

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESTRATÉGICA DO TERRITÓRIO
URBANO**

FRANCINE ROEHE BROILO

**A TERMINOLOGIA DA EDUCAÇÃO URBANA PARA A FORMAÇÃO DE UM
CIDADÃO PARTICIPATIVO: DIRETRIZES PARA A CRIAÇÃO DE UM
DICIONÁRIO ESPECIALIZADO**

São Leopoldo

2015

Francine Roehe Broilo

A TERMINOLOGIA DA EDUCAÇÃO URBANA PARA A FORMAÇÃO DE UM
CIDADÃO PARTICIPATIVO: DIRETRIZES PARA A CRIAÇÃO DE UM DICIONÁRIO
ESPECIALIZADO

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização apresentado como
requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Estratégica do
Território Urbano, pelo Curso de
Especialização em Gestão Estratégica do
Território Urbano da Universidade do Vale
do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Alexandra Feldekircher Müller

São Leopoldo

2015

Dedico esta reflexão a todos aqueles que, de alguma forma, sentem-se instigados a procurar saber mais, para poder exercer, de alguma forma, a tarefa de melhorar a si mesmos, a sua cidade e, porque não, o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, por ter oportunizado as condições adequadas para que eu chegasse até aqui. Aos amigos de longa data e aos colegas do curso, pela cumplicidade em saber que, quanto mais se aprende, menos se sabe. À UNISINOS pela infraestrutura de qualidade disponibilizada. Ao corpo docente do curso, pela dedicação em ensinar. À Professora Alexandra pela orientação, incentivo e apoio dados ao longo da elaboração deste trabalho.

Talvez tenhamos nos tornado um povo tão displicente, que não mais nos importamos com o funcionamento real das coisas, mas apenas com a impressão exterior imediata e fácil que elas transmitem. Se for assim, há pouca esperança para nossas cidades e provavelmente para muitas coisas mais em nossa sociedade. Mas não acho que seja assim. (JACOBS, 2011, p. 6).

RESUMO

Este trabalho procura, num primeiro momento, enfatizar a importância da participação social na luta pelo Direito à Cidade. Faz, também, uma breve análise de como se construíram as bases legais que legitimam esse processo atualmente no Brasil e, ainda, descreve algumas maneiras possíveis de participação, dentro do processo de elaboração e revisão de Planos Diretores Municipais. Isso com a intenção de entender quais são as forças transformadoras da cidade, qual é o reflexo dessas atuações num contexto social abrangente, considerando as diversas problemáticas urbanas e detectando, com isso, alguns dos motivos que fizeram com que os movimentos sociais perdessem força no Brasil, assim como, o porquê do cidadão comum pouco se interessar pelas questões urbanas. Percebeu-se nesse processo que existe uma demanda por entendimento da linguagem aplicada nas leis e procedimentos que envolvem o planejamento participativo das cidades, isso porque são termos técnicos que alcançam uma minoria especializada no assunto e não a totalidade da população. Na intenção de propor algum tipo de instrumento que contribua na capacitação do cidadão comum, para que assuma com segurança um papel de agente transformador do local onde vive, é que se objetiva, com este trabalho, refletir sobre a criação de um instrumento educacional piloto que torne o conhecimento da ciência urbana atrativo e acessível desde a formação inicial do cidadão. Para isso, buscou-se aparato teórico-metodológico nas disciplinas das ciências da linguagem para alcançar a melhor maneira de desenvolver esse instrumento educacional, sendo ele um dicionário escolar especializado da terminologia da ciência urbana que servirá de suporte para a Educação Urbana dentro das escolas.

Palavras-chave: Participação Social. Direito à Cidade. Capacitação. Educação Urbana. Dicionário Escolar.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 O DIREITO À CIDADE PELA PARTICIPAÇÃO SOCIAL	13
2.1 PARTICIPAÇÃO SOCIAL: CONSTRUÇÃO PELAS LEIS	18
2.2 FORMAS DE MANIFESTAÇÃO SOCIAL.....	22
3 EDUCAÇÃO URBANA	28
3.1 A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZADO.....	31
3.2 A EDUCAÇÃO URBANA NA PERSPECTIVA DA ESCOLA	36
4 LINGUAGEM COMO ESPAÇO DA CIDADANIA: UM ESTUDO TERMINOLÓGICO	43
4.1 A TERMINOLOGIA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO URBANA	45
4.2 DICIONÁRIO ESCOLAR.....	50
4.3 EXEMPLOS DE DICIONÁRIOS COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL.....	55
5 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM DICIONÁRIO PARA CRIANÇAS SOBRE EDUCAÇÃO URBANA	62
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	71

1 INTRODUÇÃO

Uma cidade, quando observada, apresenta uma dinâmica de fatos e acontecimentos que, combinados entre si, refletem como se dá a forma de vida de uma sociedade, numa determinada época, representada pelos modelos econômicos vigentes, conjuntos arquitetônicos, estrutura urbana, paisagens naturais, peculiaridades ambientais, etc. Essa diversidade de abordagens de leitura da cidade, conforme Maricato (2015, p. 19):

Pode ser lida como um discurso [...]; pode ser abordada pela estética - por meio [...] da arquitetura e urbanismo [...]; como manifestações de práticas culturais e artísticas [...]; como legado histórico; como palco de conflitos sociais; como espaço de reprodução do capital e da força de trabalho, entre outras.

Segundo Rossi, (2001, p. 210), são vários os fatores que têm o poder de transformar as cidades ao longo dos anos. Entre eles um dos mais representativos é a atividade econômica e sua capacidade de intervir nas decisões políticas e no uso e ocupação do solo urbano, que refletem diretamente no modo de vida e na rotina dos moradores urbanos. Grandes guerras e desastres naturais também são forças que impactam diretamente no futuro da sociedade.

Uma outra força vem do cidadão comum que precisa ser capacitado e estimulado a sentir-se capaz de transformar positivamente o meio em que vive, sendo urgente a necessidade de se "reforçar a função social do espaço da cidade como local de encontro que contribui para os objetivos da sustentabilidade social e para uma sociedade democrática e aberta". (GEHL, 2013, p. 6).

Mas, no Brasil, os esforços democráticos para legitimar o cidadão como força transformadora das problemáticas urbanas são recentes. As manifestações sociais passaram a ter relevância na história da política urbana brasileira após o Regime Militar, quando ganharam força diversos grupos que lutavam por moradia digna, entre eles, o Movimento Nacional pela Reforma Urbana (MNRU), pois "a necessidade e o desejo de articular-se surgem à medida que se aprofunda a crítica à política habitacional oficial do governo federal, marcada [...] pela exclusão das famílias mais pobres e pela dificuldade de acesso aos seus recursos". (RODRIGUES e BARBOSA, 2010, p. 23), sendo a inserção do capítulo da política urbana na Constituição Federal de 1988 uma de suas maiores conquistas.

A partir desse capítulo constitucional, surge a Lei Federal 10.257/2001, intitulada Estatuto da Cidade que, além de abordar temas como democratização da terra, reforma urbana e direito à cidade, passa a tratar a participação social como legitimadora da criação de leis e políticas públicas voltadas para o planejamento das cidades, tornando os Poderes Legislativo e Executivo municipais os responsáveis por garantir o pleno exercício da cidadania nesse processo.

Ressalta-se que por todo o mundo, diversos fóruns, congressos e conferências foram organizados e passaram a discutir a importância de garantir uma nova ética social, considerando o acesso à cidade como um direito de todos e as políticas públicas como ferramentas para a democratização do acesso à moradia, à mobilidade urbana, à infraestrutura, à segurança pública e à participação popular, pois "Num mundo marcado por um processo de mundialização cultural e globalização econômica, os fóruns políticos internacionais assumem crescente importância". (BRASIL, 1998, p. 16).

Segundo a Carta Mundial pelo Direito à Cidade, "o Direito à Cidade é um direito coletivo de todas as pessoas que moram na cidade, a seu usufruto equitativo dentro dos princípios de sustentabilidade, democracia, equidade e justiça social". (TEDESCHI et al., 2006, p. 07).

Apesar de todo esse esforço na criação desses direitos, percebe-se ainda um grande descompasso no incentivo à conquista da cidadania e à garantia da real democratização espacial das cidades brasileiras.

Um exemplo do quão imaturo e incipiente é, ainda, o formato participativo de elaboração e revisão de planos diretores no Brasil, vem da Cidade de Gramado/RS a qual, no período entre 2013/2015, realizou alterações na Lei do Plano Diretor da cidade. Ao longo das Audiências Públicas ocorridas durante esse processo, percebeu-se o despreparo dos cidadãos gramadenses que participaram das discussões, principalmente, no que dizia respeito aos instrumentos da Lei, ao linguajar técnico aplicado e à evidente falta de percepção relacionada diretamente à quanto essa Lei influenciaria nas problemáticas da cidade e afetaria, de alguma forma, a totalidade dos cidadãos do município. Os cidadãos não conseguiam relacionar, por exemplo, que as questões ligadas ao regramento das edificações, afetariam diretamente a infraestrutura urbana como a da mobilidade e do saneamento básico.

Isso porque, segundo Cymbalista e Santoro (2009, p. 11), existe, atualmente, no processo recente de elaboração dos Planos Diretores uma dissonância entre a abertura para que diversos setores da sociedade, mesmo com pouca representatividade, participem do planejamento urbano e a competição pelos “recursos territoriais” e investimentos estruturais disponíveis para a construção da cidade.

De qualquer forma essa é uma questão que abrange praticamente a totalidade dos municípios brasileiros e ações para melhorar esse quadro de baixa capacitação dos cidadãos para as questões urbanas precisam ser pensadas com urgência. Uma tentativa de melhorar o processo de capacitação para o entendimento desse importante marco legal brasileiro foi promovida pelo Ministério das Cidades - MC, a partir de 2003, e deu-se primeiro nos níveis acadêmicos e de governo, para depois ser estendido aos movimentos sociais já estruturados. Ela procurava "capacitar e tornar os instrumentos do Estatuto da Cidade comum à população [...] como instrumento para transformação social que atue sobre o cotidiano". (RODRIGUES e BARBOSA, 2010, p. 25).

Ainda assim, a divulgação da Lei não atingiu a totalidade da população brasileira, pois é um processo recente que precisa ser amadurecido e melhor estruturado. Sem contar que o linguajar técnico urbano é acessível apenas aos arquitetos, engenheiros e gestores ligados ao planejamento da cidade. Percebe-se, então, uma oportunidade de viabilizar um instrumento educacional com o qual, por exemplo, o ensino de conceitos urbanos por intermédio da Educação Urbana possa se dar de forma atrativa e acessível desde a formação inicial do cidadão.

Nesse contexto, em pesquisa feita em meios de divulgação recentemente, percebeu-se que o tema da “Educação Urbana” na formação da cidadania é ainda pouco explorado. Foram encontrados trabalhos pontuais, como o realizado pela Universidade Federal de Viçosa (UFV/MG), nos anos de 2007 e 2008, “*Educação Urbana: construindo cidadania e sociabilidade em escolas municipais de Viçosa-MG*” (FILHO, PASSOS e PAULINO, 2009, p. 145) e o realizado pelo Arquiteto e Urbanista e professor da FAU-UFRJ, Pedro Lessa, chamado “*Projeto Educação Urbana nas Escolas*” (LESSA, 2006b), ambos voltados para crianças que moram em periferias e estudam em escolas municipais.

As diretrizes para a educação brasileira, propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, reforçam a relevância da educação na formação da

cidadania, e qualificar o cidadão, em fase de formação escolar, sobre noções relativas à temática contida no eixo cidade-cidadania parece ser, então, uma ótima oportunidade.

É nesse ensejo que se insere esta pesquisa que visa, ao final, refletir sobre a capacitação da sociedade no processo de participação do desenvolvimento das cidades por meio da Educação Urbana, utilizando-se de uma ferramenta de suporte educacional que é um dicionário de área especializada.

Para o desenvolvimento dessa ferramenta será importante partir da revisão bibliográfica das políticas nacionais ligadas à educação e ao planejamento urbano participativo. Através de seus princípios e metas, bem como das leis que as fundamentam, busca-se descobrir maneiras de inserir o conhecimento da ciência urbana dentro do processo educacional, considerando-o como elemento fundamental na formação de cidadãos capazes de participar da gestão do desenvolvimento das cidades de forma direta e eficaz, tendo em vista que abrange questões ligadas ao planejamento urbano, como a evolução das cidades, os fatores que interferem neste processo e os processos legais envolvidos.

Parte-se, então, do princípio apontado por Rossi (2001) de que todos os assuntos relativos à cidade estão ligados ao desenvolvimento humano, foco de estudo das ciências humanas, e que, além disso, eles possuem uma "autonomia própria" e, então, passam, também, a serem estudados pelo que ele denomina de "*ciência urbana*". (2001, p. 4, grifos do autor). Dada a importância dessa temática, investir na Educação Urbana dentro das escolas faz-se necessário, tendo em vista a realidade percebida no município de Gramado, e que abrange também a maioria dos municípios brasileiros, pois ela pode, como nos exemplos dados, contribuir no incentivo à cidadania e ao Direito à Cidade.

Com isso, neste trabalho, trata-se do tema da Educação Urbana, especificamente da linguagem especializada da ciência urbana, na formação inicial do cidadão, tendo por objetivo geral **refletir sobre a criação de um instrumento educacional piloto que torne os conceitos dessa área do conhecimento atrativos e acessíveis para alunos do Ensino Fundamental, em especial os do 5.º ao 9.º ano de escolaridade**. Como objetivos específicos busca-se:

a) salientar a importância da Educação Urbana como base da formação cidadã dentro da atual conjuntura de incentivo à democracia participativa;

b) enfatizar as diferentes formas de como acontece o processo de participação e as diferentes forças que atuam sobre ele; e

c) apresentar diretrizes teórico-metodológicas iniciais para a elaboração de uma ferramenta educacional, que será um dicionário piloto da linguagem especializada, terminologia, da ciência urbana.

Diante desses objetivos, considera-se importante e atual a reflexão, ainda mais pelo fato de que a Constituição Brasileira define o Brasil como um Estado Democrático de Direito e de que, nas últimas décadas, o país elaborou leis e políticas públicas que incentivam a participação social, algumas delas com destaque internacional, como o orçamento participativo. Apesar disso, percebe-se que a disponibilidade do cidadão de se expor como legitimador desse processo de gestão democrática é pequena, pois, conforme Gonçalves, Simão e Bernardes (2015, s. p.):

Se por um lado, a ideia de democracia participativa ocupa lugar central nos discursos políticos e planos de governo, por outro lado, contudo, encontramos corpo técnico-administrativo pouco capacitado, métodos pouco claros e cidadãos pouco estimulados à participação.

Diversos fatores contribuem para esse desânimo social, tais como a postura patrimonialista de muitas instituições, a influência do poder da iniciativa privada nas decisões públicas, a perda da força dos grupos que antes eram referência na luta pela igualdade social e a baixa consciência crítica da maioria da população. (GONÇALVES, SIMÃO e BERNARDES, 2015, s. p.)

Percebeu-se, como já mencionado, a presença de alguns desses fatores ao longo do processo de revisão do Plano Diretor de Gramado/RS. O despreparo e o baixo conhecimento técnico referente às questões relativas ao planejamento urbano deixaram a população pouco convicta de que poderia contribuir de forma positiva para as decisões que determinariam o futuro da cidade.

Surge, então, o questionamento, do que pode ser feito para mudar este cenário antagônico de crescente desenvolvimento urbano através de um planejamento excludente? Acredita-se que uma das possibilidades seja a de inserir o vocabulário técnico da ciência urbana em meio à sociedade civil de forma acessível, provocando reflexões e estimulando-a a participar com propriedade das discussões referentes à cidade. Desse modo, postula-se que com a apropriação dos conceitos da área de especialidade desde a sua formação escolar inicial, o cidadão

estará melhor munido de recursos para atuar conscientemente nas decisões de sua cidade.

Por fim, justifica-se ainda esta pesquisa pela ausência de materiais e investigações destinados aos leigos, como os alunos, nessa área que tem um importante papel na sociedade da era da informação. Não se pode, todavia, deixar de referir-se o fato, também, de que somos linguagem e que só há conhecimento na medida que se dominam os conceitos da área, pois uma ciência se faz a partir do domínio dos seus termos. (BENVENISTE, 2006).

Para dar conta desses objetivos, este trabalho encontra-se dividido em seis capítulos. O texto que segue apresenta inicialmente o papel da participação social na consolidação dos princípios que regem o Direito à Cidade, fazendo uma breve contextualização de como se construíram as bases legais que legitimam o processo participativo e apresentando os meios institucionalizados, ou não, em que eles ocorrem. Em seguida seguem reflexões sobre o papel da cidade na formação da cidadania, seu potencial no desenvolvimento das relações humanas e como ela pode servir de base teórica para a Educação Urbana, focada na capacitação do cidadão participativo. A partir desses contextos, propõe-se, então, uma investigação sobre a melhor forma de se inserir os conceitos técnicos da ciência urbana por intermédio de disciplinas das ciências da linguagem, a Terminologia e a Lexicografia, no conteúdo das disciplinas das séries finais do Ensino fundamental. Por fim, são apresentadas algumas diretrizes teórico-metodológicas de elaboração do *Dicionário Especializado da Educação Urbana* e breves considerações finais sobre o trabalho.

2 O DIREITO À CIDADE PELA PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A humanidade vive hoje um momento importante no que se refere aos caminhos e decisões que serão tomados por governos e comunidades em relação ao futuro das próximas gerações.

A segregação socioespacial, a carência de infraestrutura e de serviços urbanos, a poluição ambiental, o trânsito caótico, a carência de espaços públicos democráticos e a violência decorrente da desigualdade social, são alguns dos problemas urbanos comuns a todas as cidades, em maior ou menor escala. (FILHO, PASSOS e PAULINO, 2009, p. 147).

Desde a Antiguidade, passando pelas cidades medievais até as metrópoles industriais, “A civilização humana mostrou-se dramaticamente eficaz em gerar sociedades desiguais, e por isso sempre produziu espaços também desiguais”. (FERREIRA, 2012, p. 12).

As cidades, como centros de desenvolvimento econômico, tecnológico e humano, devem encontrar uma forma de reduzir as cruéis diferenças sociais e o descaso com a natureza, que estão no centro dos problemas urbanos brasileiros e mundiais. Conforme observa Maricato (1996, p. 83):

Uma das faces centrais da exclusão é a ilegalidade generalizada, [...]: ilegalidade nas condições de moradia (favela, aluguel informal de cômodo, loteamento ilegal), ilegalidade nas relações de trabalho, ilegalidade na ação da polícia ou desconhecimento de tribunais para a resolução de conflitos, além da impunidade. O Estado não está simplesmente ausente, mas sua presença pode dar-se de forma ambígua e arbitrária: repressor, paternalista, ou clientelista. Ignorância, baixas taxas de escolaridade, condições indignas de vida, manipulação da informação pelo oligopólio das comunicações, tornam a massa excluída campo fértil para as políticas clientelistas que contribuem para reproduzir e eternizar a exclusão.

De toda forma, Souza (2013, p. 33) ressalta que o Estado ainda representa um papel importante, pois depende dele a criação de marcos regulatórios que poderão diminuir esse grau de exclusão socioterritorial gerado pela forma conservadora de se planejar. E que é preciso lutar por um "planejamento crítico [...] capaz de contribuir, sim, para uma mudança sócio-espacial profunda, [...]".

Arantes (2013, s.p.) também defende um (re)planejamento das cidades não mais "como ideologia do Estado e do capital, mas como campo projetual igualmente renovado, como exercício de criação coletiva". Ele ainda enfatiza que (p. 08):

Essa miséria da vida cotidiana em nossas grandes cidades não se restringe aos mais pobres. [...] O colapso das cidades - enquanto fim da experiência comum de vida social e civilização - democratiza-se, [...] e alcança a todos. [...] A irracionalidade do capital entregue a si mesmo na produção da cidade e seus serviços torna-se cada dia mais evidente.

As discussões sobre o rumo da urbanização global iniciadas em meados do século XX, com o Programa Habitat da Organização das Nações Unidas (ONU), seguem até hoje sendo tema de fóruns e conferências que debatem e formulam princípios de igualdade social urbana, baseados na Declaração Mundial dos Direitos Humanos.

No Brasil pós Ditadura, os reflexos dessas discussões internacionais, somados com o caos urbano em que o País se encontrava, motivaram a criação de diversos movimentos sociais, entre eles o Movimento Nacional pela Reforma Urbana (MNRU). Marcado pela forte campanha popular e muito bem embasado, o MNRU reivindicava uma cidade igualitária e legalizada para todos, com políticas públicas voltadas para melhorias no saneamento, oferta de moradia digna e mobilidade urbana. Sua maior conquista foi a inserção do Capítulo da Política Urbana, artigos 182 e 183, na Constituição Brasileira de 1988, em que fica institucionalizado que é de competência dos municípios promover, através de Planos Diretores, uma política urbana que regulamente o uso do solo e garanta a função social da propriedade. (CYMBALISTA; SANTORO, 2009, p. 5).

A luta pela moradia digna precisa ser destacada como sendo a motivação principal dos movimentos sociais que buscavam a Reforma Urbana para o Brasil.

O direito à cidade para todos passa pelo acesso à urbanização como também pelo acesso à condição habitacional legal. Embora a ocupação ilegal da terra urbana seja genérica e crescentemente tolerada, seu reconhecimento legal é raro. É evidente que estamos diante de um conflito generalizado que exigirá alguma resolução institucional à proporção que as relações democráticas se ampliem e com elas a universalização dos direitos como reza a constituição. (MARICATO, 1996, p.70).

O passo seguinte dependeu de muita articulação para formalizar, em 2001, a Lei do Estatuto da Cidade (EC), considerada por (MARICATO, 2010, p. 5) como:

Uma conquista social cujo desenrolar se estendeu durante décadas. [...] é exemplo de como setores de diversos extratos sociais (movimentos populares, entidades profissionais, sindicais e acadêmicas, pesquisadores, ONGs, parlamentares e prefeitos progressistas) podem persistir muitos anos na defesa de uma ideia e alcançá-la, mesmo num contexto adverso.

Essa lei brasileira serviu de inspiração para as discussões que ocorreram no primeiro Fórum Social Mundial e serviu de base para a criação, em 2005, da Carta Mundial pelo Direito à Cidade (CMDC), que tem o “desafio de construir um modelo sustentável de sociedade e vida urbana, baseado nos princípios da solidariedade, liberdade, igualdade, dignidade e justiça social, e fundamentado no respeito às diferenças culturais urbanas e o equilíbrio entre o urbano e o rural”. (TEDESCHI et al., 2008, p. 31).

Ainda conforme os autores (2008, p. 7), o Direito à Cidade surge “como resposta às desigualdades sociais produzidas no âmbito urbano, que se manifesta na dualidade: cidade dos ricos e cidade dos pobres; cidade legal e cidade ilegal”, apontando também como fundamental: o direito à gestão democrática e compartilhada da cidade, a função social da propriedade, o direito à moradia digna para todos, o direito a livre circulação pela cidade de forma justa e acessível, entre outros.

A abrangência dos objetivos a serem atingidos pelo Direito à Cidade é muito bem descrita por Magalhães (2002, p. 41):

No âmbito da cidadania, é fundamental que se garanta o acesso à cidade, o que não significa apenas o direito de migrar para a cidade; pois, muito mais do que isso, compreende a possibilidade de o homem viver na cidade em consonância com as exigências da vida moderna, dispondo de um lugar seguro, com água, esgoto, drenagem, acessos, serviços, transporte adequado, educação, saúde, trabalho e lazer. No limiar do terceiro milênio, esse ainda é um direito fundamental a ser conquistado. É um direito individual a ser suportado coletivamente, pois somente com a contribuição de todos será possível dotar a cidade dos recursos necessários a sua universalização.

No período entre a aprovação do EC e a formalização da CMDC, o governo brasileiro se insere nessa nova ordem mundial, pela busca da melhoria qualidade de vida, entendida como sendo, segundo Souza (2013, p. 72), a “eliminação de fatores de sofrimento, desconforto, opressão e discriminação negativa”, criando o Ministério das Cidades e realizando, a cada dois anos, desde 2003, a Conferência Nacional das Cidades. O documento originado dessas discussões é a Política Nacional do Planejamento Urbano (PNPU).

O caminho adotado para a definição da PNDU – a pactuação democrática – , seria certamente mais curto caso esta fosse definida apenas por consultores em seus gabinetes, como ocorreu durante o Regime Militar. Não se trata apenas de amor à democracia, mas de entender que não há outra alternativa para formular uma política urbana sustentável e duradoura. A via da concertação nacional constitui, além de condição política, uma condição técnica para formular políticas públicas num país pouco acostumado a planejar investimentos e com uma sociedade pouco informada sobre tais assuntos. Um grande movimento pedagógico é a forma de assegurar a consciência sobre os problemas urbanos atuais e construir alguns consensos que orientem as ações da sociedade e dos diversos níveis de governo. (BRASIL, 2004, p. 7).

Segundo a ONU, até 2030, cerca de 60% da população mundial estará vivendo em cidades, assim ela considera ser primordial acabar com a segregação social manifestada pela ocupação irregular da terra, que coloca em risco a vida milhões de pessoas que estão morando em zonas ambientalmente frágeis, por não ter acesso a terra urbanizada. (ONU, 2012, p. 1).

No Brasil, essa porcentagem passa de 80% e as cidades brasileiras, ainda que em diferentes escalas, possuem graves problemas semelhantes, acumulados ao longo de anos, "pela falta de planejamento, reforma fundiária, controle sobre o uso e a ocupação do solo". (BRASIL, 2004a, p. 3).

Numa outra perspectiva, vale destacar a cidade de Vancouver, no Canadá, que está implantando, através do programa *Greenest City Action Plan* um planejamento urbano, focado em promover mudanças no estilo de vida da sua população, com a meta de tornar Vancouver uma cidade 100% verde até 2020. A visão proposta é de fortalecimento da economia local, gestão urbana compartilhada e o desenvolvimento sustentável.

Uma das formas de participação social, nesse contexto, é estimulada através do projeto *Youth Engagement*, em que uma das prioridades é construir, por intermédio das novas gerações, uma comunidade mais conectada e envolvida com as causas da cidade entre elas, por exemplo, o programa *Greenest City*. Os jovens são incentivados a exercerem a cidadania por meio de atividades que promovam a inclusão, justiça e igualdade social. São oferecidas à eles, oportunidades de participarem de trabalhos que vão desde a produção local de alimentos, plantio de árvores, preservação de áreas verdes urbanas, até a eficiência energética para transporte e serviços, gestão das águas e dos resíduos, etc.¹

¹ Para mais informações acessar o site da Vancouver Foudation: <https://www.vancouverfoundation.ca/initiatives/>

Em Medellín, na Colômbia, uma das estratégias foi reformular o transporte coletivo, promovendo a acessibilidade como forma de inclusão social e reconstruindo a cidadania através de espaços públicos educativos e culturais ao longo das periferias. Essa transformação revolucionária da cidade que viveu por décadas sob o comando das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia e do narcotráfico rendeu a Medellín o título de "Cidade do ano 2014". (GHIONE, 2014, s.p.).

Também podem ser citadas, como exemplo de gestão pública integrada, as cooperativas habitacionais de ajuda-mútua do Uruguai e os mutirões autogeridos brasileiros, voltados para produção habitacional e subsidiados pelo governo nos quais, segundo Arantes (2008, p. 9), "Os trabalhadores definiam terrenos, parâmetros de urbanização, projectos, tecnologias e materiais, além de coordenarem a obra e formarem colectivos de geração de renda." Ambos incentivados por programas da ONU e de bancos mundiais, nos anos 70, que defendiam, ainda conforme o autor (p. 7), "a manutenção das favelas e a execução de programas habitacionais baseados no esforço próprio dos moradores".

Mas esses são raros exemplos de tentativas de construção da cidade ideal, com moradias dignas, acessibilidade ampla e infraestrutura básica. Segundo Arantes (2008, p. 13), algumas dessas experiências foram "Combatidas e muitas vezes derrotadas, não estabelecendo a continuidade necessária para seu amadurecimento", enfatizando que o momento histórico em que ocorreram pode ter influenciado isso. De qualquer forma, ainda segundo o autor, "Tiveram o mérito de indicar alternativas, de experimentar possibilidades, de recusar o inaceitável".

Ao acompanhar o desenvolvimento das cidades brasileiras ao longo dos últimos 50 anos, fica evidente o quão necessário é esta mudança de paradigma incentivando a participação social na gestão das cidades, tendo em vista que, apesar de tímidas e de terem contemplado apenas representantes de classes sociais já beneficiadas, as reivindicações da sociedade gramadense, ao longo do processo de alteração do plano diretor já citado, foram válidas, pois conseguiram amenizar o impacto ambiental e de infraestrutura que, por exemplo, a alteração do índice de aproveitamento causaria em um bairro nobre da cidade. Essa foi uma das primeiras vezes, na história da cidade, que a sociedade participou e suas sugestões foram consideradas, apesar de não acatadas na íntegra.

2.1 PARTICIPAÇÃO SOCIAL: CONSTRUÇÃO PELAS LEIS

O espaço urbano é o palco em que a humanidade constrói sua história, suas interações políticas, econômicas e culturais, tornando-se, por isso, um local de conflitos e tensões. (FERREIRA, 2012). E, como referido anteriormente, precisa ser regrado para garantir o mínimo de igualdade social.

A conquista democrática brasileira foi estabelecida através da Constituição Federal (CF) de 1988, reflexo das lutas dos diversos movimentos sociais e, de acordo com Rocha (2008, p. 136), ficou conhecida como a "Constituição Cidadã":

Pelo fato de, entre outros avanços, ter incluído em seu âmbito mecanismos de participação no processo decisório federal e local. Com referência à participação direta, a Constituição destaca o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular. Já no tocante à democracia participativa, estabelece os Conselhos Gestores de Políticas Públicas, nos níveis municipal, estadual e federal, com representação do Estado e da sociedade civil,[...].

O presente trabalho, nesse sentido, dá ênfase aos marcos legais brasileiros, criados para nortear o planejamento urbano nacional, sendo o Capítulo II da Constituição Federal brasileira a base das diretrizes legais para a Política Urbana, contemplando dois artigos:

Art. 182. A política de desenvolvimento urbano, executada pelo poder público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e garantir o bem-estar de seus habitantes. [...]. (BRASIL, 2012, p. 52).

Esse artigo de lei determina que todo município com mais de 20 mil habitantes deve elaborar Planos Diretores, os quais terão o dever de fazer com que as propriedades urbanas garantam sua função social por intermédio de instrumentos como: parcelamento ou edificação compulsórios, impostos progressivos no tempo e desapropriações. O artigo 183 é mais específico e faz menção ao direito de propriedade de imóveis urbanos.

Mas esse capítulo levou mais de 10 anos para ser incorporado na legislação brasileira. Isso se deu após a aprovação da Lei Federal 10.257, de julho de 2001, intitulada Estatuto da Cidade e que, no seu primeiro artigo, inspira os princípios da Carta Mundial ao Direito à Cidade:

Art. 1º Na execução da política urbana, de que tratam os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, será aplicado previsto nesta Lei. Parágrafo único. Para todos os efeitos, esta Lei, denominada Estatuto da cidade, estabelece normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental. (BRASIL, 2001).

A gestão democrática por meio da participação popular é evidenciada logo no Artigo 2º, incisos II, III, V e XIII:

Art. 2º A política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana, mediante as seguintes diretrizes gerais: [...] II - gestão democrática por meio da participação da população e de associações representativas dos vários segmentos da comunidade na formulação, execução e acompanhamento de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano; III - cooperação entre os governos, a iniciativa privada e os demais setores da sociedade no processo de urbanização, em atendimento ao interesse social; [...] V - oferta de equipamentos urbanos e comunitários, transporte e serviços públicos adequados aos interesses e necessidades da população e às características locais; [...] XIII - audiência do Poder Público municipal, e da população interessada nos processos de implantação de empreendimentos ou atividades com efeito potencialmente negativos sobre o meio ambiente natural ou construído, o conforto ou a segurança da população; [...]. (BRASIL, 2001).

Ainda assim, existe na Lei 10.257/2001 um capítulo exclusivo para este assunto:

CAPÍTULO IV - DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA CIDADE. Art. 43. Para garantir a gestão democrática da cidade, deverão ser utilizados, entre outros, os seguintes instrumentos: I - órgãos colegiados de política urbana, nos níveis nacional, estadual e municipal; II - debates, audiências e consultas públicas; III - conferências sobre assuntos de interesse urbano, nos níveis nacional, estadual e municipal; IV - iniciativa popular de projeto de lei e de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano; V - (VETADO). Art. 44. [...]. Art. 45. Os organismos gestores das regiões metropolitanas e aglomerações urbanas incluirão obrigatória e significativa participação da população e de associações representativas dos vários segmentos da comunidade, de modo a garantir o controle direto de suas atividades e o pleno exercício da cidadania. (BRASIL, 2001).

Conforme o Capítulo 3, artigos 39 a 42, fica estabelecido que é papel do gestor municipal garantir que a sociedade esteja presente e seja parte integrante dos processos de elaboração do plano diretor, tornando obrigatório, através do artigo 50, que os municípios os elaborassem de forma participativa até 2006.

No processo de elaboração do plano diretor e na fiscalização e sua implementação, os Poderes Legislativo e Executivo municipais garantirão: I - a promoção de audiências públicas e debates com a participação da população e de associações representativas dos vários segmentos da comunidade; II - a publicidade quanto aos documentos e informações produzidos. III - o acesso de qualquer interessado aos documentos e informações produzidos. (BRASIL, 2001).

Magalhães (2002, p. 51) reforça que a cidade legalizada deve prevalecer à cidade ilegal, possibilitando uma vida em sociedade mais digna e, para isso, "Todos os instrumentos de legislação devem estar em consonância com essa proposta de transformação urbana e recuperação da cidade".

Para fundamentar e auxiliar o processo de implementação das leis, os governos municipais deverão elaborar seus planos a partir das diretrizes gerais propostas pelas políticas urbanas estaduais, e, na ausência dessas, o documento maior que cumpre essa função é a Política Nacional de Desenvolvimento Urbano (PNDU).

O objeto de uma política de desenvolvimento urbano é o espaço socialmente construído. [...] Considerando esse tema, um novo recorte torna mais objetivo o escopo do trabalho em torno dos temas estruturadores do espaço urbano e de maior impacto na vida da população: habitação, saneamento ambiental e mobilidade urbana e trânsito. Dois temas estratégicos se somam a este conjunto: a política fundiária / imobiliária e a política de capacitação / informações. (BRASIL, 2004a, p. 8).

Ao enfatizar que um "espaço socialmente construído" só acontece se a sociedade estiver capacitada a participar, o Ministério das Cidades lança guias propostos para auxiliar na capacitação e elaboração de um plano diretor e enfatiza que esse deve ser o reflexo da "realidade social, política e territorial local de cada município" e que atingirão seus objetivos com mais eficácia, estimulando a "participação dos cidadãos e a produção coletiva". (BRASIL, 2004b, p. 13).

Ainda de acordo com o guia do Ministério, todo esse processo deve prever equipe multidisciplinar, contando com membros dos poderes executivo e legislativo, equipes e técnicos especializados nas diversas áreas do planejamento urbano, Organizações Não Governamentais (ONGs), representantes da sociedade civil, sindicatos profissionais, etc. Sugere também que, para um bom olhar sobre o futuro da cidade, deve-se contar com dados precisos sobre a realidade municipal, diagnósticos ambientais, déficits habitacionais, entre outros. O poder executivo deve articular esses encontros, pois "são importantes para socializar informações e para a

efetiva capacitação e participação dos cidadãos no processo decisório". (Brasil, 2004b, p. 19).

Considerando o que diz Villaça (1998, p. 11), que "O destino do planejamento no Brasil [...], o perfil, a credibilidade e o conteúdo dos planos diretores estão assim ligados aos avanços da consciência de classe, da organização do poder político das classes populares"., vale destacar o artigo 4 do EC, no qual são determinados todos os níveis de planejamento urbano, que vão desde o nacional e o regional, passando pelas aglomerações urbanas até chegar no planejamento a nível municipal que deve conter, além de regras para ocupação territorial, "planos de desenvolvimento econômico e social", que englobem saúde, educação, mobilidade, etc.

Tem-se com isso mais uma justificativa legal para que se invista na Educação Urbana como formação da cidadania, pois:

A despeito dos graves problemas que lhe servem ao mesmo tempo de causa e efeito, as cidades reúnem, como nenhum outro tipo de agrupamento humano, condições culturais e materiais - meios e modos - capazes de propiciar a elevação dos padrões de dignidade, dos princípios éticos e dos níveis de qualificação que devem alcançar as sociedades organizadas. E uma legislação adequada pode ser decididamente útil na realização desse objetivo. (BASSUL, 2010, p. 88).

Em sua atuação nos últimos 10 anos, o Conselho das Cidades (BRASIL, 2014, s.p.), entendeu que "a democracia muda de qualidade quando o Poder Público se une à experiência acumulada da sociedade civil organizada e potencializada a sua participação na elaboração e execução dos programas e das políticas públicas".

E como resposta às manifestações sociais ocorridas em 2013, o Governo propõe, por intermédio do Decreto 8.243/2014, a Política Nacional de Participação Social que, mesmo tendo sido vetada no Congresso, foi uma iniciativa muito significativa. Foi uma prova de que a mobilização social representou uma força que ameaça a hegemonia de poder tradicional no país.

Fica claro, então, que, para o real exercício da democracia, a sociedade precisa seguir regras que legitimem esse processo e o torne uma nova forma de governança pública, baseado na transparência, justiça e equidade social. E um dos caminhos de se atingir esse objetivo é capacitando a população para o processo participativo, sob pena de desvirtuá-lo como se observa a seguir.

2.2 FORMAS DE MANIFESTAÇÃO SOCIAL

Atualmente, o Brasil vive um quadro de importantes conquistas legais, com diversas políticas nacionais regulando o território, a habitação, o saneamento, a mobilidade e a educação, todas prevendo a participação popular nos seus processos. Mas para garantir o sucesso e a consolidação dessas regulamentações, é preciso "apresentar propostas nas quais a população seja sujeito e tenha papel decisivo na sua definição e implantação". (RODRIGUES e BARBOSA, 2010, p. 23)

Assim, não é apenas mais ética, controle e fiscalização estatal que necessitamos e sim, da construção de um pacto sócio-territorial que envolva os cidadãos, os segmentos econômicos e políticos presentes que considerem como ponto de princípio, um projeto de inclusão de todos os moradores. (ROLNIK, 2008, s.p.).

Entender as formas de manifestação popular, sua eficácia e legitimação pode contribuir para seu fortalecimento, tendo em vista que essa abertura democrática é recente no Brasil e sua ascensão ainda encontra resistência pelo histórico "modelo urbanístico concentrador, excludente e predatório, que estruturou a lógica da desordem de nossas cidades". (ROLNIK, 2008, s.p.).

Isso fica evidente quando se constata a produção tradicional dos planos diretores elaborados por especialistas, em que, conforme Rodrigues e Barbosa (2010, p. 23), "Argumentos autoritários ou tecnocráticos questionavam a capacidade de a população participar da elaboração dos planos".

Considerando que é o município o responsável direto por promover a participação por meio do plano diretor, em 2005, o Conselho das Cidades editou a Resolução 25, a qual orienta como deve ocorrer o processo participativo e reitera os incisos VI e VII do artigo 52 do Estatuto da Cidade, em que "incorrem em improbidade administrativa os prefeitos que [...] deixarem de observar os princípios de participação social e de publicidade, que devem presidir o processo de elaboração dos planos diretores;". (BRASIL, 2001)

A forma mais convencional de os municípios garantirem a participação é investir nas audiências públicas e na criação dos conselhos gestores, o que proporciona um certo conforto ao gestor público, pois esses processos são institucionalizados. O poder público é quem define as condições para que o evento e/ou conselho ocorram, podendo precaver-se de eventuais imprevistos e conflitos

que possam prejudicar suas intenções ao longo dos processos de planejamento da cidade.

Ferreira (2012, p. 47) coloca que "Os arranjos institucionais [...] ainda têm muito o que progredir, desvinculando-se das relações de favores políticos e clientelismo que ainda freqüentemente contaminam os processos." Esses arranjos referidos puderam ser percebidos ao longo da revisão do plano diretor em Porto Alegre, no ano de 2007, em que, conforme artigo do Instituto dos Arquitetos do Brasil no Rio Grande do Sul (IAB-RS) (2007, s.p.):

A complacência com a qual os organizadores conduziram uma assembléia de caráter quase plebiscitário com atribuições de revisão da legislação oportunizou o que era previsível: grupos com interesses específicos organizaram-se e tomaram de assalto o espaço de um plenário reunido sem critérios democráticos claros e que teve o poder de julgar assuntos complexos do interesse de toda a cidade. E, de forma inexplicável a uma "audiência pública", as manifestações de opinião estavam abolidas, tanto pelo regimento como pela ação violenta de participantes, com vaias e apupos.

Como forma de evitar essa conduta distorcida nos processos participativos, a resolução 25 do Conselho das Cidades determina algumas regras em que as audiências públicas, "no processo de elaboração de plano diretor, têm por finalidade informar, colher subsídios, debater, rever e analisar o conteúdo do Plano Diretor Participativo, e deve atender aos seguintes requisitos":

I – ser convocada por edital, anunciada pela imprensa local ou, na sua falta, utilizar os meios de comunicação de massa ao alcance da população local; II – ocorrer em locais e horários acessíveis à maioria da população; III – serem dirigidas pelo Poder Público Municipal, que após a exposição de todo o conteúdo, abrirá as discussões aos presentes; IV – garantir a presença de todos os cidadãos e cidadãs, independente de comprovação de residência ou qualquer outra condição, que assinarão lista de presença; V – serem gravadas e, ao final de cada uma, lavrada a respectiva ata, cujos conteúdos deverão ser apensados ao Projeto de Lei, compondo memorial do processo, inclusive na sua tramitação legislativa. (BRASIL, 2005, p. 3).

Além disso, devem acontecer seminários de capacitação, ampla divulgação das propostas em linguagem acessível e reuniões prévias em vários locais da cidade, abrangendo a ampla diversidade de interesses sociais nas discussões. Isto porque, normalmente, os documentos elaborados são de conteúdo técnico específico e que, caso o cidadão não tiver certo domínio e conhecimento dessas linguagens, estará em desvantagem na hora de defender suas ideias.

Outro modelo institucional, que garante que a sociedade faça-se presente nas decisões, vem pelos conselhos sociais ou Conselhos de Política Pública, os quais podem ter caráter consultivo ou deliberativo e sua composição deve ser paritária entre representantes da sociedade civil e do Estado. A liberação de recursos para implantação de projetos pode estar vinculada a sua existência. (GONÇALVES, SIMÃO e BERNARDES, 2015). De qualquer forma, mesmo com a existência dos conselhos, a comunidade esbarra em muitos obstáculos ao tentar implantar suas propostas nos planos diretores, tendo em vista que, conforme Rodrigues e Barbosa (2010, p. 29):

A dificuldade de implementação dos planos acaba, muitas vezes, frustrando aqueles movimentos que participaram da luta e pressionaram pela aprovação de propostas, mas não conseguiram ver os resultados concretos dos instrumentos, levando a um questionamento da sua eficácia e desanimando algumas lideranças. Isso mostra que é bastante importante a construção de mecanismos de participação e acompanhamento da execução dos planos. Os movimentos têm lutado pela criação de conselhos municipais da cidade, mas enfrentam não só resistência na criação destes, como também a fragmentação e falta de marco jurídico específico. Alguns municípios criaram conselhos de habitação [...], conselhos de política urbana, conselhos de transporte, conselhos de meio ambiente etc., mas, em geral, estas instâncias não se articulam entre si, refletindo a ausência de um olhar mais integral sobre a cidade. A fragmentação das instâncias de participação reflete a fragmentação das políticas e também dos interesses.

A atuação de conselhos gestores também pode incorrer em falhas representativas no caso da sua formação e interesse seguirem priorizando os interesses das classes dominantes. A formação do Conselho Municipal de Política Urbana (COMPUR), em Belo Horizonte (BH) na década de 90, que seria o responsável por coordenar a elaboração e aprovação do Plano Diretor de BH de forma participativa, desde o início, se viu "minada pelas práticas do setor imobiliário, que tinha o Poder Legislativo como seu aliado, buscando a manutenção do tradicional planejamento clientelista brasileiro". Golçalvez, Simão e Bernardes (2013, s.p.) ainda salientam que:

Portanto, a participação popular acaba desfavorecida. Além da baixa representatividade em termos numérico, o pouco conhecimento técnico de seus representantes faz com que sua participação seja pouco relevante. Sendo assim, o conselho se torna um local em que os representantes do setor popular mais aprendem do que colaboram nas decisões.

Esses modelos apontados procuram, então, amenizar os conflitos de interesse que surgem ao longo do processo participativo. Entende-se por conflitos urbanos "Todo e qualquer confronto, que ocorra no espaço público, relativo à infraestrutura, serviços ou condições de vida urbanas que envolva pelo menos dois atores coletivos e/ou institucionais". A mudança vem quando se passa a investir numa nova forma de pensar a cidade que entenda que podem surgir desses conflitos soluções positivas e inovadoras para a melhoria dos problemas urbanos. (GONÇALVES, SIMÃO e BERNARDES, 2015, s.p.).

Um exemplo positivo de integração entre governos e população vem da década de 90, em que, com a ascensão de muitos partidos progressistas ocupando o governo das cidades brasileiras, surge como alternativa de gestão integrada das cidades o orçamento participativo. Maricato (2002, p. 3) salienta que essa forma de governar, promove grandes mudanças quando exercida com "democracia e eficácia", pois:

Ele é de fato uma das formas mais eficazes de afastar o domínio das máfias, dos lobbies e do clientelismo sobre os recursos públicos. Durante séculos os investimentos públicos alimentaram interesses privados especialmente no que se refere à valorização fundiária e imobiliária.

Na contramão dos processos institucionalizados, vale citar que, nos últimos anos no Brasil, mesmo "O crescimento econômico e os níveis de investimento não melhoraram as condições urbanas, mas, pelo contrário, levaram ao limite do impossível a vida nas cidades." E Arantes (2013, s.p.) atribui a isso a origem das manifestações de junho de 2013 as quais, de forma espontânea, porém organizada, reivindicaram "questões relacionadas à saúde, à educação ou ao transporte público, assim como questionamentos em torno das obras e ações relacionadas aos megaeventos esportivos e à corrupção no meio político". (GONÇALVES, SIMÃO e BERNARDES, 2015, s.p.).

Durante essas manifestações, pode-se observar diversas tentativas, vindas do Governo, de tentar enfraquecer o movimento social. O uso da força policial nas ruas foi uma delas. Mesmo assim, os conflitos deram vida às ruas e mostraram ser possível "recriar o entendimento das cidades, trazendo à tona aquilo que muitas vezes é estrategicamente ocultado". (GONÇALVES, SIMÃO e BERNARDES, 2015, s. p.).

Arantes (2013, s.p.) considera importante investir na mudança dos atores que constroem a cidade, pois:

A aliança com o mercado imobiliário, com as construtoras, com as montadoras, com as máfias de serviços urbanos [...] serviu mais aos interesses dos que tratam a cidade como negócio do que às necessidades dos cidadãos, que precisam da cidade como meio de vida. As grandes cidades brasileiras, longe de serem espaços animadores de se viver, são hoje produtoras de insegurança, doenças e traumas de todos os tipos.

Ao analisar a trajetória da urbanização brasileira, percebe-se que ela está longe de produzir cidades com qualidade urbana, pois, conforme afirma Rolnik (2008, s.p.):

Em uma cidade dividida entre porção rica, legal e infraestruturada e a porção pobre, ilegal e precária, a população em situação desfavorável acaba tendo muito pouco acesso às oportunidades econômicas e culturais que o ambiente urbano oferece. O acesso aos territórios que concentram as melhores condições de urbanidade é exclusivo para quem já é parte dele.

Outra justificativa para se investir na conscientização do cidadão em formação escolar, para garantir um futuro de Direito à Cidade para todos, através da Educação Urbana, vem da reflexão de Ferreira (2012, p. 34): no Brasil, como lutar por justiça se “A dificuldade na mudança do padrão de urbanização esbarra, ainda mais, no fato de que a ideia de “cidade justa” não foi ainda assimilada pela sociedade”. Viver numa democracia pressupõe uma sociedade capaz de planejar a vida coletiva, pois:

Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais. (BRASIL, 1998, p. 50)

Para que isso ocorra, é preciso haver um equilíbrio das forças que atuam na cidade. A capacitação do cidadão comum brasileiro pode contribuir para a elaboração de planos diretores, tornando mais justa a disputa, "na medida em que esses são a forma concreta sob a qual se manifestam as forças que presidem à transformação das cidades". (ROSSI, 2001, p. 211).

Afinal, conforme questiona Magalhães (2002, p. 29): "Por que desprezar a força da participação cidadã no desenho e na preservação da vida urbana?", tendo

em vista que a cidade, "é um encadeamento de espaços produzidos e apropriados pela população, segundo diferentes intensidades e significados"? (p. 52). Com isso fica claro que, por meio da Educação Urbana, voltada para o despertar da consciência coletiva cidadã, contribui-se para a qualificação do planejamento das cidades.

3 EDUCAÇÃO URBANA

Apesar da Constituição Brasileira definir o Brasil como um Estado Democrático de Direito, ainda impera na população uma certa resignação em confiar o comando e as decisões sobre a governança da cidade aos representantes eleitos, isso porque:

O exercício da cidadania, que pressupõe a participação política de todos na definição de rumos que serão assumidos pela nação e que se expressa não apenas na escolha de representantes políticos e governantes, mas também na participação em movimentos sociais, no envolvimento com temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana, é prática pouco desenvolvida entre nós. (BRASIL, 1998, p. 20 e 21).

Além disso, são cada vez menores os locais em que se pode usufruir de uma "convivência coletiva", devido à negligência dos governos, prevalecendo, assim, as lutas por mais poder ao invés "da promoção da cidadania e sociabilidade entre os habitantes". (FILHO, PASSOS e PAULINO, 2009, p. 147).

Isso indica que o ambiente escolar pode ser o local ideal para o exercício da democracia, tendo em vista que pode incentivar a convivência com respeito às diferenças e, ao mesmo tempo, despertar a consciência das crianças e adolescentes para problemas comuns, que representam risco para todos, como degradação ambiental, escassez de recursos e segurança no trânsito.

A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis. (BRASIL, 1998, p. 16).

Maricato (1996, p. 70) reitera que "A superação da exclusão social no espaço exige profundas transformações na sociedade, não bastando, embora seja importante, garantir no texto da lei os direitos fundamentais dos quais está privada a maioria da população brasileira". E a educação é peça chave para essa conquista.

A conferência Habitat II, da ONU, em 1996, que dispôs sobre o direito das cidades serem habitadas por todos de forma digna, fez surgir a Iniciativa Internacional Cidades Amigas da Criança. Coordenado pelo Fundo das Nações

Unidas para a Infância (UNICEF), o projeto entende que "o bem-estar da criança é o principal indicador de um *habitat* saudável, de uma sociedade democrática e de boa governança". Exemplos dessa iniciativa estão espalhados pelo mundo. Cidades italianas e equatorianas, por exemplo, criaram conselhos infantis nos quais "crianças e adolescentes participam das decisões municipais e promovem seus próprios direitos." Na África, o programa aumenta o poder das crianças para influenciar diretamente as leis locais, incorpora os direitos da criança aos planejamentos municipais e direciona recursos [...] para as crianças menos privilegiadas da cidade". (UNICEF, 2009, p. 31).

O cidadão precisa ter acesso às leis que regem esse direito à cidade e, além disso, compreender que tem o poder de mudar a realidade em que vive, apoderando-se das leis e exercendo o direito à participação na tomada de decisões. Lessa (2006b, s.p.) salienta, ainda, que todo esse quadro de segregação social e sentimento de impotência das pessoas precisa ser mudado e que isso pode ser feito através do que ele chama de "educação para a cidade."

[...] **aprender a conhecer**, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida; (BRASIL, 1998, p. 17, grifos do autor).

Afinal, que cidade almeja-se? A resposta a essa pergunta importante não surgiu de forma espontânea e legítima, ao longo, por exemplo, das discussões para alteração do Plano Diretor da cidade de Gramado, pois, segundo Cymbalista e Santoro (2009, p. 11), "Os atores [...], preocupados com a democratização do acesso à terra e à cidade, normalmente entram na disputa em desvantagem: em geral têm menor conhecimento, menos conexões com os processos de decisão" e salientam, ainda, a importância de que os governos devam capacitar a sociedade civil para que esta participe de forma igualitária e legítima da elaboração dos planos diretores participativos.

O desafio está em transformar os habitantes da cidade em cidadãos dotados de capacidade de atuar como reformadores da cidade. Deve-se considerar que as cidades são reflexos do comportamento coletivo e que esse deve ser exercido buscando a melhoria da qualidade de vida para a maioria da população, entendendo

que, se há melhoria em prol da coletividade, há melhoria na individualidade e que o contrário gera ainda mais exclusão social.

Magalhães (2002, p. 53) diz que se deve almejar um planejamento socioespacial da cidade "que respeite esse esforço da coletividade: reconhecendo as ambiências e os usos produzidos ao longo do tempo; [...]; preservando os aspectos naturais; encarando o cidadão como protagonista da vida urbana".

A via da concertação nacional constitui, além de condição política, uma condição técnica para formular políticas públicas num país pouco acostumado a planejar investimentos e com uma sociedade pouco informada sobre tais assuntos. Um grande movimento pedagógico é a forma de assegurar a consciência sobre os problemas urbanos atuais e construir alguns consensos que orientem as ações da sociedade e dos diversos níveis de governo. (BRASIL, 2004a, p. 7).

Nessa perspectiva da busca pela consciência cidadã, Arantes (2013, s.p.) mostrou-se otimista ao relembrar as manifestações de 2013 nas quais o Movimento Passe Livre, por exemplo, conseguiu "disseminar no imaginário coletivo a possibilidade da tarifa zero nos transportes, como direito humano fundamental que conecta os cidadãos e outros direitos (educação, saúde lazer, cultura, esportes)", demonstrando que um novo olhar para a cidade está surgindo "sem as mesmas ilusões e sem concessões ao capital".

Foram as ruas que acolheram essas manifestações e trocas de experiências. Deve-se, então, segundo Rogers (2013), considerar que "O domínio público de uma cidade - suas ruas, praças e parques - é o palco e o catalisador dessas atividades", e isso destaca ainda mais a cidade como um campo rico em possibilidades educacionais, como será proposto a seguir.

A Educação Urbana pode abranger então, temas que vão desde o despertar do senso crítico sobre a cidade e a forma como ela é construída e regulamentada até o ensino da cidadania como forma de pôr em prática o Direito à Cidade, pois, segundo Lessa (2006b, s.p.), esses "Direitos só ganham vida quando as pessoas os conhecem, os sentem como seus e se dispõem a exercê-los".

Cabe recordar que segundo Rossi (2001, p. 5) existe uma ciência urbana, a qual versa sobre assuntos relativos à evolução das cidades, ao longo do tempo, por meio de forças transformadoras que podem ser desde características climáticas de determinada região, até a influência do poder econômico sobre os territórios, além de forças reguladoras desse processo de transformação como leis e decretos.

Nessa linha de raciocínio, antes de avançar na contextualização da cidade como oportunidade de espaço de desenvolvimento da cidadania, é importante definir que, ao longo deste trabalho, entende-se que é por intermédio da Educação Urbana que se tem a oportunidade de se inserir nas escolas os conteúdos da ciência urbana. Tendo em vista que esses estão marcados nas leis e nas políticas públicas relativas à cidade, com as quais o cidadão em fase de formação escolar irá conviver no seu dia a dia e que, como já citado, não são dominados por um público leigo no assunto. Termos como *conceitos urbanos*, *terminologia urbana*, entre outros serão usados como sinônimos para referenciar o conjunto de palavras que engloba esse contexto do eixo cidade-cidadania presente na ciência urbana. Assim, de posse de uma ferramenta educacional, que será um dicionário escolar especializado da linguagem da ciência urbana, esses conceitos poderão ser inseridos nas escolas, por meio da Educação Urbana.

3.1 A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZADO

Esse movimento pedagógico de incentivo ao domínio das leis e da cidadania sobre a gerência da cidade deve, conforme Arantes (2008, p. 14), "nascer da lenta e constante prática quotidiana dos que não se conformam com a ordem dos acontecimentos. Projectar e construir em situações adversas, [...], exige a capacidade simultânea da indignação e da ousadia".

Mas para que isso aconteça, o acesso ao conhecimento das leis urbanas deve ser democratizado e não mais elitizado, conforme aponta Magalhães (2002, p. 50):

Elitista, por dois motivos: primeiro, porque, desconhecendo a necessidade de morar dos mais pobres, cria regras idealizadas para os mais ricos e as impõe para todos; segundo, porque, desconhecendo que a cidade é uma construção coletiva, cria normas inteligíveis apenas para iniciados, tecnoburocratas e profissionais. [...] o cidadão comum não se reconhece como protagonista de sua própria vida urbana".

A sociedade precisa se reconhecer como protagonista das mudanças urbanas e, segundo Lessa (2006b) entender a cidade como um local dinâmico, constantemente sendo construído e alterado e que ele pode ser qualificado, na busca por uma vida melhor por aqueles que nela vivem. Tendo em vista que:

Experienciar a vida na cidade é também um entretenimento estimulante e divertido. As cenas mudam a cada minuto. Há muito a se ver: comportamentos, rostos, cores e sentimentos. E essas experiências estão relacionadas a um dos mais importantes temas da vida humana: as pessoas. (GEHL, 2013, p. 23).

Com isso, "O espaço urbano, usado, vivido, e as imagens simbólicas e da memória que a ele se associam, constituem-se em poderoso instrumento de fortalecimento do vínculo entre cidade-cidadão, [...]". (MAGALHÃES, 2002, p.33).

Mas as pessoas precisam ser estimuladas a terem essas percepções, e um bom exemplo disso é o do projeto aplicado na Escola Municipal Coronel Antônio da Silva Bernardes, localizada no centro da cidade de Viçosa (MG), chamado de "*Educação Urbana: construindo cidadania e sociabilidade em escolas municipais de Viçosa-MG*" (FILHO, PASSOS e PAULINO, 2009, p. 145) que estimula os alunos de baixa renda e que moram em bairros de periferia rodeados pelos problemas apontados acima a terem essas percepções, tendo em vista que, segundo os autores (p. 148), "ao conviverem no dia a dia com essa realidade, passam [...] a banalizá-la, não percebendo que outra cidade menos desigual, mais justa e democrática é possível de ser construída".

Souza (2013, p. 321) alerta que esse vínculo é importante, pois o cidadão, à medida que se apropria da cidade e dos conceitos da área de especialidade, tem mais influência no seu monitoramento e controle, além de mais segurança para exigir seus direitos e sensibilidade para perceber a realidade que o cerca. Isso reafirma o ambiente escolar como o local mais propício para essa vinculação entre cidadão e sociedade, tendo em vista que:

A escola pode proporcionar aos adolescentes e jovens, momentos de reflexão de qualidade distinta daquela exercida no âmbito da família, da igreja, do clube, dos meios de comunicação. Todos, inclusive a escola, buscam reafirmar projetos e valores para o futuro dos jovens. Mas a escola pode diferenciar-se das outras instituições organizando-se para colaborar na vivência e clarificação dos momentos em que se encontram seus alunos, contribuindo para que percebam e reflitam sobre os diferentes projetos que se apresentam como possíveis naquele momento e, assim, instrumentalizem-se para estabelecer o seu próprio projeto. Ao propor como foco de sua influência a ampliação e a problematização das escolhas possíveis, a escola pode ser reconhecida pelos alunos como um espaço que acolhe suas questões e contribui para que encontrem respostas para seus questionamentos. (BRASIL, 1998, p. 128).

Num contexto mundial, com a globalização da informação e a facilidade de comunicação somadas à crescente "interdependência dos povos", em que o hábito do consumo exagerado contrasta com situações de extrema miséria, como aprender a valorizar a coletividade, "se não formos capazes de viver em nossas comunidades naturais de pertinência: nação, região, cidade, bairro, participando da vida em comunidade"? (BRASIL, 1998, p. 15).

Para alcançar isso, o Ministério das Cidades entende que é preciso haver uma "mudança cultural", pois:

Para construir a possibilidade real de participação de quem está historicamente excluído dos processos decisórios é necessária uma ação estruturada de mobilização social. É preciso alterar ferramentas do diálogo e trabalhar com outras linguagens: a arte, a música, a religião, o corporal, as histórias vividas. (BRASIL, 2004b, p. 44).

O projeto realizado em Viçosa tirou proveito do ambiente escolar para possibilitar esses tipos de reflexões:

[...] teve como objetivo [...] debater com os alunos sobre os elementos que compõem o espaço urbano e os agentes que o produzem; a importância dos espaços públicos na cidade; a participação da população na definição dos rumos da cidade; a arquitetura da cidade e sua história; a preservação do meio ambiente, do patrimônio histórico e cultural do município e os direitos e deveres das crianças enquanto jovens cidadãs. [...] As atividades eram propostas semanalmente e tinham caráter lúdico. Basicamente incluíram desenhos, redações, outras atividades manuais, músicas, exposições de fotografias, filmes, visitas guiadas a museus e percursos urbanos. E eram complementadas com debates coletivos acerca de temas específicos. (FILHO, PASSOS e PAULINO, 2009, p. 149 e 150).

Considerando que, atualmente, o Plano Diretor é o instrumento legal que mais abre espaço e possibilidades para se mudar a realidade urbana, o Guia do Ministério das Cidades propõe metodologias para se construir a participação social que vão desde a capacitação técnica e social de todos os envolvidos, a coleta e divulgação de forma acessível das informações necessárias até debates entre vários setores para se refletir e interpretar a cidade, ação esta que resulte numa proposta coletiva da cidade que se busca ter, chegando-se ao final com o empoderamento do cidadão para que ele seja, além de autor da lei, um fiscal constante da sua justa aplicação.

A maioria dos guias produzidos pelo Ministério das Cidades foram elaborados para adultos já formados nas áreas técnicas da ciência urbana, os quais poderiam auxiliar na capacitação de líderes comunitários e de agentes sociais de

organizações não governamentais. Apesar desse recente esforço para capacitação da população, ainda predomina a precariedade e a baixa capacidade de interpretação dos diagnósticos urbanos que, segundo Maricato (2015, p. 21), são decorrentes "da condição de dependência cultural" reforçada pela mídia brasileira que "ocupa a função de um entorpecente das massas de baixa escolaridade". E, ainda segundo a autora, essa condição de "ignorância predominante sobre a realidade" acaba por criar uma espécie de "analfabetismo urbanístico", o qual prejudica ações eficazes de planejamento urbano.

A urbanista, em outra publicação, também faz uma série de questionamentos que estimulam o incentivo à educação urbana:

Como interpretar a invisibilidade do universo urbano? Como interpretar a cegueira diante de algo que é tão visível e tão concreto? Quais são as causas que fomentam tantas teorias urbanas, propostas, planos e leis que não se aplicam? [...] Como interpretar essa ignorância da universidade, do Estado (em especial do judiciário) e da mídia? (MARICATO, 2002, p. 02).

Ela ainda constata, sobretudo, que a falta de respostas está na essência da formação da sociedade brasileira e que não é interessante para o poder público que as pessoas se conscientizem disso. Conforme se observa:

Para muitos, a cidade é apenas **reflexo passivo** das condições macroeconômicas, uma posição que não é restrita aos conservadores de direita. Para outros, ela é palco de acontecimentos sociais e políticos importantes, uma grande arena para o exercício do poder, seja para os grupos locais seja em relação ao cenário nacional, quando se trata de uma metrópole. Para a Política Nacional de Desenvolvimento Urbano, a cidade não é neutra e pode ser vista como uma **força ativa**, uma ferramenta eficaz para gerar empregos e renda e produzir desenvolvimento econômico. (BRASIL, 2004a, p. 18. grifos do autor).

Importante considerar que a base dessa formação perpassa desde a concepção do território e as consequências prejudiciais impostas, como já descrito, até o modelo de ensino proposto com irrelevante incentivo à cidadania. Nessa linha de reflexão, este trabalho propõe que seja trabalhado no currículo escolar um instrumento de suporte à Educação Urbana e que auxilie na formação das crianças, despertando, desde cedo, o interesse das pessoas para o cuidado do bem comum, acelerando o processo de melhorias na vida urbana, pois, conforme Freire (1996, p. 49), se tivesse sido considerado que "foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, tínhamos entendido com facilidade a importância das experiências informais

nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, [...]". (FREIRE, 1996, p. 49).

Ensinando, por meio de uma ferramenta que auxilie a Educação Urbana, conceitos da ciência urbana, tais como: segregação socioespacial, mobilidade urbana, função social da propriedade, saneamento básico, etc., pode-se despertar o interesse para as realidades urbanas em que essa baixa consciência crítica pode ser percebida. Ferreira (2012, p. 35) exemplifica ao questionar "Como conscientizar as pessoas que condomínios fechados por muros, cercas e guaritas, mesmo que aparentem mais segurança, na verdade segmentam o tecido urbano e acabam por gerar ainda mais insegurança?".

E essa é uma questão relevante já que, conforme Carvalho e Rossbach (2010, p. 3), o contraste socioespacial, refletido pela presença de bairros nobres, dotados de equipamentos urbanos e acessibilidade, convivendo com enormes áreas periféricas super povoadas, desprovidas de infraestrutura e marcadas pela "irregularidade fundiária, riscos de inundações e escorregamento de encostas, vulnerabilidade das edificações e degradação de áreas de interesse ambiental", é um dos principais desafios a serem resolvidos pelos planejadores urbanos.

Seguindo nessa linha do despertar da consciência por intermédio da Educação Urbana amparada por uma ferramenta educacional que contenha esses conceitos urbanos, pode-se esclarecer aos jovens estudantes que o caos em que se encontra a mobilidade urbana é causado por um comportamento que prioriza o automóvel, pois, segundo Arantes (2013, s.p.), o carro pode ser visto como uma droga que impermeabiliza o solo das cidades, causa poluição do ar e sonora e, ainda, que se trata "de uma mercadoria que, quanto mais vendida e consumida, mais torna-se inoperante". E isso reflete na vida das pessoas, que acabam por perder tempo precioso em congestionamentos.

As vivências no espaço urbano, com isso, podem virar objeto de estudo dentro do ambiente escolar, isto porque:

A ampla gama de conhecimentos construídos no ambiente escolar ganham sentido quando há interação contínua e permanente entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola. O relacionamento contínuo e flexível com a comunidade favorece a compreensão dos fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos que se expressam no ambiente escolar. O relacionamento entre escola e comunidade pode ainda ser intensificado, quando há integração dos diversos espaços educacionais que existem na sociedade, tendo como objetivo criar ambientes culturais diversificados que contribuam para o conhecimento e para a aprendizagem do convívio social. (BRASIL, 1998, p. 43).

Ao ser entrevistado pelo periódico Olhar Virtual, o arquiteto Pedro Lessa destaca que o seu projeto "Educação para a Cidade" enfatiza a relevância de se oportunizar a união entre urbanismo e educação, por intermédio do diálogo entre as matérias da ciência urbana e da Pedagogia, como forma de aproximar os "meios que dispomos para o direcionamento e o controle da cidade", das crianças e dos jovens. Até pouco tempo atrás, considerando a trajetória das cidades brasileiras, era improvável que isso fosse possível, mas, "Como acreditam os educadores progressistas, o envolvimento dos alunos com a cidade é insubstituível. Logo é preciso proporcionar aos estudantes a necessária interação com a realidade da cidade em que vivem". (LESSA, 2006a, s.p.).

Diante dessa conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva. (BRASIL, 1998, p. 21).

Seguindo esse raciocínio, deve-se pensar a Educação Urbana como uma das maneiras possíveis de se melhorar a qualidade de vida da população, pois "É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática". (FREIRE, 1996, p. 44). Nessa linha, pode ser útil inserir noções da temática cidade-cidadania nas escolas, por intermédio de um instrumento que dê suporte aos conteúdos urbanos e tudo o que eles representam.

3.2 A EDUCAÇÃO URBANA NA PERSPECTIVA DA ESCOLA

Partindo desse potencial educativo que a cidade oferece, é preciso investigar se existe a viabilidade de se inserir nos conteúdos educacionais das disciplinas previstas dentro dos currículos escolares no mundo e no Brasil, um instrumento

educacional que proporcione aos alunos do Ensino Fundamental a apropriação dos conceitos urbanos e de tudo que eles implicam nas suas vidas.

Em âmbito mundial, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (DMET), elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1990, enfatiza no seu artigo primeiro a importância da educação na formação de pessoas que se tornem capazes e responsáveis por promover o desenvolvimento social de forma coletiva, justa e equilibrada:

Art. 1.º SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. 2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. 3. Outro objetivo, não menos fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e sua dignidade. 4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. (UNESCO, 1990, s.p.).

No Brasil, por ser o documento que serve de base para as escolas brasileiras montarem seus planos de ensino, essa investigação vem através da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), suas diretrizes, seus objetivos e base curricular, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), em 1998.

No contexto das políticas públicas brasileiras voltadas para a educação, é preciso salientar que, tanto os PCNs quanto a nova base curricular do Ensino Fundamental, à qual foi acrescida uma série inicial, através da Lei 11.274/2006 e o novo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, foram escritos com base

na vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/1996 que, no seu artigo primeiro, também aponta aspectos importantes de cidadania a serem considerados:

Art. 1.º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, s.p.).

O artigo 32 da LDB trata sobre a base curricular para o Ensino Fundamental, a qual contempla nove anos de estudo para cidadãos a partir dos 6 anos de idade. Em destaque, o artigo e suas premissas de valorização da vida coletiva e suas potencialidades na formação dos alunos:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006). I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, s.p.).

Importante apontar aqui que o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal 8069/1990, no seu artigo segundo, considera como crianças "a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade". (BRASIL, 1990).

É relevante para este trabalho destacar ainda algumas das diretrizes do Plano Nacional de Educação, criado pela obrigatoriedade constitucional através do artigo 214, que ficará vigente até 2024, presentes nos incisos III, IV, V, VI e X:

Art. 1.º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. Art. 2º São diretrizes do PNE: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento

de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, s.p.).

Dentro desse contexto legal é importante considerar que, apesar de estar em vigor nas escolas a quase 20 anos, o conteúdo dos PCNs contempla conceitos atuais que vão ao encontro tanto da DMET, mundialmente falando, quanto à LDB e ao novo PNE, no Brasil, além de coincidirem com muitas das ideias aqui já descritas, como participação social e Educação Urbana:

Uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de uma educação básica voltada para a cidadania. Isso não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas sim oferecendo-se um ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar. (BRASIL, 1998, p. 9).

Nesse contexto, o artigo 26 da LDB estabelece o conteúdo básico de ensino a ser programado pelas escolas:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. § 1.º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (BRASIL, 1996, s.p.).

Respeitando a realidade específica de cada região do país e dentro das premissas da cidadania, o Governo Federal estabelece, através dos PCNs, a base curricular obrigatória para o Ensino fundamental com as seguintes disciplinas:

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa b) Língua materna, para populações indígenas c) Língua Estrangeira moderna d) Arte e) Educação Física II – Matemática III – Ciências da Natureza IV – Ciências Humanas: a) História b) Geografia V – Ensino Religioso. (BRASIL, 2013, p. 114).

Além dessas disciplinas obrigatórias, os PCNs indicam ser fundamental a discussão, nas salas de aula, sobre "questões da sociedade brasileira, como as ligadas à Ética, ao Meio Ambiente, à Orientação Sexual, à Pluralidade Cultural, à

Saúde, ao Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes". (BRASIL, 1998, p. 9).

Esses são considerados temas transversais e foram inseridos nos programas curriculares devido ao crescente movimento social em busca de uma "sociedade mais democrática e solidária", que contemple na sua base educacional a "promoção dos direitos humanos", o cuidado com a natureza, o respeito às diversidades raciais e culturais e a acessibilidade de todos ao ensino. (BRASIL, 2013, p. 115).

Essa abertura para a transversalidade curricular, com perspectiva multicultural e multidisciplinar, enfatiza que:

O conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos [...] propicia desenvolver empatia e respeito pelo outro, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras, assim como os processos de dominação que têm, historicamente, reservado a poucos o direito de aprender, que é de todos. (BRASIL, 2013, p. 115).

Percebe-se, então, que, com o objetivo de fazer com que os alunos "desenvolvam suas diferentes capacidades, enfatizando que a apropriação dos conhecimentos socialmente elaborados é base para a construção da cidadania e da sua identidade, e que todos são capazes de aprender" e, ainda, de fazer da escola um ambiente "de construção dos seus conhecimentos e de desenvolvimento de suas inteligências, com suas múltiplas competências" (BRASIL, 1998, p. 10), os PCNs vão ao encontro também dos objetivos da luta pelo Direito à Cidade, e isso só reforça a importância de tornar a Educação Urbana um objeto explícito e de extrema importância dentro do currículo escolar, já que "A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância". (FREIRE, 1996, p. 47).

Assim, o presente trabalho também compartilha dos questionamentos feitos pelos educadores da Escola de Viçosa:

Em um mundo em que prevalece o discurso único da globalização neoliberal – que pretende fortalecer as relações de mercado –, como pensar e construir uma cidade em que as identidades culturais sejam reforçadas e não homogeneizadas? Como fazer com que as desigualdades e segregações socioespaciais sejam reduzidas, dando lugar a espaços de sociabilidade e troca entre diferentes segmentos sociais? Como construir uma cidade democrática, em que todos teriam o direito à moradia e a exercerem plenamente a cidadania? (FILHO, PASSOS e PAULINO, 2009, p. 147).

Perante todas essas indagações, percebe-se que há ainda muitas lacunas a serem preenchidas para solidificar esses objetivos de uma educação voltada para a cidadania.

Analisando o conteúdo indicado para cada disciplina obrigatória ao ensino fundamental, percebe-se que existe a possibilidade de o professor inserir os conhecimentos técnicos sobre a cidade, não só como tema transversal de ensino, mas também dentro das disciplinas obrigatórias contidas nas áreas das ciências naturais e humanas, como forma de encontrar as respostas para as questões apontadas acima.

Assim, na disciplina de História, por exemplo, a evolução social e a consolidação da raça humana como força modificadora de espaços e modos de vida, além de formar uma consciência política e histórica da diversidade, fortalece direitos e combate o racismo e discriminações. (BRASIL, 2013, p. 504):

HISTÓRIA: [...] o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. Procuram valorizar o intercâmbio de idéias, sugerindo a análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens — imagem, texto, objeto, música etc. —, [...]. (BRASIL, 1998, p. 60).

Na disciplina de Geografia, busca-se compreender a paisagem e as forças que atuam sobre ela e sobre a realidade vivida:

GEOGRAFIA: [...] Torna-se importante que os alunos possam perceber-se como atores na construção de paisagens e lugares; que possam compreender que essas paisagens e lugares resultam de múltiplas interações entre o trabalho social e a natureza, [...] buscar explicar e compreender o espaço geográfico não somente como produto de forças econômicas ou de formas de adaptações entre o homem e a natureza, mas também dos fatores culturais. O documento procura valorizar as atitudes e procedimentos que os alunos podem adquirir estudando seu cotidiano com a Geografia. Ao observar, descrever, indagar e representar a multiplicidade de paisagens e lugares, eles estarão compreendendo o seu papel como atores coadjuvantes dos processos que estão constantemente transformando essas paisagens e lugares. [...] Assim, os eixos temáticos e suas interações interdisciplinares com os temas transversais e demais áreas foram propostos com o objetivo de auxiliar o professor a ensinar uma Geografia em que os alunos possam realizar uma leitura da realidade de forma não fragmentada, para que seus estudos tenham um sentido e significado no seu cotidiano, e no qual a sua vida no lugar possa ser compreendida interagindo com as pluralidades dos lugares, num processo de globalização, fortalecendo o espírito de solidariedade como cidadão do mundo. (BRASIL, 1998, p. 61).

Na disciplina de ciências explica-se, entre tanto temas, como o atual modo de vida impacta no ambiente de hoje e no que isso influencia a vida no planeta:

CIÊNCIAS NATURAIS: [...] propõem conhecimentos em função de sua importância social, de seu significado para os alunos e de sua relevância científico-tecnológica, organizando-os nos eixos temáticos "Vida e Ambiente", "Ser Humano e Saúde", "Tecnologia e Sociedade" e "Terra e Universo". O aprendizado é proposto de forma a propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma compreensão do mundo que lhes dê condições de continuamente colher e processar informações, desenvolver sua comunicação, avaliar situações, tomar decisões, ter atuação positiva e crítica em seu meio social. (BRASIL, 1998, p. 62).

É nesse contexto educacional, propício a inserção da temática cidadania, que esta pesquisa propõe-se a refletir sobre as diretrizes para a criação de uma ferramenta de ensino e aprendizagem que auxilie os alunos do Ensino Fundamental, bem como sirva aos professores como forma de inserir o tema da Educação Urbana no conteúdo das disciplinas supra citadas, de maneira a despertar o interesse dos alunos pela cidade em que vivem, pois, segundo Freire (1996, p. 25, grifos do autor), "Ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção."

4 LINGUAGEM COMO ESPAÇO DA CIDADANIA: UM ESTUDO TERMINOLÓGICO

Ao longo do que foi visto até aqui, pôde-se compreender o que Rossi (2001, p. 210) chama de "forças que agem sobre a cidade" e, a partir disso, é possível pensar numa estratégia para equilibrar esse modelo de construção desigual e excludente de cidade, tornando-o mais justo e inclusivo, por meio da capacitação do cidadão.

Os movimentos sociais, como se viu, já nascem desfavorecidos no acesso à saúde, educação e moradia e suas lutas se concentram em atingir o mínimo de dignidade nesses recursos. Mas para que se tornem uma força transformadora da cidade, precisam estar munidos do conhecimento das leis e ter o pronto domínio da linguagem aplicada sobre elas, sob pena de enfraquecerem-se ao dissipar, em meio à luta, sua atenção no entendimento desse processo legal, conforme apontam Rodrigues e Barbosa (2010, p. 26):

Outra disputa que se deu em muitos municípios foi relacionada a linguagem utilizada nas discussões dos Planos Diretores. Um processo de participação requer a utilização de linguagem e mecanismos que a favoreçam. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que lutavam para traduzir os planos para uma linguagem mais acessível, enfatizando os aspectos centrais, as lideranças populares esforçavam-se para se apropriar de conceitos mais técnicos, sem, no entanto perder a sua perspectiva política.

Diante desse notável enfraquecimento do cidadão ao desconhecer os termos da linguagem especializada da ciência urbana, surge a ideia de unir a ciência urbana com a ciência da linguagem, em especial a Terminologia, levando em conta que "As linguagens especializadas como *linguagens técnicas* [...] merecem, nesse contexto, uma apreciação especial, pois apresentam um componente essencial para o desenvolvimento humano e para a história da civilização". (HOFFMANN, 2015d, p. 81).

Considerando também que as cidades, como aglomerados humanos, servem de impulso à evolução da civilização humana, sendo a vida em sociedade e a expressão através da linguagem os elos que mantém a população evoluindo, "afinal, nada é mais humano que a linguagem, ou o nosso desejo de conhecê-la e dominá-la cada vez melhor." (BRASIL, 2006, p. 12). Nessa linha de raciocínio, vale destacar a

analogia feita por Rossi (2001, p. 5) em que ele coloca que os princípios que estudam a linguagem podem também servir para nortear os estudos da ciência urbana: "descrição e história das cidades existentes, pesquisas das forças que agem de maneira permanente e universal em todos os fatos urbanos. E, naturalmente, sua necessidade de delimitar-se e definir-se".

Mas de nada vai adiantar esse conhecimento se não se investir em novas forças sociais que atuem com consciência coletiva e clareza sobre os problemas da cidade, tornando-se capazes de atuar de forma "permanente e universal" (ROSSI, 2001, p. 5), assim como as demais forças já citadas.

A construção de um dicionário com os termos e os conceitos técnicos da ciência urbana que sirva de suporte para a Educação Urbana, por intermédio do aparato teórico e metodológico da disciplina da Terminologia, pode vir a contribuir para introduzir essa linguagem especializada na base da formação escolar, como forma de resolver os problemas que poderão surgir na hora em que esses cidadãos estiverem dispostos a participar das questões que envolvem o meio em que vivem, considerando que:

A precisão conceitual torna-se uma condição necessária para um eficiente intercâmbio comunicativo, seja no universo da transmissão do conhecimento científico, seja para o assentamento de toda sorte de contratos jurídicos e comerciais, bem como das múltiplas e variadas proposições de intercâmbio tecnológico, científico e cultural, que se intensificam na atual sociedade globalizada. (KRIEGER e FINATTO, 2004, p. 18).

Essa apropriação conceitual poderá ajudar a recriar as cidades com um máximo de lucidez e consciência coletiva por parte dos indivíduos que nela habitam, evitando, assim, segundo Souza (2013, p. 53), "as usuais intransparência e dimensão autoritária das relações de poder (e do planejamento e da gestão da cidade) nas sociedades capitalistas [...]", evitando também a possibilidade, colocada por Jacobs (2001, p. 06), dos povos tornarem-se displicentes, pois:

[...] num contexto em que uma imensa quantidade de informações e de emoções atuam sem cessar, faltam espaços para maior reflexão sobre os problemas e suas soluções; privilegiam-se opiniões, respostas e soluções rápidas, muito embora, para muitos problemas sejam necessárias estratégias pacientes e negociadas. (BRASIL, 1998, p. 16.).

O estudo das linguagens especializadas, feito pela Terminologia, considera como possíveis fontes de pesquisa as atividades locais e culturais que existem nas cidades como oficinas mecânicas, laboratórios, lojas de roupas, teatros, centros de exposições, reuniões de negócios, entrevistas, festas e bailes sociais, indústrias, levando em conta que tudo isso pode ser submetido "a uma análise, dentre outros, campos temáticos, atividades socialmente reguladas, variação lingüística, categorização social e o estilo social do falante". (HOFFMANN, 2015c, p. 66).

Um exemplo disso vem dos trabalhos da pesquisadora Luciane Leipnitz, quem estudou como a linguagem médica foi popularizada ao ter seus termos especializados utilizados em reportagens de jornais, escritas para um público leigo que a partir da leitura "passa a dominar certas terminologias, antes utilizadas apenas por especialistas". (LEIPNITZ, 2015, p. 54).

Percebe-se, então, que a possível solução para o pleno exercício da cidadania pode ser a criação de um dicionário para os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, pois compilar o vasto campo de termos técnicos da ciência urbana, definindo-os para os alunos do Ensino Fundamental, vem a ser mais uma possibilidade para, conforme Wüster (apud KRIEGER e FINATTO, 2004, p. 21), "[...] reunir conhecimentos lingüísticos em todos os domínios da vida e de torná-los úteis a todos os domínios da vida".

4.1 A TERMINOLOGIA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO URBANA

Após verificar que é possível trabalhar nas escolas noções e conceitos sobre a gestão democrática do território urbano, a qual busca atingir os princípios do Direito à Cidade, pela Educação Urbana na perspectiva da Terminologia, vale refletir sobre a criação de uma ferramenta, como um dicionário escolar especializado, que, se aplicado no início da formação escolar, pode vir a ser uma maneira do professor introduzir e de os alunos fixarem e apropriarem-se das leis e dos termos urbanos de forma prática e eficaz. Pois, conforme afirma Schopenhauer (2014, p. 13), "Qualquer um que [...] domine determinados termos técnicos está mais bem equipado para a disputa do que aquele que se baseia exclusivamente em seus bons motivos".

Nesse sentido, metodologicamente, este trabalho tem como natureza de pesquisa ser um trabalho aplicado, pois visa, hoje, uma reflexão teórica e metodológica como condição para a aplicação e produção de uma ferramenta.

Segundo Gil (2002), nessa linha ainda, o trabalho aborda problemas de pesquisa de modo quantitativo e qualitativo, uma vez que trabalha com a análise de algumas obras, mas de um modo em que o que se destaca é a qualidade das informações e os dados que servirão de base para a elaboração da ferramenta. Do ponto de vista dos objetivos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa exploratória por proporcionar uma maior proximidade com o problema investigado. Por fim, de acordo com os procedimentos técnicos descritos por Gil (2002), a técnica utilizada para a elaboração desta pesquisa é a bibliográfica, uma vez que precisa se valer de todo um aparato técnico-bibliográfico para a descrição e investigação do problema existente para, por meio do próprio referencial, encontrar subsídios para sanar a problemática da participação social e a formação da consciência cidadã. Além disso, a revisão bibliográfica em si e a análise de obras de referência, dicionários escolares, mostram-se fundamentais nesta pesquisa, servindo de base para a criação dos pressupostos teórico-metodológicos norteadores da proposta da ferramenta de ensino da Educação Urbana.

A disciplina da Terminologia surge como ciência, no início do século XX e "nasce de uma necessidade muito antiga na história da humanidade: a necessidade de nomeação". Seus estudos são direcionados ao "processo de nomeação relacionado às diferentes áreas do saber e leva em conta suas especificidades". (ARAÚJO e SOUZA, 2012, s.p.).

A necessidade de comunicar-se e nomear objetos, conceitos, formas fez com que a humanidade criasse mecanismos para se expressar de forma escrita e oral, dentro das diversas áreas do saber, conforme Krieger e Finatto (2004, p. 16):

Desde tempos remotos, os homens criam e utilizam palavras para expressar e denominar conceitos, objetos e processos dos diferentes campos do conhecimento especializado. Essa produtividade lingüística, de feição terminológica, ocorre notadamente no universo das ciências, das técnicas e das distintas atividades de trabalho profissional.

Além disso, surge a partir do século XX, a necessidade de se padronizar os termos científicos, como forma de universalização do conhecimento. Desse esforço evoluíram as bases teóricas para o estudo do vocabulário de diferentes áreas especializadas. (ARAÚJO e SOUZA, 2012, s.p.).

Hoffmann (2015b, p. 40) define as linguagens especializadas como sendo "o conjunto de todos os recursos lingüísticos que são utilizados em um âmbito

comunicativo delimitado por uma especialidade, para garantir a compreensão entre as pessoas que nele atuam". O autor ainda salienta que esses conjuntos de termos especializados são definidos pelo "contexto sociocomunicativo" em que são produzidos e pelas necessidades específicas de expressão das diversas áreas, criando, assim, "uma linguagem da Química, uma linguagem da Física e assim por diante". (p. 71).

Dessa forma, "O léxico especializado contribui para expressar princípios e propósitos que constituem e animam diferentes áreas sociais e profissionais", estabelecendo assim, "uma única referência com o mundo exterior, sempre na ótica da área em que a unidade lexical está inserida". (KRIEGER e FINATTO, 2004, p. 17 e 18).

Dentro da ciência da linguagem, é a Terminologia a vertente que estuda o vocabulário das áreas técnicas e científicas e vem a ser uma "disciplina científica que se dedica ao estudo de termos e conceitos especializados". (ARAÚJO e SOUZA, 2012, s.p.). A divulgação desses estudos em formato de dicionário é possível, uma vez que "A terminologia compreende também uma face aplicada relativa, sobretudo, à produção de glossários, dicionários técnico-científicos [...]". (KRIEGER e FINATTO, 2004, p. 16).

O trabalho terminológico busca, em primeiro lugar, esclarecer a natureza dos conceitos, busca a delimitação de conteúdo e de abrangência dos conceitos. [...] Uma outra finalidade importante do trabalho terminológico é a determinação, divisão e organização das características conceituais essenciais, que, mais tarde, desempenham um papel decisivo na definição de conceitos. (HOFFMANN, 2015b, p. 45).

Os termos têm como funções serem capaz de representar e veicular as informações do conhecimento especializado. Além disso, conforme Krieger e Finatto (2004, p. 78) seus conceitos são definidos pelo contexto em que estão inseridos, sendo que "o que faz de um signo lingüístico um termo é o seu conteúdo específico, propriedade que o integra a um determinado campo de especialidade".

Freire (2006, p. 107) também expressa essa importância de se contextualizar ou definir o léxico quando diz que "Nunca pude entender a leitura de textos sem a compreensão do contexto dos textos. Nunca pude entender a leitura e escrita da palavra sem a "leitura" do mundo [...]".

Com relação aos termos, segundo Krieger e Finatto (2004, p. 93), defini-los irá corresponder a "expressar um determinado saber, uma porção desse conhecimento especializado". Não obstante, "pela definição é possível observar tanto a linguagem quanto o conhecimento especializado num processo de evolução e alteração" e isso a evidencia como suporte "tanto para as terminologias quanto para as linguagens especializadas em geral". (KRIEGER e FINATTO, p. 95).

Por isso Hoffmann (2015a, p. 30) defende que esse conhecimento especializado precisa aproximar-se da linguagem comum, pois o que existe são "barreiras linguísticas" e de informação que se manifestam naturalmente em um mundo altamente desenvolvido na área técnica e científica e que não podem ficar de fora de nenhum "sistema educacional", tendo em vista ainda, conforme o autor, que a fala de um especialista perante um leigo é também uma forma de provocar distinção social e de exercer domínio e poder (2015d, p. 80). Nessa linha, ainda, pode-se considerar que:

A sociedade atual sofre o impacto da acelerada produção do conhecimento, traduzido pelas mais variadas inovações tecnológicas que afetam seu cotidiano. De certo modo, vive-se um processo de alfabetização técnico-científica, o que determina a ampliação de contatos com as terminologias. (KRIEGER e FINATTO, 2004, p. 19).

A ciência urbana também contempla uma série de termos e definições específicas dessa área de especialidade. Comprovando a importância de se dominar conceitos técnicos urbanos, evidencia-se, aqui, a tentativa do Ministério das Cidades de esclarecer à população o significado desses conceitos presentes no processo de planejamento das cidades. Este disponibiliza um dicionário on-line com os termos seguidos de sua definição, do qual são reproduzidos, na sequência, dois exemplos à título de ilustração:

Figura 1 - Estatuto da Cidade

Estatuto da Cidade



O que é?

O Estatuto da Cidade é a lei federal que regulamentou o Capítulo da Política Urbana da Constituição Federal. A lei estabelece princípios e diretrizes que orientam a aplicação de um conjunto de instrumentos de planejamento urbano. O principal instrumento é o plano diretor que orienta o desenvolvimento urbano das cidades e estabelece os parâmetros para que a propriedade urbana cumpra sua função social.

Para que serve?

Os princípios e diretrizes do Estatuto da Cidade orientam a política urbana municipal, devendo ser utilizado como guia dos municípios no seu planejamento e gestão. Os instrumentos devem ser utilizados como uma caixa de ferramentas que, de acordo com a situação local, podem ser combinados com fins a orientar o desenvolvimento urbano.

Fonte

Secretaria Nacional de Acessibilidade e Programas Urbanos

Fonte: <http://www.capacidades.gov.br/dicionario>

Figura 2 - Mobilidade Urbana

Mobilidade Urbana

Compartilhar 0



O que é?

É a condição em que se realizam os deslocamentos de pessoas e cargas no espaço urbano.

Para que serve?

A mobilidade urbana tem como funções promover qualidade de vida às pessoas, subsidiar o planejamento urbano e garantir o desenvolvimento urbano.

Fonte

Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana

Fonte: <http://www.capacidades.gov.br/dicionario>

Sobre esse dicionário e suas definições, é possível afirmar que as definições ali propostas não são adequadas ao entendimento do público em fase de formação escolar, isso porque esse vocabulário, como já visto, é de entendimento de um grupo restrito da sociedade e caracteriza-se como uma linguagem especializada, mas que pode vir a ser utilizada pelo público não especialista na medida em que este tiver acesso a uma definição adequada ao seu perfil.

Hoffmann (2015a, p. 23) coloca que "O Trabalho Terminológico, com seu empenho em prol dos vocabulários especializados [...]", pode simplificar essas definições. Também considera positiva essa "gradativa assimilação de termos de comunicação especializada pela linguagem comum". (p. 17). Tendo em vista que:

O exame das particularidades do léxico especializado evidencia também que as terminologias sofrem os efeitos da larga difusão do conhecimento científico e tecnológico, característica marcante dos tempos atuais. Ao circularem em inúmeros cenários comunicativos, não permanecendo mais restritos aos intercâmbios profissionais, os termos passaram a integrar o léxico geral dos falantes de uma língua, mesmo sofrendo perdas em suas densidades conceituais. (KRIEGER e FINATTO, 2004, p. 80).

Feita a discussão sobre o papel da Terminologia como ciência que se preocupa em estudar e definir os termos das diferentes áreas de especialidade e como condição para o estudo e trabalho com os termos da ciência urbana no contexto escolar, a seguir aborda-se a relevância da inserção de dicionários como ferramenta didática dentro das escolas brasileiras na tentativa de otimizar e enriquecer o processo de aprendizado, por intermédio da Educação Urbana. Com esse propósito, tem-se em vista que o dicionário é uma ferramenta que engloba os termos de uma língua, informando, não só a grafia correta e o contexto gramatical no qual estão inseridos, mas, também, os situando dentro de vários contextos possíveis de usos e significados dentro das diferentes linguagens e áreas de aprendizado.

4.2 DICIONÁRIO ESCOLAR

Foi com o propósito de melhoria da qualidade do ensino por meio da exploração de ferramentas facilitadoras do ensino-aprendizagem em sala de aula que o Ministério da Educação (MEC), por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), equipou, em 2006, as escolas brasileiras "com um número significativo de diferentes títulos de dicionários". (BRASIL, 2006, p. 31).

Pode-se atribuir essa iniciativa a dois motivos: ao entendimento do dicionário como um potencial instrumento "para a aquisição de vocabulário e para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita; e isso, para todas as áreas e para todas as horas, já que ler e escrever, dentro e fora da escola, fazem parte de muitas outras atividades." (BRASIL, 2006, p. 27). E, ainda, conforme Zavaglia (2010, p. 43), pelas "funções didáticas" do dicionário serem pouco reconhecidas e exploradas "no ensino da língua materna".

Mas, apesar disso, cabe salientar que:

[...] o uso de dicionário de língua portuguesa [...] auxilia, em muito, o desenvolvimento cognitivo do aluno. Entre outros aspectos, podemos destacar sua contribuição para ampliar o conhecimento: do vocabulário, dos múltiplos significados de palavras e expressões, da norma padrão da língua portuguesa, de aspectos históricos, de usos e variações sociolinguísticas. (KRIEGER apud MÜLLER, BATISTA e CAMILLOTTI, 2014, p. 57).

Conforme visto anteriormente, as propostas curriculares para o Ensino Fundamental devem incentivar ao aluno uma educação voltada para o despertar do senso crítico e da cidadania, mas devem, sobretudo, ajudá-lo a desenvolver aptidões que o capacite a interpretar diversas linguagens e possibilite que se comunique "com eficácia em diferentes situações sociais". (BRASIL, 2006, p. 27).

No Brasil, o dicionário é um livro tradicionalmente utilizado para sanar pequenas dúvidas cotidianas sobre significados e forma de escrita de diversas palavras e, ainda, sobre o que elas significam nos vários contextos em que podem ser inseridas. Por isso, é muito provável que o dicionário esteja presente em grande parte das casas, escolas e ambientes de trabalhos brasileiros. Além disso, atualmente, "qualquer pessoa pode ter acesso a um dicionário pela internet: muitos sites apresentam versões eletrônicas, de rápida e fácil consulta, [...]". (BRASIL, 2006, p. 11). E vale destacar também que:

Na medida em que procuram registrar o maior número possível de palavras da língua escrita e falada e se esforçam por reunir a seu respeito o máximo de informações pertinentes, os dicionários são servidores de muitos padrões. Servem a todas e a cada uma das especialidades com que convivemos; e assim, devem fidelidade ao cotidiano de usuários muito diferentes. [...] Não é por acaso que os dicionários muitas vezes são chamados de tesouros (ou *thesaurus*, em latim), palavra que significa ao mesmo tempo "lugar onde se guardam coisas" e "grandes riquezas". (BRASIL, 2006, p. 22).

Destaca-se, com isso, "a importância do dicionário para as sociedades, na medida em que ele descreve a língua e a cultura de um povo, [...]" (MÜLLER, BATISTA e CAMILLOTTI, 2014, p. 50), considerando que, "Tanto na fala quanto na escrita, quem usa uma língua enfrenta cotidianamente situações em que seu domínio e mesmo seu conhecimento sobre as palavras pode ser decisivo para a eficácia de uma ação". (BRASIL, 2006, p. 21). Para o aluno, e os demais públicos, o dicionário tem, então, o poder de diminuir "a distância que separa o vocabulário e os recursos lexicais que ele domina das possibilidades que o léxico de sua língua oferece." (BRASIL, 2006, p. 22).

Tendo em vista que o foco deste trabalho é o cidadão em fase de formação escolar, e que a escola é um local estratégico para o ensino e debate de diversas situações sobre a cidade, tanto históricas, quanto cotidianas, os dicionários escolares são fundamentais nesse processo de entendimento. Isso se deve ao fato de que eles registram, descrevem e explicam cada termo, associando "a cada palavra o máximo possível de informações a respeito da coisa que ela designa", (BRASIL, 2006, p. 14 e 51, grifos do autor), além de orientar para a forma gramatical correta aplicada sobre ele.

Retomando a iniciativa do MEC, de inserir dicionários nas escolas, é importante reconhecer que ele acabou por trazer à tona a disciplina da Ciência do Léxico, conhecida como Lexicografia, em especial a sua subárea Lexicografia Pedagógica, "que trata dos dicionários destinados ao ensino e à aprendizagem de línguas" e que tem como principal "parâmetro teórico o reconhecimento das necessidades dos usuários [...], pois os diferentes níveis de ensino têm necessidades distintas". (MÜLLER, BATISTA e CAMILLOTTI, 2014, p. 64).

Nesse contexto, o dicionário escolar se difere dos demais dicionários de uso geral da língua portuguesa por focar em um público específico, o qual está em formação escolar, e, também, pelo caráter educativo que envolve toda uma atividade pedagógica, buscando "auxiliar no ensino e aprendizagem da língua materna e, também, de línguas estrangeiras". (MÜLLER, BATISTA e CAMILLOTTI, 2014, p. 51).

O MEC (BRASIL, 2006, p. 28), ainda destaca que o sucesso e adaptação de um dicionário escolar dependem "do quanto estejam afinados aos objetivos e ao público do Ensino Fundamental e, portanto, aos seus alunos e professores". Sendo assim, e conforme observado também por (MÜLLER, BATISTA e CAMILLOTTI, 2014, p. 50), a diferença entre um dicionário de tipo geral e um dicionário escolar, relaciona-se diretamente com a realidade em que ele se insere:

[...] uma vez que é fácil perceber que as necessidades de um estudante são diferentes das necessidades do público difuso de um dicionário geral, ou seja, aquele formado pelos mais diversos consulentes, como profissionais, estudantes, técnicos, entre outros, ou seja, um público difícil de ser delimitado de forma precisa. Além disso, a etapa de ensino em que se encontra o estudante pode evidenciar necessidades distintas em relação aos elementos de sua língua materna que ele precisa conhecer e aprender.

Com relação às necessidades de "ensino-aprendizado", destaca-se que estas são criadas a partir do conteúdo a ser trabalhado dentro da escola e que focam o público escolar, e não outro. Sendo assim, os dicionários voltados "para o uso escolar serão aqueles cujo projeto lexicográfico é, não só compatível com essas atividades, mas pensado para propiciar o seu desenvolvimento". (BRASIL, 2006, p. 28).

É importante, então, que o professor conheça todo o potencial "desse rico instrumento, convertendo-o em um aliado no ensino e aprendizagem da língua materna e da estrangeira e, por que não, também, de outras disciplinas do currículo escolar". (MÜLLER, BATISTA e CAMILLOTTI, 2014, p. 50). É partindo dessa premissa que é possível afirmar que o dicionário voltado para os conceitos da ciência urbana pode se fazer presente nas diversas matérias do currículo escolar, em especial ao se trabalhar com os conteúdos transversais, os quais, como já referido anteriormente, vinculam assuntos cotidianos às disciplinas obrigatórias, entre eles o cuidado com o meio ambiente, a saúde e a cidadania. Assim, pode-se ter um dicionário escolar especializado para ser utilizado no contexto do Ensino Fundamental. Abaixo, um excerto que justifica e valida a reflexão sobre a importância dessa ferramenta como suporte da Educação Urbana no contexto do Ensino Fundamental:

Por seu grau de especialização, ou por seu vínculo com esferas de atividades mais ou menos exclusivas, termos como *cardiopatía* ou *hipertensão*, por exemplo, dificilmente farão parte da fala ou da escrita de um aluno do Ensino Fundamental. Mas nada impede que saiba o que esses termos significam, quando os lê numa bula de remédio, por exemplo, ou quando escuta, na televisão, uma campanha do governo para controle da pressão alta e de outros males endêmicos do coração. Nesse sentido, faz parte da competência lexical de todo e qualquer falante da língua uma clara identificação do que é preciso aprender "para saber" e do que é possível aprender "para usar" - em que circunstâncias, contextos e tipos de discurso". (BRASIL, 2006, p. 60).

Ainda conforme afirma Haensch (apud MÜLLER, BATISTA e CAMILLOTTI, 2014, p. 59), os termos de áreas especializadas, como as citadas acima, não se restringem mais a grupos específicos e esse é um fenômeno que ele atribui por ser uma característica das "línguas modernas", em que, "cada vez mais, termos técnicos dos mais diversos tipos adentram no "vocabulário geral". Além disso, é preciso levar em conta que "o léxico é um componente dinâmico e aberto [...]" (BRASIL, 2006, p.

26) e em constante atualização. Nessa linha, os dicionários alimentam-se, então, de duas fontes:

- saberes populares, ou seja, conhecimentos não especializados mas compartilhados e consensuais, numa determinada cultura; é o caso da própria noção de palavra como um tipo de unidade da língua, ou mesmo da idéia de que o mundo se organiza em categorias e subcategorias de “coisas” ou “seres”: animais, vegetais, minerais etc.;
- saberes especializados sobre a língua e o mundo, ou seja, conhecimentos científicos de variada procedência: lingüística, teoria literária, matemática, biologia, física etc." (BRASIL, 2006, p. 23).

Diante dessas e de tantas vivências às quais crianças e adolescentes são submetidos ao longo da sua formação, "É importante que o aluno perceba essas situações, uma vez que faz com que ele se aproprie dos diferentes usos de uma mesma palavra e o papel do dicionário no aprendizado das diferentes áreas do conhecimento" (MÜLLER, BATISTA e CAMILLOTTI, 2014, p. 60).

Fica evidente, aqui, a importância que o dicionário especializado sobre os conceitos da ciência urbana pode vir a ter no desempenho desses alunos como futuros cidadãos, exercendo suas profissões e interagindo socialmente, pois, conforme BRASIL (2006, p. 17), "Ao selecionar palavras do léxico, num contexto determinado, o falante desenvolve, portanto, uma estratégia comunicativa, recorrendo aos seus conhecimentos tanto do léxico quanto da própria situação em que se encontra".

Podemos considerar também que na ausência de conhecimento dos termos urbanos, seus significados e o que eles implicam na vida dos alunos, fica difícil sensibilizar para as problemática da cidade, conforme afirma Lessa (2006a, s.p.):

Se não estivermos sintonizados com os vários avanços da sociedade no campo das questões urbanas, não estaremos aptos a propor os jovens-cidadãos como atores da cidade que queremos, a defender sua inclusão como sujeitos na definição dos planos e projetos de interesse para a coletividade, a capacitá-los como “falantes” nos debates das questões urbanas.

Na intenção de ilustrar como pode dar-se a inserção da Educação Urbana na escola com o auxílio de um dicionário de uma área de especialidade, são mostrados alguns exemplos de dicionários elaborados por especialistas da área da linguagem que possuem a intenção de colaborar com o processo de ensino das Ciências Naturais dentro das escolas na seção a seguir.

4.3 EXEMPLOS DE DICIONÁRIOS COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Nesse contexto, sendo a elaboração de dicionários especializados a aplicação mais conhecida da Terminologia e, considerando a contribuição da Lexicografia e seu foco na elaboração de dicionários escolares, serão descritos a seguir alguns exemplos de glossários elaborados por profissionais da área da Linguística Aplicada, voltados a simplificar a definição de termos científicos para leigos no assunto, considerando que esta se tornou "uma atividade de grande utilidade social, visto que contribui para solucionar problemas de informação e comunicação". (KRIEGER e FINATTO, 2004, p. 123).

Um dos trabalhos apresentados aqui, como exemplo aplicado dos estudos da Terminologia, é o dos pesquisadores da Universidade de São Paulo, Mariângela de Araújo e Paulo Henrique de Souza, intitulado: "Uma contribuição dos estudiosos da linguagem ao ensino de ciências: elaborando um dicionário terminológico das Ciências Naturais", (ARAÚJO e SOUZA, 2012, s.p.), o qual foi motivado pelo fato de constatarem que, devido à insuficiente formação dos professores, estes tinham dificuldade em explicar aos seus alunos, dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, os conceitos das Ciências Naturais presentes nos livros didáticos.

A partir dessa constatação, pretenderam desenvolver uma ferramenta que, longe de sanar os problemas da educação no Brasil, conseguisse, no entanto, servir de "material de referência e de consulta em relação aos termos e conceitos usados no âmbito das Ciências Naturais". (ARAÚJO e SOUZA, 2012, s.p.).

A metodologia aplicada partiu de uma investigação dos termos das Ciências Naturais presentes nos livros didáticos disponibilizados para alunos e professores desse nível de ensino. Após selecionados os termos mais recorrentes, estes foram catalogados em fichas terminológicas, classificados conforme uma série de informações gramaticais e armazenados numa base de dados. A etapa seguinte englobou a definição dos termos, a qual deve respeitar os princípios da "fidelidade aos conceitos a serem definidos e a adaptabilidade às necessidades do professor". Todo esse processo possui a contribuição de especialistas da área das Ciências Naturais, como forma de avaliar e validar as informações. (ARAÚJO e SOUZA, 2012, s.p.).

Diferente do trabalho proposto por Araújo e Souza, no qual os termos foram retirados de livros didáticos brasileiros e redefinidos por profissionais da área das

Ciências da Linguagem, na perspectiva teórico-metodológica da Terminologia, conforme descrito acima, o trabalho da professora espanhola, Dra. Rosa Estopà, da Universidade Pompeu Fabra de Barcelona (UPFB), procurou descobrir por intermédio das próprias crianças "o que elas sabem, para ajudá-las a saber um pouco mais". Isso tudo após, vivenciar em família que as crianças são, por natureza, curiosas e abertas ao aprendizado, principalmente quando este é relacionado às suas vivências cotidianas. (informação verbal)².

Partindo dessa percepção, Rosa desenvolveu o projeto "Jugando a definir la ciencia", traduzido para o português como: "Brincando de Definir a Ciência".

A proposta do *Jugando a definir la ciencia* pressupõe que as bases do conhecimento científico começam a ser adquiridas já nos primeiros anos de vida e, assim, visa trabalhar a linguagem conjuntamente com o conhecimento científico desde a infância. O projeto elaborou recursos e instrumentos para trabalhar com as palavras básicas das ciências (*água, espaço, estrela, gelo, sol, calor, vida, morte* etc.) com crianças dos primeiros anos do ensino básico – 6 a 10 anos. (UFRGS, 2015, s.p., grifos do autor).

O trabalho também partiu da premissa de que não há ciência sem linguagem que possibilite referir-se a ela, denominá-la e comunicá-la e de que o conhecimento holístico reforça a relação direta entre as palavras de uma língua e o conhecimento da área científica. (ESTOPÀ, 2011). Além disso, o fato de abranger o público infantil, enquadra-se numa das ideias de Hoffmann (apud LEIPNITZ, 2015, p. 54), em que ele coloca que a comunicação da linguagem especializada deve ser otimizada e relacionada aos diversos usuários que possam se beneficiar de tais pesquisas.

Considerando essa realidade e para adequar-se ao público infantil, o trabalho propôs-se a trabalhar com o léxico científico por meio de ferramentas lúdicas, como: jogos escolares, caderno de memórias cognitivas e um dicionário feito a partir das definições dos termos científicos elaboradas pelos próprios alunos. (ESTOPÀ, 2011).

Dando ênfase maior ao processo de elaboração do dicionário, destacam-se as etapas metodológicas adotadas por Estopà (2011) para a criação do dicionário de ciências, as quais foram colaborativas, consideraram o saber cumulativo e se

² Informação coletada em palestra da professora Rosa Estopà, realizada na UNISINOS, em São Leopoldo, no dia 25 de agosto de 2015.

desenvolveram a partir da escolha das escolas que participariam do projeto e das palavras que seriam o objeto de trabalho.

As crianças escolhidas para a fase de definição dos termos pertenciam a um nível sociocultural alto, isso porque, os pesquisadores entendiam que quanto maior acesso ao "saber experimental", melhor seria para o projeto. (informação verbal)³.

Assim, elaborou-se uma ficha protótipo para a aplicação dos exercícios, nas quais as crianças fizeram a definição dos termos científicos, a qual, após preenchida, foi para uma base de dados. (ESTOPÀ, 2011). Abaixo exemplo de ficha preenchida:

Figura 3 - Ficha de definição

³ Informação coletada em palestra da professora Rosa Estopà, realizada na UNISINOS, em São Leopoldo, no dia 25 de agosto de 2015.

Març

PETIT DICCIONARI DE CIÈNCIA

Terra

És una cosa en la que hi planten les flors i els arbres

ESCRIU UN MISSATGE ON HI ENTRI AQUESTA PARAULA:
A la terra hi ha flors

FES-NE UN DIBUIX



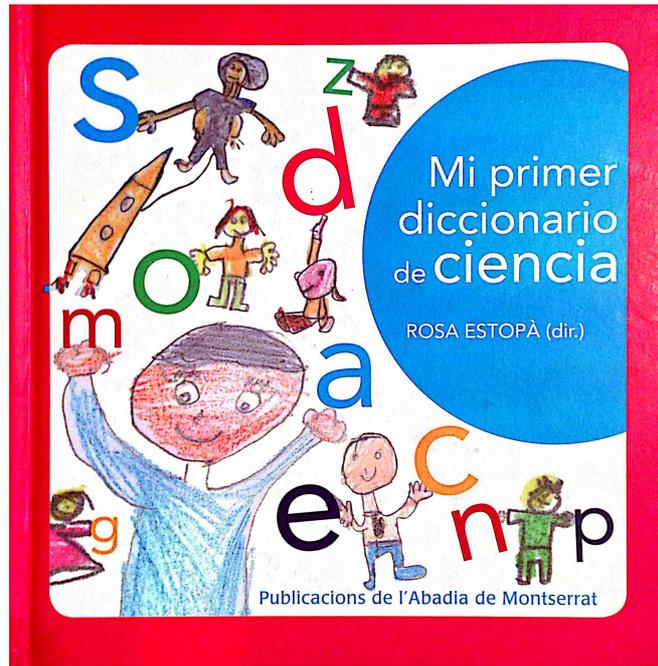
10/97 terra

The image shows a digital interface for a science dictionary. At the top, it says "PETIT DICCIONARI DE CIÈNCIA" with a magnifying glass icon on the left and a microscope icon on the right. The word "Terra" is entered in a search box. Below the search box, there is a handwritten definition in Catalan: "És un planeta que és el que hi vivim les persones. És el país que hi vivim. Els altres és tant vivint amb les persones i de moment no hi a extaternets". Below this, there is a prompt "ESCRIU UN MISSATGE ON HI ENTRI AQUESTA PARAULA:" followed by a handwritten message: "A la Terra només hi vivim les persones els animals i les plantes". To the right of the message is a right-pointing arrow button. Below the message is another prompt "FES-NE UN DIBUIX" followed by a drawing of the Earth with green continents and blue oceans, surrounded by yellow stars on a blue background. At the bottom left, there are navigation icons and the text "12/97 terra". At the bottom right, there is a close button icon.

Fonte: http://defciencia.iula.upf.edu/metod_esp.htm

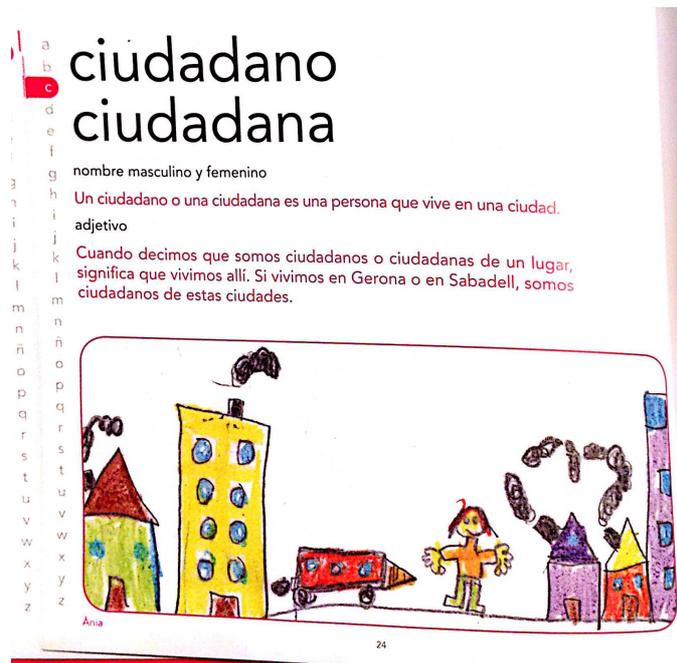
De posse das definições, e em parceria com especialistas das áreas das ciências naturais, conforme destacou Estopà, os pesquisadores da área terminológica do projeto de Estopà, utilizaram-se da técnica da desconstrução da definição, em que todo o conhecimento positivo e as melhores ideias foram selecionados, as devidas correções ortográficas foram feitas, para, a partir daí, serem montados os conceitos definitivos que originaram no dicionário, acompanhados de ilustrações selecionadas das fichas protótipos elaboradas pelas crianças. Abaixo o layout final do glossário e alguns de seus verbetes:

Figura 4: Dicionário de ciências



Fonte: (ESTOPÀ, 2013, capa).

Figura 5: verbete cidadão/cidadã



Fonte: (ESTOPÀ, 2013, p. 24).

Como forma de validar todo esse processo, crianças de escolas públicas, pertencentes a um nível sociocultural inferior aos das que elaboraram os conceitos, foram escolhidas para ler, interpretar e escolher definições entre o dicionário em questão, junto com outros dois dicionários didáticos disponíveis, na Espanha, para escolares. Foi comprovado estatisticamente que as definições mais escolhidas e de

maior entendimento para esse grupo de crianças foram as do dicionário elaborado pela equipe de Estopà.

Destaca-se ainda que para adequar-se ainda mais à realidade do público infantil, o trabalho desenvolveu, a partir do dicionário do léxico científico, outras ferramentas lúdicas como: jogos escolares e caderno de memórias cognitivas. (ESTOPÀ, 2011).

Ao que tudo indica, ambos os trabalhos, tanto o desenvolvido no Brasil pela USP quanto o desenvolvido na Espanha pela UPFB, atenderam aos requisitos teórico-metodológicos disponíveis na disciplina da Terminologia, sendo que todos os recursos terminológicos utilizados nos trabalhos adequaram-se, de alguma forma, com a problemática da realidade existente, tendo em vista que a maior finalidade de uma obra de referência especializada é atender a demanda por informação dos usuários por intermédio de instrumentos de "caráter dicionarístico", funcionando como "repertórios de referência do léxico de uma língua [...]". (KRIEGER e FINATTO, 2004, p. 55).

5 PRINCÍPIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS PARA A ELABORAÇÃO DE UM DICIONÁRIO PARA CRIANÇAS SOBRE EDUCAÇÃO URBANA

Este trabalho tem como pano de fundo também a temática da importância da educação como forma de diminuir as desigualdades sociais, principalmente no que toca ao acesso à informação capacitadora, dedicando-se a esclarecer, motivar e colaborar para o despertar da consciência cidadã participativa, desde a formação inicial do cidadão. Nesse contexto, como um possível mecanismo de auxílio, propõe-se, que se reflita sobre os princípios teóricos e metodológicos disponíveis para a construção de um dicionário escolar, que compile termos do eixo cidade-cidadania, abrangidos pela ciência urbana, destinado a um público escolar em fase de formação cidadã: os alunos das séries finais do Ensino Fundamental (5.o ao 9.o ano). Esta obra, aqui intitulada de *Dicionário Especializado da Educação Urbana*, deverá servir de ferramenta para a inserção do conhecimento da ciência urbana nas escolas brasileiras.

Assim, para a elaboração das diretrizes que se propõe este capítulo, toma-se como base os dois trabalhos dicionarísticos mencionados anteriormente: o dos pesquisadores da USP e o da pesquisadora espanhola Rosa Estopà, bem como a base teórica da ciência da linguagem utilizada por eles, com base nas disciplinas da Terminologia e da Lexicografia, uma vez que, do intercâmbio dessas duas disciplinas, pode se obter um dicionário de termos técnicos desenvolvido didaticamente para o público infanto-juvenil.

Retomando, ainda, como forma de reforçar e esclarecer, salienta-se que a Lexicografia Didática percebe uma necessidade dentro da realidade escolar e desenvolve a melhor metodologia para a criação do dicionário voltado especificamente ao público estudantil. (MÜLLER, BATISTA e CAMILLOTTI, 2014, p. 53). E que, ainda segundo as autoras, a Terminologia, "nome dado ao conjunto de termos de uma disciplina ou ciência", entra para auxiliar no manejo com as linguagens especializadas e torná-las acessíveis ao público leigo, tendo em vista a colocação de Krieger e Finatto (2004, p. 97), em que, "A diferença, em relação a uma definição do cotidiano, é que estão em jogo valores de significação técnico-científicos e uma situação comunicativa mais específica". E também que:

Os resultados da pesquisa de linguagens especializadas e do trabalho terminológico são utilizados de modo variado, sobretudo em dicionários especializados e bancos de dados terminológicos, em materiais didáticos para a formação em linguagens especializadas, em avanços para a criação de determinados gêneros textuais (até sua unificação), na análise e síntese automática de textos (especializados), na otimização da comunicação especializada em empresas e instituições. São usuários: tradutores especializados, redatores técnicos, terminólogos, profissionais de informática, engenheiros de patentes, redatores publicitários, professores de língua materna e estrangeira, dentre outros. (HOFFMANN, 2015c, p. 64).

Dentro do que foi elaborado nos trabalhos dos pesquisadores brasileiros e espanhóis, destacam-se alguns princípios relevantes em comum entre eles e que podem servir de base para a proposta almejada: a) justificativa bem fundamentada sobre a escolha do público-alvo; b) adequação do dicionário para as necessidades desse público; c) detalhamento das fontes utilizadas para captação e seleção dos termos a serem compilados (livros didáticos no trabalho da USP e o saber infantil no trabalho da Rosa); e, por fim, d) fidelidade na conceituação/definição, quando validadas por especialistas da área técnico-científica em questão: as Ciências Naturais. Isto reafirma:

[...] o que é comum a todo e qualquer dicionário escolar de Língua Portuguesa, perseguem objetivos específicos, ou seja: obedecem a propostas pedagógicas e lexicográficas particulares, voltadas para o aluno de um ou outro desses níveis. Assim, têm características próprias: diferem na quantidade e no tipo de palavras que registram, bem como na forma de explicar os seus sentidos e de montar o dicionário com vistas a facilitar o manejo pelo aluno (e também pelo professor, considerando-se os casos em que a mediação docente se revela necessária)." (BRASIL, 2006, p. 32).

Cabe considerar como fato importante, também, o que foi constatado por Müller, Batista e Camillotti (2014, p. 63) de que existem poucos recursos didáticos "para sanar as dúvidas dos alunos", relacionados ao conjunto de termos técnicos das disciplinas obrigatórias no currículo escolar. Isso, além de reforçar a importância da iniciativa do MEC de disponibilizar um acervo de diferentes dicionários para os diferentes tipos de escolarização, demonstra que também existe espaço para inserção de ferramentas sobre conteúdos especializados como suporte na didática escolar, entre eles os da temática urbana, foco deste trabalho.

A partir de todas essas constatações sugerem-se algumas premissas para a elaboração do que se pode chamar de *Dicionário Especializado da Educação Urbana*, como forma de levar ao conhecimento dos alunos do Ensino Fundamental os termos que envolvem as questões urbanas das cidades em que vivem.

Considerando o público-alvo já determinado, sabe-se ser importante que se deve conhecer a fundo a realidade desse público e as suas demandas educacionais, tendo em vista que, além de determinar o produto final, é ele quem determina o processo de trabalho, desde a "escolha dos verbetes, considerando o tipo de informação a ser registrada, ao detalhamento, além do nível da linguagem a ser empregado para a composição das definições". (MÜLLER, BATISTA e CAMILLOTTI, p. 54).

Para fins deste trabalho, considera-se que o canal mais propício para o incentivo da participação social é o processo de elaboração e revisão dos planos diretores municipais. Com isso, uma opção para a escolha dos verbetes, pode partir das leis nacionais vigentes sobre planejamento urbano e que contêm as diretrizes para a elaboração desses planos, tais como: Lei n. 10.257/2001 - do Estatuto da Cidade, Lei n. 12.587/2012 que trata da Política Nacional da Mobilidade Urbana e a Lei n. 8.141/2013, que dispõe sobre o Plano Nacional de Saneamento Básico. De posse desse conteúdo, para a criação de corpúsculo de textos que permitirá a seleção dos termos a comporem o dicionário, levar-se-á em conta a frequência do léxico encontrado no corpúsculo como um dos critérios para a seleção dos respectivos termos a integrarem o dicionário para o público escolar.

Outra forma de otimizar o processo de seleção dos termos/verbetes a comporem a ferramenta dicionarística seria tomar como base o já citado dicionário disponível no site do Ministério das Cidades, tendo em vista que os seus verbetes e definições contemplam os termos das leis urbanas, as quais ditam as diretrizes para a elaboração dos Planos Diretores Municipais e a consequente gestão participativa das cidades.

Após selecionados os termos, por meio da frequência ou das entradas já definidas no dicionário do Ministério das Cidades, pode se pensar na viabilidade de se verificar quais desses termos previamente selecionados aparecem nos livros didáticos das disciplinas de História, Geografia e Ciências Naturais, analisadas anteriormente. A observação tende, assim, a levar em conta o uso real da terminologia da ciência urbana presente no corpo dos textos das respectivas áreas citadas, seja na forma primeira como aparecem nos textos como leis da área ou na forma de sinônimos na tentativa de aproximar-se do público escolar. Isso deverá ser considerado como mais uma forma de adequar a ferramenta aos conteúdos didáticos no processo de ensino-aprendizagem, levando em conta que, "cada

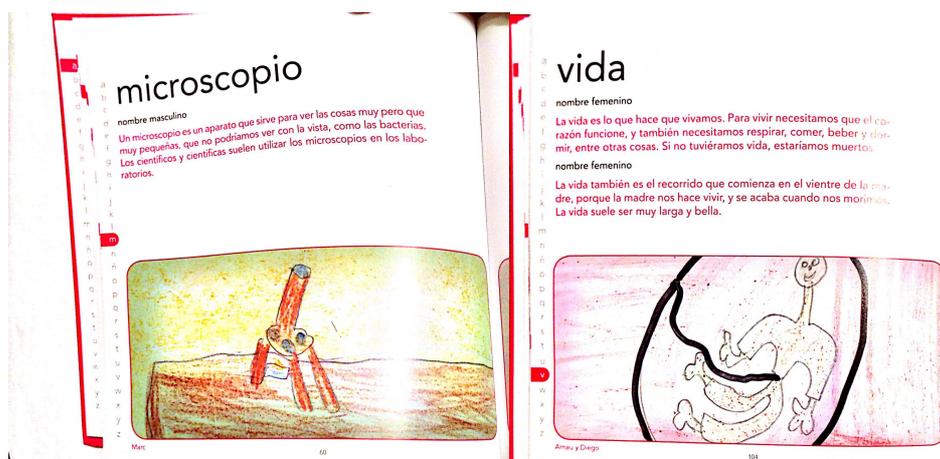
vocábulo se define por uma série de *relações com os demais*", (BRASIL, 2006, p. 16, grifos do autor), podendo ou não estar ligado a uma área de especialidade e ser representado, inclusive, por sinônimos, por exemplo.

Ao analisarem os dicionários do MEC, Rangel e Bagno (apud ZAVAGLIA, 2010, p. 93) perceberam que muitas das obras levaram em conta, na escolha e definição dos termos, "o uso de uma linguagem simples e coloquial", por terem considerado que o público infanto-juvenil domina um léxico muito mais oral do que escrito, reflexo do que aprendem "informalmente no dia a dia". O que confirma, então, que as obras procuraram atender "às principais demandas práticas do usuário às voltas com as palavras de sua língua". (BRASIL, 2006, p. 21). Afinal, "para cada ano escolástico o dicionário contribuiu de maneira diferente para o processo de letramento da criança e sua alfabetização". (RANGEL e BAGNO apud ZAVAGLIA, 2010, p. 93). Nesse sentido, esse vem a ser um pressuposto fundamental para a elaboração da ferramenta sobre a Educação Urbana para o Ensino Fundamental.

Considera-se, conforme Zavaglia (2010, p. 36), que a Lexicografia, como disciplina norteadora da elaboração de dicionários escolares, pode ser definida, "[...] como a técnica de se registrar e repertoriar aquela fatia do léxico geral de uma língua que abarca itens lexicais próprios e singulares ao universo infantil, ou seja, de se compilar dicionários dirigidos ao público infantil". (ZAVAGLIA, 2010, p. 36). Em complemento, a Terminologia vale-se dos princípios aplicados da Lexicografia no contexto de elaboração de dicionários escolares e aliadas elas são as responsáveis por ditar as diretrizes de elaboração de um dicionário especializado para o público escolar, proposta esta que se apresenta neste trabalho, em especial neste capítulo em que se discute, de um modo geral ainda, sobre os princípios teóricos e metodológicos de elaboração do *Dicionário Especializado da Educação Urbana*.

Uma forma, então, de tornar o dicionário especializado mais próximo da realidade dos usuários seria mesclando os recursos terminológicos da área de especialidade em questão com o léxico da linguagem geral, considerando uma visão mais holística e não tão específica, conforme foi feito no dicionário de ciências da professora Rosa Estopà que, além dos termos da área técnico-científica, como universo e microscópio, inseriu também vocábulos rotineiros ligados aos direitos humanos, como, por exemplo: vida. (ESTOPÀ, 2011).

Figura 6: verbetes Microscópio e Vida.



Fonte: (ESTOPÀ, 2013, p. 60 e 104).

Segundo o MEC, (BRASIL, 2006, p. 33 - 52), um dicionário de língua geral para esse público pode atingir de 1.000 até 35.000 termos. Como o foco é um dicionário especializado, para uma primeira versão do dicionário, considerando o público-alvo, o melhor é deixá-lo mais enxuto e preciso e contemplar em torno de 100 a 200 termos, mais representativos e frequentes da área, assim como fez a pesquisadora espanhola que inseriu 100 termos no seu dicionário. (ESTOPÀ, 2015).

Com relação à definição desse repertório de 100 a 200 termos, destaca-se que esta deve seguir todas as premissas já salientadas, respeitando o perfil do usuário e a realidade que ele está inserido e, ainda, conter somente "aquilo que é pragmaticamente indispensável para estabelecer um acordo entre os falantes no estado atual da nossa cultura". (ZAVAGLIA, 2010, p. 89). Isso porque, ainda segundo esta autora, "o dicionário é um texto e, como tal, deve ser lido, compreendido e apreendido, considerando-se seus limites e natureza". (p. 95).

De posse dos termos e suas possíveis definições, é pertinente que se avalie com uma equipe de especialistas da área da linguagem quais aspectos linguísticos podem ser considerados para completar a definição de cada verbete e a obra dicionarística como um todo, pois esta pode compreender uma microestrutura formada por:

[...] diversos tipos de informação sobre: (i) grafia, pronúncia, acentuação, classe gramatical, flexão, etimologia, marcas de uso; (ii) informações explicativas, ou seja, a definição do lema; (iii) uso do lema, ou seja, a sua contextualização ou ilustração, construção e colocação, expressões idiomáticas, provérbios; (iv) sinônimos, antônimos, parônimos; (v) informações semânticas sobre metáforas; (vi) informações sobre remissivas. Pode conter ainda, dependendo do objetivo do dicionário: imagens/desenhos, gráficos, símbolos". (ZAVAGLIA, 2010, p. 75).

Para um projeto gráfico, pode-se considerar como base, elementos fundamentais colocado por Hausmann (apud ZAVAGLIA, 2010, p. 44), tais como:

1. Layout claro, sem economia de espaço, com letras grandes, com amplo uso de cores, geralmente com um formato grande;
2. Imagens ilustram todos ou a maior parte dos lemas;
3. Renúncia a definições e quando existem são fornecidas de modo não convencional;
4. Substituição da microestrutura convencional por textos narrativos, também chamados de narrativas lexicográficas;
5. Inexistência de informações sobre o lema e quando existentes são econômicas;
6. Ausência de abreviaturas;
7. Existência de “tarefas” no interior do dicionário;
8. Macroestrutura seletiva que gira em torno de, no máximo 5.000 lemas, mas geralmente são entre 200 e 2000;
9. Lemas designam referentes concretos;
10. Destinatário possui menos de dez anos de idade.

Além disso, como fins metodológicos, a proposta desse dicionário também pode ser desenvolvida em formato tecnológico, como site, aplicativo de celular e jogos eletrônicos, como forma de tornar esse conhecimento ainda mais acessível aos perfis dos usuários, alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

A equipe destinada à elaboração desse dicionário dos termos urbanos, *Dicionário Especializado da Educação Urbana*, deve ser multidisciplinar e composta por diferentes profissionais das áreas técnico-científicas em questão, como, por exemplo: arquitetos, urbanistas, geógrafos, terminólogos, profissionais das ciências humanas, da informática e, claro, das ciências da linguagem. Isso porque os especialistas ajudarão na análise, na validação, na escolha e na definição dos termos compilados na obra, a qual, cabe ressaltar, tem como objetivo sensibilizar o cidadão em fase de formação escolar, para as questões urbanas, considerando o universo escolar e a cidade em que desenvolvem suas atividades sociais⁴.

Por fim, para este trabalho ainda de reflexão sobre a importância e a necessidade de uma ferramenta linguístico-terminológica para o trabalho com o tema da Educação Urbana, acredita-se que essas diretrizes teórico-metodológicas básicas já venham a colaborar com a futura elaboração de um *Dicionário Especializado da Educação Urbana* e a possível inserção de um instrumento educacional piloto que torne o conhecimento urbano atrativo e acessível para alunos das séries finais (5.º ao 9.º ano) do Ensino Fundamental. O intuito é que esses

⁴ A partir de alguns dos pressupostos aqui citados, pode-se elaborar, também, dicionários universitários, voltados para os alunos dos primeiros semestres dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Engenharias Civil e Ambiental e por que não Gestão Ambiental, tendo em vista que, de um modo geral, esses cursos abrangem questões urbanas. Destaca-se, contudo, que uma análise da grade curricular desses cursos deve ser feita antes de qualquer proposta.

alunos tornem-se novas forças transformadoras da cidade e estejam aptos a exercer, de maneira mais consciente e segura, a participação social nas questões que envolvem o planejamento e o desenvolvimento da cidade, fazendo valer a luta pelo Direito à Cidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto neste trabalho, fica claro que, a inserção de ferramentas educacionais com conteúdos especializados nas escolas, em especial sobre a temática que envolve o eixo cidade-cidadania, pode, sem a pretensão de resolver a problemática que envolve o processo participativo, ao menos contribuir para solidificá-lo no Brasil. E, assim, conseguir, de alguma forma, despertar o interesse do público infanto-juvenil pelas questões da cidade em que vivem.

Deve-se ater, entretanto, para a eficiência quanto ao tipo de ferramenta escolhida para auxiliar nessa formação desse público, nesse caso o dicionário escolar urbanístico, *Dicionário Especializado da Educação Urbana*. Este deverá contribuir, como bom recurso didático que será, para a fixação dos termos da área de especialidade e possibilitar, com isso, uma fácil assimilação e domínio da linguagem de especialidade da ciência urbana, enriquecendo o vocabulário dos usuários e tornando melhor o aprendizado, na medida em que essa ciência, como foi visto, envolve todas as questões urbanas que possuem uma relação direta com a realidade do público a ser atingido.

Tendo em vista a alta capacidade de aprendizado de uma criança em fase inicial de formação escolar, postula-se que, com a apropriação dos conceitos da área de especialidade desde a sua formação escolar inicial, o cidadão estará melhor munido de recursos para atuar conscientemente nas decisões de sua cidade na sua vida adulta.

Sabe-se, contudo, que muitos fatores precisam ser considerados ao longo de um processo formação e capacitação do ser como cidadão atuante no seu contexto de inserção. Um dos mais relevantes é o modelo econômico, uma importante força transformadora da cidade, focado na construção de uma sociedade de consumo e que pouco incentiva as questões coletivas, como o Direito à Cidade para todos. Esse fator reflete diretamente na organização das cidades, na exclusão socioterritorial, na segregação racial, na disputa pela terra urbanizada, no incipiente incentivo à educação, entre outros. Assim, tem-se na estrutura escolar a oportunidade de exercer a tarefa do esclarecimento, de incentivar o aumento do senso crítico, formando jovens com capacidade de discernimento, para que possam se consolidar como força transformadora das cidades.

A impressão que fica, ao término desta pesquisa, é que se faz quase que imediata a necessidade de se investir nessa formação, tendo em vista que a sociedade está cada vez mais vulnerável às informações recebidas por meio dos diferentes meios de informação e das redes sociais que, unidos às novas tecnologias, poderão levar a uma transformação cada vez maior de nossas cidades, fazendo com que percam a característica de local de encontro e humanização.

O fato de, atualmente, o Brasil contar com uma base legal consistente e bem fundamentada, e que procura incentivar as governanças municipais a fazerem um planejamento urbano por uma gestão integrada e participativa, torna ainda mais justificada a iniciativa de se capacitar o cidadão em fase escolar ainda, tendo em vista que todos os problemas apontados na tentativa de gerir a cidade pelos conselhos sociais, audiências públicas e manifestações espontâneas são prejudicados, em algum momento, pela fraca capacidade de entendimento da linguagem técnica aplicada nesses processos.

Por fim, julga-se válida a iniciativa de, integrando as disciplinas das ciências da linguagem - Terminologia e Lexicografia - e da ciência urbana, desenvolver, da melhor maneira possível, uma ferramenta educacional urbana, por intermédio de um dicionário escolar, na intenção de capacitar o cidadão comum como agente transformador das cidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Pedro Fiori. **Da (Anti)Reforma Urbana brasileira a um novo ciclo de lutas nas cidades**. 2013. Disponível em:

<<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Cidades/Da-Anti-Reforma-Urbana-brasileira-a-um-novo-ciclo-de-lutas-nas-cidades-/38/29523>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

ARANTES, Pedro Fiori. **O lugar da arquitetura num planeta de favelas**. 2008.

Disponível em: <http://www.dafne.com.pt/pdf_upload/opusculo_11.pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

ARAÚJO, Mariângela de; SOUZA, Paulo Henrique de. **Uma contribuição dos estudiosos da linguagem ao ensino de ciências**: elaborando um dicionário terminológico das ciências naturais. 2012. Disponível em:

<<http://www.nutes.ufjf.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1306-1.pdf>>. Acesso em: 16 de setembro de 2015.

BASSUL, José Roberto. Estatuto da cidade: a construção de uma lei. In:

CARVALHO, Celso Santos; ROSSBACH, Anacláudia. **O estatuto da cidade comentado**. São Paulo: Ministério das cidades: Aliança das cidades. 2010. p. 71-88.

Disponível em: <<http://www.secid.ma.gov.br/files/2014/09/Estatuto-da-Cidade-comentado.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. 2012.

BRASIL. **Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece as diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10257.htm>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2015**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BRASIL. **Lei n. 8069, de julho de 1990**. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 31 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: MEC, SEB. 2006. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Avalmat/polleidicio.pdf>>. Acesso em: 23. set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&category_slug=abril-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Cadernos MCidades: Desenvolvimento Urbano**. 2004a. v. 1: Política nacional de desenvolvimento urbano.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Conselho das cidades**. 2014. Disponível em: <<http://www.cidades.gov.br/conselho-das-cidades>>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. Ministério das Cidades. Conselho das cidades. **Resolução n. 25**. 2005. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/cao_urbanismo_e_meio_ambiente/legislacao/leg_federal/leg_fed_resolucoes>. Acesso em: 30 set. 2015.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Planos diretores participativos: Guia para a elaboração pelos municípios e cidadãos**. 2004b. Disponível em: <<http://polis.org.br/wp-content/uploads/Plano-Diretor-Participativo-1.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

CARVALHO, Celso Santos; ROSSBACH, Anaclaudia. **O estatuto da cidade comentado**. São Paulo: Ministério das cidades: Aliança das cidades. 2010. Disponível em: <<http://www.secid.ma.gov.br/files/2014/09/Estatuto-da-Cidade-comentado.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

CYMBALISTA, Renato; SANTORO, Paula Freire Santoro. **Planos Diretores: processos e aprendizados**. São Paulo: Instituto Pólis, 2009.

ESTOPÀ, Rosa Bagot. **Jugando a definir la ciencia**. 2011. Disponível em: <http://defciencia.iula.upf.edu/index_esp.htm>. Acesso em: 22 set. 2015.

ESTOPÀ, Rosa Bagot. **Mi primer diccionario de ciência**. Barcelona: Tallers Gràfics, 2013.

FERREIRA, João Sette Whitaker. **Produzir casas ou construir cidades?: Desafios para um novo Brasil urbano**. 1 ed. São Paulo: Editora FUPAM, 2012. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/deprojeto/labhab/biblioteca/textos/ferreira_2012_produzirhab_cidades.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2015.

FILHO, Geraldo B. Ribeiro; PASSOS, Flora d'El Rei Lopes; PAULINO, Carolina de Moura. **Educação urbana: construindo cidadania e sociabilidade em escolas**

municipais de Viçosa - MG. 2009. Disponível em:
<<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/20066/10705>>.
Acesso em: 31 ago. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 12 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Situação mundial da infância**. 2009. Disponível em:
<http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_16401.htm>. Acesso em: 30 set. 2015.

GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GHIONE, Roberto. **Transformação social e urbanística de Medellín**. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/minhacidade/14.166/5177>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HOFFMANN, Lothar. TEXTO 1: O papel das linguagens especializadas desde meados do século XX. In: FINATTO, Maria José Bocorny; ZILIO, Leonardo. **Textos e termos por Lothar Hoffmann**. 1 ed. Porto Alegre: Palotti. 2015a. p. 21-32. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppglettras/pdf/Hoffmann-web2a.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

HOFFMANN, Lothar. TEXTO 2: Conceitos básicos da linguística de linguagens especializadas. In: FINATTO, Maria José Bocorny; ZILIO, Leonardo. **Textos e termos por Lothar Hoffmann**. 1 ed. Porto Alegre: Palotti. 2015b. p. 40-48. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppglettras/pdf/Hoffmann-web2a.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

HOFFMANN, Lothar. TEXTO 3: Pesquisa de linguagens especializadas. In: FINATTO, Maria José Bocorny; ZILIO, Leonardo. **Textos e termos por Lothar Hoffmann**. 1 ed. Porto Alegre: Palotti. 2015c. p. 55-66. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppglettras/pdf/Hoffmann-web2a.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

HOFFMANN, Lothar. TEXTO 4: Linguagem especializada. In: FINATTO, Maria José Bocorny; ZILIO, Leonardo. **Textos e termos por Lothar Hoffmann**. 1 ed. Porto Alegre: Palotti. 2015d. p. 74-82. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppglettras/pdf/Hoffmann-web2a.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

INSTITUTO DOS ARQUITETOS DO BRASIL NO RIO GRANDE DO SUL (IAB-RS). **Plano Diretor com Presunto e Queijo**. Disponível em: <<http://www.iab-rs.org.br/web/noticias/Noticia.aspx?id=2338>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

JACOBS, Jane. **Morte e vida de grandes cidades**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martin fontes, 2011.

KRIEGER, Maria da Graça; FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à Terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Editora contexto, 2004.

LEIPNITZ, Luciane. TEXTO-COMENTÁRIO 3: Pesquisa de linguagens especializadas. In: FINATTO, Maria José Bocorny; ZILIO, Leonardo. **Textos e termos por Lothar Hoffmann**. 1 ed. Porto Alegre: Palotti. 2015. p. 51-54. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ppglettras/pdf/Hoffmann-web2a.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

LESSA, Pedro Augusto. In: PEDRO, Fernando. Urbanismo e educação. **Olhar Virtual**, Rio de Janeiro, ed. 126, 10 ago. 2006a. Disponível em: <http://www.olharvirtual.ufrj.br/2006/?id_edicao=126&codigo=3>. Acesso em: 22 ago. 2015.

LESSA, Pedro Augusto. Urbanismo e educação. **Olhar Virtual**, Rio de Janeiro, ed. 126, 10 ago. 2006b. Disponível em: <http://www.olharvirtual.ufrj.br/2006/index.php?id_edicao=126&id_tp=3&codigo=06_08_10>. Acesso em: 22 ago. 2015.

MAGALHÃES, Sérgio. **Sobre a cidade**. Habitação e democracia no Rio de Janeiro. 19. ed. São Paulo: Pro Editores, 2002.

MARICATO, Ermínia. **Erradicar o analfabetismo urbanístico**. Disponível em: <http://www.usp.br/fau/deprojeto/labhab/biblioteca/textos/maricato_analfabetismourbano.pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole na periferia do capitalismo: ilegalidade, desigualdade e violência**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1996.

MARICATO, Ermínia. O estatuto da cidade periférica. In: CARVALHO, Celso Santos; ROSSBACH, Anaclaudia. **O estatuto da cidade comentado**. São Paulo: Ministério das cidades: Aliança das cidades. 2010. p. 5-22. Disponível em: <<http://www.secid.ma.gov.br/files/2014/09/Estatuto-da-Cidade-comentado.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

MARICATO, Ermínia. **Para entender a crise urbana**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MÜLLER, Alexandra Fedelkircher; BATISTA, Rosinalda Pereira; CAMILLOTTI, Fabrina C. Possamai. **Dicionário na escola: manual didático para o uso em sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONUBR). **Fatos sobre as cidades**. 2012. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/rio20/cidades.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL (ONUBR). **ONU-HABITAT**. Disponível em: <<http://nacoesunidas.org/agencia/onu-habitat/>>. Acesso em: 30 set. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990.

Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2015.

Para configurar e ordenar alfabeticamente as referências:

ROCHA, Enid. A Constituição Cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. In: VAZ, Flávio Tonelli; MUSSE, Juliano Sander; SANTOS, Rodolfo Fonseca. **20 anos da constituição cidadã**: avaliação e desafios da seguridade social. Brasília: ANFIP. 2008. p. 131-148. Disponível em: <http://www2.anfip.org.br/publicacoes/livros/includes/livros/arqs-pdfs/Livro_da_20_anos_Constituicao72dpi.pdf>. Acesso em 05 ago. 2015.

RODRIGUES, Evaniza e BARBOSA, Benedito Roberto. Movimentos populares e o estatuto da cidade. In: CARVALHO, Celso Santos; ROSSBACH, Anaclaudia. **O estatuto da cidade comentado**. São Paulo: Ministério das cidades: Aliança das cidades. 2010. p. 23-34. Disponível em: <<http://www.secid.ma.gov.br/files/2014/09/Estatuto-da-Cidade-comentado.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

ROGERS, Richard. Prólogo. In: GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ROLNIK, Raquel. **Pactuar o território - desafio para a gestão de nossas cidades**. 2008. Disponível em: <<http://www.egp.adm.br/arquivo/53-arquivo.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2015.

TEDESCHI, Sebastián. et al. **Direito à cidade**. Para conhecer e fazer cumprir!. São Paulo. 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (UFRGS). **Museo da UFRGS recebe professora espanhola**. 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/museu-da-ufrgs-recebe-professora-espanhola>>. Acesso em: 01 out. 2015.

VILLAÇA, Flávio. **Dilemas do Plano Diretor**. Disponível em: <<http://www.flaviovillaca.arq.br/pdf/cepam2.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

ZAVAGLIA, Cláudia. **Dicionários infantis**: uma análise de suas microestruturas. 2010. Disponível em: <http://www.claudiazavaglia.com/Formacao_files/2010_dicionarios_infantis_zavaglia_PD.pdf>. Acesso em: 01 out. 2015.