



**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO E HOSPITALIDADE
DOUTORADO**

FRANCIELLE DE LIMA

**A DIMENSÃO PEDAGÓGICA INTRÍNSECA AO TURISMO PERSPECTIVADA NA
CONCEPÇÃO DE CIDADE EDUCADORA E NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSO
DE (RE)FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE TURISMO COM VIÉS
PEDAGÓGICO**

**CAXIAS DO SUL/RS
2022**

FRANCIELLE DE LIMA

**A DIMENSÃO PEDAGÓGICA INTRÍNSECA AO TURISMO PERSPECTIVADA NA
CONCEPÇÃO DE CIDADE EDUCADORA E NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSO
DE (RE)FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE TURISMO COM VIÉS
PEDAGÓGICO**

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Turismo e Hospitalidade. Linha de Pesquisa: Turismo, Cultura e Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marcia Maria Cappellano dos Santos

**CAXIAS DO SUL/RS
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

L732d Lima, Francielle de

A dimensão pedagógica intrínseca ao turismo perspectivada na concepção de cidade educadora e na construção de processo de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico [recurso eletrônico] / Francielle de Lima. – 2022.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade, 2022.

Orientação: Marcia Maria Cappelano dos Santos.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Turismo. 2. Política pública. 3. Educação. I. Santos, Marcia Maria Cappelano dos, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 338.48

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

FRANCIELLE DE LIMA

**A DIMENSÃO PEDAGÓGICA INTRÍNSECA AO TURISMO PERSPECTIVADA NA
CONCEPÇÃO DE CIDADE EDUCADORA E NA CONSTRUÇÃO DE PROCESSO
DE (RE)FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE TURISMO COM VIÉS
PEDAGÓGICO**

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Turismo e Hospitalidade. Linha de Pesquisa: Turismo, Cultura e Educação.

Aprovada em 30 de maio de 2022.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Marcia Maria Cappellano dos Santos (Orientadora)
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Prof^a. Dr^a. Luciane Todeschini Ferreira
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Prof. Dr. Francisco Catelli
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Prof. Dr. Francisco Antônio dos Anjos
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI

Prof. Dr. André Riani Costa Perinotto
Universidade Federal do Paraná – UFDPAr/ UECE/ UFPR

Dedico esta tese doutoral aos meus pais, Luiz e Sandra, por me terem dado a vida e cuidarem de mim até hoje. E, aquela que me permitiu viver todos esses sonhos, Vó Rosa... A minha caminhada acadêmica iniciou com seu acolhimento. Amo vocês a quem sou muito grata!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre guiar os meus passos e acompanhar-me em minhas jornadas.

Aos meus pais, Luiz e Sandra, pelo amor incondicional, pelo acompanhamento e zelo a distância ou mesmo pertinho. Baguncei a vida e casa de vocês, mas hoje esta vitória é também de vocês e por vocês.

Aos meus irmãos, Márcio, Marlon e Daniele, que, mesmo a distância e de suas maneiras, sei que torceram por mim.

A você, Cristiano P. Dalenogare, pela companhia e parceria durante a jornada do doutorado. Agradeço também por todas as ajudas tecnológicas, por me apresentar Santiago e permitir-me conhecer sua família.

Ao Dudu, à Lívia, à Antonella, à Vavá, afilhados, mesmo que algumas só de coração, por me proporcionarem momentos tão divertidos e tão leves, sem cobranças, nem prazos, fazendo-me lembrar que posso ser apenas a Didi, a Dinda, a Amiga, a tia Fran, e que está tudo bem também. Agradeço aos seus pais por permitirem essa relação tão intensa e genuína.

À Dona Neli Cordeiro, pelo carinho, pelas palavras de incentivo e por cuidar tão bem de minha casa enquanto estive ausente. A Senhora é um anjo em minha vida.

À Marcela M. Ferreira, que me acolheu em sua casa, quando nem sabia como faria. Na correria entre Jaguarão, São Leopoldo e Caxias do Sul, lá estava ela a me abrigar e fazer entender o significado das palavras “amizade e apoio”.

Ao Seu Dante Corá e família, proprietário do apartamento em que residi durante o tempo do curso em Caxias. Não poderia ter ficado em lugar melhor se não fosse por sua generosidade e seu incentivo aos estudos.

À minha competentíssima Orientadora (meu Norte, meu exemplo, minha inspiração) Doutora Marcia Maria Cappellano dos Santos, agradeço por todos os aprendizados. Se retornei ao PPGTURH foi porque queria ter o privilégio de estar novamente com você e continuar a me resignificar. Nunca terei palavras suficientes para agradecer. Agradeço também ao Paulo Quadros, o “Neno”, pelas escoltas (madrugada adentro), pelos papos descontraídos, mates e pinhões cozidos.

À minha luz teórica, meu queridíssimo professor Doutor José Carlos Köche, pelo incentivo e pelas preciosas e imprescindíveis contribuições para o

desenvolvimento e aprofundamento das discussões epistemológicas e metodológicas da pesquisa. Se estou aqui, tudo se deve ao seu incentivo e carinho.

A todos os professores do PPGTURH, em especial às professoras Luciane Todeschini, Susana Gastal, Suzana de Conto, Silvio Viana (*in memoriam*) e Gisele Cemin, agradeço o compartilhamento de seus conhecimentos acadêmicos e experiências de vida. E à secretária do Programa, Regina Mantesso, pessoa ímpar na jornada de todos nós.

A todos os colegas do PPGTURH, graduandos/as, mestrandos/as, e doutorando/as, em especial os da turma 4 do Doutorado (Branchi, Goréte e Maicon) e do nosso grupo de pesquisa (Marina, Samara, Aline, Geovana, Ronaldo, Frederico...).

À toda equipe da Prefeitura de Santiago, que, desde o primeiro momento, ainda como entrevistas-piloto, me acolheram com muito carinho, fazendo jus ao título de Cidade Educadora. Santiago estará sempre em meu coração.

A todas as pessoas de Santiago que de uma forma ou outra contribuíram com a pesquisa, desde as mais próximas (amigos) até os participantes do ensaio exploratório empírico.

À Unipampa por me conceder o afastamento para qualificação, o que me permitiu total dedicação à pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro que subsidiou a realização deste projeto, pois fui bolsista/taxista PROSUC.

Enfim, são tantas pessoas especiais em minha vida que me sinto privilegiada, eu sou mesmo muito abençoada por Deus por tê-los(as) ao meu lado. Tenho certeza de que estarão sempre torcendo por mim, assim como eu estarei sempre aqui para o que precisarem. A recíproca é e sempre será verdadeira!

Muito obrigada a todos.

“Tente. Sei lá, tem sempre um pôr do sol esperando para ser visto, uma árvore, um pássaro, um rio, uma nuvem. Pelo menos sorria, procure sentir amor. Imagine. Invente. Sonhe. Voe”.

Caio Fernando Abreu

“Para toda angustiante interrogação, existe uma inesperada exclamação. Para toda vírgula que não te deixa ir adiante, existe um ponto final. Para toda reticência que dói para sempre, existe um novo parágrafo”.

Caio Fernando Abreu

RESUMO

Esta pesquisa tem origem na busca de avançar teórica e pragmaticamente resultados da dissertação de mestrado, em que se propôs realizar incursões reflexivas sobre o binômio “Turismo pedagógico”, as quais conduziram à construção de um conceito de turismo perspectivado pedagogicamente, ou seja, em que a dimensão pedagógica é constitutiva da essência do turismo. Por sua vez, tal proposição, quando levada ao âmbito conceitual e pragmático do que vem sendo denominado Cidades Educadoras – essas entendidas sob o escopo da Carta das Cidades Educadoras e da *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)*, induziu a questionar se essa dimensão pedagógica intrínseca ao turismo poderia vir a ampliar a própria concepção de Cidade Educadora na efetivação de seus princípios, como também, por parte da gestão pública, perspectivar a (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico e, assim, ativar a latência turístico-pedagógica de um destino identificado como tal. Nesse sentido, a presente pesquisa assume como objetivo geral propor e analisar a perspectivação da dimensão pedagógica intrínseca ao turismo no conceito de Cidade Educadora (no escopo delimitado) aliada a políticas públicas de turismo com viés pedagógico entendidas como elementos potencializadores da efetivação dos princípios contidos na Carta e, por via de consequência, impulsionadores da ativação da latência turístico-pedagógica de destinos identificados como tal. Especificamente objetiva-se: (a) estabelecer aproximações entre o conceito de turismo compreendido como essencialmente pedagógico e os princípios da Carta das Cidades Educadoras; (b) analisar reflexos dessas aproximações nos processos de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico; (c) identificar, a partir de destino qualificado como Cidade Educadora, possíveis sinalizadores de impulsionamento da ativação da latência turístico-pedagógica na construção e análise de proposta de processo de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico, perspectivadas repercussões pragmáticas desse processo. Para a consecução desses objetivos, metodologicamente, a pesquisa se define, em forma e conteúdo, como ensaio no que tange às teorizações e aproximações interpretativas pretendidas e, também, como de caráter exploratório empírico, na referida proposição e análise da construção de processo de (re)formulação de políticas públicas na Cidade Educadora Santiago/RS/BR. A resposta à questão investigativa e aos objetivos traçados mostra-se positiva. Entre outras razões, no âmbito do escopo da pesquisa e de seus limites teóricos e metodológicos, a essencialidade pedagógica intrínseca ao turismo permite-lhe ser protagonista e promotor de aprendizagens em Cidades Educadoras e, com isso, ampliar a abrangência de público atingindo (não mais restrito ao escolar) e melhor atender ao princípio de inclusão expresso na Carta. O Ciclo, concebido e desenvolvido sobre bases construtivistas e sociointeracionistas, configura-se como elemento propulsor de articulação com a gestão pública e como um caminho de viabilização de ação teórica e prática na práxis. Simultaneamente, contribui para movimentos cognitivo-afetivos, por parte dos sujeitos, de releituras e ressignificações conceituais sobre turismo e sua relação com as Cidades Educadoras, para novas percepções da cidade, valorização de seus potenciais turístico-pedagógicos e compreensão da requerida processualidade na implementação de políticas públicas, passando desde a intencionalidade e o planejamento até a correspondente formulação.

Palavras-chave: Turismo pedagógico; Dimensão pedagógica do Turismo; Cidades Educadoras; Políticas públicas de turismo com viés pedagógico.

ABSTRACT

This research originates in the search to advance theoretically and pragmatically the results of the master's thesis, in which it was proposed to carry out reflective incursions on the binomial "Pedagogical tourism", which led to the construction of a concept of pedagogically focused tourism, that is, in which the pedagogical dimension is constitutive of the essence of tourism. In turn, this proposition, when taken to the conceptual and pragmatic scope of what has been called Educating Cities – those understood under the scope of the Letter of Educating Cities and the Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), led to question whether this pedagogical dimension intrinsic to tourism could expand the very conception of Educating City in the realization of its principles, as well as, on the part of public management, to perspective the (re)formulation of public tourism policies with pedagogical bias and, thus, activate the tourist-pedagogical latency of a destination identified as such. In this sense, the present research assumes as general objective to propose and analyze the perspective of the pedagogical dimension intrinsic to tourism in the concept of Educating City (in the delimited scope) combined with public tourism policies with pedagogical bias understood as elements that enhance the effectiveness of the principles contained in the Letter and, by way of consequence, drivers of the activation of the tourist-pedagogical latency of destinations identified as such. Specifically, it aims at: (a) establishing approximations between the concept of tourism understood as essentially pedagogical and the principles of the Charter of Educating Cities; (b) analyzing the reflexes of these approximations in the processes of (re)formulation of public tourism policies with a pedagogical bias; (c) identifying possible signs of potentializing and activating the tourist-pedagogical latency of a destination qualified as an Educating City in the construction and analysis of a proposed Cycle of processes of (re)formulation of public tourism policies with a pedagogical bias considered pragmatic repercussions of this process. To achieve these objectives, the research is methodologically defined, in form and content, as an essay regarding the theories and intended interpretative approaches and, also, as an empirical exploratory study, in the aforementioned proposal and analysis of the construction of a process of (re)formulation of public policies in the Educating City of Santiago/RS/BR. The answer to the investigative question and to the objectives outlined is positive. Among other reasons, within the scope of the research and its theoretical and methodological limits, the pedagogical essentiality intrinsic to tourism allows it to be a protagonist and promoter of learning in Educating Cities and, with this, expand the scope of the reached audience (no longer restricted to school) and better meet the principle of inclusion expressed in the Letter. The Cycle, conceived and developed on a constructivist and sociointeractionist basis, is configured as a propelling element of articulation with public management and as a path for the feasibility of theoretical and practical action in praxis. At the same time, it contributes to cognitive-affective movements, by the subjects, of conceptual reinterpretations and re-significations about tourism and its relationship with Educating Cities, to new perceptions of the city, appreciation of their tourist-pedagogical potentials and understanding of the required procedurality in the implementation of public policies, ranging from intentionality and planning to the corresponding formulation.

Keywords: Pedagogical tourism; Pedagogical dimension of Tourism; Educating Cities; Public tourism policies with a pedagogical bias.

RESUMEN

Esta investigación tiene su origen en la búsqueda de adelantar teórica y pragmáticamente los resultados de la disertación de maestría, en la cual se propuso realizar incursiones reflexivas sobre el binomio "Turismo Pedagógico", lo que llevó a la construcción de un concepto de turismo desde una perspectiva pedagógica, es decir, en la que la dimensión pedagógica es constitutiva de la esencia del turismo. A su vez, esta proposición, llevada al ámbito conceptual y pragmático de lo que se ha dado en llamar Ciudades Educadoras -entendidas éstas bajo el ámbito de la Carta de Ciudades Educadoras y de la *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE)*, inducía a cuestionar si esta dimensión pedagógica intrínseca al turismo podría ampliar la concepción misma de la Ciudad Educadora en la realización de sus principios, así como, por parte de la gestión pública, contemplar la (re)formulación de políticas públicas turísticas con sesgo pedagógico y, así, activar la latencia turístico-pedagógica de un destino identificado como tal. En este sentido, la presente investigación asume como objetivo general proponer y analizar la perspectiva de la dimensión pedagógica intrínseca al turismo en el concepto de Ciudad Educadora (en el ámbito delimitado) combinado con políticas públicas turísticas con sesgo pedagógico entendidas como elementos potenciadores de la vigencia de los principios contenidos en la Carta y, en consecuencia, impulsores para la activación de la latencia turístico-pedagógica de los destinos identificados como tal. En concreto, se pretende: (a) establecer aproximaciones entre el concepto de turismo entendido como esencialmente pedagógico y los principios de la Carta de Ciudades Educadoras; (b) analizar los reflejos de estas aproximaciones en los procesos de (re)formulación de políticas públicas de turismo con sesgo pedagógico; (c) identificar a partir de destino calificado como Ciudad Educadora posibles señales de fomento de la activación de latencia turístico-pedagógica en la construcción y análisis de una propuesta de Ciclo de procesos de (re)formulación de políticas públicas de turismo con sesgo pedagógico consideradas repercusiones pragmáticas de este proceso. Para lograr estos objetivos, metodológicamente, la investigación se define, en forma y contenido, como un ensayo en cuanto a las teorizaciones y enfoques interpretativos pretendidos y, también, como de carácter exploratorio empírico, en la mencionada proposición y análisis de la construcción de proceso de (re)formulación de políticas públicas en la Ciudad Educadora Santiago/RS/BR. La respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados es positiva. Entre otras razones, dentro del alcance de la investigación y sus límites teóricos y metodológicos, la esencialidad pedagógica intrínseca al turismo le permite ser protagonista y promotor del aprendizaje en las Ciudades Educadoras y, con ello, ampliar el alcance del público al cual llega (no restringido ya al escolar) y cumplir mejor con el principio de inclusión expresado en la Carta. El Ciclo, concebido y desarrollado sobre bases constructivistas y sociointeraccionistas, se configura como un elemento propulsor de articulación con la gestión pública y como un camino para posibilitar la acción teórica y práctica en la praxis. Simultáneamente, contribuye a movimientos cognitivo-afectivos, por parte de los sujetos, de relecturas y resignificaciones conceptuales sobre el turismo y su relación con las Ciudades Educadoras, para nuevas percepciones de la ciudad, valorización de su potencial turístico-pedagógico y comprensión del proceso requerido en la implementación de políticas públicas, desde la intencionalidad y planificación hasta la formulación correspondiente.

Palabras clave: Turismo pedagógico; Dimensión pedagógica del Turismo; Ciudades Educadoras; Políticas públicas de turismo con sesgo pedagógico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Nucleação invertida do “turismo pedagógico”	32
Figura 2 - Adjetivação “Pedagógico” ao turismo como pleonasma	35
Figura 3 - Turismo pedagógico como segmento de mercado	36
Figura 4 - Mapa Conceitual da Carta das Cidades Educadoras 2004 (princípios) sob o ângulo de seus verbos	47
Figura 5 - Igualdade na Carta das Cidades Educadoras.....	50
Figura 6 - Diversidade e Dialogicidade na Carta das Cidades Educadoras	50
Figura 7 - Identidade na Carta das Cidades Educadoras.....	51
Figura 8 - Cidadania na Carta das Cidades Educadoras	52
Figura 9 - Representação diagramada - síntese de elementos constitutivos ou depreendidos para a análise da Carta das Cidades Educadoras.....	55
Figura 10 - Princípios da Carta das Cidades Educadoras e temáticas correspondentes	58
Figura 11 - Mapa Conceitual da Carta das Cidades Educadoras 2020 (princípios) sob o ângulo de seus verbos	60
Figura 12 - Esquema organizacional da AICE.....	61
Figura 13 - Formulário de Ingresso de experiências no BIDCE	67
Figura 14 - Número de experiências cadastradas no BIDCE	69
Figura 15 - Mapa panorama América Latina (países e número de cidades) que compõem a AICE (novembro 2020).....	71
Figura 16 - Cidades Educadoras associadas à REBRACE (novembro 2020)	72
Figura 17 - Cidades Educadoras (por continente) e suas experiências afetas ao turismo	95
Figura 18 - Cidades Educadoras e suas experiências afetas ao turismo - Europa ...	96
Figura 19 - Cidades Educadoras e suas experiências afetas ao turismo - América..	96
Figura 20 - Quatro pilares da Educação – Unesco 1998.....	139

Figura 21 - Fases do Ciclo de Políticas públicas.....	163
Figura 22 - Dinâmica de escolha de alternativas de soluções para problemas públicos	165
Figura 23 - Estrutura de Coordenação da Gestão descentralizada MTUR	193
Figura 24 - Localização de Santiago no Mapa do Rio Grande do Sul e Brasil	206
Figura 25 - Logomarca oficial Santiago – Terra dos Poetas	208
Figura 26 - Marca turística de Santiago/RS	209
Figura 27 - Caminhos que constituíram o processo analítico 1	228
Figura 28 - Material gráfico Tour Literário de Santiago/RS	235
Figura 29 - Representação gráfica da organização da Gestão Pública do Turismo em Santiago/RS/BR	241
Figura 30 - Ciclo do processo de (re)formulação de política pública de turismo com viés pedagógico	245
Figura 31 - Cronograma do ensaio exploratório empírico em Santiago/RS/BR	247
Figura 32 - Nuvem de palavras com base nas respostas dos participantes da do ensaio exploratório empírico para a pergunta “O que é Turismo?”	257
Figura 33 - Níveis de cada critério que compõe a Matriz GUT.....	264

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alterações na ordem dos princípios na versão 2004 para a de 2020.....	57
Quadro 2 - Edições dos Congressos Internacionais de Cidades Educadoras	63
Quadro 3 - Experiências cadastradas no BIDCE afetas ao turismo	94
Quadro 4 - Vinculações dos termos elencados para Cidade Educadora	255

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Rua dos Poetas.....	209
Fotografia 2 - Calçada da Fama.....	210
Fotografia 3 - Memorial da Poesia Contemporânea.....	210
Fotografia 4 - Estação do Saber.....	211
Fotografia 5 - Parque Ambiental Zamperetti.....	211
Fotografia 6 - Distrito de Ernesto Alves.....	212
Fotografia 7 - Memorial do Imigrante	213
Fotografia 8 - Estação do Conhecimento	222
Fotografia 9 - Estação do Conhecimento e o Turismo pedagógico.....	223

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Asociación Internacional de Ciudades Educadoras
ARA	Revista de Investigación en Turismo
BIDCE	Banco Internacional de Ciudades Educadoras
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Cidade Educadora
CETT	Centro Universitário de Referência em Turismo, Hotelaria e Gastronomia
CNTUR	Conselho Nacional de Turismo
COMTUR	Conselho Municipal de Turismo
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DT	Divisão de Turismo
ECT	Espaços de Convivência Turística
IGR	Instância de Governança Regional
EMBRATUR	Empresa Brasileira de Turismo/ Instituto Brasileiro do Turismo/ Agência Brasileira de Promoção Internacional do Turismo
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
FUMTUR	Fundo Municipal de Turismo
FUNGETUR	Fundo Geral do Turismo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INVTUR	Inventário da Oferta Turística
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados
LLL	<i>Lifelong learning</i>
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MTUR	Ministério do Turismo
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIG	Organização Intergovernamental
OMT	Organização Mundial do Turismo
ONG	Organização Não-Governamental
PLANTUR	Plano Nacional do Turismo
PMDT	Plano Municipal de Desenvolvimento de Turismo

PMT	Planejamento Municipal de Turismo
PNE	Plano Nacional de Educação
PNMT	Programa Nacional de Municipalização do Turismo
PNQT	Política Nacional de Qualificação do Turismo
PNT	Plano Nacional de Turismo
PRODETUR	Programa de Desenvolvimento do Turismo
QDD	Quadro de Detalhamento de Despesa
RACE	Rede Argentina de Cidades Educadoras
REBRACE	Rede Brasileira de Cidades Educadoras
RECE	Rede Espanhola de Cidades Educadoras
REMCE	Rede Mexicana de Cidades Educadoras
RINTUR	Roteiro de Informações Turísticas
SEG	Sistema Educacional Galileu
SESC	Serviço Social do Comércio
SETS	Secretaria de Turismo e Serviços
TEP	Turismo essencialmente pedagógico
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINTER	Universidade Internacional de Curitiba
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

SITUANDO O LEITOR.....	20
1 INDAGAÇÕES INTRODUTÓRIAS	22
2 SUPOSTO TEÓRICO DE REFERÊNCIA – TURISMO ESSENCIALMENTE PEDAGÓGICO	28
2.1 INCURSÕES REFLEXIVAS SOBRE O BINÔMIO “TURISMO PEDAGÓGICO” ..28	
2.1.1 Configuração conceitual-síntese de turismo pedagógico.....	29
2.1.2 Pressupostos epistemológico-pedagógicos identificados/inferidos	30
2.1.3 Conceitos de turismo identificados/inferidos.....	31
3 CIDADES EDUCADORAS – NO ESCOPO DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS E AICE	39
3.1 CIDADE EDUCADORA: ORIGEM E CARTA (PRINCÍPIOS)	42
3.1.1 Atualização da Carta das Cidades Educadoras.....	56
3.2 ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (AICE).....	61
3.3 PANORAMA, EM NOVEMBRO DE 2020, DAS CIDADES EDUCADORAS NO MUNDO	69
4 APROXIMAÇÕES ENTRE O CONCEITO DE TURISMO COMPREENDIDO COMO ESSENCIALMENTE PEDAGÓGICO E OS PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS	74
4.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: APROXIMAÇÕES CIENTÍFICAS.....	74
4.2 REVISÃO DOCUMENTAL – PÁGINA VIRTUAL DA AICE	88
4.2.1 Rede Temática “Cidade Educadora e turismo responsável: o patrimônio como valor identitário das cidades”	88
4.2.2 Experiências cadastradas no BIDCE afetas ao Turismo	92
4.2.2.1 Experiências afetas ao turismo no continente europeu	97
4.2.2.2 Experiências afetas ao turismo no continente americano	104
4.2.2.3 Experiências afetas ao turismo no continente asiático	109
5 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ENTRE O CONCEITO DE TURISMO ENTENDIDO COMO ESSENCIALMENTE PEDAGÓGICO E OS PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS	113
5.1 APROXIMAÇÃO 1: DIMENSÃO PEDAGÓGICA/EDUCACIONAL DO TURISMO NO CONTEXTO DAS CIDADES EDUCADORAS	113
5.1.1 Conceito(s) de educação quando se abordam as Cidades Educadoras e a participação do turismo (TEP) nesse contexto	113

5.1.2	Implicações passíveis de ser depreendidas tendo por foco a dimensão essencialmente pedagógica do turismo nas Cidades Educadoras	126
5.2	APROXIMAÇÃO 2: DA CONCEPÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM À PROMOÇÃO DE AÇÕES/EXPERIÊNCIAS TURÍSTICO-PEDAGÓGICAS EM CIDADES EDUCADORAS	131
5.2.1	A ação dos sujeitos aprendentes no processo de aprendizagens	134
5.2.2	Processos de interação, mediação e promoção de ações/experiências turístico-pedagógicas em Cidades Educadoras	140
6	POLÍTICAS PÚBLICAS DE TURISMO COMO FAVORECEDORAS DO PROCESSO DE APROXIMAÇÃO ENTRE A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO TURISMO E OS PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS – UM NOVO SUPOSTO DA PESQUISA	149
6.1	ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAIS NO PROCESSO DE ADESÃO À REDE INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS	152
6.2	O ESTADO EM ÂMBITO MUNICIPAL E O DESENVOLVIMENTO LOCAL.....	155
6.3	POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E PROCESSOS.....	158
6.4	POLÍTICAS PÚBLICAS DE TURISMO	170
6.4.1	Conceitos de política pública de turismo.....	172
6.4.2	Panorama-síntese da Política Nacional de Turismo.....	173
6.4.3	Gestão municipal do Turismo	191
6.4.3.1	Coordenação e Planeamento Municipal do Turismo	193
7	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	199
7.1	FORTUITO DO PERCURSO AO CASE DE PESQUISA.....	201
7.1.1	Contato prévio com autoridades administrativas de Santiago/RS/BR	202
7.1.2	Elaboração de roteiro prévio de entrevistas semiestruturadas	203
7.1.3	Realização de entrevistas.....	204
7.1.4	Conhecendo Santiago/RS, Cidade Educadora e Terra dos Poetas	205
7.1.5	Análise das entrevistas.....	213
7.1.5.1	Foco analítico 1 – Processo de instituição e desenvolvimento do Projeto Santiago como Cidade Educadora	214
7.1.5.2	Focos analíticos 2 e 3 – Conceitos de Turismo e de Turismo pedagógico e a Ação da Secretaria de Turismo no contexto de Santiago como Cidade Educadora	230
7.2	CONSTRUÇÃO DA PROPOSIÇÃO DE CICLO PROCESSUAL DE (RE)FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE TURISMO COM VIÉS PEDAGÓGICO	242
7.2.1	Ciclo do processo de (re)formulação de política pública de turismo com viés pedagógico.....	244

8 SINALIZADORES DE POSSÍVEL ATIVAÇÃO DA LATÊNCIA TURÍSTICO-PEDAGÓGICA DE CIDADES EDUCADORAS – O CASE SANTIAGO/RS	248
8.1 FASE 1 – ARTICULAÇÃO	250
8.2 FASE 2 – SENSIBILIZAÇÃO	254
8.3 FASE 3 – DIAGNÓSTICO	258
8.4 FASE 4 – CRIAÇÃO E (RE)LEITURA DE PROJETOS	261
8.5 FASE 5 – CRIAÇÃO DA AGENDA.....	263
8.6 FASE 6 – FORMULAÇÃO.....	265
8.7 ENTREVISTAS REFLEXIVAS SOBRE O PROCESSO VIVENCIADO	268
8.7.1 Questão 1 – Marcas do Processo	268
8.7.2 Questão 2 – Conceito de turismo pedagógico	270
8.7.3 Questão 3 – Públicos atingidos	271
8.7.4 Questão 4 – Papel do TEP na efetivação dos princípios da Carta	273
8.7.5 Questão 5 – Políticas públicas de turismo como potencializadoras de ações da Cidade Educadora	275
8.7.6 Questão 6 – Potencialidades turístico-pedagógicas.....	276
8.7.7 Questão 7 – Papel do Comitê ou do COMTUR.....	278
8.7.8 Questão 8 – Seu papel nesse processo	279
8.7.9 Questão 9 – Sugestões pensando sob uma perspectiva do Turismo	283
8.8 ENCONTRO REFLEXIVO COLETIVO PRESENCIAL	284
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	294
REFERÊNCIAS.....	309
ANEXO 1 – CARTA DE ACEITE DO MUNICÍPIO DE SANTIAGO/RS PARA O ENSAIO EXPLORATÓRIO EMPÍRICO	323
APÊNDICE A – MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO PARTE 1	324
APÊNDICE B – INSTRUMENTO/QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO	326
APÊNDICE C – MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO PARTE 2	329

SITUANDO O LEITOR

“Você não vai encontrar caminho nenhum fora de você. E você sabe disso. O caminho é in, não off”.

Caio Fernando Abreu

Assim como Moraes (2004), também entendo que toda objetividade repousa na subjetividade e, assim, toda construção teórica traz consigo a história de quem a escreve. Essa epígrafe pode exemplificar bem essa situação, pois ela representa minha maneira de pensar, de interagir com a realidade, de interpretar e de compreender os acontecimentos de minha vida, ou seja, ela reflete a construção teórica de minha trajetória já vivida até aqui.

A partir das próximas linhas, compartilho alguns fragmentos dessa minha história, tentando fazer entender as motivações e circunstâncias que me levaram a refletir novamente sobre o binômio “turismo pedagógico”, agora na relação com o conceito de “Cidade Educadora” e suas implicações referentes à Gestão e Políticas públicas.

Após ingressar em 2011 no Programa de Pós-Graduação em Turismo – Mestrado, pretendia pesquisar sobre relações possíveis entre Turismo e Educação. Ao perceber que se tratava de um tema muito vasto, não tive dúvida sobre o que pesquisaria, e, assim, iniciei o percurso teórico e epistemológico sobre o conceito de Turismo pedagógico. Essa escolha teve por base minha atuação como professora na Educação Básica e algumas inquietações, desde essa época, sobre atividades denominadas “saídas de campo”, “visitas técnica”, o que tende a ser denominado Turismo pedagógico. Os resultados desse processo encontram-se disponíveis virtualmente na minha dissertação cujo título é *Incursões reflexivas sobre o conceito de Turismo e a qualificação “pedagógico” no binômio “turismo pedagógico”*.

Depois desse percurso, atuei na Gestão Pública Municipal do Turismo, sendo gestora de turismo nos municípios de Barão (2013-2014) e Candiota (2014-2016). Através dessas experiências, notei que, nesses três anos de atuação pública, sempre desenvolvi projetos pedagógicos via Secretaria de Turismo, em parceria com outras secretarias municipais e entidades e, percebi que o impulso para os projetos se dava via turismo, com base no entendimento de turismo como substancialmente pedagógico (construção conceitual de minha dissertação). Esse olhar

pedagógico/educacional partindo do turismo mobilizou-me a enxergar no conceito de Cidade Educadora uma possibilidade de redimensionamento/ampliação. Foi assim que iniciei meu percurso no doutorado, inquieta sobre essa tríade Turismo, Cidade Educadora e Políticas Públicas.

A escolha pelo Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade da Universidade de Caxias do Sul se deu, sobretudo, por haver profissionais de Educação em sua composição, o que permitiria desdobrar a pesquisa já realizada no Mestrado, na direção de refletir sobre o conceito de turismo entendido como essencialmente pedagógico em aproximação às Cidades Educadoras.

Assim, tem origem a proposta desta pesquisa e suas motivações.

1 INDAGAÇÕES INTRODUTÓRIAS

“Vou olhar os caminhos, o que tiver mais corações, eu sigo”.

Caio Fernando Abreu

A presente pesquisa constitui-se em desdobramento de dissertação de mestrado intitulada “Incursoes reflexivas sobre o conceito de turismo e a qualificação “pedagógico” no binômio ‘turismo pedagógico” (2014), que desenvolve uma discussão epistemológica sobre Turismo pedagógico, a partir da qual propõe, diversamente do identificado até então na produção bibliográfica, uma outra conceituação para esse binômio.

As reflexões desencadeadas tomando por base a constituição morfológica do binômio (no qual o termo “turismo” – substantivo – é o núcleo, este, qualificado pelo termo “pedagógico” – adjetivo), buscaram depreender de textos analisados o entendimento ali constante sobre turismo, sobre pedagógico e a relação entre eles.

No que concerne ao conceito de turismo, dois caminhos foram seguidos na busca de identificar/inferir, no *corpus* construído, conceitos de turismo presentes no binômio “turismo pedagógico” com base na respectiva constituição morfológica. O primeiro partiu de características definitórias, o que permitiu o entendimento de que a qualificação do turismo como pedagógico seria relativa a uma contingência (para a escola/educação formal) e de que o turismo seria uma prática fundamentalmente consubstanciada pela viagem (pelo deslocamento) empreendida(o), de modo que o *status* de pedagógico lhe seria atribuído quando vinculado à escola. Haveria aí uma espécie de “nucleação invertida” do binômio, na medida em que a escola (espaço tradicional do pedagógico) se serve do turismo (deslocamento/viagem para fora da escola) em suas atividades curriculares.

A um resultado diferente conduziu o caminho que partiu de outras abordagens teóricas consideradas de referência (particularmente a proposição de Perazzolo, Santos e Pereira, 2013), no intuito de trazer à reflexão os próprios resultados antes encontrados. Por esse percurso, a promoção de aprendizagem, no sentido amplo de transformações educativo-formativas do sujeito, mostrou-se como uma propriedade intrínseca ao turismo ou como uma qualidade necessária (que lhe é substancial). Esse contexto possibilitou construir um conceito de turismo segundo o qual corresponderia a um *fenômeno humano-social que pressupõe um deslocamento realizado por um*

sujeito motivado/mobilizado para vivenciar/conhecer o novo, o outro, em experiências relacionais no ou fora do local de experiência cotidiana, constituindo-se em espaço de contínua construção, formação e transformação do sujeito, que passa a ter novas percepções do outro e de si mesmo. Em outras palavras, um espaço de aprendizagens em que o pedagógico se configura, substantivamente, como propriedade do turismo.

Assim, esses dois caminhos conduziram à compreensão do Turismo pedagógico quer como um segmento de mercado do turismo, que se concretiza na relação com a escola (nisto estando novamente implícito o caráter contingencial do pedagógico), quer como pleonasma, uma vez que o pedagógico é visto como uma propriedade intrínseca ao turismo ou como uma qualidade necessária.

Essa perspectiva levou a refletir sobre eventuais implicações dela decorrentes nas denominadas Cidades Educadoras.

O Movimento das Cidades Educadoras iniciou em novembro de 1990, em Barcelona/Espanha quando ocorreu o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Os representantes das cidades presentes propuseram sistematizar, numa Carta¹, os princípios básicos que deveriam formar o perfil educativo das cidades. Em conclusão, afirmou-se um novo direito dos habitantes das cidades: o direito à Cidade Educadora.

Para atingir o novo direito, essas cidades pactuaram um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento formativo integral dos seus habitantes que orientam a Administração pública. Os 20 princípios estão distribuídos em três blocos: o direito a uma Cidade Educadora, o compromisso da cidade e o serviço integral das pessoas. Neles, há referências aos deveres do poder público, aos aspectos formativos, às intervenções destinadas à redução de desigualdades, ao acesso à informação, à preservação e divulgação da cultura local, ao ordenamento do espaço físico, à liberdade e à diversidade cultural e à inclusão da população (prioritariamente crianças e jovens) nas decisões atinentes aos projetos educativos para as cidades.

São responsáveis pelo direito a uma Cidade Educadora a Administração municipal e outras instâncias que têm influência na cidade. Os próprios habitantes deverão comprometer-se com esse empreendimento.

¹ A Carta das Cidades Educadoras (2004), versão em português, pode ser acessada por meio do link: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/2/2014/03/Charter-in-Portuguese.pdf>

A Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994), no de Gênova (2004) e, em 2020, em razão de seu 30º aniversário, a fim de adaptar suas abordagens aos novos desafios e a novas necessidades sociais. É, ainda, o documento basilar mais importante da *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras* (AICE), que reunia, em novembro de 2020², 509 cidades de 34 países. Na América, eram 09 países com 77 cidades associadas. O Brasil apresentava, nesse período, 22 cidades associadas, sendo elas: Belo Horizonte (Minas Gerais), Camargo (Rio Grande do Sul), Carazinho (Rio Grande do Sul), Caxias do Sul (Rio Grande do Sul), Curitiba (Paraná), Gramado (Rio Grande do Sul), Guarulhos (São Paulo), Horizonte (Ceará), Marau (Rio Grande do Sul), Mauá (São Paulo), Nova Petrópolis (Rio Grande do Sul), Porto Alegre (Rio Grande do Sul), Santiago (Rio Grande do Sul), Santo André (São Paulo), Santos (São Paulo), São Bernardo do Campo (São Paulo), São Carlos (São Paulo), São Gabriel (Rio Grande do Sul), São Paulo (São Paulo), Soledade (Rio Grande do Sul), Sorocaba (São Paulo) e Vitória (Espírito Santo).

Qualquer cidade que se comprometa com os princípios da Carta pode aderir à AICE, contudo elas devem seguir os procedimentos: a) aprovação da adesão no âmbito municipal pelos conselhos competentes; b) cumprimento dos princípios da Carta; c) participação nos canais de debate, intercâmbio e colaboração da AICE; d) pagamento de cota anual.

Na Carta (2004), compreende-se como Cidade Educadora aquela com “[...] personalidade própria, integrada no país onde se situa e, por consequência, interdependente do território do qual faz parte” (s.p.), tendo como objetivo permanente “[...] aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes”. A cidade será educadora quando exercer e desenvolver essa “[...] função paralelamente às suas funções tradicionais [...], tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes” (s.p.). As Cidades Educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais e informais, devem colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências.

² Optou-se, nesta pesquisa, por este recorte temporal, novembro 2020, como última atualização das Cidades Educadoras, em razão de esta marcar a reedição e revisão da Carta das Cidades Educadoras e, por entender que o processo é dinâmico, ou seja, permanentemente há entrada e saída de cidades na Rede.

Face a essas considerações, tendo como suposto teórico o turismo em sua propriedade essencialmente pedagógica e entendendo-o de forma a que se desbordem limites conceituais atrelados ao senso comum (cujo cerne está no deslocamento), faz-se pertinente questionar se essa dimensão pedagógica intrínseca ao turismo perspectivada na concepção de Cidade Educadora – compreendida no escopo da Carta das Cidades Educadoras e da *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras* (AICE) –, poderia ampliar a própria concepção de Cidade Educadora na efetivação de seus princípios, como também, por parte da gestão pública, perspectivar a (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico (em sendo este entendido também como um agente promotor de aprendizagens), tendo como corolário o impulsionamento da ativação da latência turístico-pedagógica de um destino identificado como tal.

Buscar respostas a essas questões encerra *per se* relevância social, porquanto aí estão implicadas vivências e interações entre os próprios residentes e entre esses e visitantes/turistas, sempre passíveis de aprimoramento. Também do ponto de vista científico, o trabalho de aproximação conceitual entre Turismo pedagógico – como proposto nestas reflexões – e Cidade Educadora, enseja uma releitura crítica do próprio conceito de Turismo pedagógico na sua aplicabilidade conceitual e pragmática. Nisso está implícita a compreensão de ciência e de seus resultados como um permanente devir e, aqui, particularmente no que concerne ao conceito de Turismo e de seus desdobramentos, sua compreensão como contínuo tecer de múltiplas dimensões, relações e abordagens científicas. Essa relevância científica ganha em significado, pois não foi constatada, no processo de revisão de literatura, nenhuma proposição a esse respeito.

Nesse sentido, a presente pesquisa assume como objetivo geral propor e analisar a perspectivação da dimensão pedagógica intrínseca ao turismo no conceito de Cidade Educadora (no escopo delimitado) aliada a políticas públicas de turismo com viés pedagógico, como elementos potencializadores da efetivação dos princípios contidos na Carta e impulsionadores da ativação da latência turístico-pedagógica de destinos identificados como tal.

Especificamente objetiva-se:

- Estabelecer aproximações entre o conceito de turismo entendido como essencialmente pedagógico e os princípios da Carta das Cidades Educadoras;

- Analisar reflexos dessas aproximações nos processos de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico;
- Identificar, a partir de destino qualificado como Cidade Educadora, possíveis sinalizadores de impulsionamento da ativação da latência turístico-pedagógica na construção e análise de proposta de processo de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico, perspectivadas repercussões pragmáticas desse processo.

Para a consecução desses objetivos, metodologicamente, a pesquisa se define, em forma e conteúdo, como ensaio no que tange às teorizações e aproximações interpretativas pretendidas e, também, como de caráter exploratório empírico, na referida proposição e análise da construção de processo de (re)formulação de políticas públicas em destino qualificado como Cidade Educadora selecionado para esse fim.

Para o desenvolvimento do ensaio teórico-prático, tomou-se como ponto de partida, como já mencionado, o suposto teórico de referência, o turismo essencialmente pedagógico (TEP). Este permitiu um outro olhar sobre as Cidades Educadoras sob o escopo da AICE e de sua Carta norteadora, a partir do que se fez uma incursão desde sua origem em 1990 até novembro de 2020, ano, neste trabalho, da construção do Panorama das Cidades Educadoras no mundo. Por meio dessa incursão, foi possível notar que a Carta não menciona nenhuma aproximação com o turismo de forma direta, bem como com as pessoas que acorrem às cidades (visitantes/turistas). Tendo essa constatação, de imediato, provocado algumas reflexões e alguns questionamentos, achou-se pertinente realizar a primeira revisão da pesquisa, a bibliográfica, na direção de verificar, nos estudos científicos, aproximações entre os dois conceitos. No decorrer da averiguação, julgou-se relevante, ainda, realizar uma revisão documental a partir da página virtual da AICE, dado que esta reúne, em seu banco, tanto experiências quanto documentos, pesquisas e publicações de diversas ordens.

Esse levantamento, somado às inquietudes iniciais e aos questionamentos que foram surgindo durante o percurso desenvolvido, conduziram à necessidade de construção de aproximações teóricas entre o conceito de turismo entendido como essencialmente pedagógico (TEP) e os princípios da Carta das Cidades Educadoras, sob dois macropismas. O primeiro, referente à dimensão pedagógica/educacional do turismo no contexto das Cidades Educadoras, sob dois vieses: (a) conceito[s] de

educação quando se abordam as Cidades Educadoras e a participação do turismo e (b) implicações passíveis de serem apreendidas, tendo por foco a dimensão essencialmente pedagógica do turismo nas Cidades Educadoras. O segundo, desde a concepção do processo de aprendizagem até a promoção de ações/experiências turístico-pedagógicas em Cidades Educadoras, macroprisma esse analisado igualmente sob dois vieses: (a) ação dos sujeitos nos processos de aprendizagem e (b) processos de interação, mediação e promoção de ações/experiências turístico-pedagógicas em Cidades Educadoras.

Na confluência dessas reflexões ensaísticas, chegou-se a um suposto decorrente que se mostrou um caminho possível para a efetivação dessas aproximações e teorizações construídas: o aporte de políticas públicas de turismo com viés pedagógico, pois ambos os processos pensados e discutidos teriam na gestão pública seu ponto de articulação e de propulsão de desenvolvimento.

Assim, tendo em conta o entendimento do turismo como um agente protagonista e promotor de aprendizagens, podendo contribuir para a efetivação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, a pesquisa, em sua Parte 2, adentrou uma outra racionalidade metodológica, à luz de Bachelard (1986), que permitiu estabelecer diálogo entre razão e experiência, por meio de um ensaio exploratório empírico na Cidade Educadora Santiago/RS, a qual, fortuitamente, tornou-se case da pesquisa.

O ensaio exploratório desenvolveu-se com base em uma proposta de Ciclo de processo de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico (com o turismo considerado agente protagonista e promotor de aprendizagens), tendo como referente epistemológico-pedagógico junto à governança local, o construtivismo e o sociointeracionismo (pedagogia relacional). Com esse itinerário, pretendeu-se fazer emergir possíveis sinalizadores de potencialização e ativação da latência turístico-pedagógica de Cidades Educadoras, catalisadas pela busca de compreensão, por parte dos agentes de governança, das políticas públicas nesse processo.

Fica o convite ao leitor para compartilhar o reviver da jornada investigativa realizada ao longo das Partes 1 e 2 deste trabalho.

Então, seguimos.

2 SUPOSTO TEÓRICO DE REFERÊNCIA – TURISMO ESSENCIALMENTE PEDAGÓGICO

“Seria apenas mais uma história, se não tivesse tocado a alma”.

Caio Fernando Abreu

Se, por meio desta pesquisa, procurou-se responder “se a dimensão pedagógica intrínseca ao turismo perspectivada na concepção de Cidade Educadora – compreendida no escopo da Carta das Cidades Educadoras e AICE –, poderia ampliar a própria concepção de Cidade Educadora na efetivação de seus princípios, como também, por parte da gestão pública, perspectivar a (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico (em sendo este entendido também como um agente promotor de aprendizagens), tendo como corolário o impulsionamento da ativação da latência turístico-pedagógica de um destino identificado como tal, a resposta a essa e a outras inquietações que surgiram durante o percurso científico requer a construção prévia de um quadro teórico de referência. Nesse sentido, o suposto teórico desta pesquisa conduz a incursões reflexivas sobre o binômio “turismo pedagógico”, caminho já trilhado durante a realização do Mestrado e, que aqui, será sinteticamente apresentado, com ênfase na ideia de que a motivação intrínseca e constitutiva do fazer turismo está assentada na concepção de que, no cerne do processo que move os sujeitos, estaria a metáfora do desejo, baseada em Perazzolo, Santos e Pereira (2013), as quais propuseram analisar o turismo sob uma perspectiva humano-social, utilizando-se de uma abordagem conceitual de turismo, de natureza psicossocioantropológica.

É por meio desse suposto teórico referencial que se conduz a presente investigação.

2.1 INCURSÕES REFLEXIVAS SOBRE O BINÔMIO “TURISMO PEDAGÓGICO”

A pesquisa, como já referido, constitui-se em desdobramento de dissertação de mestrado, a qual desenvolveu uma discussão epistemológica sobre o binômio “turismo pedagógico”, a partir da qual propõe diversamente do identificado até então na produção bibliográfica, uma nova conceituação para esse binômio.

As incursões reflexivas sobre o conceito de turismo e sobre a qualificação do “pedagógico” no binômio “turismo pedagógico” – o que dá título ao trabalho do mestrado –, nas quais se procurou responder, analítica e interpretativamente, às questões de pesquisa (na adjetivação do turismo como pedagógico, que concepções de turismo e que pressupostos epistemológico-pedagógicos estariam aí presentes? Que pedagógico é esse e que turismo é esse subjacente ao binômio “turismo pedagógico”?) tendo como norte os objetivos traçados³, conduziram a algumas conclusões, as quais serão aqui retomadas na direção de encaminhar as questões da pesquisa atual, possibilitando assim, a continuidade da investigação científica.

Cabe, preliminarmente, ainda destacar que a dissertação de caráter qualitativo e cunho exploratório bibliográfico, mediante uma abordagem hermenêutica e recortes metodológicos operacionais, analisou doze (12) artigos publicados no arco temporal de 2005 a 2012, em periódicos científicos brasileiros e/ou apresentados em eventos científicos consolidados na área do turismo, de cujos títulos constavam o binômio “turismo pedagógico”.⁴

2.1.1 Configuração conceitual-síntese de turismo pedagógico

A elaboração de uma definição que pudesse expressar, numa visão geral, o entendimento das autorias sobre turismo pedagógico, requereu a utilização de um processo de definição conceitual de base lógica, segundo Garcia (2006), no qual se procurou constituir uma proposição predicativa em que turismo pedagógico correspondeu ao Termo (*Definiendum*) e em que o Gênero (*Genus*), assim como as características diferenciadoras (*Differentiae*) foram identificados/inferidos nos/dos textos analisados (*corpus*). Esse processo conduziu à formulação, com base na incidência de gêneros e características, da seguinte definição:

³ Identificar/explicitar configurações conceituais que assume a denominação “Turismo pedagógico” em proposições teóricas ou teórico-práticas presentes e acessadas na literatura científica - em que é tematizado o Turismo pedagógico, considerando, de um lado, abordagens conceituais de turismo e, de outro, relações que se estabelecem entre modelos epistemológicos e pedagógicos e, sob esse prisma, proporcionar uma sistematização, no recorte temporal e bibliográfico metodologicamente estabelecido, da produção, no Brasil, do conhecimento a respeito, ou, mais especificamente, uma visão analítico-conceitual do entendimento que estudiosos do turismo mostram ter acerca do tema.

⁴ Por meio do link, na sequência, pode-se conhecer a pesquisa em sua totalidade: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/840/Dissertacao%20Francielle%20de%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Turismo pedagógico é uma atividade/prática pedagógica/educativa/educacional que envolve algum tipo de deslocamento (viagem, visita, passeio, excursão), promove interação com o meio, vivências, experiências, conhecimento de espaços novos e promove aprendizagem, na prática, do que foi visto (conteúdos curriculares) teoricamente em sala de aula.

Os gêneros e as características presentes na definição são aqueles que apresentaram maior percentual de ocorrência, o que, no caso das características, permitiu que a elas se conferisse o *status* de estruturantes. O conjunto dos gêneros e das características identificados/inferidos revelou a polarização do turismo pedagógico (termo) no universo da educação formal (escola/professor, gestores e alunos).

Uma observação aqui cabe ser feita. Ao longo do processo definatório, identificaram-se deslizamentos conceituais expressos quer na atribuição de Gêneros (diferentes entre si, inclusive dentro do mesmo texto), ora preliminarmente perspectivados desde a dimensão da Educação (aula extraclasse, ferramenta educativa, estratégia pedagógica, por exemplo), ora desde a dimensão do Turismo (segmento turístico, atividade turística, viagem turística), quer na multiplicidade de características, as quais nem sempre apresentavam coerência entre si ou em relação ao Gênero a que correspondiam; quer na configuração do mesmo elemento/aspecto, ora como Gênero, ora como característica; quer no posicionamento do Gênero e das características perspectivados, ora desde a dimensão educativa, ora desde a dimensão turística.

2.1.2 Pressupostos epistemológico-pedagógicos identificados/inferidos

Sinteticamente, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, via análise das características definitórias ligadas explicitamente aos Gêneros ou sem vínculos explícitos com eles, encontraram-se, de um lado, elementos discursivos sinalizadores de aproximação do turismo pedagógico a uma prática relacional afinada com supostos do construtivismo e do sociointeracionismo e, assim, sob o prisma da ciência, à racionalidade crítica afeta ao paradigma científico contemporâneo; e de outro, elementos discursivos que se mostraram conflitantes com o modelo pedagógico identificado/depreendido e/ou com os respectivos referenciais epistemológicos. É o

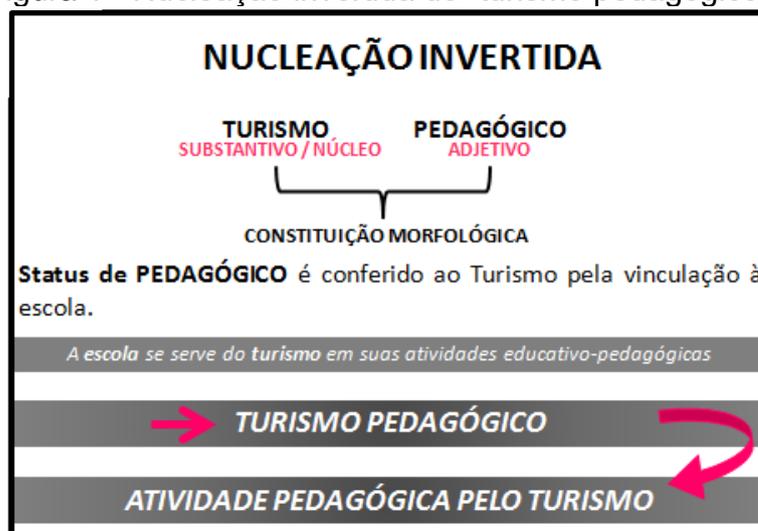
caso das sinalizações discursivas de não descolamento do modelo epistemológico empirista constatado na polarização entre extra e intraescolar (na menção ao estar fora da escola, tendo como vetor principal do deslocamento, a prerrogativa de concretização da prática pedagógica nas perspectivas construtivista e sociointeracionista) e na dicotomização entre teoria/abstrato (sala de aula) e prática/concreto (fora da sala de aula, no “real”); das marcas do singular e do coletivo no processo de construção do conhecimento, expressas na referência a resultados positivos coletivamente alcançados, tomados como consequências necessárias e não contingenciais, distanciando-se das marcas da singularidade de cada sujeito; do/a tangenciamento/diluição do papel da mediação, cerne da gestão da prática pedagógica que se quer construtivista, sem a qual se abrem espaços para uma pedagogia diretiva (de base empirista) ou não-diretiva (de base apriorística).

Novamente aí se percebeu uma fluidez conceitual, assim como incongruências tendo em conta relações entre discurso factual e teórico ou entre discurso teórico e supostos epistemológico-pedagógicos que lhe estariam subjacentes.

2.1.3 Conceitos de turismo identificados/inferidos

Dois caminhos foram seguidos na busca de identificar/inferir conceitos de turismo presentes no binômio “turismo pedagógico” com base na respectiva constituição morfológica (em que “turismo” – substantivo – é o núcleo, e “pedagógico”, o adjetivo). O primeiro partiu das características definitórias, o que permitiu o entendimento de que a qualificação do turismo como pedagógico seria relativa a uma contingência (para a escola/educação formal) e de que o ***Turismo seria uma prática fundamentalmente consubstanciada pela viagem*** (pelo deslocamento) empreendida(o), de modo que o *status* de pedagógico lhe seria atribuído quando vinculado à escola. Haveria aí uma espécie de “nucleação invertida” do binômio (ver Figura 1), na medida em que a escola (espaço tradicional do pedagógico) se serve do turismo (deslocamento/viagem para fora da escola) em suas atividades curriculares.

Figura 1 - Nucleação invertida do “turismo pedagógico”



Fonte: Elaborado pela autora.

A um resultado diferente conduziu outro caminho, que partiu de abordagens teóricas consideradas de referência, particularmente a proposição de Perazzolo, Santos e Pereira (2013), no intuito de trazer a reflexão os próprios resultados antes encontrados.

As autoras propuseram analisar o turismo sob uma perspectiva humano-social, utilizando-se de uma abordagem conceitual de turismo, de natureza psicossocioantropológica. Essa proposta parte da ideia de que a motivação intrínseca e constitutiva do fazer turismo está assentada na concepção de que, no cerne do processo que move os sujeitos, estaria a metáfora do desejo.

A perspectiva da metáfora do desejo dimensiona o entendimento do fazer turismo como motivado pelo impulso por conhecimento/experiências na sua forma mais primária, tal como apresentada no conceito de pulsão epistemofílica proposto por Freud (1992) no texto "Inibição, Sintoma e Angústia", de 1926. O tema também é abordado à luz das contribuições lacanianas, particularmente na perspectiva da pulsão escópica. A pulsão epistemofílica, ou impulso por conhecer, experimentar, aprender [...] é entendida por Freud como derivação de experiências que integram o processo de formação, na perspectiva da constituição do sujeito como sujeito social. Observado dessa forma, é possível atribuir novos significados para os movimentos das pessoas e grupos ao longo do trânsito humano pela história, determinados ou não por demandas de segurança e provimento (PERAZZOLO; SANTOS; PEREIRA, 2013, p. 141 -142, tradução minha).

Sob essa perspectiva, a motivação para a busca do novo teria na base a demanda de conhecer "outro lugar", de sorte que o fenômeno estaria antes ligado a essa pulsão do que ao campo administrativo, a efeitos de ações persuasivas de

vendas e de marketing, ou a modismos e estratégias de tramas econômico-comerciais. Esse mesmo impulso, “[...] concebido no terreno psicoantropológico, tal como se caracteriza, em essência, a contribuição da psicanálise, aponta para caminhos que levam à construção simbólica do homem, da busca interminável do que não pode ser conhecido” (PERAZZOLO; SANTOS; PEREIRA, 2013, p. 142, tradução minha).

Considerando assim essa motivação primária, as autoras postulam que se poderia dizer que todo movimento da vida psíquica na direção do externo a si próprio seria uma forma de turismo, e que todo impulso na direção de dar destino ao “não saber” integraria sistemas complexos indutores a que os sujeitos, pelo imaginário, buscassem dar sentido a ou jogar com elementos que apropriam do mundo sensível, o que proporcionaria avanços no desenvolvimento humano, perpetuando deslizamentos de significações.

Por outro lado, na medida em que se compreende o turismo como a expressão humana do desejo de conhecer, de saber, e que se considera que esse conhecer, esse saber procurado se constrói por meio da relação, através de movimentos de interação, o acolhimento institui-se como um elemento fundante do turismo, de tal modo que os sujeitos da experiência turística saíam dela sempre modificados.

Conforme as pesquisadoras (2013, p. 145, tradução minha), o conceito de acolhimento pode ser concebido como

[...] fenômeno que se instala no espaço constituído entre o sujeito (singular e coletivo) que deseja acolher e o sujeito que deseja ser acolhido. E mais, no espaço onde o acolhedor se transforma em acolhido e o acolhido em acolhedor, num movimento alternado e necessário para que a hospitalidade ocorra (PERAZZOLO; SANTOS; PEREIRA, 2013, p. 145, tradução minha).

Logo, acolhimento não se mostra como “[...] um ato, ou uma prática originária num único sujeito, tampouco a sua disposição para acolher. Acolhimento institui-se, desse modo, como fenômeno que envolve, sempre, dois polos de uma relação”. “[...] o acolhimento, na sua expressão genuína, não se efetiva sem a dimensão interacional, sem a experimentação do prazer e da afetividade, sem a ocorrência de alguma transformação em ambos os protagonistas da relação” (PERAZZOLO; SANTOS; PEREIRA, 2013, p. 146, tradução minha).

Em suma, isso significa dizer que, para que ocorra o acolhimento, [...] ambos os sujeitos têm que se ajustar dinamicamente na interação de

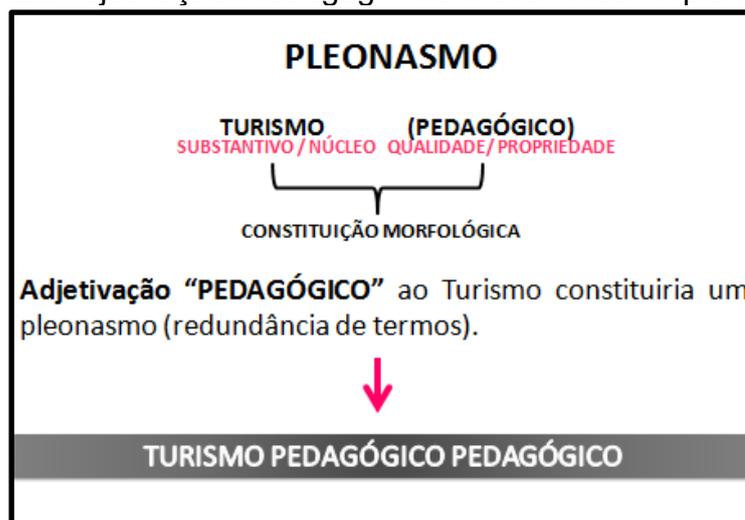
suas necessidades, o que exige, de cada um, o olhar do olhar do outro, a abdicação da tranquila certeza do saber prévio, o exercício empático da compreensão, ainda que não necessariamente de forma sincrônica no tempo e no espaço” (PERAZZOLO; SANTOS; PEREIRA, 2013, p. 146, tradução minha).

Na interação, pois do acolhimento, nos discursos dos sujeitos (acolhedor e acolhido), “[...] o desejo se mostra, sempre, no plano futuro. Porém, quando há o encontro e o ajuste das demandas, o discurso é pretérito, e o acolhimento aconteceu” (SANTOS; PERAZZOLO; PEREIRA; FERREIRA, 2012, p. 14).

Assim, por esse percurso, ***a promoção de aprendizagem, no sentido amplo de transformações educativo-formativas do sujeito, mostrou-se como uma propriedade intrínseca ao turismo*** ou como uma qualidade necessária (que lhe é substancial). Esse contexto possibilitou construir um conceito de turismo, no qual esse corresponderia a **um fenômeno humano-social que pressupõe um deslocamento realizado por um sujeito motivado/mobilizado para vivenciar/conhecer o novo, o outro, em experiências relacionais no ou fora do local de experiência cotidiana, constituindo-se um espaço de contínua construção, formação e transformação do sujeito, que passa a ter novas percepções do outro e de si mesmo. Em outras palavras, um espaço de aprendizagens em que o pedagógico se configura, substantivamente, como propriedade do turismo.**

Ora, sob essa perspectiva, adjetivar o turismo como pedagógico corresponderia a um pleonasma (ver Figura 2), não se justificando, pois, a manutenção do binômio e, em princípio, se estaria estabelecendo uma incompatibilidade com o entendimento a que se chegou via o outro caminho.

Figura 2 - Adjetivação “Pedagógico” ao turismo como pleonasm



Fonte: Elaborado pela autora.

No entanto, há que se perguntar por que a escola opta por incluir em suas atividades educativo-pedagógicas esse(a) turismo/deslocamento/viagem. Essa inclusão não se justificaria, em essência, se não fossem reconhecidos traços da potencialidade pedagógica (em seu sentido amplo) intrínseca ao turismo, a qual “autorizaria” a atribuição de características ao turismo pedagógico, como entre outras, promoção do desenvolvimento integral do sujeito; contribuição para leitura/valorização/preservação da cultura local, para o desenvolvimento social, o viver em sociedade, o exercício da cidadania; reafirmação, através da vivência, de valores de ordem social, cultural, ambiental; ressignificação de conteúdos curriculares.

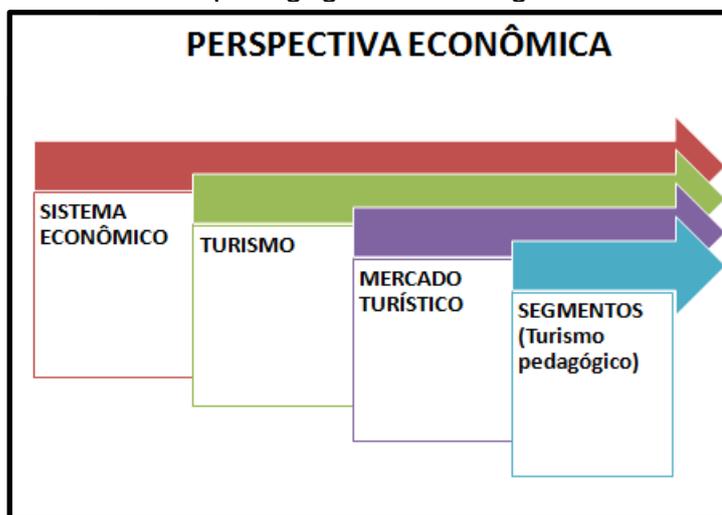
Diante dessas considerações, em tese, a forma que se apresenta como mais adequada para nomear essa prática seria *Atividade pedagógica pelo turismo*. Nela estaria bem-marcada a “nucleação invertida” e, ao mesmo tempo, a não incompatibilização dos resultados a que levaram os dois caminhos percorridos.

Não se poderia aqui deixar de destacar o fato de que todos os textos examinados (exceção feita aos que trazem uma abordagem mercadológica) preconizam essa atividade pedagógica pelo turismo como a alternativa para fazer frente aos processos e rotinas que se encontram tradicionalmente na realidade escolar. Por meio deles, estaria sendo emitida subliminarmente a mensagem: *Para que a educação formal cumpra seu papel, é preciso tirar o aluno da escola*. Sem que se esteja pondo em discussão os aspectos positivos dessa prática, o que chama a atenção é a aparente aceitação tácita da impossibilidade de mudanças desse modelo pedagógico no âmbito da escola, não se verificando aí a compreensão, por um lado,

de que ela também se constitui em um meio social para o desenvolvimento de processos interativos, construção e (re)significação de conhecimento, de desenvolvimento de valores humano-sociais, de socialização etc., e, por outro, de que os exercícios de prática teórica, quando adequada e pertinentemente realizados, com as suas conseqüentes descobertas, podem igualmente tornar-se fontes de prazer (o prazer intelectual).

Da dimensão econômico-mercadológica para a qual também apontaram gêneros e características definitórias, emergiu o ***Turismo pedagógico como um segmento de mercado do turismo*** (ver Figura 3), que se concretiza na relação com a escola (nisso estando novamente implícito o caráter contingencial do pedagógico). Tem-se uma relação de oferta (produto – turismo pedagógico) e demanda (escola). Nessa outra ótica, o turismo está a serviço da escola – o que distingue esse segmento mercadológico de outros “não pedagógicos” – associado a elementos/aspectos de gestão – quando se destaca a possibilidade de fomento do desenvolvimento econômico das comunidades locais. O conceito de ***Turismo que se depreende é o de uma atividade econômico-mercadológica dentro do sistema econômico, compreendida numa perspectiva sistêmica.***

Figura 3 - Turismo pedagógico como segmento de mercado



Fonte: Elaborado pela autora.

Independentemente de o binômio “turismo pedagógico” poder ser considerado um pleonasma, há que se ter presente, que na lógica do mercado, os segmentos têm de ser demarcados, razão pela qual não se está propondo o abandono do termo. O que estas ponderações conduzem a refletir é que, se o *status* de pedagógico deixasse

de ser conferido pela destinação exclusiva ao público escolar, seria possível ampliar/redimensionar o próprio segmento. Isso significa dizer que, se o pedagógico for entendido como promotor de aprendizagem em sentido amplo, novos horizontes poderiam ser abertos, mantendo-se, porém, primariamente, o foco no pedagógico. O turismo pedagógico poderia ser estendido, por exemplo, a outros públicos além daqueles provenientes da educação formal e a outras e múltiplas finalidades além da aprendizagem de conteúdos curriculares.

Da mesma forma, se poderia pensar em desdobramentos do foco pedagógico agregando-lhe outras especificações que propiciassem direcionamentos mais precisos em relação a interesses de demanda, à inclusão dessa lógica em locais turísticos ainda sem vocação definida, ou, até mesmo, em locais com vocação definida afeta a outros segmentos, ampliando assim suas possibilidades de ofertas.

No outro polo, o da educação formal, ao terem em conta o que estas reflexões conceituais trazem à tona no que se refere à realização de atividades pedagógicas pelo turismo, as instituições de ensino poderiam nelas encontrar outros subsídios para avaliar criticamente suas práticas, suas opções relativas a espaços, períodos, duração, equipe, planejamento, podendo vir a impulsionar a ativação da latência pedagógica do turismo e, então, enriquecer os processos de aprendizagem desejados.

Mediante esse suposto teórico, a pesquisa atual desdobra-se tendo por base a perspectiva do turismo entendido como substancialmente pedagógico, ou seja, do turismo pedagógico percebido como pleonasma, e, questiona se essa dimensão pedagógica intrínseca ao turismo perspectivada na concepção de Cidade Educadora compreendida no escopo da Carta das Cidades Educadoras e da AICE, poderia ampliar a própria concepção de Cidade Educadora na efetivação de seus princípios, como também, por parte da gestão pública, perspectivar a (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico e, assim, ativar a latência turístico-pedagógica de um destino identificado como tal.

Para tanto, faz-se necessário aprofundar o conteúdo contido na Carta das Cidades Educadoras, documento basilar e orientador das cidades que compõem a Rede de Cidades Educadoras, assim como entender sua origem, seus processos, elaborar o respectivo panorama no período de recorte da pesquisa etc. É isso que o próximo Item propõe: apresentar o universo das Cidades Educadoras no mundo, para que, posteriormente, se possam estabelecer aproximações entre o conceito de

turismo entendido como essencialmente pedagógico (TEP) e os princípios norteadores contidos na Carta das Cidades Educadoras.

3 CIDADES EDUCADORAS – NO ESCOPO DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS E AICE

“Não se preocupe, não tenha pressa. O que é seu encontrará um caminho para chegar até você”.

Caio Fernando Abreu

Diante dos desafios que se colocam na atualidade, neles inseridos o número sempre crescente de residentes, estruturas sociais cada vez mais complexas e novas necessidades de serviços, bens e equipamentos, as cidades estão se aglutinando em diferentes tipos de redes. Porém, para além de prover os equipamentos e os serviços que lhe competem legalmente, as cidades estão adotando uma gestão estratégica como resposta a essas novas necessidades, complementada por uma melhor articulação entre seus espaços e o desenvolvimento de uma “gestão relacional” da cidade (SIMÕES, 2010).

Em relação à gestão relacional, pondera Simões (2010, p.19, tradução minha) que “[...] esta também se estende a uma dimensão externa, através do desenvolvimento de relações com outras cidades, à escala nacional e internacional, com quem se possam [...] partilhar problemas, experiências ou projetos comuns”.

Ainda, segundo o mesmo autor (2010, p.9, tradução minha), as redes de cidades podem ser em torno de uma temática específica ou geral, global ou regional, acesso restrito ou universal, sendo que “[...] essas organizações vão consolidando uma nova tipologia de diplomacia internacional, que afirma o atual protagonismo político, econômico e social das cidades”.

Entre esses exemplos de movimentos associativos internacionais, têm-se as Cidades Educadoras, cujo mote a que o próprio nome já remete, refere-se ao potencial educacional das cidades que deverão promover o desenvolvimento integral de seus cidadãos. Contudo, quando se pensa na dimensão educativa das cidades, logo se perspectivam todas as cidades, ou seja, todas elas possuem potencial educativo a ponto de promover o desenvolvimento humano, porém, para esta pesquisa, quando se abordará o binômio “Cidade Educadora”, esse, implicitamente estará alinhado ao compromisso explícito de efetivação dos princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras e às cidades signatárias da AICE.

A inspiração para esse Movimento em específico, segundo alguns autores (Caballo Villar, 2001; Gadotti *et al*, 2004; Toledo *et al*, 2004; Barros, 2011; Morigi,

2016; Alves e Brandenburg, 2018) estaria contida no Relatório “Aprender a ser: a educação do futuro” elaborado por uma comissão de trabalho presidida por Edgar Faure⁵, 1973, no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nele, além da perspectiva de educação permanente, há uma explicitação em sua terceira parte: “Para uma Cidade Educativa”, como um prenúncio.

Na lógica de harmonizar os sistemas escolar e não-escolar, o documento reforça que a educação do amanhã deixa de ser “[...] privilégio de uma elite e de estar vinculada a uma determinada idade; tende a ser coexistência ao mesmo tempo com todos da comunidade e com a duração de existência do indivíduo” (UNESCO, 1973 p.241, tradução minha).

Ainda,

O ato de ensinar cede lugar ao ato de aprender. Incessantemente de ser ensinado, o indivíduo é cada vez menos objeto e cada vez mais assunto. Ele não recebe mais educação como presente, serviço social oferecido a ele por poderes de guardião; é assimilado ao preço de uma conquista sobre o conhecimento e sobre si mesmo que o torna proprietário, não o destinatário, do conhecimento que ele adquire (UNESCO, 1973, p.241, tradução minha).

Diante desse cenário, a escola do futuro deve tornar o objeto da educação o sujeito de sua própria educação, conseqüentemente, cada vez menos conseguirá dar conta sozinha das funções educativas da sociedade, portanto as indústrias, a administração, as comunicações, os transportes, as comunidades, assim como a cidade, “[...] com seus centros de produção, suas estruturas sociais e administrativas e suas redes culturais, contém imenso potencial educacional, não apenas pela intensidade das trocas de conhecimento que ali ocorrem, mas pela escola cívica e solidária que ela constitui” (UNESCO, 1973, p.242, tradução minha).

Assumido esse compromisso pelas Cidades Educadoras se estaria prospectando, de acordo com Barros (2011, p.139) “[...] uma sociedade nova, uma *sociedade da aprendizagem (learning society)*, na qual se alude também a um novo tipo de cidade, referida como *cidade educativa* [...]”.

⁵ Edgar Faure foi Ministro da Educação na França. Assinam o referido Relatório juntamente com Faure, os seguintes autores: Felipe Herrera, Abdul-Razzak Kaddoura, Henri Lopes, Arthur V. Petrovski, Majid Rahnema e Frederick Champion Ward. A versão traduzida para o espanhol é de Carmen Paredes de Castro.

Assim, o Relatório emerge como referente político e filosófico do estabelecimento desse Movimento chamado Cidade Educadora, cujo foco está na educação permanente. Não que não existissem movimentos anteriores, mas esse movimento em específico é assinalado como um grande incentivador, uma vez que se trata de UNESCO. Barros (2011, p.134) baseada em Lowe (1975) afirma que “[...] o conceito de educação permanente está longe de ser novo. O que é novo é a determinação com que a UNESCO, a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁶, e outras organizações nacionais estão a inferir as suas implicações para a prática educativa”.

Portanto, “[...] a visão da cidade educativa e da sociedade da aprendizagem é, no Relatório Faure, posta em serviço de uma missão de transformação social cuja finalidade fundamental é a de democratizar a educação” (BARROS, 2011, p.140).

Nessa ótica, o conceito de educação permanente, nas palavras de Barros (2011, p.139),

[...] serve para designar um processo global de educação que considera o ser humano como sujeito central, ativo e crítico, de um projeto educativo que sendo permanente, rejeita intervenções que apenas se limitem ao período de escolaridade. A sua característica mais marcante é a de abarcar todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos conferindo-lhes igual prestígio e legitimidade. No essencial, é este o contributo do conceito de educação permanente ao nível das possibilidades de reestruturação dos sistemas escolares.

Sob esse escopo que surge o Movimento, político e pedagógico das Cidades Educadoras como um desafio governamental que conduz a gestão pública local à incorporação da educação como eixo estratégico e transversal de seu projeto administrativo. Tem chamado a atenção de gestores públicos municipais, empresários, professores, para a importância de se pensar a cidade como um agente educacional, na direção de contribuir para a formação, sobretudo para a cidadania, em condições de igualdade e liberdade.

Neste subitem, o enfoque será para a conceituação de Cidade Educadora, abordando origem, princípios, forma de adesão, organização como Associação Internacional, panorama (mundo e Brasil – novembro 2020⁷), a Carta norteadora,

⁶ Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização econômica intergovernamental com 38 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial.

⁷ Justificativa de escolha de recorte temporal já mencionada nas Indagações introdutórias (Item 1).

atividades, entre outros aspectos relevantes, para que, posteriormente, se possa pensar o turismo essencialmente pedagógico (TEP) perspectivado nessa concepção.

3.1 CIDADE EDUCADORA: ORIGEM E CARTA (PRINCÍPIOS)

O Movimento das Cidades Educadoras nasce em novembro de 1990, em Barcelona, na Espanha, quando ocorreu o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Os representantes das cidades presentes propuseram sistematizar, numa Carta⁸, inicialmente designada como *Declaración de Barcelona*, os princípios básicos que deveriam formar o perfil educativo das cidades, afirmando assim, um novo direito dos habitantes das cidades: o direito à Cidade Educadora.

A Carta foi revista no II Congresso Internacional (Bolonha, 1994), no VIII Congresso (Génova, 2004) e em 2020⁹, para adaptar as suas perspectivas aos novos desafios e necessidades sociais, acompanhando as transformações do mundo globalizado, sendo ainda o documento basilar mais importante da AICE¹⁰.

A Carta é um elemento unificador da rede de Cidades Educadoras em permanente construção, promovendo e ampliando temáticas, a fim de enfrentar desafios atuais e constantes nas cidades que compõem a rede.

Segundo a AICE, a Carta está em acordo com a “Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), a Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990), a 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher celebrada em Pequim (1995) e a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

⁸ A Carta das Cidades Educadoras, versão em português, pode ser acessada por meio do link: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/2/2014/03/Charter-in-Portuguese.pdf>

⁹ A nova redação da Carta será analisada no subitem subsequente (3.1.1).

¹⁰ *Fundada en 1994, la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) es una Asociación sin ánimo de lucro, constituida como una estructura permanente de colaboración entre los gobiernos locales comprometidos con la Carta de Ciudades Educadoras, que es la hoja de ruta de las ciudades que la componen. Cualquier gobierno local que acepte este compromiso puede convertirse en miembro activo de la Asociación, con independencia de sus competencias administrativas* (Disponível em: <http://www.edcities.org/quien-somos/>)

No Brasil, a Carta é condizente com as diretrizes legais da Constituição Federal de 1988 e com a Lei Federal nº. 10.257, de 10 de julho de 2001 (Estatuto da Cidade), uma vez que todas almejam à participação integrada entre as ações da comunidade e do poder público, em prol do desenvolvimento sustentável, da participação cidadã, gestão democrática, igualdade, justiça social, qualidade de vida, entre outros aspectos que aparecem nesses documentos oficiais.

Em seu preâmbulo (2004), compreende-se como Cidade Educadora aquela com “[...] personalidade própria, integrada no país onde se situa e, por consequência, interdependente do território do qual faz parte” (s.p.), tendo como objetivo permanente “[...] aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes”. A cidade será educadora quando exercer e desenvolver essa “[...] função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes” (s.p.). As Cidades Educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais e informais, deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências.

Morigi (2016, p.40) defende que para a transformação de uma cidade em educadora, é necessário políticas que assumam a intencionalidade “[...] formativa ‘dos’ e ‘nos’ projetos, com vistas a apoiar o desenvolvimento integral do(s) cidadão(s)”.

A cidade educa, nomeadamente através de instituições e das propostas culturais que veicula, das políticas ambientais, do tecido produtivo, do associativismo local etc. [...] Isso implica um compromisso por parte do poder local, enquanto representante dos seus habitantes, no sentido de agregar, num projeto político, os princípios de uma Cidade Educadora. Tal compromisso depende da colaboração de todos, num esforço organizado de trabalho em rede em prol de objetivos comuns (MORIGI, 2016, p.40).

Portanto, são responsáveis pelo direito a uma Cidade Educadora a Administração Municipal e outras instâncias que têm influência na cidade, assim como seus habitantes, que, individual ou associativamente, deverão comprometer-se nesse empreendimento.

Nessa direção, ainda conforme o autor (2016, p.43), a Cidade Educadora constitui-se como um “modelo organizativo”, ou seja, assume-se como um modelo político-administrativo descentralizado, o qual requer “[...] diálogo entre sociedade civil e estruturas administrativas, pressupondo a cooperação público-privado e a

participação dos cidadãos, numa tentativa de superar a fragmentação e duplicação de redes de serviços com vistas à racionalização dos recursos existentes”.

Para atingir o novo direito, como já citado, essas cidades pactuaram um conjunto de princípios centrados no desenvolvimento formativo integral dos seus habitantes que orientam a Administração pública e, que estão descritos na Carta das Cidades Educadoras. Os 20 princípios estabelecidos estão distribuídos em três blocos: o Direito a uma Cidade Educadora (1º ao 6º), o Compromisso da Cidade (7º ao 12) e ao Serviço Integral das Pessoas (13 ao 20).

No primeiro bloco de princípios (1º ao 6º), afetos ao *direito a uma Cidade Educadora*, os assuntos que são evidenciados concentram-se: no direito à igualdade, de desfrutar meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal (Princípio 1º); no combate à desigualdade e discriminação (Princípio 2º); no diálogo entre as gerações (Princípio 3º); nas políticas municipais educativas inspiradas nos princípios de justiça social, civismo democrático, qualidade de vida e promoção dos seus habitantes (Princípio 4º); nas oportunidades com caráter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal (Princípio 5º); nos projetos e nas propostas alinhadas ao contexto e demanda da população (Princípio 6º).

Já no segundo bloco (7º ao 12), os princípios convergem para o *compromisso da cidade*. Aqui, as cidades deverão: saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade única e complexa (Princípio 7º); ordenar seu espaço físico de forma a estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e de uma maior aproximação à natureza (Princípio 8º); fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e corresponsável (Princípio 9º); dotar de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes (Princípio 10º); garantir a qualidade de vida, sobretudo no que tange ao ambiente natural, trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos (Princípio 11); trazer à reflexão todos os valores e benefícios constitutivos de cada projeto educador, com vistas ao crescimento pessoal e coletivo (Princípio 12).

E, finalmente, no último e terceiro bloco de princípios (13 a 20), relativo ao *serviço integral das pessoas*, as cidades deverão avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário; vigiar a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de proteção e a autonomia necessária à

descoberta; oferecer, igualmente espaços de formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram (Princípio 13); procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo; promover projetos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm de forma educativa na cidade (Princípio 14); oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, orientando-os pessoal e profissionalmente; definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de atividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida (Princípio 15); estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias; ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence; consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições (Princípio 16); encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado setor terciário, organizações não governamentais e associações análogas (Princípio 17); estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objetivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas; contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa (Princípio 18); garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se; prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão (Princípio 19); oferecer a todos os seus habitantes, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços (Princípio 20).

A Carta exprime o compromisso assumido pelas cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios que nela se manifestam. Define-se como aberta à

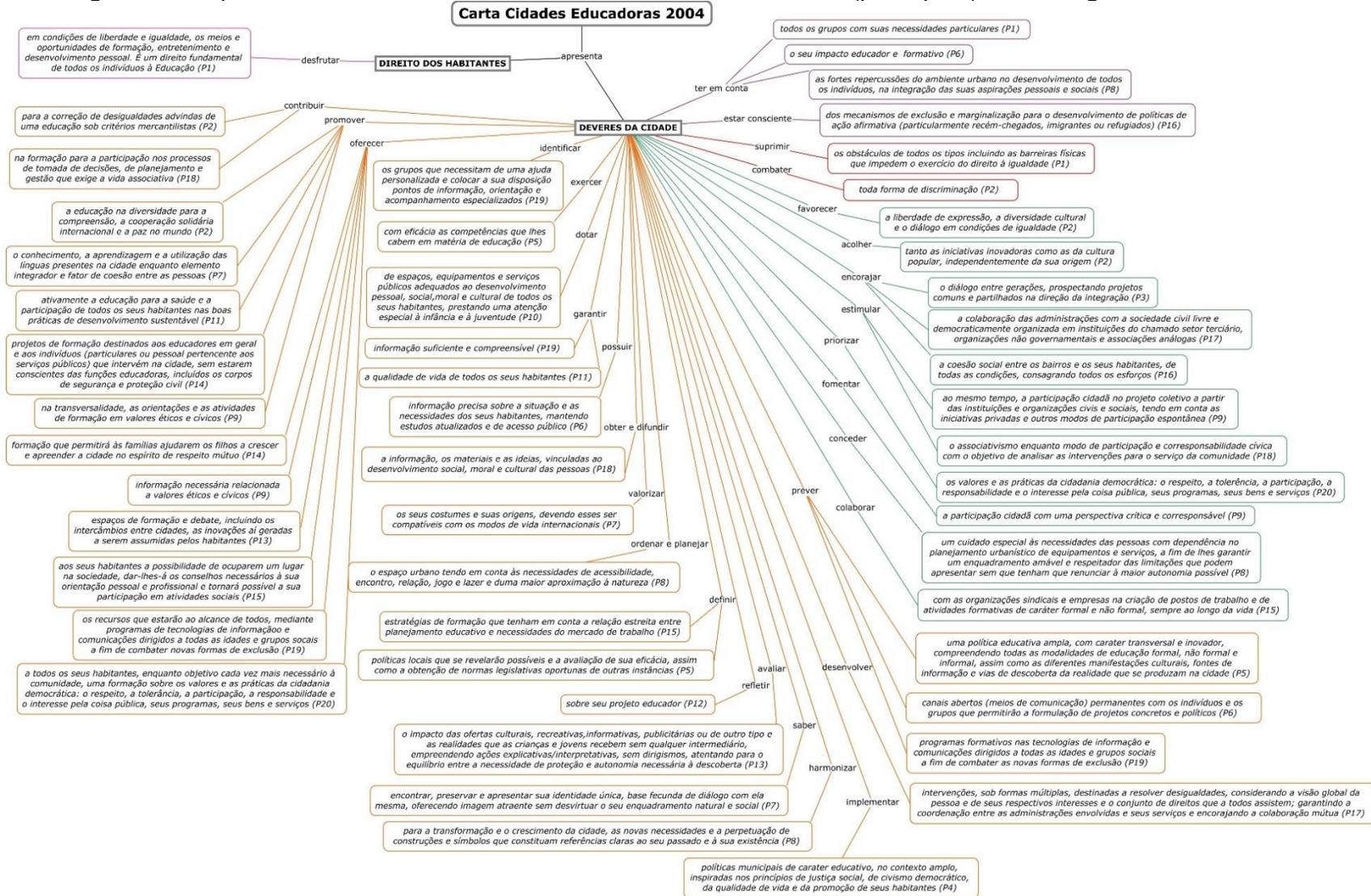
sua própria reforma e deverá ser adequada aos aspectos que a rápida evolução social exigirá no futuro.

Esses princípios são aqui apresentados em formato de mapa conceitual (ver Figura 5) sob o ângulo de seus verbos, permitindo assim, melhor visualizá-los e analisá-los mais detalhadamente. Na direção de viabilizar o rápido acesso à Carta, em sua íntegra, o mapa foi organizado de forma a identificar a numeração dos princípios em cada texto complementar ao seu correspondente verbo.

Entre os 32 verbos citados, 1 (um) refere-se ao direito dos habitantes e 31 aos deveres da cidade. As maiores incidências recaem sobre os verbos *oferecer* (6), *promover* (5), *prever* (3), *ter em conta* (3), *encorajar* (3), *contribuir* (2), *garantir* (2), *definir* (2), *estimular* (2).

Sob um olhar preliminar, o que chama a atenção de imediato é que os verbos contidos nos Princípios da Carta das Cidades Educadoras apontam sentidos diferentes, tais como ações, estados, processos, condições. Na Figura 4, isso foi destacado pelas cores distintas entre as linhas que os conectam aos seus textos complementares. Isso não significa que não haja uma conexão entre todos eles, ao contrário, apesar da interligação, há diferentes tipos de ações que devem ser realizadas para o alcance dos objetivos propostos ao se tornar uma Cidade Educadora. A coloração no mapa visa apenas chamar a atenção para esse dado.

Figura 4 - Mapa Conceitual da Carta das Cidades Educadoras 2004 (princípios) sob o ângulo de seus verbos



Fonte: Elaborado pela autora.

Visualizar a Carta das Cidades Educadoras sob outra ótica permite que se possam estabelecer outros/novos sentidos, assim como detalhar alguns pontos importantes para sua melhor compreensão. Partindo da perspectiva do emprego dos verbos, por exemplo, o direito dos habitantes, exibido pelo verbo “desfrutar” parece remeter a uma situação de gozo, de fruição, de aproveitamento, sem que o próprio sujeito contribua com/para o processo – aspecto esse que se apresenta incongruente com os dizeres introdutórios da Carta, segundo os quais seus habitantes deverão comprometer-se nesse empreendimento.

Outro detalhe importante que se evidencia, nesse formato visual e via análise de seus verbos, diz respeito à responsabilidade do governo local com o projeto, uma vez que dos 32 verbos apresentados por meio dos 20 princípios contidos na Carta, 31 remetem à sua competência, ora como agente, ora como paciente das ações. Neles estão relacionados: **verbos que indicam um estado** (ter em conta, estar consciente), ou seja, sinalizam elementos que devem ser levados em consideração; **verbos de incentivo** (favorecer, acolher, encorajar, estimular, fomentar, conceder, colaborar), apontando que os deveres da cidade poderão ser compartilhados com outros agentes; **verbos que remetem ao controle** (suprimir, combater), o que denota contenção/minimização/extinção; **verbos que reportam aos processos e ao planejamento** (ordenar, definir, prever, avaliar, refletir, saber); além de todos os demais **verbos que expressam ação** (contribuir, promover, oferecer, exercer, identificar, dotar, garantir, possuir, obter e difundir, procurar) referentes à atuação direta do governo como agente do processo.

Aqui, cabe uma ressalva: apesar da possibilidade de identificar esses sentidos diversos, entende-se que todo esse aparato de verbos constitui algo único, que são as Cidades Educadoras e, que isso requer uma perspectiva governamental ampla, complexa e contínua para poder atingir o máximo de princípios possíveis, no sentido de um eterno “devir”.

Entre os temas reincidentes estão os afetos às atividades formativas acompanhados dos verbos *colaborar*, *prever*, *definir*, *procurar*, *promover*, *oferecer* e *contribuir*; e à participação cidadã, consoante denotam os verbos *estimular*, *fomentar*, *contribuir*, *promover* e *oferecer*. Mesmo que em menor incidência temas como igualdade, diálogo e qualidade de vida são recorrentes entre os princípios da Carta.

Perante o exposto, é possível perceber que os deveres contidos na Carta das Cidades Educadoras são uma extensão do direito à Educação, logo seus princípios, na

prática, devem mesclar-se aos projetos políticos municipais, de forma transversal, e ao encontro da educação permanente, educação integral e aprendizagem ao longo da vida, sem teor conteudista, mas com foco no comportamento, nas atitudes, nos valores, em cada ação desenvolvida.

De forma complementar, em linhas gerais, acrescentando aos verbos seus complementos, é possível depreender alguns elementos-chave que emergem da análise do Mapa Conceitual das Cidades Educadoras, a começar pelo compromisso/papel/missão das Cidades Educadoras, ou seja, seu propósito fundamental, sua finalidade de existência. Dizem os princípios:

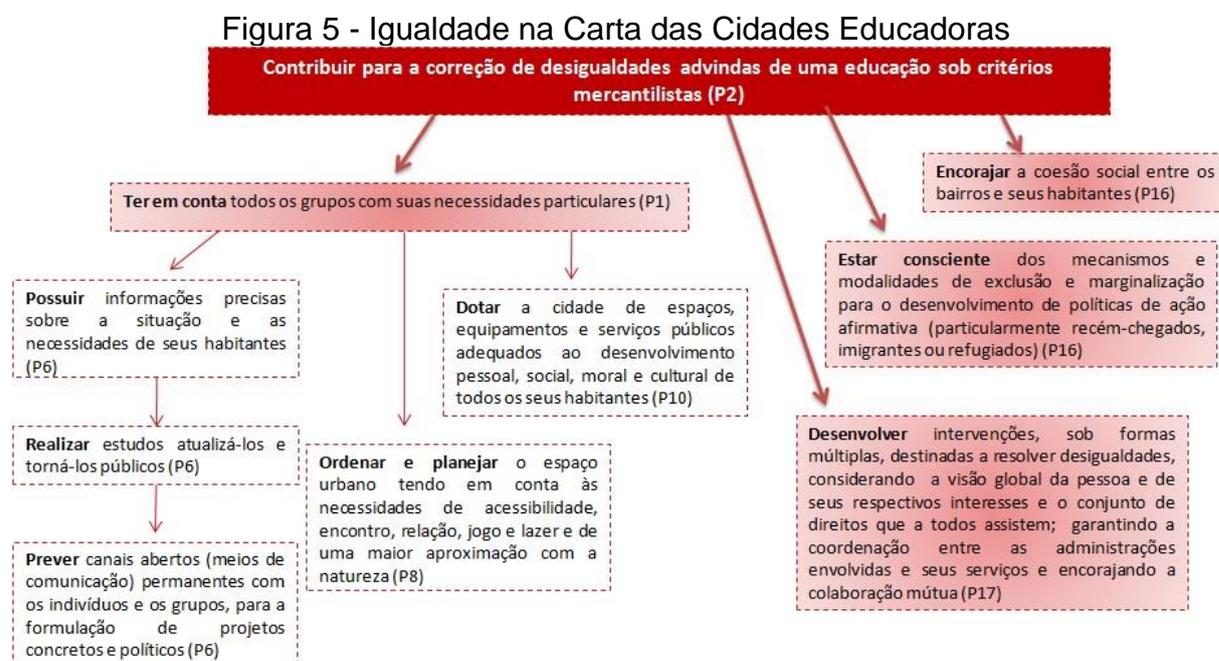
Formar nos aspectos mais diversos seus habitantes ao longo da vida (P1). Para tanto será necessário planejar e governar, adotando medidas e tomando decisões com consciência de seu impacto educacional e formativo (P6), para a eliminação de obstáculos de todos os tipos que interfiram no direito fundamental de todos os indivíduos à Educação, garantidas as condições de liberdade e igualdade, meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal (P1).

Outro elemento compete aos seus agentes responsáveis (P1): Administração Municipal; Outras Administrações com influência na cidade e seus habitantes (individual ou associativamente).

Factivelmente identificaram-se também sete eixos fundantes, percebidos pelo número de menções nos princípios, são eles: igualdade, diversidade, liberdade, identidade, dialogicidade, cidadania e qualidade de vida. São esses que norteiam condutas e comportamentos das Cidades Educadoras, bem como suas ações. Como as informações correspondentes a cada eixo estavam dispersas entre os princípios da Carta, essas foram aglutinadas de forma a delimitar alguns macro-objetivos, onze (11) no total, assim como algumas ações de cunho operacional, conforme segue:

Relativamente ao eixo “igualdade” (ver Figura 5), o macro-objetivo correspondente é a **contribuição** para a correção de desigualdades (P2). Para tanto, se faz necessário *ter em conta* as necessidades particulares de cada grupo social (P1); *estar consciente* dos mecanismos e das modalidades de exclusão e marginalização (P16); *encorajar* a coesão social entre os bairros e seus habitantes (P16); e *desenvolver* intervenções, sob formas múltiplas, destinadas a resolver desigualdades, considerando a visão global da pessoa e de seus respectivos interesses e o conjunto de direitos que a todos assistem (P17).

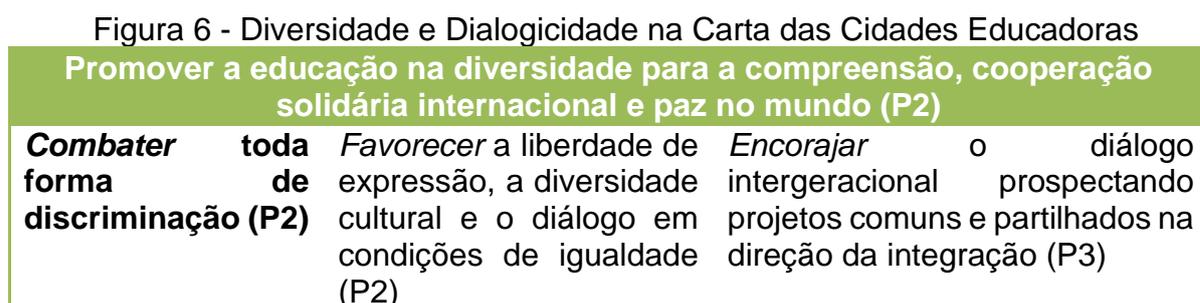
Como se nota, o tema “igualdade”, ou seu oposto, “desigualdade”, são explicitados em quatro (4) princípios, por meio de cinco (5) verbos diferentes. Neles estão descritas algumas possibilidades de desigualdades, as quais as Cidades Educadoras precisam corrigir, combater, minimizar e evitar.



Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere à “dialogicidade” e à “diversidade” na Carta das Cidades Educadoras identificou-se como macro-objetivo a **promoção** da educação na diversidade para compreensão, cooperação solidária internacional e paz no mundo (P2), e como objetivos operacionais: *combater* toda forma de discriminação (P2); *favorecer* a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade (P2); e *encorajar* o diálogo intergeracional prospectando projetos comuns e partilhados na direção da integração (P3).

Aqui, os temas referidos são citados em dois (2) princípios e quatro (4) verbos (dois relacionados a incentivos e um a controle), como sinaliza a Figura 6.



Fonte: Elaborado pela autora.

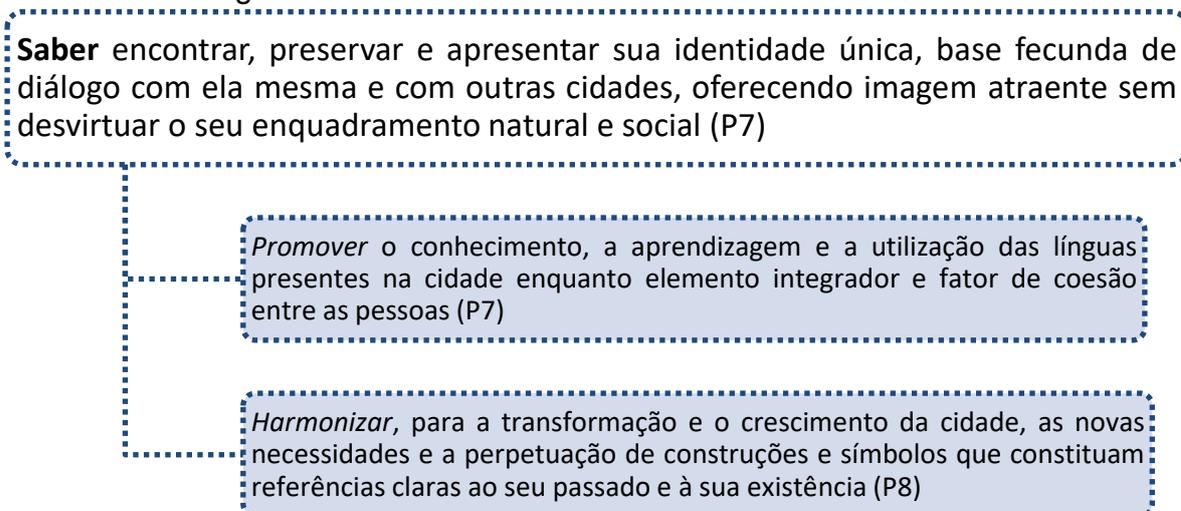
Fazem parte dos macro-objetivos: a **previsão** de política educativa ampla, com caráter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade (P5); a **definição** de políticas locais que se revelarão possíveis e a avaliação de sua eficácia, assim como a obtenção de normas legislativas oportunas de outras instâncias (P5); e a **implementação** de políticas municipais de caráter educativo, no contexto amplo, inspiradas nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção de seus habitantes (P4).

Avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário, configura-se como mais um macro-objetivo (pois é preciso *empreender* ações explicativas/interpretativas, sem dirigismos, atentando para o equilíbrio entre a necessidade de proteção e autonomia necessária à descoberta) (P13). Como também o é **oferecer** espaços de formação e debate incluindo os intercâmbios entre cidades, as inovações aí geradas a serem assumidas pelos habitantes (P13).

No que corresponde à “identidade”, mais um eixo fundante das Cidades Educadoras, a Figura 7 expõe seu macro-objetivo correspondente, e conseqüentemente seus objetivos operacionais.

Aqui, o tema é mencionado em dois (2) princípios e por três (3) verbos.

Figura 7 - Identidade na Carta das Cidades Educadoras



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse quesito, “identidade”, mesmo que em sintonia com as demais Cidades Educadoras e as transformações globais que as afetam, as cidades deverão manter suas características peculiares que as tornam únicas, aproveitando-se dessa “vitrine” para a divulgação de suas ações e seus projetos, mas também será necessário o alinhamento a todas essas novas demandas globais. O macro-objetivo associado a essa temática é **saber** encontrar, preservar e apresentar sua identidade única, base fecunda de diálogo com ela mesma e com outras cidades, oferecendo imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social (P7).

No tocante à “cidadania”, outro eixo destacado pelos princípios da Carta das Cidades Educadoras, é o **fomento** à participação cidadã (P9). Com essa intenção, as cidades deverão: *oferecer* informação necessária relacionada a valores éticos e cívicos (P9); *estimular* a participação em projetos coletivos a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros meios de participação espontânea (P9); *estimular* o associativismo com o objetivo de analisar as intervenções a serviço da comunidade (P18); *obter e difundir* a informação, os materiais e as ideias vinculadas ao desenvolvimento social, moral, cultural das pessoas (P18); *contribuir* para a participação em processos de tomada de decisões, de planejamento e gestão (P18). A Figura 8 evidencia os deveres citados.

Figura 8 - Cidadania na Carta das Cidades Educadoras

- *oferecer* informação necessária relacionada a valores éticos e cívicos (P9);
- *estimular* a participação em projetos coletivos a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros meios de participação espontânea (P9);
- *estimular* o associativismo com o objetivo de analisar as intervenções a serviço da comunidade (P18);
- *obter e difundir* a informação, os materiais e as ideias vinculadas ao desenvolvimento social, moral, cultural das pessoas (P18);
- *contribuir* para a participação em processos de tomada de decisões, de planejamento e gestão (P18).

Fomento à participação cidadã

Fonte: Elaborado pela autora.

E para concluir, o último macro-objetivo diz respeito à **oferta** de uma formação que: *permitirá* às famílias ajudarem os filhos a crescer e apreender a cidade no espírito de respeito mútuo, *promovendo* projetos de formação destinados aos educadores em

geral e aos indivíduos que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras, incluídos os corpos de segurança e proteção civil (P14); *garantirá* informação suficiente e compreensível e *encorajará* os habitantes a informarem-se, *oferecendo-lhes* recursos que estarão ao alcance de todos, mediante programas de tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater novas formas de exclusão (P19); *definirá* estratégias que tenham em conta a relação estreita entre planejamento educativo e necessidades do mercado de trabalho, *orientem* pessoal e profissionalmente e *criem* postos de trabalho mediante colaboração com organizações sindicais e empresas (P15); *priorize* os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços (P20).

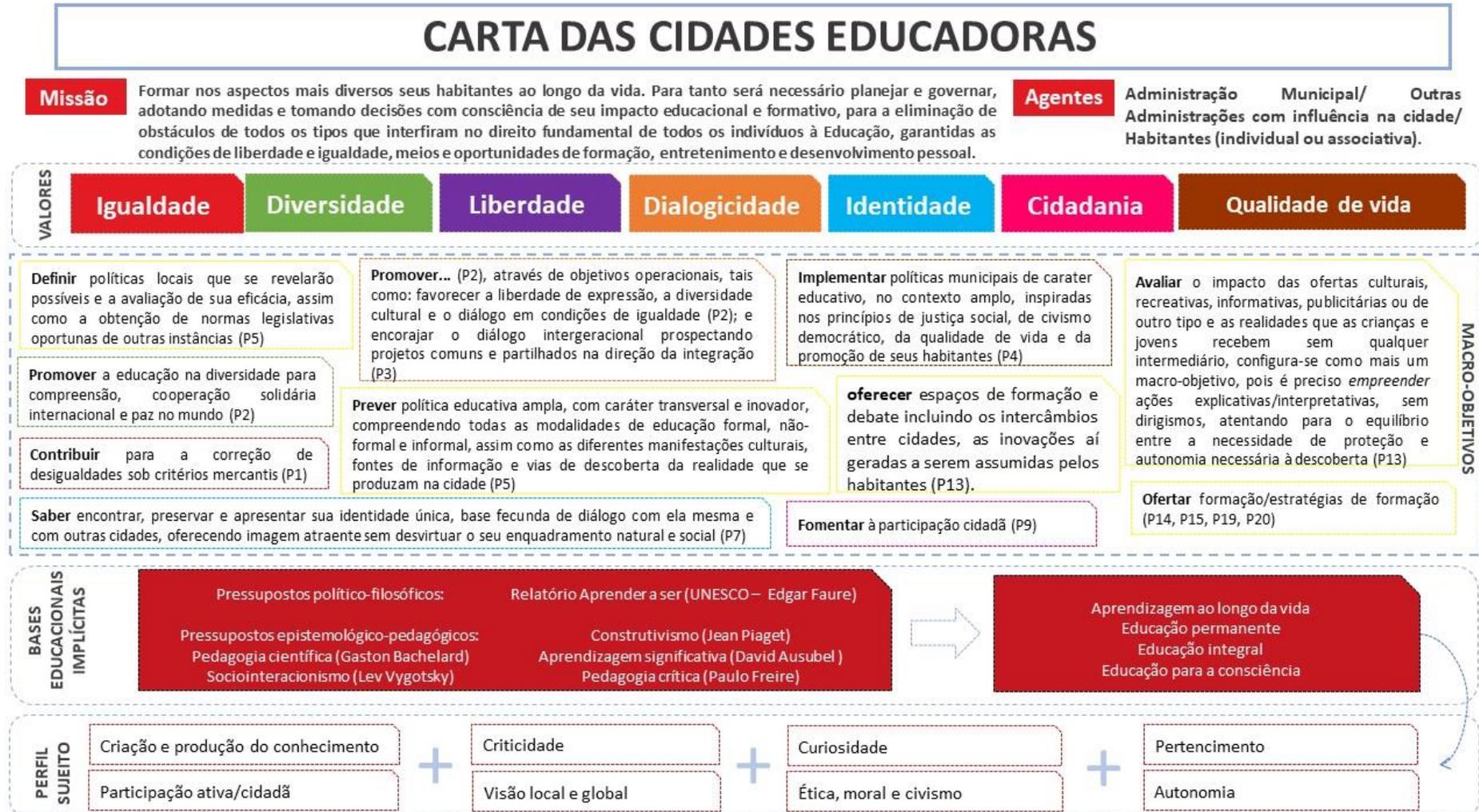
Ainda, foi possível depreender dos princípios da Carta das Cidades Educadoras alguns sinalizadores de teorias que poderiam estar servindo de base para o conceito de educação, sobretudo aqueles que se referem à educação permanente, integral, ao longo da vida, para a consciência, ou seja, aquela educação que não está restrita ao escopo escolar com seus tempos, espaços e formas. Alguns desses sinalizadores também advieram de características do perfil que se almeja com os processos educacionais que se desejam fomentar em uma Cidade Educadora, tais como: criticidade, participação ativa e cidadã, construção de conhecimentos, ética, moral, autonomia, entre outros.

Todos esses sinalizadores levaram à elaboração de uma representação diagramada – síntese de elementos constitutivos ou depreendidos para a análise da Carta das Cidades Educadoras (Figura 9), a qual não só possibilita marcar algumas dessas teorias basilares do conceito de educação e o perfil que se almeja dos sujeitos envolvidos nesse processo – aspectos fundamentais para a presente investigação –, mas, também assinala elementos essenciais (macro-objetivos, valores, missão) que, postos em relação, poderão auxiliar as Cidades Educadoras a identificarem possíveis oportunidades e ameaças, permitindo assim, novas projeções, diagnósticos e melhorias nas Cidades, ou ainda, no caso desta pesquisa, a inserção de novos agentes em sua concepção, visando a seu redimensionamento, sua ampliação, etc.

Mais uma vez, como já grifado para a Figura 4, as Figuras de número 5 a 9 foram elaboradas para facilitar a visibilidade da Carta das Cidades Educadoras sob

outro ângulo, contudo há de se ter em conta que todos os seus elementos podem ser permeáveis.

Figura 9 - Representação diagramada - síntese de elementos constitutivos ou depreendidos para a análise da Carta das Cidades Educadoras



MACRO-OBJETIVOS

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, para serem consideradas educadoras, as cidades devem oferecer todo seu potencial de forma a que não seja restritivo, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela.

Já dizia Paulo Freire, no II Congresso Internacional de Cidades educadoras, em Gotemburgo, Suécia, nos dias 25 a 27 de novembro de 1992, “[...] a cidade converte-se em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar [...]; sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada (MORIGI, 2016, p.38).

3.1.1 Atualização da Carta das Cidades Educadoras

Em razão do 30º aniversário da Carta das Cidades Educadoras, comemorado em 2020, esta passou por sua terceira revisão. A versão atualizada¹¹ baseia-se ainda na Carta Mundial pela Direito à Cidade (2005); na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no Acordo de Paris sobre o Clima (2015) e na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015).

O conteúdo da nova Carta foi atualizado entre os meses de abril e outubro de 2020, não somente pelo aniversário de três décadas, mas pelo momento em que o mundo estava submerso (Pandemia de COVID-19¹²). Logo, toda essa crise sanitária e suas decorrências, em certa medida, foram incorporadas ao diálogo para pensar as cidades e seu papel educacional, pois como ressalta em seu Preâmbulo: “[...] a humanidade não está apenas a viver uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa, até mesmo de paradigma”.

Na versão atual (2020) a base estrutural da Carta foi mantida, contém o Preâmbulo e os 20 princípios. As três divisões dos princípios foram igualmente conservadas, inclusive, seguem com os mesmos títulos (O direito à Cidade Educadora, O compromisso da Cidade e ao Serviço integral das pessoas). O que se notou de diferente foi a reordenação interna dos princípios, o que ocasionou mudança

¹¹ A Carta das Cidades Educadoras (2020), versão em português, pode ser acessada por meio do link: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf

¹² A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. O primeiro caso, foi identificado em Wuhan, na China, no dia 31 de dezembro de 2019. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto da doença como pandemia. Desde então, os casos começaram a se espalhar rapidamente pelo mundo: primeiro pelo continente asiático, e depois por outros países.

de numeração de alguns em função de maior coerência com as novas incorporações, além da adição e ênfase de/a alguns assuntos, tais como: Promoção da saúde (Princípio 14) e Acesso à cultura (Princípio 4).

O conteúdo substancial dos princípios foi mantido, entretanto a sua redação foi aperfeiçoada, tendo em conta a fluidez gramatical e linguística adequada para a sua compreensão e interpretação. Nessa reescrita textual, alguns conteúdos foram alocados para princípios que abordavam determinada temática, mantendo assim maior coerência. Alguns receberam acréscimos de parágrafos, explicitando melhor o que estava sendo exposto, assim como, foram exemplificadas determinadas situações e/ou especificados determinados públicos.

As reescritas mais expressivas correspondem aos Princípios 4 (Acesso à Cultura), 13 (Sustentabilidade) e 14 (Promoção da saúde).

Ainda, percebeu-se a supressão da perspectiva de “diálogo fecundo” com ela (cidade) e com as outras cidades (intercâmbio entre as cidades – atual Princípio 10) para algo mais amplo: “[...] esta é a base para um diálogo fecundo com o meio ambiente e com o mundo”. Com isso, fica diluída a perspectiva de retroalimentação da própria rede, advinda do intercâmbio das experiências, e ficam também questões como: o que está sendo entendido por mundo e por meio ambiente?

Os princípios que se mantiveram em sua numeração anterior foram os de número 1, 6 e 20. Os Princípios precedentes 4 e 5 foram agrupados no atual Princípio 2, assim como o Princípio 12 foi incorporado ao Princípio 6, sobretudo quanto à explicitação de seu impacto educador. Os demais sofreram alteração em suas ordens, como segue sequencialmente no Quadro 1:

Quadro 1 - Alterações na ordem dos princípios na versão 2004 para a de 2020
(continua)

Ordem dos Princípios na Carta 2004	Ordem dos Princípios na Carta 2020
2	3
3	5
7	19
8	9
9	13
7	10
8	11
10	12
11	13

14	15
15	16
16	17
17	18
18	19

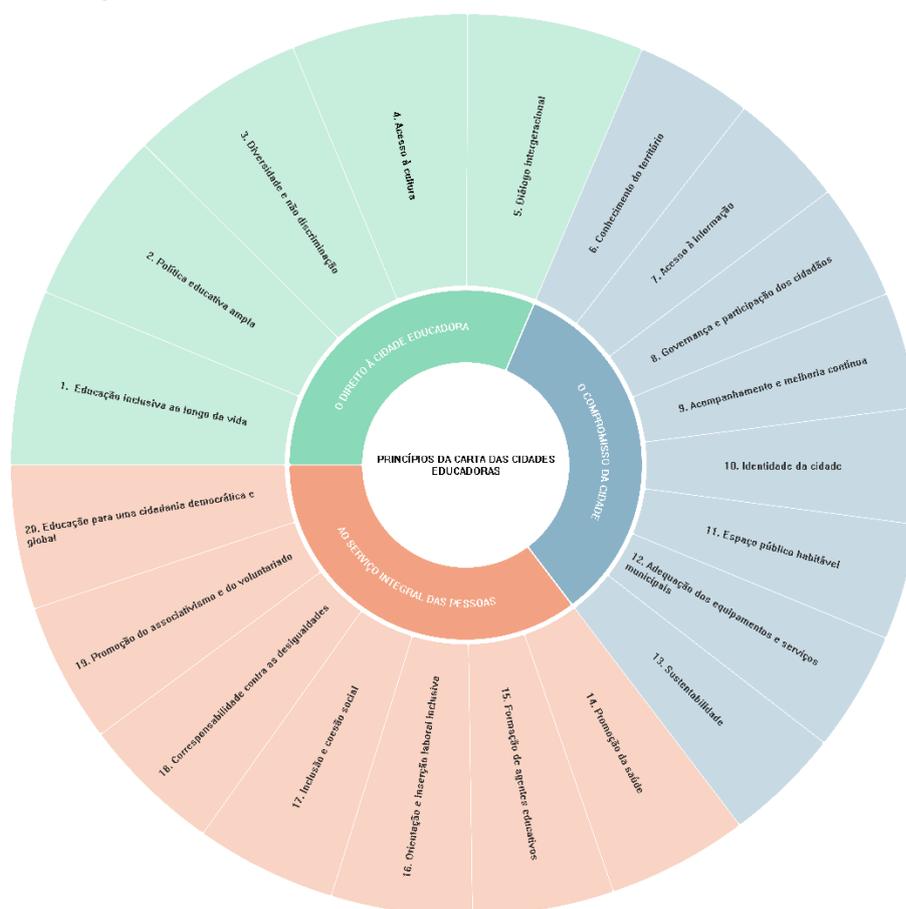
Fonte: Elaborada pela autora.

(conclusão)

A alteração mais extrema é conferida ao Princípio 19 que, pertencia ao grupo (Ao serviço integral das pessoas) e, passou a integrar o grupo de princípios referentes ao Compromisso da cidade, contudo sua redação apresenta a mesma base, sendo acrescida apenas a perspectiva de instrumentos de controle (AI, BIG DATA), a fim de garantir o respeito à privacidade, intimidade e autonomia.

Nas primeiras versões da Carta (1994 e 2004), os temas contidos nos princípios somente eram detectados através de uma leitura textual interpretativa. Agora, na versão atual, como evidencia a Figura 10, os princípios já aparecem relacionados a uma temática correspondente (2020, p.9).

Figura 10 - Princípios da Carta das Cidades Educadoras e temáticas correspondentes



Fonte: Elaborado pela autora.

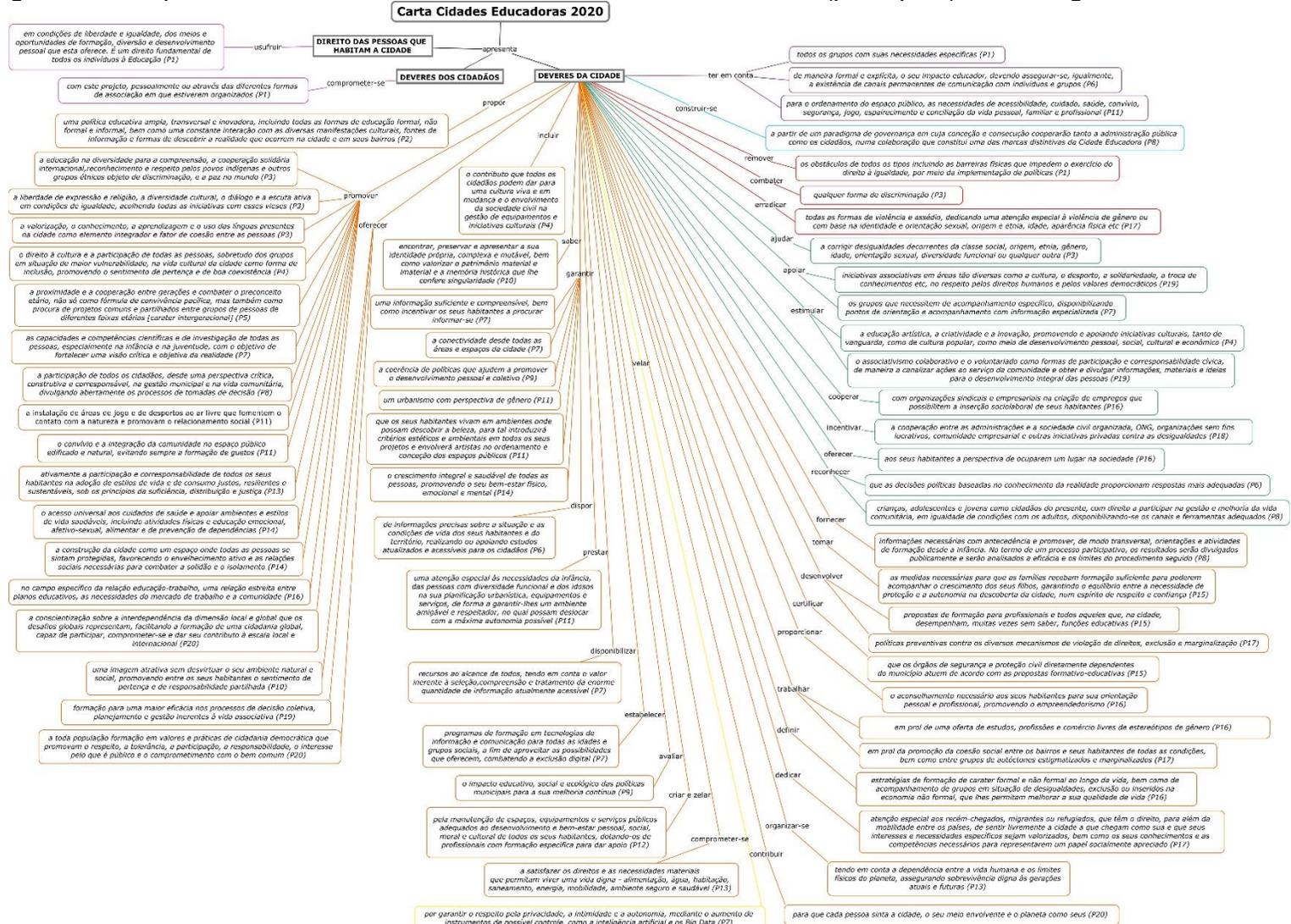
O processo de atualização da Carta foi mediado pelo filósofo, professor emérito e síndico da Universidade de Girona Sr. Joan Manuel del Pozo e pela Sra. Yayo Herrero (antropóloga, engenheira, educadora social, professora, pesquisadora e ativista ecofeminista) juntamente com uma Comissão do Comitê Executivo da AICE e secretariado, em um trabalho conjunto e colaborativo.

Nessa presente versão, em síntese, percebe-se: (a) reforço sobre as questões de gênero e inclusão; (b) adição de temáticas tais como saúde e cultura, sendo elevadas a princípios próprios; (c) explicitação e evidenciação do papel da governança local como marca distintiva das Cidades Educadoras; (d) explicitação do impacto educador de cada projeto e política, em um sentido mais de exigência operacional do que como um princípio em si; (e) incorporação de outros temas como a perspectiva digital, *fake news*, inteligência artificial e o big data;

A Carta continua sendo o documento basilar de todas as Cidades Educadoras e mantém o objetivo de incitar que suas signatárias ofereçam inúmeras possibilidades educadoras aos indivíduos e inibam forças e inércias deseducadoras.

Para melhor visualizar a revisão da Carta, novamente, apresentam-se seus princípios em formato de mapa conceitual (ver Figura 11) seguindo a mesma coerência da versão anterior elaborada para a Carta (2004).

Figura 11 - Mapa Conceitual da Carta das Cidades Educadoras 2020 (princípios) sob o ângulo de seus verbos



Fonte: Elaborado pela autora.

3.2 ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (AICE)

De acordo com sua página virtual¹³, a AICE é uma associação sem fins lucrativos, constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre os governos locais comprometidos com a Carta das Cidades Educadoras, que é o roteiro para as cidades que a compõem. Qualquer governo local que aceite esse compromisso pode se tornar um membro ativo da Associação, independentemente de suas competências administrativas.

O atual Estatuto da Associação estabelece um esquema organizacional composto por 4 órgãos principais (ver Figura 12). O(a) presidente é eleito(a) pela Assembleia Geral e exerce o comando da AICE e do Comitê Executivo.

Figura 12 - Esquema organizacional da AICE



Fonte: AICE, 2020 (disponível em: <http://www.edcities.org/organizacion/>)

De acordo com o Artigo 20 do Estatuto da AICE, o Comitê Executivo é composto por 11 a 15 membros – que ocupam o cargo por um período de 4 anos, os quais são renováveis.

A título de complementação, os requisitos a serem cumpridos pelas cidades candidatas são: estar em dia com o pagamento das taxas estabelecidas e ter um mínimo de um (1) ano na AICE. Por outro lado, a assunção ao cargo implica o compromisso de trabalhar pela extensão e consolidação da Associação, bem como participar das reuniões convocadas, apresentando ideias e sugestões.

¹³ Disponível em: <http://www.edcities.org/quien-somos/> Acesso em: 12 jul.2019.

Por meio dessa estruturação articulada e integrada é que se fortalece o intercâmbio e o diálogo entre as cidades em todo o globo. Entre essas ações de fortalecimento estão os Congressos Internacionais.

A cada dois anos o Congresso Internacional de Cidades Educadoras transforma-se em um espaço de diálogo, intercâmbio e reflexão, congrega presidentes, vereadores e técnicos de Câmaras municipais e outras estruturas locais, assim como representantes de organizações da sociedade civil (AICE, 2020).

Além de aprendizagens, o Congresso incentiva o fomento a valores de cidadania democrática, pensando a cidade de forma conjunta (AICE, 2020).

O Quadro 2 apresenta todas as edições dos Congressos Internacionais das Cidades Educadoras já realizadas, os temas de cada edição, a cidade-sede, o país e a data do evento.

Quadro 2 - Edições dos Congressos Internacionais de Cidades Educadoras

Edição	Data	Cidade	País	Tema
1	26 a 30 de novembro de 1990	Barcelona	Espanha	<i>La ciudad educadora para niños y jóvenes</i>
2	25 a 27 de novembro de 1992	Göteborg	Suécia	<i>La educación permanente</i>
3	10 a 12 de novembro de 1994	Bolonha	Itália	<i>El multiculturalismo. Reconocerse: para una nueva geografía de las identidades.</i>
4	24 a 27 de setembro de 1996	Chicago	Estados Unidos	<i>Las Artes y las Humanidades como agentes de cambio</i>
5	14 a 17 de março de 1999	Jerusalém	Israel	<i>Llevar el legado y la historia al futuro</i>
6	21 a 24 de novembro de 2000	Lisboa	Portugal	<i>La ciudad, espacio educativo en el nuevo milênio</i>
7	16 a 19 de junho de 2002	Tampere	Finlândia	<i>El futuro de la educación. El papel de la ciudad en un mundo globalizado</i>
8	17 a 20 de novembro de 2004	Gênova	Itália	<i>Otra ciudad es posible. El futuro de la ciudad como proyecto colectivo</i>
9	14 a 16 de setembro de 2006	Lyon	França	<i>El lugar de las personas en la ciudad</i>
10	24 a 26 de abril de 2008	São Paulo	Brasil	<i>Construcción de Ciudadanía en Ciudades Multiculturales</i>
11	22 a 24 de abril de 2010	Guadalajara	México	<i>Deporte, Políticas Públicas y Ciudadanía. Retos de una Ciudad Educadora</i>
12	26 a 28 de abril de 2012	Changwon	Coreia do Sul	<i>Medio Ambiente Verde y Educación Creativa</i>
13	13 a 15 de novembro de 2014	Barcelona	Espanha	<i>La Ciudad Educadora es una ciudad que incluye</i>
14	1 a 4 de junho de 2016	Rosário	Argentina	<i>Ciudades: territorios de convivencia</i>
15	13 a 16 de novembro de 2018	Cascais	Portugal	<i>La ciudad pertenece a las personas</i>
16	30 setembro a 02 de outubro de 2020 (cancelado)	Katowice	Polônia	<i>Ciudad del cambio como espacio para la creatividad y la innovación: Música, medio ambiente, ocio educativo y participación</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em AICE, 2020.

A edição de 2020, que seria realizada em Katowice, na Polônia, não foi efetivada (cancelada) devido à Pandemia de COVID-19 que acometeu o mundo desde dezembro de 2019, ocasionando o distanciamento social e, até mesmo, o fechamento de muitas fronteiras devido sua rápida transmissão.

Em decorrência do exposto, o XVI Congresso Internacional de Cidades Educadoras agora está sendo organizado pela cidade de Andong, Coreia do Sul, e sua realização está prevista para os dias 25 a 28 de outubro de 2022. O Congresso pretende discutir e compartilhar boas práticas sobre como construir a partir de uma perspectiva holística Cidades Educadoras Sustentáveis onde coexistam o passado, o presente e o futuro, ressaltando o tema do evento “Conceber o Futuro da Educação na Cidade: Inovação, Tradição e Inclusão”.

Em sua mais recente edição (2018), o Congresso abordou o tema “A cidade pertence às pessoas” e, ocorreu na cidade de Cascais em Portugal. Portugal, juntamente com a Espanha e a Itália são os únicos países que sediaram mais que uma edição do Congresso. Entretanto já foi sediado por outros países, tais como Suécia, Estados Unidos, Israel, Finlândia, França, Brasil, México, Coreia do Sul e Argentina.

O Congresso Internacional de Cidades Educadoras, edição nº 10, ocorreu no Brasil, em São Paulo, sob o tema “Construção de Cidadania nas Cidades Multiculturais” e estiveram presentes 700 congressistas de 77 cidades, de 12 países.

Ainda, a AICE está organizada em unidades administrativas estruturadas em redes compostas por delegações, redes temáticas e redes territoriais.

Alves e Brandenburg (2018, p.69) sinalizam que

A criação das delegações e das redes temáticas e territoriais é impulsionada pelo Comitê Executivo com a intenção de reforçar o intercâmbio, a cooperação e a troca de experiências para a elaboração de projetos comuns, tendo em vista os princípios postulados pela Carta das Cidades Educadoras (ALVES e BRANDENBURG, 2018, p.69).

No que tange às Redes territoriais, essas são agrupamentos de cidades na mesma área territorial, que pretendem trabalhar em conjunto sobre questões de interesse comum. Cada Rede estabelece sua organização e funcionamento de acordo com os estatutos da AICE e é coordenada por uma de suas cidades.

Em Rosário, na Argentina, está a sede da AICE para a América Latina. Nesse continente, estão ainda a Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE), a

Rede Mexicana de Cidades Educadoras (REMCE) e a recém-criada Rede Argentina de Cidades Educadoras (RACE). Contudo, existem outras redes além dessas no mundo, como a Espanhola (RECE), Portuguesa, Francesa, Italiana, Ásia-Pacífico.

Quanto às Redes temáticas, essas constituem um grupo de trabalho integrado por representantes das prefeituras de distintas cidades pertencentes à rede, com interesse comum em uma temática concreta de sua gestão municipal e o desejo de trocar experiências a respeito, aprofundar o respectivo estudo e chegar a conclusões práticas que otimizem seu trabalho concreto e se ofereçam às demais cidades pertencentes à Rede. Cada Rede temática é coordenada por uma cidade que já propôs e que arbitra sobre seu funcionamento e gestão. Uma rede temática deverá estar dirigida por no mínimo cinco cidades, as quais acordarão sua proposta de funcionamento dentro das estipulações do presente regramento.

Em síntese, cada Rede territorial pode, além das Redes temáticas propostas pela AICE, propor as suas próprias Redes temáticas, seguindo os critérios já detalhados anteriormente.

Os objetivos do trabalho da rede são aprofundar o assunto de interesse, contribuindo com o conhecimento técnico e as estratégias que são desenvolvidas em cada uma das cidades. Para isso, experiências e boas práticas serão compartilhadas, problematizando as ações e valorizando o desenvolvimento delas em seu contexto.

Tudo isso, vem ao encontro dos objetivos da AICE, ou seja, para os quais seus esforços são focados:

- Proclamar e reivindicar a importância da educação na cidade.
- Destacar os aspectos educacionais dos projetos políticos das cidades parceiras.
- Promover, inspirar, incentivar e garantir a conformidade com os princípios consagrados na Carta das Cidades Educadoras (Declaração de Barcelona) em cidades membros, bem como aconselhar e informar os membros sobre a promoção e implementação deles.
- Representar os parceiros de implementação dos fins associativos, interagindo e colaborando com as organizações internacionais, estados, entidades territoriais de todos os tipos, de modo que o AICE é um interlocutor válido e significativo nos processos de influência, negociação, decisão e elaboração.
- Estabelecer relacionamento e colaboração com outras associações, federações, associações ou redes territoriais, especialmente das cidades, em áreas de ação semelhante, complementar ou concorrente.
- Cooperar em todas as áreas territoriais no âmbito dos propósitos desta associação.
- Promover a adesão à Associação de cidades ao redor do mundo.
- Promover o aprofundamento do conceito de Cidade Educadora e suas aplicações específicas nas políticas das cidades, através de intercâmbios, reuniões, projetos conjuntos, congressos e todas as atividades e iniciativas

para fortalecer os laços entre as cidades parceiras, o campo de delegações, redes territoriais, redes temáticas e outros grupos (AICE, 2019).

Além dos objetivos citados, a AICE incentiva ações educadoras nas cidades-membro, organiza Congressos, seminários, exposições e, também busca promover o intercâmbio de experiências entre elas. Essas experiências constam do *Banco Internacional de Documentos Ciudades Educadoras* (BIDCE), assim como referências de livros, vídeos, artigos de revistas, dossiês, transcrições de conferências, conclusões de jornadas, seminários e congressos etc. (que contribuem para a reflexão teórica sobre o potencial educativo das cidades), ou seja, há documentos que discutem teoria e outros que remetem a relatos de práticas.

Para solicitar o ingresso da experiência no Banco, a cidade deve ler os critérios de aceitação antes de preencher o formulário (Ver Figura 13). O envio de experiências para o BIDCE autoriza a publicação da Secretaria da AICE.

A Secretaria assume a tarefa de selecionar experiências de acordo com os seguintes critérios: (a) cumprir os princípios da Carta das Cidades Educadora; (b) estar ligadas a diferentes áreas de ação (urbanismo, sustentabilidade, saúde, esportes, meio ambiente, cultura, etc.); (c) ser direcionadas a diferentes faixas etárias e promovidas tanto pela Administração quanto pela sociedade civil; (d) ter caráter inovador e criativo; (e) ser concretas, embora elas possam ser enquadradas dentro de um plano ou programa geral; (f) fornecer as informações necessárias e básicas para que outras cidades em todo o mundo possam entender o que é explicado e como são realizadas. A redação e o vocabulário devem ser compreensíveis internacionalmente (evitar siglas e localismos). As experiências devem ter tempo suficiente de realização para poder ter informações sobre seu impacto. Ainda, anexo ao formulário, deve ser enviado documento ao BIDCE, autorizando explicitamente o secretariado da AICE a publicar.

Figura 13 - Formulário de Ingresso de experiências no BIDCE

INFORMACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Introduzca los datos de la experiencia que desea proponer.

Los campos marcados con (*) son obligatorios.

(*) **Título:** Título de la experiencia en la lengua original

Título en español

(*) **Ciudad educadora:**

Grupos de edad: Grupos de edad a los que va dirigida la experiencia
 0-3 4-6 7-12
 +65 19-25 26-40
 41-65 13-18

Año de inicio: **Año de finalización:**

Justificación y Resumen: Motivos que han llevado a iniciar esta experiencia, breve explicación de las ideas principales y vertiente educativa de la experiencia.
Extensión máxima: 3.000 caracteres, incluyendo espacios

Fuente Tamaño **B** *I* U

HTML

Ruta:

(continua)

Objetivos: Redactados de forma concreta.
Extensión máxima: 1.000 caracteres, incluyendo espacios

Fuente Tamaño **B** *I* U

HTML

Ruta:

Metodología: Describir las fases y las acciones concretas, el estado actual de la experiencia y las entidades implicadas en su desarrollo.
Extensión máxima: 3.000 caracteres, incluyendo espacios

Fuente Tamaño **B** *I* U

HTML

Ruta:

Contexto: Breve descripción de la ciudad: número de habitantes, población por franjas de edad, principales sectores económicos, etc. Descripción de la/s zonas/s donde se aplica y de la población a la que se dirige.
Extensión máxima: 2.000 caracteres, incluyendo espacios

Fuente Tamaño **B** *I* U

HTML

Ruta:

(continuação)

Evaluación: Cambios producidos en relación a la situación inicial, puntos fuertes, puntos débiles y propuestas de futuro.
Extensión máxima: 3.000 caracteres, incluyendo espacios

Fuente Tamaño **B** *I* U   

       HTML 

Ruta:

Página web de la experiencia:

Documentación complementaria disponible: Puede ser objeto de solicitud por parte de personas interesadas

Carteles Cassette CD multimedia
 DVD Folleto Fotografías
 Mapas Publicación video
 Vídeo web

(continuação)

INFORMACION DE CONTACTO

(Sólo UNA persona. La persona de contacto deberá ser capaz de facilitar la información que le sea requerida)

Sr. Sra.

(*) Nombre y apellidos: Introduzca el nombre y apellidos de la persona de contacto de la experiencia

(*) Organización o Institución: Nombre en lengua original

 Traducción al español

Departamento o Servicio: Nombre en lengua original

 Traducción al español

Cargo o Responsabilidad: Nombre en lengua original

 Traducción al español

Dirección postal: Especificar también código postal, ciudad y país

Teléfono: Especificar los indicativos de país y ciudad

Fax: Especificar los indicativos de país y ciudad

(*) Correo electrónico: Introduzca el correo electrónico

Adjuntar archivo/s: Puede enviar fotografías de la experiencia, folletos u otros documentos complementarios. Para adjuntar más de un archivo clicar de nuevo en el botón "Adjuntar archivo".

Fonte: BIDCE, 2020.

(conclusão)

Por meio do link “ciudades asociadas” é possível escolher o continente, o país e/ou as cidades cujas experiências se buscam conhecer.

Conforme Aina Masgoret da secretaria da AICE, em resposta ao e-mail encaminhado no dia 13 de março de 2020, havia 521 experiências cadastradas no BIDCE (ver Figura 14).

Figura 14 - Número de experiências cadastradas no BIDCE



Fonte: Elaborada pela autora.

O detalhamento de algumas dessas experiências será exibido no Item 4, referente às Aproximações entre o conceito de turismo compreendido como essencialmente pedagógico e os princípios da Carta das Cidades Educadoras.

3.3 PANORAMA, EM NOVEMBRO DE 2020, DAS CIDADES EDUCADORAS NO MUNDO

Para concluir essa contextualização preliminar da Rede das Cidades Educadoras, um panorama delas, em novembro de 2020, pelo mundo foi construído por meio de uma tabela-síntese, na qual é possível observar a distribuição dessas cidades nos 5 continentes, os 34 países participantes e sua representatividade numérica no universo de 509 cidades associadas (AICE, novembro 2020 – ver Tabela 1).

Tabela 1 - Panorama, em novembro de 2020, de Cidades Educadoras no mundo

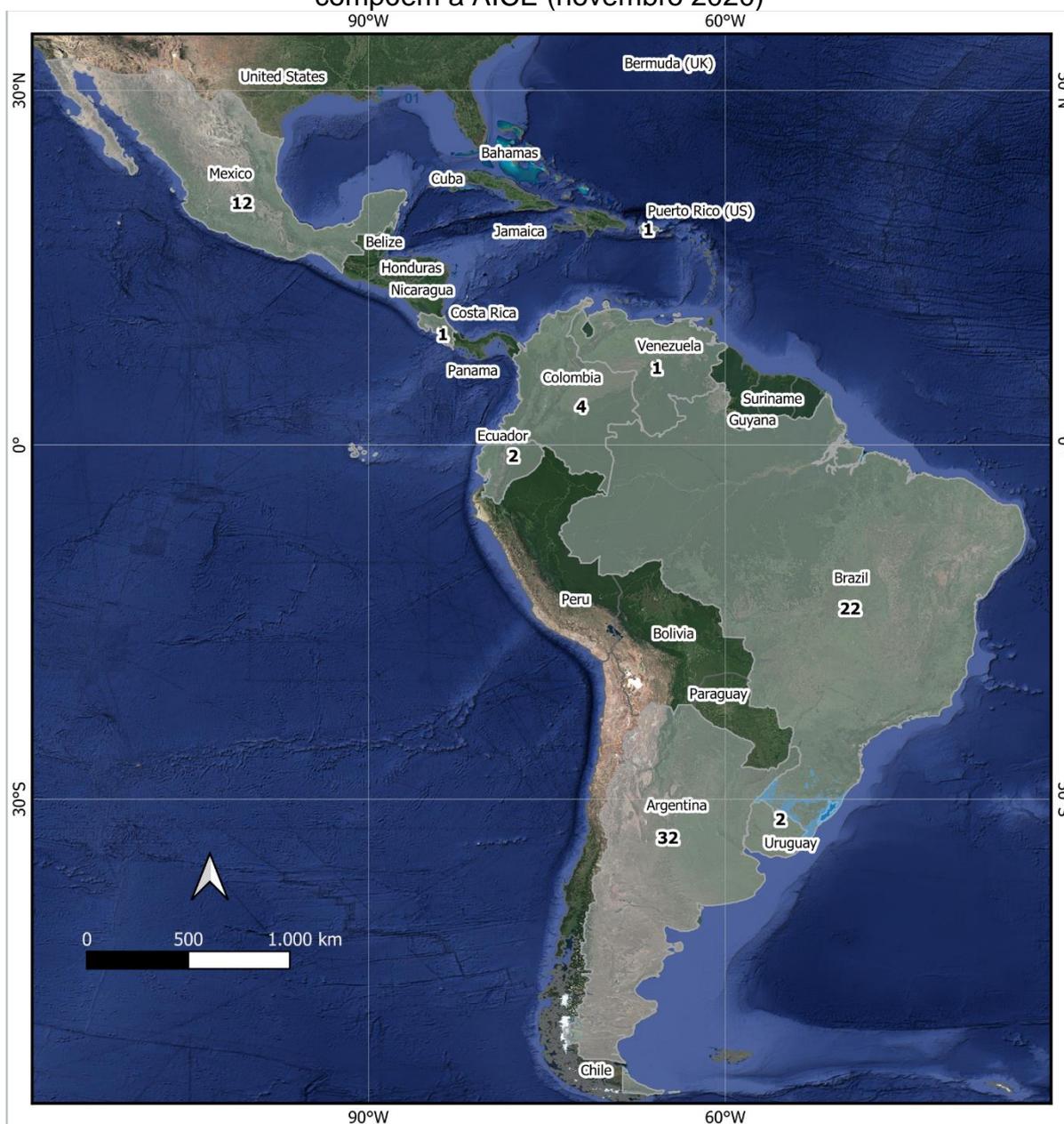
Continente	País	Número de Cidades
Africa	Benín	3
	Cabo Verde	1
	Marrocos	1
	Senegal	1
	Togo	2
Total	05 países	08 cidades
América	Argentina	32
	Brasil	22
	Colômbia	4
	Costa Rica	1
	Equador	2
	México	12
	Porto Rico	1

	Uruguai	2
	Venezuela	1
Total	09 países	77 cidades
Ásia-Pacífico	Austrália	1
	Filipinas	1
	Nepal	1
	Palestina	1
	Coreia do Sul	24
	Tailândia	1
Total	06 países	29 cidades
Europa	Alemanha	1
	Bélgica	1
	Croácia	1
	Dinamarca	1
	Espanha	221
	Finlândia	3
	França	63
	Grécia	1
	Itália	16
	Polônia	1
	Portugal	83
	Romênia	1
	Suécia	1
	Suíça	1
Total	14 países	395 cidades
Total Geral	34 países	509 cidades

Fonte: Elaborado pela autora com base em AICE, novembro 2020.

Por meio da Tabela 1, verifica-se que o maior número de Cidades Educadoras está na Europa, berço do Movimento. A América apresenta o segundo maior número de Cidades Educadoras, mesmo que a diferença numérica seja expressiva. Nesse continente, são 09 países (ver Figura 15) com 77 cidades associadas. A distribuição dessas cidades na América está assim disposta: Argentina (32), Brasil (22), Colômbia (04), Costa Rica (01), Equador (02), México (12), Porto Rico (01), Uruguai (02) e Venezuela (01).

Figura 15 - Mapa panorama América Latina (países e número de cidades) que compõem a AICE (novembro 2020)



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do QGIS¹⁴, com base em AICE, novembro 2020.

No período delimitado para o panorama, 22 cidades (ver Figura 16) compunham a Rede Brasileira de Cidades Educadoras – REBRACE. Sendo elas: Belo Horizonte (Minas Gerais), Camargo (Rio Grande do Sul), Carazinho (Rio Grande do Sul), Caxias do Sul (Rio Grande do Sul), Curitiba¹⁵ (Paraná), Gramado (Rio Grande

¹⁴ QGIS é um Sistema de Informação Geográfica livre e aberto, que permite a visualização, edição e análise de dados georreferenciados.

¹⁵ Em novembro de 2020, a cidade de Vitória/ES era a coordenadora. E como dado complementar (atualizado), a cidade de Curitiba (Paraná) foi escolhida, em 2021, como coordenadora da Rede.

do Sul), Guarulhos (São Paulo), Horizonte (Ceará), Marau (Rio Grande do Sul), Mauá (São Paulo), Nova Petrópolis (Rio Grande do Sul), Porto Alegre (Rio Grande do Sul), Santiago (Rio Grande do Sul), Santo André (São Paulo), Santos (São Paulo), São Bernardo do Campo (São Paulo), São Carlos (São Paulo), São Gabriel (Rio Grande do Sul), São Paulo (São Paulo), Soledade (Rio Grande do Sul), Sorocaba (São Paulo) e Vitória (Espírito Santo).

Em outras palavras, as cidades contemplam: 3 regiões do país (Nordeste, Sudeste e Sul) e 6 estados (Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, São Paulo e Rio Grande do Sul). O Rio Grande do Sul/RS e São Paulo/SP são os estados brasileiros com o maior número de Cidades Educadoras (10 e 8 respectivamente), o que equivale, em números percentuais, a 82% com relação ao número total de Cidades Educadoras brasileiras.

Figura 16 - Cidades Educadoras associadas à REBRACE (novembro 2020)



Fonte: Elaborado pela autora, por meio do QGIS, com base em AICE, novembro 2020.

Portanto, é nessa lógica de integração global por meio de organizações internacionais de cidades que se apresentou o Movimento das Cidades Educadoras, porém paradoxalmente a essa globalização das cidades, as Cidades Educadoras são cidades com personalidade própria, que valorizam suas características e peculiaridades, e que não se fecham em si mesmas, mantendo, ao contrário, relações com outros centros urbanos de seu território e com cidades semelhantes em outros países, com o objetivo de aprender, trocar experiências e enriquecer a vida de seus habitantes (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2004).

Como uma nova política pública em prol da educação que supera o ambiente de ensino/aprendizagem restrito ao espaço escolar, o Movimento das Cidades Educadoras incentiva que as cidades, alinhadas aos seus princípios, trabalhem de maneira associada, interligando secretarias, fundações, departamentos e outras divisões a fim de proporcionar educação integral a seus habitantes.

Por conseguinte, cada uma dessas cidades assume a bandeira da educação como central de seu governo. E é nessa direção que a pesquisa busca refletir, uma vez entendendo o turismo como substancialmente pedagógico, logo agente promotor de aprendizagens e, ainda, como área de atuação governamental, como esse pode colaborar com/para essa perspectiva e como pode organizar suas políticas públicas para que, intencionalmente, possam abordar o viés pedagógico/educacional e ampliar o escopo das próprias Cidades Educadoras, bem como o seu. Pois como visto, a Carta não menciona nenhuma aproximação com o turismo de forma direta, como também com as pessoas que acorrem as cidades (visitantes/turistas). E seria possível pensá-las sem interação/relação com outros sujeitos que não sejam seus residentes, oclusa em si e apenas nos seus?

Partindo dessa inquietação, e antecipando parte dos “caminhos metodológicos” da pesquisa, achou-se pertinente realizar a primeira revisão bibliográfica, na direção de verificar nos estudos científicos aproximações entre os dois conceitos (Turismo/TEP e Cidades Educadoras/AICE). No decorrer da revisão, julgou-se relevante, ainda, realizar uma revisão documental a partir da página virtual da AICE, dado que esta reúne em seu banco, tanto experiências quanto documentos, pesquisas e publicações de diversas ordens.

O próximo Item traz, justamente, em seu bojo, essas revisões realizadas e seus respectivos resultados para que se possa continuar a refletir sobre esse contexto.

4 APROXIMAÇÕES ENTRE O CONCEITO DE TURISMO COMPREENDIDO COMO ESSENCIALMENTE PEDAGÓGICO E OS PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

“Sobretudo, não se angustie procurando-o: ele vem até você, quando você e ele estiverem prontos. Cada um tem seus processos, você precisa entender os seus”.

Caio Fernando Abreu

Posteriormente à apresentação do suposto teórico da pesquisa (TEP) e seu referente de perspectivação (Cidades Educadoras – AICE), decidiu-se inserir na continuidade do texto, partes dos Caminhos metodológicos da pesquisa, como referido anteriormente, atinentes à revisão bibliográfica e documental.

Ainda que, o turismo não configure explicitamente a Carta das Cidades Educadoras, procurou-se saber se haveria aproximações sendo estabelecidas entre este e essas cidades. Assim, todo o processo de pesquisa e resultados encontrados são descritos nos subitens seguintes.

Sublinha-se que no Item Caminhos metodológicos é informado novamente sobre essa troca de posição textual.

4.1 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: APROXIMAÇÕES CIENTÍFICAS

Uma forma – e, aqui, a primeira – de buscar por aproximações entre o conceito de turismo (TEP) e Cidades Educadoras (AICE) foi revisar a bibliografia existente. Nas primeiras incursões, realizadas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizaram-se como termos de busca avançada, entre aspas, o binômio Cidade Educadora e Turismo, escritos em língua portuguesa, inglesa (*educating city e tourism*), espanhola (*ciudad educadora y turismo*) e francesa (*ville éducatrice e tourisme*), no singular e no plural. Encontraram-se 22 artigos em periódicos revisados por pares. Como não havia explicitação no título dos dois termos pesquisados, optou-se por localizar nos textos os referidos termos e analisá-los para entender seus objetivos e se poderiam ser considerados afetos à pesquisa.

Responderam à pesquisa, na língua portuguesa, dois textos. O primeiro, intitulado: *Educação não formal e o município educador: algumas experiências*

sociocomunitárias, escrito por Livia Morais Garcia Lima e Renata Sieiro Fernandes, no ano de 2019, publicado na *Acta Scientiarum*, o qual aborda a problemática dos processos educativos que acontecem no espaço urbano e rural, no campo da educação não formal. O objetivo do artigo é apresentar e refletir sobre experiências sociais e comunitárias de educação não formal que se dão por meio de manifestações e ocupações no ambiente urbano, bem como de experiências de turismo rural-patrimonial. Identifica a atividade turística nessas experiências por meio de segmentos, tais como: turismo rural, turismo cultural, turismo rural-patrimonial, turismo de habitação etc. Já o termo “Cidade Educadora” é citado apenas nas considerações finais e referências, contudo durante o texto as autoras buscam atualizar a ideia de cidade como espaço de educação não formal redimensionada para município educador, conforme proposto por Graziano (2016), uma vez que ambos os trabalhos analisam experiências em meio rural.

Já o segundo texto, cuja autoria é de Lilian Campos Soares, Edilson Fernalda e Hércules Antonio do Prado, publicado no *Journal of Information Studies: Research Trends* (2018), intitulado *Observatórios: um levantamento do estado do conhecimento* apresenta o termo “Turismo” como tema de observatórios e nas referências, e o termo “Cidade Educadora” é citado apenas em uma referência bibliográfica.

Como é possível perceber, apesar de, em ambos os textos, aparecerem os termos pesquisados, em nenhum deles a Cidade Educadora é definida sob o escopo da Carta das Cidades Educadoras, foco desta pesquisa, tampouco o turismo é entendido como substancialmente pedagógico.

Os artigos que responderam à pesquisa no idioma inglês, 7 (no singular – *educating city*) e 4 (no plural – *educating cities*), concentram-se entre os anos de 2010 e 2018.

Creating More Intelligent Cities: The Role of ICT in Promoting Territorial Governance, publicado no *Journal of Urban Technology* em 2010, escrito por Gonçalo Santinha e Eduardo Anselmo de Castro, aborda a temática das Cidades inteligentes, entendendo-as para além de um simples rótulo de cidades, mas como uma noção que exige mais atitude inteligente dos formuladores de políticas para abraçar os desafios que a sociedade e as cidades (em particular) enfrentam. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) estão no centro desta economia baseada no conhecimento. O artigo desenvolve tal temática da seguinte forma: primeiro, ele examina a governança da cidade e do papel das TIC na sua promoção, seja em escala

local ou uma cidade-região; em segundo lugar, apresenta informação com base nos resultados de um estudo de investigação desenvolvido recentemente e que analisou um conjunto de práticas em Portugal utilizando as TIC na governança territorial, que são consideradas boas práticas no retrato nacional. E por fim, sugere maneiras pelas quais os formuladores de políticas poderiam empregar TIC para ajudar a desenvolver cidades mais inteligentes.

Contudo, em relação aos termos de pesquisa, há no texto apenas uma menção à “Cidade Educadora” em relação a esta nova tendência de rotulagem das cidades, como sendo mais uma variante (cidade sustentável-comunidade/ cidade inteligente-comunidade/ cidade do conhecimento) e “turismo”, nas duas menções textuais, remete apenas a uma possibilidade de aplicação das TIC’s.

No artigo *Culture as educational intervention for change: The experience of the Neighbourhood-School Programme in the city of Nova Iguaçu, Brazil, 2011*, publicado em *City, Culture and Society*, de autoria de Marcelo Milano Falcão Vieira, Glauco da Costa Knopp e Marcus de Lontra Costa, apresenta-se a cultura como intervenção educativa para a mudança, cuja experiência do Programa Bairro-Escola na cidade de Nova Iguaçu, Brasil, serviu como *case* de estudos. O programa traduz uma política pública inspirada e adaptada a partir da experiência da cidade de Barcelona, na Espanha, que é uma referência mundial em termos de educação. Nesse Programa específico, o bairro se torna um espaço de aprendizagem para crianças e jovens de escolas do sistema público de ensino (atividades extramuros), trabalhando como uma escola. Em outras palavras, aproximou-se o Programa com o potencial educacional das cidades (no caso, o bairro).

O texto apenas cita essa inspiração, como se quisesse mostrar que esse Programa poderia habilitar a cidade de Nova Iguaçu/RJ a ser, se quisesse, uma Cidade Educadora sob o escopo do Movimento de Barcelona. Quanto ao termo “turismo”, só consta em uma referência bibliográfica.

O artigo intitulado *Golf for all: no longer an elitist sport, golf to the community and the environment*, publicado também em 2011, na *Parks & Recreation*, por Rachel Roberts, explana sobre a experiência de aulas de golfe para crianças e adolescentes da comunidade que cercam os campos de golfe da Pensilvânia. Visto como um esporte elitizado, essa visão de espaço de recreação para todos está transformando esses espaços em ambiente de aprendizagens relativas ao esporte em si, assim como em relação ao ambiente natural. Apesar de o texto apresentar os termos pesquisados,

quando aborda “*educating city*” remete a essa utilização dos campos de golfe como espaços de recreação e aprendizagens e, quanto ao “*tourism*” é mencionado quando da fala (pelo economista de *turismo* do estado da Carolina do Sul, Julie Flowers) sobre a receita bruta média de um campo de golfe na Carolina do Sul.

Já o artigo de Graciela Messina e Raúl Valdés-Cotera, publicado em 2013, na *International Review of Education*, intitulado *Educating cities in Latin America*, considera o desenvolvimento de Cidades Educadoras de uma perspectiva política, ilustrando em detalhe a diversidade de organizações e indivíduos envolvidos e os desafios que enfrentam no recorte espacial América Latina com enfoque em quatro cidades: Cidade do México, São Paulo, Medellín e Rosário. O estudo aponta para a necessidade de tornar os resultados visíveis, a fim de aumentar a consciência do valor das Cidades Educadoras. Aqui, neste artigo se contempla a ideia de Cidade Educadora sob o escopo da Carta das Cidades Educadoras, contudo não há estabelecimento de relação com o turismo, assim como não há menção no texto do termo.

O quinto artigo que respondeu a pesquisa, conforme os critérios já explicitados é o intitulado *Bibliography of urban history 2014*, de Gervase French, o qual é uma continuação e um complemento daqueles publicados em Anuário da História Urbana 1974–91 e História Urbana de 1992. A organização e o formato seguem iguais aos dos anos anteriores. A lista de abreviações identifica apenas aqueles periódicos dos quais os artigos citados este ano foram retirados, embora muitos outros periódicos também tenham sido verificados. Nesse artigo, o termo “*tourism*” é citado seis vezes, ora como nome de algum periódico, ora como uma referência. Já o termo “*educating city*” não consta no texto.

Education Cities, de Haim Shaked, publicado no *International Journal of Educational Reform*, 2014, expõe que, nos últimos anos, várias cidades de Israel se rotularam como cidades educativas, concentrando-se na Educação como tema central. Esse artigo descreve, define e conceitua esse fenômeno conforme ele está sendo realizado em três dessas cidades (Bat Yam, Tiberíades e Hadera). As descobertas mostram que as cidades educativas/ou da Educação diferem umas das outras, mas têm princípios comuns: conceito de organização, estilo educacional único praticado no sistema escolar local, envolvimento do governo local na educação e colaborações entre várias entidades da cidade. O artigo aborda também o termo “Cidade Educadora”, contudo deixa claro que apesar de soarem semelhante (com

Cidade educativa/ou da Educação) de fato são bem diferentes. Esse contraste com a Cidade Educativa/ou da Educação está no desenvolvimento de toda a cidade através de atividades realizadas no sistema escolar local, já a Cidade Educadora percebe a educação em seu sentido mais amplo, além do que é manifestado pelo sistema escolar (*está comprometida com a educação ao longo da vida de seus habitantes, não importa sua idade, mesmo aqueles que não pertencem a nenhuma forma organizada de aprendizado, das mais variadas formas, consistindo não apenas em ações relacionadas aos departamentos locais de Educação, mas também por meio de projetos compartilhados envolvendo todos os departamentos da administração local, bem como vários níveis de governo e sociedade civil - p. 156*). Já o termo “turismo” é citado no texto quando em Tiberíades, os alunos abriram uma passagem da escola para túmulos antigos. Assim, *eles ganharam atividades educacionais significativas e a cidade ganhou em seu aspecto turístico*.

O último artigo deste bloco de retornos de busca corresponde ao intitulado “*Privacy Localism*”, de Ira S. Rubinstein, publicado em 2018, na *Washington Law Review*. Nele, o termo “turismo” é citado somente uma vez juntamente com outras informações da cidade que podem ser coletadas por meio de tecnologias emergentes, tais como mobilidade, gestão ambiental, movimentos de visitantes, serviços sociais etc. Já o termo “Cidade Educadora” é citado quando da apresentação de um Programa de Privacidade de Seattle que foi lançado em 2004, visando proporcionar maior transparência na coleta de dados da cidade e práticas de uso, ou seja, por meio de uma abordagem educativa.

Em síntese, o texto analisa abrangentemente a regulamentação da privacidade em nível local (que denomina “localismo da privacidade”), usando as leis de privacidade recentemente promulgadas em Seattle e Nova York como exemplos principais. Atribui a ascensão do localismo à privacidade a uma combinação de falhas legislativas Federais e Estaduais e três tendências urbanas emergentes: o papel da polícia local nos esforços Federais de combate ao terrorismo; cidade inteligente e iniciativas de dados abertos; e demandas por reforma policial local após práticas policiais abusivas amplamente divulgadas. O artigo conclui sugerindo que o localismo da privacidade tem o potencial de ajudar a moldar normas emergentes de privacidade para um futuro cada vez mais urbano, inspirar uma regulamentação mais robusta nos níveis Federal e Estadual e injetar um controle mais democrático nas implantações urbanas de tecnologias invasivas à privacidade.

Mais uma vez, é possível perceber que, apesar de os textos constarem os termos pesquisados, em nenhum deles o turismo é visto como um estimulador do (re)pensar a Cidade Educadora, nem mesmo, em muitos deles, o termo Cidade Educadora se refere ao estabelecido sob o escopo da Carta das Cidades Educadoras, núcleos conceituais da presente pesquisa.

Visando ao refinamento das buscas, novos comandos foram dados, com a inserção do termo de pesquisa no plural “*educating cities*” nos filtros disponíveis da plataforma. Isso resultou em mais quatro (4) artigos diferentes dos já encontrados com o respectivo termo no singular acrescido do termo “*tourism*” (busca avançada).

O primeiro artigo a ser comentado, foi publicado em 2016, na *Revista de Investigación en Turismo (ARA)*, por Jordi Arcos Pumarola, Marta Conill Tetua e Laia Coma Quintana, sob o título “*Smart Tourism y Patrimonio Literario: los casos de Edimburgo y Barcelona*”¹⁶. O artigo tem como objetivo considerar as possíveis aplicações oferecidas pela tecnologia móvel no âmbito do turismo cultural para gerar, a partir de uma perspectiva educacional, produtos que ajudam a interpretar e compreender de uma forma mais lúdica e interativa o patrimônio literário dos destinos. Para isso foi feita uma investigação sobre as aplicações móveis dedicadas ao patrimônio literário em Edimburgo, destino turístico literário consolidado. As conclusões dessa análise, juntamente com a consideração dos princípios do Movimento das Cidades Educadoras, permitiram avaliar, a partir de uma perspectiva socioeducativa e turística, viabilidade e oportunidades decorrentes da criação desses produtos no contexto da cidade de Barcelona, uma vez que essa também, assim como Edimburgo, faz parte da Rede de Cidades Criativas da Literatura da UNESCO e, ainda é uma Cidade Educadora.

A condição da cidade de Barcelona como uma Cidade Educadora faz dela uma excelente oportunidade de criar ferramentas interpretativas do patrimônio literário da cidade, direcionadas à educação para a cidadania e mesmo para seu desenvolvimento.

De todos os textos até agora examinados, este é o primeiro que aborda os dois termos pesquisados em aproximação. Ainda que não discutam a relação entre os termos, só os aproximam, é importante salientar que talvez o façam, porque são

¹⁶ Apesar de o texto responder a pesquisa em inglês, ele está escrito no idioma espanhol, entretanto, quando pesquisado neste idioma, não foi possível localizá-lo. Respeitando a metodologia empregada, manteve-se o referido quando ele de fato responde a busca, ou seja, em inglês.

pesquisadores do Centro Universitário de referência em Turismo, Hotelaria e Gastronomia (CETT), ligado à Universidade de Barcelona e do Grupo de pesquisa Turismo, Cultura e Território.

Os autores partem de um olhar sob a ótica do turismo cultural/literário e, por se tratar de um aplicativo que visa dar a conhecer o patrimônio literário de Barcelona, seu uso destina-se a todos os públicos, nele incluídos cidadãos e visitantes/turistas.

Na sequência dos artigos, está o intitulado *Between the local and the global: diffusion of intergovernmental organization membership among Korean local governments*, publicado no ano de 2018, na Revista Internacional de Administração Pública, de autoria de Nara Park. Esse artigo examina os governos locais coreanos que ingressam em Organizações Intergovernamentais (OIGs). Tem como foco descobrir motivações e fatores que conduzem os governos locais a aderirem e se adaptarem a uma sociedade globalizada. Conclui que os governos locais são influenciados por outros governos locais próximos e similares a ingressarem em OIGs.

Embora constem os termos pesquisados no texto, eles são apenas citados como tipos de OIGs em que estão associadas algumas cidades coreanas.

Também publicado em 2018, o texto *Learning from best practices in sustainable urbanization* de Jorge J. Ochoa, Yongtao Tan, Queena K. Qian, Liyin Shen e Eduardo López Moreno, no periódico *Habitat International*, apresenta estudo que coletou e analisou 185 melhores práticas em urbanização sustentável de todo o mundo. As principais áreas de ação, os principais métodos adotados e os resultados alcançados por essas práticas foram identificados. Os resultados destacam a importância da participação da comunidade, capacitação, educação, parcerias e criação de emprego para a sustentabilidade urbana.

Os termos “turismo” e “Cidade Educadora” são citados como possíveis temas de práticas sustentáveis.

E o último artigo dessa série, foi publicado em 2019, por Enrique Martínez-Jiménez e José A. Salinas-Pérez, no Journal of Maps, sob o título *Accessibility to culture and education. Educative city of Córdoba (Spain)*. Por meio dele, os autores objetivaram calcular a acessibilidade pedonal à rede cultural e educativa de Córdoba (Espanha), que consiste em todas as instalações da cidade, a fim de verificar as possibilidades de acesso a elas por toda a população. Dados de cartografia recolhidos a partir de diversas fontes foram analisados a fim de definir áreas espaço-tempo e porcentagem da população residente em cada um deles. Os resultados foram

reunidos em um conjunto de mapas (1: 38.000), representando toda a zona urbana da cidade, construída e planejada, como uma entidade educativa e cultural.

Em relação aos termos pesquisados, o texto apresenta 3 citações de “turismo”, a primeira é apresentada no resumo, a segunda refere-se às características econômicas da cidade de Córdoba –, citando a agricultura e o turismo; e a terceira consta nas referências. Já o termo “Cidades Educadoras”, também citado três vezes no texto, consta da introdução, na passagem em que os autores comentam sobre as responsabilidades dos governos e das partes interessadas em relação à acessibilidade urbana específica à educação e cultura e, em referências bibliográficas.

Dado o exposto, dos 11 textos que responderam à busca, no idioma inglês, somente 1 (um) fez uma aproximação dos termos, contudo os autores não discutem essa aproximação e não explicitam o entendimento do turismo como essencialmente pedagógico.

Na continuidade das buscas, agora na língua espanhola, quatro (4)¹⁷ artigos responderam à pesquisa. De forma global, nota-se que, quando os autores abordam o termo “turismo”, referem-se: (a) à relação com o patrimônio, a cultura, como uma prática cultural (*La posmodernización de la tradición. Nuevos retos para la gestión del patrimonio*); (b) ao órgão de turismo da cidade (*Evaluación política pública de Juventud de Cali -Colômbia*); (c) a diversos segmentos turísticos (*El patrimonio en la reinención de Málaga: agentes, instrumentos y estrategias*); (d) à bibliografia consultada (*Iluminando sombras: aproximaciones y experiencias para un patrimonio accesible*). Diferentemente dos textos escritos no idioma inglês, esses abordam mais vezes o termo “turismo” em comparação ao termo “Cidade Educadora”. Contudo, mesmo com maior incidência do termo, em nenhum dos textos o turismo é entendido/visto como substancialmente pedagógico.

Já ao que tange o termo “Ciudad Educadora”, além de apresentar uma redução de menções nos textos em espanhol em comparação com os escritos em inglês, esse aparece quando se intenta melhorar os índices educacionais das cidades –, por meio de Programas, como por exemplo: Cali Cidade Educadora – contudo não sob o escopo da Carta das Cidades Educadoras; aparece como linha estratégica de

¹⁷ O artigo intitulado *La posmodernización de la tradición. Nuevos retos para la gestión del patrimonio* está duplicado no Portal de Periódico da Capes, assim, ele foi computado, na pesquisa, apenas uma vez.

planejamento para a Cidade e como formas e incentivos de desenvolvimento de programas de educação patrimonial.

No primeiro desses textos, publicado em 2011, na Revista de Antropologia Social, de Nieves Herrero Pérez, tem como título *La posmodernización de la tradición. Nuevos retos para la gestión del patrimonio*, o autor quis refinar a exploração de alguns conceitos de autores que parecem relevantes para a análise do patrimônio cultural. Ele considera que esses conceitos ajudam a detectar os efeitos que o paradigma cultural pós-moderno pode estar tendo nessa esfera específica de produção cultural e a propor linhas ou estratégias de ação.

O segundo texto, intitulado “*Evaluation Política Publica de Juventud de Cali (Colombia)*”, publicado em 2016, na Revista Latinoamericana de Ciências Sociais e, escrito por Bairon Otalvaro-Marin e Claudia Elena Vergara-Argotty, objetivou apresentar os resultados da avaliação da Política Pública da Juventude do município de Santiago de Cali (Colômbia) entre 2006 e 2013, analisando o progresso e as limitações da administração local para responder às demandas desse setor populacional. O principal resultado dessa avaliação consiste no desconhecimento a respeito da Política de Juventude, o que gera projetos dispersos e descontínuos, incapazes, uma vez que isolados, de alcançar os objetivos propostos pela referida política.

El patrimonio en la reinención de Málaga: agentes, instrumentos y estrategias, consiste no terceiro texto, publicado em 2017, no Periódico Investigaciones Geográficas, cuja autoria é de Rocío Silva Pérez e Víctor Fernández Salinas. O artigo está inserido no debate existente sobre a relevância do uso do patrimônio como motor do desenvolvimento territorial e urbano. Está especificamente interessado no papel dos agentes envolvidos em políticas públicas habilitadas para esse fim. Seu principal objetivo é aprofundar o conhecimento sobre processos de patrimonialização e sua relação com estratégias urbanas que buscam maior competitividade; tudo isso levando em consideração o papel principal que, em ambos os papéis, assumem os poderes municipais como um nível intermediário entre administrações supralocais e as bases sociais.

E o último artigo, *Iluminando sombras: aproximaciones y experiencias para um patrimonio accesible*, de José Ignacio Stang e Agustina Pezza, publicado em 2019, na Revista Estoa, buscou fornecer a pessoas com deficiência visual os recursos necessários para que elas visitassem um patrimônio edificado pela cidade de

Córdoba/Argentina, permitindo-lhes imaginar como era a realidade que estava à sua frente e o que a continha. Estruturalmente o trabalho, traz uma possível visão sobre a relação entre patrimônio-visitante e, a particularidade deste vínculo com pessoas com alguma deficiência visual.

Cabe chamar a atenção, que apesar de esse texto mencionar os termos pesquisados apenas nas referências bibliográficas – como já mencionado –, quando se volta às citações das obras, encontra-se a perspectiva da cidade como depositária de valores culturais materiais e imateriais, logo o conhecimento resulta imprescindível para a percepção e compreensão desses patrimônios. E quando cita a obra referente ao turismo, o faz ao mencionar visitação aos monumentos, sendo que informação, apenas, não significa que a relação entre visitante-patrimônio seja estabelecida, pois isso é uma construção complexa em que a educação é uma ferramenta importante.

Conforme apresentado, nesse bloco de trabalhos, os termos pesquisados constam apenas como menções rápidas ou rasas nos textos, não havendo aprofundamento nas abordagens sobre eles, nem em separados, nem em aproximação.

Para manter o paralelismo das buscas, aqui também se aplicou o plural ao termo “*Ciudad Educadora – Ciudades Educadoras*”, a partir do que foi possível localizar mais 5 artigos diferentes dos já encontrados com o respectivo termo no singular.

O primeiro deles, publicado em 2013 e de autoria de José Javier Navarro Pérez, Francesc Xavier Uceda I Maza e José Vicente Pérez Cosín “*La construcción del ocio en adolescentes y su influencia en el desarrollo de trayectorias delictivas*”, relaciona a questão do ócio e das atividades de lazer ao desenvolvimento evolutivo dos adolescentes tanto na perspectiva positiva quanto negativa (criminalidade). Quando menciona o termo “*Ciudades Educadoras*” o faz no momento em que os autores expõem que acreditam no lazer educacional, gerador de cidadania, onde combinam a necessidade de viver o lazer como direito individual e social e, portanto, como obrigação pública de facilitar iniciativas sociais que o promovam, fazendo-se assim coerente com o conceito de *Ciudades Educadoras*. Já o termo “turismo” só consta em uma referência bibliográfica.

Conocimiento, innovación y estrategias públicas de desarrollo: análisis comparado de tres ciudades medias de Andalucía (España), artigo escrito por Inmaculada Caravaca, Gema González, Antonio García, Víctor Fernández e

Aída Mendoza, publicado em 2014, na Revista EURE, como seu próprio título já ressalta, realizou análise comparativa de três cidades médias (Antequera, Alcalá de Guadaíra e Almería) de uma região do sul da Espanha, Andaluzia, sob várias perspectivas: seu grau de inserção na sociedade do conhecimento, sua capacidade inovadora e redes de colaboração locais que podem promovê-las e as estratégias públicas de desenvolvimento local que nelas estão sendo implementadas. Entre os resultados encontrados, tem-se que, para juntar-se à sociedade do conhecimento e avançar rumo ao desenvolvimento, são necessárias atitudes integradas e inovadoras que possam permitir a implementação de valor dos recursos e a suposição coletiva de um projeto da cidade. Assim, emerge uma nova cultura territorial que dedica atenção especial às cidades médias, considerando que elas podem induzir efeitos multiplicadores sobre o meio ambiente e, assim, neutralizar os processos de concentração causados pelas grandes cidades.

No texto, há explicitação do termo *turismo*, contudo somente em sua função descritiva, referente à base econômica de uma das cidades (Almería), e em relação a um de seus agentes socioinstitucional (Turismo Sur de El Torcal – Antequera). Quanto ao termo “Ciudades Educadoras”, mencionado duas vezes no texto, este apresenta as cidades Alcalá de Guadaíra e Almería como participantes da Rede, embora não detalhem informações sobre os efeitos que ela tem sobre elas.

Sob o título *Nuevos roles de los gobiernos locales en la implementación de políticas públicas: gobernabilidad territorial y competitividad global* se apresenta o terceiro artigo desse bloco, publicado na Revista EURE, no ano de 2015, cujo autor é Edgar Varela. Como o próprio título já revela, o estudo busca analisar os novos papéis dos governos locais na implementação de políticas públicas, governança territorial e competitividade global. Esse processo ocorre em termos de redes de cidades e a integração de regiões com esquemas assimétricos de concentração de recursos e poder, modificando o mapa de desenvolvimento territorial. Para efeitos do artigo, o caso de Santiago de Cali foi levado em consideração (capital do departamento de Valle del Cauca, Colômbia) e sua região metropolitana, conformados pelos municípios de Yumbo e Palmira (que fazem fronteira ao norte) e Jamundí (que faz fronteira com o sul da cidade).

O autor faz menção às *Ciudades Educadoras* como uma das redes de cidades existentes, em nota de rodapé. E menciona o termo “*turismo*”, adjetivado como

temático/patrimonial quando aborda *city marketing*, isso é, cidade como marca, como visibilidade global maior ou menor nos níveis político, econômico e empresarial dos países e seus territórios.

O quarto artigo intitula-se *Estructura de indicadores de habitabilidad del espacio público en ciudades latinoamericanas*, de Pablo Páramo, Andrea Burbano e Diana Fernández-Londoño, publicado na Revista de Arquitectura, 2016. O trabalho faz uma exploração documental sobre os indicadores que medem a qualidade de vida nas cidades, principalmente em seus espaços públicos, com base em propostas acadêmicas e técnicas gerenciadas em diferentes organizações internacionais e instituições governamentais que administram as cidades, a importância dada pelas diferentes entidades administrativas a esses indicadores e, por fim, é proposta uma estrutura que busca organizar esses indicadores existentes, incluindo alguns novos, para facilitar sua gestão.

Os termos pesquisados são citados apenas uma vez no texto. “Ciudades Educadoras” é apontado quando os autores citam as cidades latinoamericanas premiadas ou reconhecidas nesta rede (Rosario, na Argentina, Santa Cruz de la Sierra na Bolívia, Belo Horizonte no Brasil, Medellín na Colômbia, Quito no Equador, Ciudad de México no México). E “turismo”, como iniciativa econômica (atrair turismo) para os investimentos e transformações dos espaços públicos.

O último artigo desse bloco tem como título *La Política Internacional Subnacional: discusiones en torno a sus condicionantes y alcances en el caso argentino*, foi escrito por Mariana Calvento e Sandra Silvia Colombo (2017) e publicado no periódico Mural Internacional. A pesquisa estabelece como objetivo avançar em aspectos relevantes, relacionados às condições e motivações que têm impulsionado as ações dos atores subnacionais a participarem de organizações internacionais, bem como o escopo e/ou limitações que tiveram as estratégias desenvolvidas. A pesquisa centra sua análise no caso Argentino.

O termo *turismo* é referido apenas uma vez no artigo, na menção às contribuições geradas pelas ações internacionais, identificadas pelos atores subnacionais, entre elas, “*financiamento para projetos em diferentes áreas; o conhecimento de outras experiências e práticas para a resolução de problemas comuns, projeção no cenário internacional para promover o comércio, investimentos ou turismo*” (p.226). E “Ciudades Educadoras”, na referência a associações mais significativas para as cidades argentinas, fazendo alusão à AICE, entre outras.

Novamente, por meio da análise dos textos, percebe-se que apesar da citação dos termos nos referidos artigos científicos, nenhum deles aborda-os à luz do que se pretende nesta pesquisa.

No idioma francês não foi identificado nenhum artigo, utilizando-se dos termos entre aspas “*Ville éducatrice e Tourisme*”, no singular e no plural.

Portanto, no universo dos 22 artigos científicos (2010-2019) que responderam a busca no Portal de Periódico da CAPES, nos quatro idiomas, apenas 1(um) apresentou aproximação entre os termos “Turismo” e “Cidade Educadora”, ainda que não tenha discutido essa abordagem e, por se tratar de um produto tecnológico (aplicativo) destinado a qualquer público que o baixar e/ou utilizar.

Assim, tendo finalizado as buscas nesta plataforma e em complementação à revisão bibliográfica de artigos científicos, pesquisou-se também na base de dados *Scopus*, mantendo os fundamentos de pesquisa do Portal de Periódicos da CAPES. Nela, foi encontrado apenas um trabalho (na língua inglesa) intitulado “*Cities and enhancement of their historic centre and heritage: Educational communities' and visitors' perspectives*¹⁸”, cuja autoria é de Isabel Costa, Veronika Joukes, Francisco Diniz e Ana C. Cantante, publicado no *Journal Regional Science Inquiry* (2017). O principal objetivo desse artigo foi refletir sobre o potencial das/dos cidades/centros históricos como locais de aprendizagem, usando o estudo de caso de Chaves/Portugal e tendo como sujeitos da pesquisa professores, alunos e turistas. Em suma, cidades e, especialmente, centros históricos são espaços onde diferentes tipos de aprendizado são adquiridos por diferentes públicos de maneiras diferentes. No entanto, diferentes tipos de aprendizado com distintos significados podem ser identificados, ou seja, as metas e os processos de aprendizagem variam conforme o público. Aqui, o termo *Cidade Educadora* consta uma vez no texto, como exemplo de movimento de cidades que trazem em seu bojo projetos educativos, entre outras cidades. Já o termo *Turismo* aparece segmentado por meio do Turismo cultural, já que o trabalho aborda a temática de centros históricos/culturais e possibilidades de aprendizagens nesses espaços.

Outra vez, os termos são mencionados no artigo, contudo, não estabelecem relações/aproximações.

¹⁸ Disponível em: <https://ideas.repec.org/a/hrs/journal/vixy2017i1p85-95.html>. Acessado em: 21 ago. 2019.

Na sequência da revisão bibliográfica, ainda se buscou trabalhos de pós-graduação *stricto sensu*. A pesquisa foi realizada a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, por meio dos termos de busca agrupados e entre aspas “Cidade Educadora e Turismo”, pois nessa plataforma virtual não é possível realizar busca avançada, ou seja, mais de um termo de pesquisa. Nenhum registro encontrado para a pesquisa foi a resposta obtida. Decidiu-se, então, realizar a busca por meio de apenas um dos termos e, “Cidade Educadora” foi o escolhido. A partir dos resultados (62¹⁹ no total – 11 teses e 44 dissertações), verificou-se em cada trabalho com acesso liberado na plataforma, o outro termo de busca, no caso “turismo”.

Das teses que responderam à pesquisa²⁰, duas (02) citam o termo *turismo*, ambas defendidas no ano de 2016²¹. Entretanto, em uma delas, só há menção do termo em uma citação, e a outra, apesar de citar mais vezes o termo *turismo* durante seu discurso textual, não considera Cidade Educadora sob o escopo da Carta das Cidades Educadoras, foco da presente pesquisa.

No universo das dissertações²², excluindo aquelas que mencionaram o referido termo meramente em lista de siglas, como órgão municipal, estadual ou federal, ou ainda, como descritivo econômico dos lugares pesquisados, restou destacar apenas uma delas (2016)²³, a qual menciona mais vezes o termo *turismo*, contudo, semelhantemente ao identificado nas teses, o conceito de Cidade Educadora não se apresenta sob o escopo da Carta das Cidades Educadoras, por conseguinte, não tem o mesmo foco da pesquisa pretendida.

Assim, conclui-se, por meio da revisão bibliográfica, que apesar de alguns artigos responderem as buscas efetivadas, algumas teses e dissertações mencionarem os termos de busca, não foi possível localizar nenhum que abordasse o conceito de Cidade Educadora (sob o escopo da Carta das Cidades Educadoras)

¹⁹ Apesar de saber que $11 + 44 = 55$, a plataforma pesquisada apresenta o número total de 62, assim manteve-se este número para não causar ruídos na pesquisa e busca, contudo, analisaram-se 55 trabalhos neste portal.

²⁰ Destaca-se que entre elas estão as que não possuem divulgação autorizada (3 no total), as anteriores à Plataforma Sucupira (05 no total) e as que possuem acesso, contudo não citam o termo de busca (01 no total).

²¹ CAMARGO, Elimei Paleari do Amaral. Cidades Educadoras sob uma perspectiva constitucional. GRAZIANO, Andre Tostes. A paisagem educativa um estudo comparativo sobre a paisagem no contexto do patrimônio cultural rural paulista.

²² Destaca-se, mais uma vez, que entre elas estão as que não possuem divulgação autorizada (4 no total), as anteriores à Plataforma Sucupira (25 no total) e as que possuem acesso, contudo não citam o termo de busca (4 no total).

²³ SILVA, Cláudio Justino da. Usina hidrelétrica e Museu da energia de Salesópolis: reflexões sobre patrimônio histórico, cultural, ambiental e industrial da Região do Alto Tietê.

em relação/aproximação ao/com turismo entendido como substancialmente pedagógico (TEP).

4.2 REVISÃO DOCUMENTAL – PÁGINA VIRTUAL DA AICE

Suplementarmente à revisão bibliográfica empreendida, cujo objetivo era buscar aproximações entre o conceito de turismo (TEP) e Cidades Educadoras (AICE), realizou-se uma revisão documental na página virtual da AICE. Na referida página, foi possível localizar duas aproximações explícitas. A primeira delas refere-se à Rede temática “Cidade Educadora e Turismo Responsável: o patrimônio como valor identitário das cidades”, ligada à Rede Estatal de Cidades Educadoras (RECE - Espanha) e a segunda reporta-se às experiências cadastradas no BIDCE.

4.2.1 Rede Temática “Cidade Educadora e turismo responsável: o patrimônio como valor identitário das cidades”

A origem dessa Rede Temática se deu concomitantemente à primeira reunião da nova Comissão de Monitoramento da RECE, realizada em 7 de março em Lleida, na qual foram acordadas seis redes temáticas que funcionariam durante o período 2016-2018. Sendo elas:

- *"A prevenção de evasão escolar e abandono escolar. aprofundamento de políticas destinadas a prevenir o fracasso escolar e, principalmente, a integrar menores e suas famílias em risco de exclusão"*, coordenados em conjunto pelas cidades de Alcázar de San Juan, Málaga e Sevilha;
- *"Acompanhamento de famílias na construção de cidades educadoras"*, promovido por Avilés e Parets del Vallès;
- **"Cidade Educadora, Patrimônio Imaterial e Identidades Culturais (Cidade Educadora e Turismo Responsável)"**, liderada por Barcelona;
- *"Um modelo para promover a formação profissional do mundo local"*, proposto por Lleida;
- *"Formação artística para coesão social"*, coordenada por Mataró;
- *"O que os municípios fazem para compensar as desigualdades?"*, promovido por Vitoria-Gasteiz.

As cidades interessadas em participar de alguma das redes temáticas disponibilizadas deveriam encaminhar ficha de inscrição até o dia 14 de abril de 2016, para o e-mail da cidade coordenadora da rede.

No documento que apresentava a Rede Temática "Cidade Educadora, Patrimônio Imaterial e Identidades Culturais (Cidade Educadora e Turismo Responsável)", no item Antecedentes, seus coordenadores expuseram que desconheciam, anteriormente a esse, grupo de trabalho que abordasse o turismo responsável no âmbito das Cidades Educadoras, e destacaram duas redes que poderiam ser entendidas como antecedentes, dada a proximidade do tema turístico: a primeira Rede Temática (2009/2011), denominada *Cidade, Educação e Patrimônio*, considerava a Cidade Educadora, um espaço para aprender e ser cidadão. Aprendendo na, da e para a cidade, trabalhou (analisando, classificando e refletindo) as atividades educacionais do patrimônio desenvolvidas nas Cidades Educadoras membros da Rede. A segunda Rede Temática (2011/2013), sob o nome de *Novos recursos tecnológicos para atividades educacionais na cidade: dispositivos móveis e redes sociais virtuais* deu continuidade a primeira, introduzindo tecnologias como recurso para mediação do patrimônio.

De imediato, é possível notar que, embora a Rede temática em tela verse sobre turismo, pelos seus antecedentes, o tema patrimônio é o que prepondera.

O objetivo geral da presente Rede era refletir sobre o papel das Cidades Educadoras nas políticas de turismo e analisar as ações que são realizadas. E entre seus objetivos específicos estavam: introduzir o conceito de turismo responsável e sustentável; promover e impulsionar o conhecimento cultural como elemento dinamizador do turismo nas Cidades Educadoras; garantir que a socialização da educação desempenhe um papel integrador e enriquecedor entre os cidadãos e os cidadãos temporários.

A proposta de trabalho estava fundamentada em quatro eixos: convivência (cidade entendida como um lugar ou espaço relacional de convivência e interação entre moradores e turistas), conhecimento (aspectos culturais da cidade são, em muitos casos, a motivação e o componente fundamental do turismo), aprendizagem (ajuda ao turista a aspirar a ser mais do que apenas um visitante que passa por uma cidade ou destino, mas não o vive) e experiência turística (educação e cultura da cidade receptora de turismo poderiam desempenhar um papel fundamental na

experiência turística de residentes temporários). Nessa direção, a Cidade Educadora poderia ajudar a atrair novos perfis de turistas que buscam experiências diferentes.

Aqui, já se pode perceber uma mescla de tópicos que são trazidos pela Rede, tais como: patrimônio cultural, turismo sustentável, turismo responsável, turismo experiencial, convivência entre residente e turista, políticas de turismo, entre outros. Contudo, não fica claro qual é o seu foco principal.

Logo, como parte da metodologia, uma primeira reunião com as cidades interessadas decidiria sobre a priorização dos tópicos a serem discutidos, bem como a metodologia de trabalho específica. As propostas didático-pedagógicas estavam sob a responsabilidade da Universidade de Barcelona (Curso de Turismo, Hotelaria e Gastronomia – CETT/UB) e foram elaboradas com o objetivo de oferecer uma base teórico-prática e, para avançar as reflexões, os debates foram realizados principalmente online. A coordenação ficou a cargo do Departamento Municipal de Educação de Barcelona. E treze cidades manifestaram interesse em participar da Rede, sendo elas: Bilbao, Barakaldo, Barcelona, Cuenca, Girona, Granollers, Lleida, Ontinyent, Soria, Tarragona, Vila-Real, Vitória-Gasteiz e Zaragoza.

Entre as atividades desenvolvidas podem ser citadas: apresentação dos membros presentes e situação turística de cada cidade; apresentação de conceitos sobre Turismo, Patrimônio e Espaços de Convivência Turística (ECT). Além disso, as cidades participantes conheceram melhor a Rede, assim como acordaram os conteúdos, objetivos e o plano de trabalho da Rede ao longo do biênio 2016-2018.

Um aspecto que chama a atenção refere-se à modificação do nome da Rede temática “Cidade Educadora, Patrimônio Imaterial e Identidades Culturais (Cidade Educadora e Turismo Responsável)”, a explicação é justificada na primeira Ata da Rede, na qual consta que “[...] como o título da Rede proposto por Barcelona, não foi compreendido, em sua maioria, pelas demais cidades, depois de um debate concordou-se em alterar para “Cidades Educadoras e Turismo Responsável: o patrimônio como valor identitário das cidades”.

Em suma, a primeira fase da Rede temática, teve como foco o mapeamento dos ECT, entendidos como os pontos de atração turística que implicam confluência e interação entre cidadãos residentes e temporários. Essa convivência pode ser harmoniosa (positiva) ou conflituosa (negativa), especialmente na perspectiva dos cidadãos residentes, o que leva, nesses casos, a análise do tipo de gestão dos ECTs, considerando os diferentes agentes e fatores que interagem neles, sejam eles para a

conservação do patrimônio intangível e material, em relação ao estilo de vida, serviços, infraestrutura ou gerenciamento do ECT.

A fase 2, no que se referem os trabalhos da Rede Temática “Cidade Educadora e Turismo Responsável: o patrimônio como valor identitário das cidades” (2018-2019), iniciou nos dias 19 e 20 de abril de 2018. Na ocasião, quinze cidades se reuniram em Barcelona em seu primeiro encontro da segunda fase da rede. As cidades participantes acordaram nessa reunião a metodologia e o cronograma de trabalho da Rede para o período 2018-2019. As sessões incluíram diálogo sobre sustentabilidade como paradigma do turismo contemporâneo, apresentação da situação turística em cada cidade-membro e apresentação da segunda etapa do trabalho da Rede.

Em material organizado, em que o título é coincidente ao da Rede temática, para o XIII Encontro da Rede Estatal de Cidades Educadoras, ocorrido em fevereiro de 2018, em Lleida, percebe-se que há um novo posicionamento da referida Rede, a iniciar por caracterizá-la como a primeira Rede, sem antecedentes conhecidos, que tem como “[...] desafio a mudança e a melhoria da atividade turística e, em concreto, sua sustentabilidade, de acordo com os princípios do Movimento das Cidades Educadoras e tomando como principal ativo o patrimônio material e imaterial das cidades” (2018, p.5, tradução minha).

O objetivo geral passa a ser

[...] debater, pensar e criar um novo corpus teórico sobre como o fenômeno turístico afeta a cidadania residente de um destino e como isto pode ser minimizado a partir de ações educativas desde a cidade e para a cidade, bem como de que maneira todas as pessoas devem aprender a ser emissoras e, ao mesmo tempo, receptoras de turistas para uma boa convivência (2018, p.6).

E é esse desafio que levará a definição de “[...] diretrizes de boas práticas ou ações pedagógicas para melhorar as sinergias estabelecidas entre a cidadania residente e a cidadania temporária nos espaços específicos de convivência turística de uma cidade turística” (2018, p.6).

Em outras palavras, a justificativa para a origem da Rede em tela, agora parte em “[...] sintonia com o atual debate sobre o impacto que pode ter o turismo no destino e, concretamente sobre a cidadania” (2018, p.5).

A metodologia para a segunda fase contempla 3 etapas:

A primeira enfoca a convivência cidadã que ocorre em determinados espaços turísticos de uma cidade, cabendo a Administração gestar para a promoção de um bom encontro. A segunda focaliza a estruturação da oferta turística de um destino sob critérios de sustentabilidade a partir de seu patrimônio identitário. A terceira, de natureza projetiva, tem como objetivo pensar e estabelecer boas práticas de turismo responsável para melhorar a convivência cidadã nos destinos (tradução minha).

Com uma visão projetiva de todo o trabalho realizado, na terceira fase foi desenvolvida uma proposta de boas práticas de turismo responsável, tanto para os cidadãos residentes e temporários como para a Administração, pois para viver em harmonia nas diferentes áreas turísticas de uma cidade é necessário que se aprenda e se tenha consciência de certos comportamentos, ações e responsabilidades que é preciso ter ao viajar.

Contudo, apesar dessa Aproximação entre Turismo e Cidades Educadoras ser legítima e válida, ainda há muitos aspectos a serem trazidos à discussão, na direção de ampliar e/ou complementar o trabalho iniciado. É para onde se direciona essa tese, porém tendo como ponto de partida o entendimento de turismo como essencialmente pedagógico, entendimento esse não focalizado e sublinhado pela Rede temática evidenciada.

4.2.2 Experiências cadastradas no BIDCE afetas ao Turismo

A segunda aproximação identificada na página virtual da AICE abrange as experiências cadastradas no BIDCE, na direção da efetivação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras. Como citado anteriormente (Item 3 - Cidade Educadora), a AICE organiza as práticas das Cidades-membros em todo mundo por meio do Banco.

A pesquisa no portal virtual do BIDCE selecionou experiências cadastradas pelas Cidades que fizessem menção explícita ao termo “turismo”. Do total de 521 experiências cadastradas, 66 responderam à pesquisa. O exame se deu no buscador de experiências por meio da “busca avançada” e do vocábulo “turismo”. Todavia, somente 16 reportaram suas práticas a ele, as demais o citaram para contextualizar as respectivas cidades ou como tema de suas propostas, contudo, não o desenvolveram no decorrer da descrição da atividade.

Caberiam aqui duas observações. A primeira afeta ao reduzido número percentual de 3% correspondente a essas 16 experiências cadastradas no Banco, o que já poderia afigurar-se como um elemento passível de conferir relevância

pragmática a este trabalho. E a segunda, fazendo menção a Aproximação que abordou a Rede temática *Cidade Educadora e Turismo responsável: o patrimônio como valor identitário das cidades*, percebe-se que a sua criação não gerou efeito imediato de cadastros das Cidades Educadoras participantes da Rede sobre experiências afetas ao turismo no BIDCE, o que chama a atenção e reitera a necessidade de mais estudos e aproximações entre os temas, sobretudo conceituais.

O Quadro 3 exibe as 16 experiências afetas ao turismo, apresentadas cronologicamente com base no ano de cadastramento no BIDCE.

Quadro 3 - Experiências cadastradas no BIDCE afetas ao turismo

CIDADE	PAÍS	CONTINENTE	NOME DA AÇÃO	ANO
Cascais	Portugal	Europa	<i>Programa de voluntariado juvenil "Maré Viva"</i>	1997
Évora	Portugal	Europa	<i>Recorridos medioambientales</i>	2003
Guadalajara	México	América	<i>Vía RecreActiva</i>	2004
Quito	Equador	América	<i>Velada Libertaria</i>	2007
Barcelona	Espanha	Europa	<i>Cultura del trabajo</i>	2008
Belo Horizonte	Brasil	América	<i>Programa de Cualificación de Profesorado de Inglés de Educación Básica</i>	2008
Gunsan	Coreia do Sul	Ásia	<i>Plan de regeneración urbana del centro histórico</i>	2009
Godoy Cruz	Argentina	América	<i>Museo a Cielo Abierto</i>	2009
Santiago	Brasil	América	<i>Estación del Conocimiento</i>	2009
Loulé	Portugal	Europa	<i>Proyecto "Mancha Blanca"</i>	2010
Saha-gu	Coreia do Sul	Ásia	<i>Barrio Cultural Gamcheon - regeneración urbana de un barrio degradado a través del arte y la cultura</i>	2010
Santiago	Brasil	América	<i>Programa Smequinho</i>	2010
Guarda	Portugal	Europa	<i>Pasos en torno a la memoria</i>	2010
Vila Real	Portugal	Europa	<i>Programa de Conservación de la Biodiversidad de Vila Real</i>	2010
Loulé	Portugal	Europa	<i>Red de Anfitriones</i>	2013
Rio Cuarto	Argentina	América	<i>Recuperando una figura olvidada: el Placero</i>	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

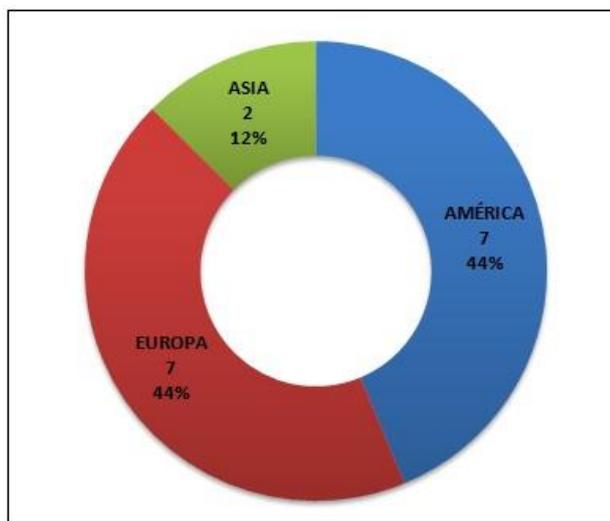
Como é possível perceber, os continentes europeu e americano são os que concentram o maior número de experiências concernentes ao turismo, 7 cada um (Ver Figura 17). Portugal e Brasil apresentam os números superiores em seus continentes, 6 e 3, respectivamente.

Cascais, em Portugal, possui no BIDCE a experiência mais antiga vinculada ao turismo, 1997, apenas 3 anos depois da primeira revisão da Carta das Cidades Educadoras ter sido finalizada (1994). A segunda ação que diz respeito ao turismo só ocorreu seis anos depois (2003), e a mais recente é a experiência de Rio Cuarto, na Argentina, cadastrada em 2016.

Esse panorama evidencia que há mais de quatro anos não se relaciona o tema “turismo” às propostas cadastradas, mesmo percebendo, por meio dos demais registros, que isso seria exequível.

A maior concentração de cadastros ocorre no ano de 2010, sendo que os três continentes apresentam ações que abrangem a temática do turismo nesse período.

Figura 17 - Cidades Educadoras (por continente) e suas experiências afetas ao turismo



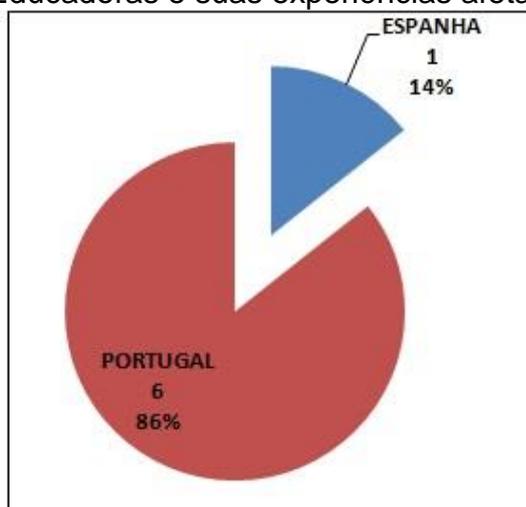
Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos continentes europeu e americano, o asiático também apresenta experiências associadas ao turismo, o que, em números percentuais, representa 12% das experiências cadastradas por continente.

No continente europeu, as experiências estão distribuídas em dois países, Portugal e Espanha (Ver Figura 18). No primeiro, 06 cidades estabelecem relação

com o turismo, sendo elas: Loulé (2), Guarda (1), Vila Real (1), Cascais (1) e Évora (1). No segundo, é Barcelona a cidade espanhola com uma (1) experiência.

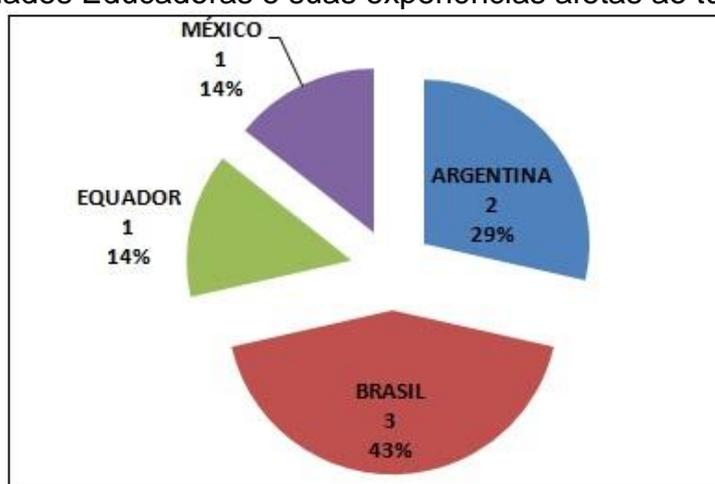
Figura 18 - Cidades Educadoras e suas experiências afetas ao turismo - Europa



Fonte: Elaborado pela autora.

A América apresenta igualmente 7 experiências, o que corresponde a 44% entre os continentes. Três (3) estão no Brasil (Santiago RS e Belo Horizonte MG), duas (2) na Argentina (Godoy Cruz e Rio Cuarto) e, respectivamente uma (1) no Equador (Quito) e outra no México (Guadalajara). A Figura 19 apresenta essa distribuição.

Figura 19 - Cidades Educadoras e suas experiências afetas ao turismo - América



Fonte: Elaborado pela autora.

O Brasil concentra o maior número de experiências, no que tange ao continente americano, três das sete cadastradas no BIDCE, o que, em números

percentuais, representa 43%. Santiago, cidade do Rio Grande do Sul, apresenta 100% de suas ações voltadas ao turismo (2) e Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, apresenta uma (1) entre as nove cadastradas no Banco. Além de Santiago, no Brasil, Loulé e Vila Real em Portugal, assim como Gunsan e Saha-gu na Coreia do Sul, apresentam 100% de suas experiências com vínculos ao turismo.

Em síntese, são 16 experiências relacionadas com o turismo, distribuídas em 3 continentes (Europa, América e Ásia), 7 países (Espanha, Portugal, Brasil, Argentina, Equador, México e Coreia do Sul) e 14 cidades (Barcelona, Cascais, Évora, Loulé, Guarda, Vila Real, Belo Horizonte, Santiago, Godoy Cruz, Rio Cuarto, Quito, Guadalajara, Gunsan e Saha-gu). As únicas cidades que apresentam duas ações/experiências marcadas pelo turismo são Santiago (Brasil) e Loulé (Portugal).

Com o intuito de apresentar de forma breve cada experiência, optou-se por expor seus títulos, ano de cadastro, resumos, objetivos e sua relação com o turismo, para que, a partir do próximo item, se possa pensar o redimensionamento e/ou ampliação do conceito de Cidade Educadora sob a perspectiva do turismo substancialmente pedagógico e de processos de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico. A ordem de apresentação será por continente, iniciando pelo berço das Cidades Educadoras (europeu), seguido pelo americano e, por fim, o asiático.

4.2.2.1 Experiências afetas ao turismo no continente europeu

Como anteriormente já mencionado, nesse continente, há sete (7) experiências ligadas ao turismo, distribuídas em dois países (Portugal e Espanha) e em seis (6) cidades: Barcelona (1), Cascais (1), Évora (1), Guarda (1), Loulé (2) e Vila Real (1).

- Barcelona (Espanha) - *Cultura del Trabajo* (2008)

O objetivo do projeto é fomentar a cultura do trabalho e os valores sobre os quais se sustenta para alcançar uma melhoria no capital humano e a otimização do processo de transição para o mundo do trabalho dos jovens da formação profissional. Para isso, foram realizadas sessões de trabalho em grupo que permitiram aproximar o mundo da Educação ao ambiente de negócios.

Responsabilidade, respeito, autoconhecimento, flexibilidade, trabalho em equipe e iniciativa foram os valores transversais trabalhados nas oficinas, conferências, etc. Os valores específicos para cada família (no total 4 famílias participaram do projeto piloto) foram: Turismo: orientação ao cliente e confidencialidade; Manutenção: amor pelo trabalho e pensamento analítico; Saúde: rigor e empatia; e Computação: autogestão e coordenação com a equipe. Esses valores foram trabalhados através de diferentes atividades compiladas em um Manual de boas práticas. No total, 20 profissionais se envolveram no projeto e 3 voluntários. Concluíram o curso 420 alunos.

Por mais que um dos setores de aproximação educacional e profissional selecionado tenha sido o turismo, não é possível, por meio do relato da experiência, entender o que foi trabalhado a respeito. O que fica explícito apenas é que, para o setor turístico, os valores profissionais “orientação ao cliente e confidencialidade” são importantes e, por isso, foram destacados.

- Cascais (Portugal) - *Programa de voluntariado juvenil "Maré Viva" (1997)*

A Divisão de Juventude e Conhecimento da Câmara Municipal de Cascais lançou o Programa Maré Viva, com o objetivo de promover alternativas de ocupação do tempo livre dos jovens no lazer, de forma a contribuir para o respectivo desenvolvimento pessoal. O Programa acontece no período das férias de verão e é destinado a jovens do município entre as idades de 15 e 21 anos. Atualmente, o Programa está em sua 13ª edição e registra grande sucesso. O Município de Cascais, através de jovens voluntários, assegura serviços básicos de prevenção, vigilância e segurança nas praias do município. O Programa também tem um caráter educacional e preventivo, buscando sensibilizar os jovens sobre a importância da participação cidadã e dos valores da cidadania. Ele também contém um forte componente de sensibilização em relação às condições ambientais, tentando incentivá-los a ter curiosidade sobre o estudo de aspectos relacionados ao meio ambiente, como a manutenção da limpeza das praias e a análise da qualidade da água. Entre seus objetivos, a disseminação de informações úteis relacionadas ao turismo, saúde pública e outros aspectos entre os usuários, se destacam.

A seleção dos jovens se dá por meio de inscrição. Os selecionados participam de treinamento e, entre as principais funções que desenvolvem ao longo do programa, estão primeiros socorros; vigilância, prevenção de situações de risco e notificação às

autoridades; ações de conscientização sobre meio ambiente e saúde pública; distribuição de identificadores, localização de crianças perdidas e apoio a colônias de verão para crianças e jovens; apoio a salva-vidas; limpeza e manutenção das praias; distribuição de cinzeiro e assessoramento a turistas.

O programa inclui 5 projetos específicos:

Projeto "Marézinhas em movimento": jovens viajam de bicicleta fazendo rondas para evitar situações de risco, impedindo o estacionamento fora das áreas permitidas e removendo a areia acumulada nas ciclovias.

Praia acessível: os jovens facilitam o acesso às praias para pessoas com deficiência ou com problemas de mobilidade por meio de equipamento próprio, o tiralô (espreguiçadeiras com rodas especialmente projetadas para que pessoas com mobilidade reduzida possam tomar banho na praia, em condições de segurança).

CSI Cascais: o projeto se preocupa com a pesquisa ambiental através do desenvolvimento de um plano para coletar amostras de água das praias. Os resultados obtidos são divulgados publicamente.

Relatórios da Costa: os jovens participantes coletam material fotográfico, escrito, vídeos, etc. e preparam um boletim informativo (em formato eletrônico e impresso) que eles distribuem nos pontos de informação das praias e pela Internet.

Barco "Estou para ver": jovens apoiam os velejadores nos passeios desse veleiro, como resultado de uma proposta de colaboração do Departamento de Esporte da cidade de Cascais.

Os jovens participantes recebem uma pequena quantia diariamente para cobrir as despesas incorridas durante sua participação no Programa. Também já estão recebendo voluntários europeus em colaboração com a Associação "Rota Jovem".

A relação explícita que a experiência estabelece com o turismo é no assessoramento aos turistas que usufruem da praia, contudo, no curso de formação a que os jovens são submetidos antes de iniciarem as atividades (*Agente Informal de Playa*), não há nenhuma menção a conhecimentos sobre Turismo ou Hospitalidade. Liderança, Primeiros socorros, Análise da água e biodiversidade, Praia para todos e Comunicação são os temas abordados no curso.

- Évora (Portugal) – *Recorridos medioambientales* (2003)

O município de Évora possui um vasto patrimônio arqueológico e natural. A Rede de *tours* ambientais promovida pela Câmara Municipal é composta por vários itinerários que se estendem desde a cidade de Évora até os limites do município. Essas rotas são implementadas em trilhos de trem desativados, em vias públicas antigas ou ao longo do aqueduto, destinados a serem percorridos a pé ou com meios de transporte não poluentes. Através dessa rede de percursos de mais de 100 km, é conhecida a riqueza monumental, natural e cultural das paisagens ao redor de Évora.

O projeto objetiva sensibilizar a população para realizar atividades em prol do meio ambiente; criar itinerários para a promoção de atividades ao ar livre; fornecer ao município estradas para tráfego não motorizado; melhorar a acessibilidade entre os distritos rurais do município; criar infraestrutura para o turismo natural; contribuir para a manutenção, limpeza e vigilância de estradas e outros espaços rurais, como forma de prevenção de incêndio.

Apesar de constar no descritivo da experiência que a Rede de rotas ambientais é destinada a toda população, também ressalta em um de seus objetivos que o projeto visa criar infraestrutura para o turismo natural. É essa aproximação que estabelece com a área. Novamente, não há menção de como isto é feito, nem quando acontece, tampouco como o turismo é abordado.

- Vila Real (Portugal) - *Programa de Conservación de la Biodiversidad de Vila Real* (2010)

O Programa de Conservação da Biodiversidade da Prefeitura de Vila Real busca conciliar a preservação do valioso patrimônio biológico do município com a promoção do conhecimento do território e do desenvolvimento local. As ações se concentram no estudo e monitoramento de espécies, campanhas de conscientização e informação públicas e iniciativas para promover o território e seus valores. O Programa conta com a colaboração de diferentes entidades, incluindo escolas, organizações não-governamentais e universidades, é cofinanciado pelo Programa Operacional Regional do Norte de Portugal e visa conciliar a preservação do patrimônio biológico do município com o fomento do conhecimento do território e o desenvolvimento local.

Em Vila Real, há o Parque Natural Alvão, integrado à Rede Nacional de Parques, além do Sítio de Importância Comunitária Alvão/Marão, este último integrado

à Rede Europeia Natura 2000. No município, existem diferentes espécies únicas, algumas em risco de extinção, protegidas pelo estatuto de conservação.

Entre algumas de suas campanhas, destacam-se a organização de visitas e *workshops* de forma temática (turismo sustentável, encontro de jornalistas especializados, encontro de pesquisadores etc.); atividades de lazer durante os períodos de férias, denominadas “férias na natureza”, destinadas à observação e ao conhecimento de espécies locais etc.

Embora, outra vez, haja citação do turismo (turismo sustentável), não há maior detalhamento de como acontece, a quem se destina, quando se realiza etc.

- Guarda (Portugal) – *Pasos en torno a la memoria* (2010)

A Câmara Municipal da Guarda, através da empresa municipal Culturguarda, realiza a iniciativa "Passos em torno da memória", a fim de promover o conhecimento da história da cidade e do meio ambiente, voltada para todos os cidadãos. São visitas organizadas que ocorrem no verão, nos fins de semana. Elas visam impulsionar, acima de tudo, a parte antiga da cidade, através do trabalho de atores que trazem criatividade e surpresa à medida que as representações se desenvolvem.

Geralmente o passeio começa na Praça Velha e passa por diferentes locais emblemáticos da cidade. As pessoas vão se incorporando à visita, sem necessidade de inscrição prévia, recebendo um mapa singular, diferente dos turísticos, com o itinerário marcado. As visitas duram uma hora e meia.

O projeto pretende ser uma forma viva e dinâmica de apresentar a cidade, especialmente o seu centro histórico, tanto para turistas quanto para os próprios habitantes. Tomando o teatro, a música e o movimento como recursos pedagógicos, é possível mostrar o patrimônio valioso da cidade e seus arredores, sendo uma maneira acessível, didática e criativa de conhecê-los melhor.

Destaca-se, entre seus objetivos, o de garantir uma oferta de atividades culturais nos meses de verão, em benefício da dinâmica geral da cidade e de sua revitalização comercial e turística.

Como projeção, a Prefeitura está interessada em continuar desenvolvendo a iniciativa, embora, devido à atual crise econômica, a empresa municipal Culturguarda esteja enfrentando dificuldades. Mesmo assim, o turismo cultural e patrimonial são eixos estratégicos para a cidade e a região, por isso é importante continuar desenvolvendo e valorizando iniciativas como essa.

Ante o exposto, é possível perceber, pela vertente histórico-cultural, que as visitas integram residentes e turistas em aprendizados interativos, criativos e inovadores em/com espaços culturais importantes da Cidade. Nela já se pode evidenciar a ampliação de público (interno e externo), mesmo que não se reflita sobre isto. Outro dado curioso é que uma das atividades se realiza fora da cidade (*Peregrinación teatral a Cabeço das Fráguas*), extrapolando o contexto urbano.

Ainda, chama atenção o fato de que quando relatam sobre dificuldades financeiras para a manutenção da atividade, não há citação de que isso possa ser resolvido através de um planejamento turístico, em que se visualize o provimento de recursos. Mais um ponto a ser refletido nesta pesquisa.

- Loulé (Portugal) – *Proyecto “Mancha Blanca”* (2010)

O município de Loulé, e principalmente sua zona costeira, Quarteira, tem o turismo como principal atividade econômica. Portanto, a imagem do espaço público é uma preocupação constante da Câmara Municipal. Mancha Blanca é uma iniciativa do Serviço Municipal de Meio Ambiente, cujo principal objetivo é a recuperação de espaços públicos degradados (pinturas, publicidade ilegal, efeitos do clima, etc.). Para isso, a Prefeitura lançou uma série de ações destinadas a melhorar a imagem da cidade, com o apoio e a participação de diferentes entidades públicas e privadas e do público em geral.

O projeto teve início em junho de 2010 na zona costeira, cuja imagem era mais preocupante, devido à existência de imóveis, espaços e equipamentos públicos degradados. Como primeiro passo, foi criada uma equipe ambiental, com a principal função de limpar o grafite, remover a publicidade e repintar os espaços públicos.

Um de seus objetivos era conscientizar os cidadãos a fim de reforçar o sentimento de pertencimento à cidade e o respeito ao e o cuidado do espaço público, o que promoveu o envolvimento voluntário da população em diferentes ações para melhorar a imagem da cidade, como, por exemplo, a pintura de paredes de prédios públicos ou imóveis urbanos degradados para uso coletivo.

Paralelamente, a Câmara Municipal e vários grupos de jovens do município assinaram um protocolo de colaboração para responder à necessidade de os jovens terem espaços onde expressem livremente seu gosto pela arte mural. Assim, foram criados os Espaços do Graffiti, autogerenciados pelos jovens, nos quais eles podem pintar e desenvolver sua criatividade. O projeto também incluiu a regularização de

painéis onde associações e grupos do município podem divulgar sua publicidade, anunciando seus eventos, exposições, shows etc., bem como a unificação das placas de sinalização que indicam onde estão localizadas as empresas e negócios, principalmente em cruzamentos e rotatórias. Essa sinalização também começou a ser aplicada, gradualmente, para sinalizar as casas rurais da área.

Graças a essa iniciativa, a imagem do município melhorou, o que contribuiu para aumentar a qualidade de vida da população e a constituição de um fator determinante em termos turísticos, com repercussões diretas na economia da região.

O relato da experiência evidencia o planejamento espacial, sobretudo no que concerne à estética, por meio de sensibilização e conservação dos espaços públicos. Essa atividade pode gerar qualidade de vida aos seus residentes e ampliar as possibilidades turísticas na localidade. O turismo, aqui, é visto e perspectivado como consequência dessas melhorias nos espaços públicos.

- Loulé (Portugal) – *Red de Anfitriões* (2013)

O município de Loulé tem duas áreas muito diferentes, a zona costeira dedicada ao turismo de praia e a área rural localizada na serra do Algarve. O despovoamento da área rural, como resultado da emigração da população jovem para a zona costeira da cidade, deixou os idosos do local cada vez mais isolados, dedicados às atividades tradicionais de agricultura e pecuária. Constatou-se também que a população jovem tem pouco contato com a realidade dessas áreas esquecidas e desconhece a vida e as atividades cotidianas de seus habitantes, distantes do mundo urbano.

Diante dessa realidade, a Câmara Municipal de Loulé, com o objetivo de promover o contato entre esses dois territórios de seu município, notavelmente diferenciados, lançou a experiência piloto “Rede Anfitriã”, a fim de mitigar a tendência de despovoamento, envelhecimento e abandono desses territórios, estimulando o interesse de jovens, adultos e do setor de turismo costeiro.

Para isso, são organizadas visitas de conhecimento a esse ambiente, estimulando a participação dos visitantes em suas atividades econômicas e culturais, especificamente na área Ameixial. Durante essas visitas, são os próprios habitantes que atuam como anfitriões, explicando aos visitantes em que consiste sua vida cotidiana e compartilhando seu conhecimento adquirido após muitos anos de trabalho.

Para realizar a experiência, os centros educacionais do município foram contatados, propondo que as suas equipes de gestão integrassem uma estada de dois dias dentro do território em seu programa de ensino, a fim de promover o contato entre as duas gerações. Assim, crianças e adolescentes interagem com as pessoas do interior, principalmente de idade avançada, e experimentam pessoalmente as atividades tradicionais com as quais estão envolvidas (apicultura, pecuária, agricultura orgânica, entre outras). Da mesma forma, a Universidade do Idoso e outras instituições que trabalham com esse grupo populacional foram contatadas para promover visitas à área.

Por outro lado, pretende-se promover o interior e as suas atividades entre os profissionais do turismo, incluindo os condutores dos meios de transporte, por serem aqueles que acompanham os turistas nas suas visitas ao Algarve.

Em que pese a questão das iniciativas estarem direcionadas à sua própria população, se prospecta também que o turista possa conhecer esses lugares, quando visitarem o Algarve. Para tanto, é necessária a organização da atividade turística, o que não fica claro por meio do relato. Aqui, novamente a questão do urbano e rural (interior) é explicitada.

Sinteticamente, as experiências cadastradas no continente europeu associadas ao turismo abordam questões ambientais e/ou culturais, na direção da conservação e preservação dos espaços, sobretudo os públicos. O turismo é visto como decorrência dessa organização territorial e estrutural, logo, relacionado ao fluxo turístico e suas implicações econômicas. Contudo, não há maior detalhamento de como as atividades seriam oferecidas aos habitantes e visitantes/turistas, salvo algumas exceções, assim como quem seria seu principal agente promotor.

O protagonismo das Câmaras Municipais chama a atenção entre as experiências do continente europeu, contudo não se evidencia quem são os participantes de tais Câmaras, assim como quais são suas funções.

4.2.2.2 Experiências afetas ao turismo no continente americano

No continente americano há igualmente sete (7) experiências vinculadas ao Turismo, contudo sua distribuição se dá em quatro países (Argentina, Brasil, Equador e México) e em seis (6) cidades: Godoy Cruz (1), Rio Cuarto (1), Belo Horizonte (1), Santiago (2), Quito (1) e Guadalajara (1).

- Godoy Cruz (Argentina) – *Museo a Cielo Abierto* (2009)

“Museu a céu aberto” é um programa público de arte e muralismo proposto pela Direção de Direitos Humanos do município de Godoy Cruz em colaboração com a Direção de Cultura, Patrimônio e Turismo, cujo objetivo é que os muros e paredes degradados ou abandonados da cidade mostrem arte no lugar de grafites e adesivos políticos, com a ideia de recuperá-los como parte do espaço público.

Em novembro de 2012, a cidade foi declarada “*Museo a cielo abierto*”, convertendo-se no primeiro município do país em ratificar esta iniciativa através de uma governança municipal. A cidade conta com mais de 150 murais, além de um bairro completamente intervencionado artisticamente (Sarmiento), o que a converteu na primeira cidade argentina que pintou um bairro totalmente.

O Programa tem como objetivos recuperar paredes como parte do espaço público, através da arte; conscientizar os cidadãos sobre o valor do espaço público, seu uso e cuidado; promover a cidade desde o aspecto cultural, lúdico e turístico.

Geralmente, em cada edição, há uma temática específica. Assim, um registro municipal das obras foi criado para elaborar diferentes políticas relacionadas à arte e ao turismo, como a organização, por exemplo, de itinerários temáticos guiados (a pé ou de bicicleta) que favoreçam o desenvolvimento turístico. Esses passeios são direcionados a todos os cidadãos e escolas do departamento.

A iniciativa advém da organização anual, desde o ano de 2009, do Encontro Latinoamericano de Muralismo e Arte pública, no qual participam artistas locais, nacionais e internacionais, todos eles comprometidos com a realidade política de suas cidades.

Conquanto se tenha comentado via relato que poderiam ser criados passeios turísticos temáticos, não há nenhuma descrição desses, então, não é possível afirmar se é uma projeção ou se já é uma realidade.

- Rio Cuarto (Argentina) – *Recuperando una figura olvidada: el Placero* (2013)

Mediante o Programa “*Recuperando una figura esquecida: o Praceiro*”, o governo de Rio Cuarto restabeleceu em 2016 a figura do “*placero*”, a fim de cuidar e manter os parques e praças dos bairros. No passado, o “*placero*” era o responsável de conservar o pavimento, a iluminação, os imóveis e as áreas ajardinadas das praças. Com esse novo Programa, o “*placero*” adquire também o rol de agente

educador e transmissor de políticas públicas municipais com o fim de estimular bons hábitos de seus cidadãos.

Além disso, os “*placers*” estão encarregados de identificar e reconduzir comportamentos de vandalismo, fomentar a boa convivência e ser agente multiplicador das campanhas educativas municipais (saúde, cultura, turismo etc.). Para exercer todas essas funções, o “*placero*” recebe formação, cujos temas abordados englobam assuntos como primeiros socorros, turismo local, motivação, prevenção de vícios e mediação e resolução de conflitos.

Quarenta “*placers*” atuam em 26 praças e em 8 espaços verdes.

Ainda que, a experiência cite o turismo, não é explicitado como isso acontece, nem como ele é abordado no curso. Contudo, sabe-se que manter espaços públicos bem cuidados é fundamental para a imagem da cidade tanto para quem reside quanto para quem a visita.

- Belo Horizonte (Brasil) – *Programa de Cualificación de professorado de inglês de Educación Básica (2008)*

O município de Belo Horizonte tem ganhado dia a dia mais visibilidade nos âmbitos nacional e exterior devido à sua política de internacionalização e a seu grande potencial para o turismo de negócios. Através dessa política, se pretende transformar Belo Horizonte em um destino internacional, tanto no mundo dos negócios como no do turismo. Para que esse objetivo seja alcançado, é necessário que haja maior qualificação de seus profissionais.

Assim, o Programa visa qualificar os professores de inglês da Rede Municipal de Educação, pois entende que seja imprescindível desenvolver capacidades e habilidades práticas para o mercado internacional o quanto antes, ou seja, por meio das crianças, desde a Educação Infantil.

A qualificação dos professores se realiza por meio de cursos com duração aproximada de quatro meses, ministrados por uma professora norte-americana, facilitados pela Embaixada dos Estados Unidos no Brasil, com a finalidade de oferecer a oportunidade de melhorar os conhecimentos práticos da língua inglesa e das técnicas de ensino.

Por mais que a experiência aborde o tema “turismo”, este seria mais um beneficiário da proposta, mas não se evidencia como isso se dá, uma vez que a

proposta está direcionada ao público infantil. O que se pode perceber é que se trata de projeto de longo prazo.

- Santiago (Brasil) – *Estación del Conocimiento* (2009)

A Estação do Conhecimento é um espaço cultural polivalente que foi inaugurado em janeiro de 2011, em que se realizam atividades educativas dirigidas a todos os cidadãos, como resultado da reabilitação do edifício da antiga Estação de Ferro de Santiago, que permaneceu vários anos em estado de abandono.

Esse equipamento se soma a outros projetos que pretendem, por um lado, fortalecer a identidade cultural da cidade de Santiago como “Terra do Poetas”, proporcionando momentos de ócio e conhecimento; e por outro, ressalta a importância que teve a Ferrovia no desenvolvimento da cidade.

A Estação oferece visitas guiadas, oficinas de educação patrimonial, história local, educação para o turismo, educação fiscal, empreendedorismo, oficina de leituras, hora do conto, sessões cinematográficas etc. As atividades são dirigidas a toda população.

Entre seus objetivos está o de potencializar o turismo cultural e pedagógico, promovendo entre os cidadãos o conceito de que todos somos educadores e que todos temos um importante papel na construção de uma cidade que educa com qualidade de vida.

A Estação do Conhecimento é atualmente um cartão postal da cidade, sendo visitada cada vez mais por turistas.

Essa experiência é a primeira a abordar explicitamente o binômio “Turismo pedagógico”. Esse parece estar vinculado às visitas realizadas pelo público escolar na Estação, porém não há clareza conceitual sobre o assunto no relato da experiência.

- Santiago (Brasil) – *Programa Smequinho* (2010)

O Programa Smequinho inicialmente utilizava um microônibus escolar transformado em biblioteca infantil que visitava todas as escolas da cidade. Com a adesão ao movimento das Cidades Educadoras, o Programa foi remodelado convertendo-se em instrumento para a promoção do conhecimento sobre os princípios da Carta das Cidades Educadoras na cidade.

O Programa atua a dois níveis: “*Smequinho vai à escola*”, dirigido as crianças de educação infantil e primária, e “*Smequinho na comunidade*”, dirigido a todos os cidadãos.

Entre as oficinas oferecidas pelo Programa estão: de educação ambiental, educação patrimonial, educação para o turismo, educação fiscal etc.

Mais uma vez o termo “turismo” é explicitado em uma ação da Cidade Educadora, contudo a abordagem, o teor, as técnicas de apresentação não são detalhados via relato. Dessa maneira, não se pode compreender como são entendidas e aplicadas as oficinas de educação para o turismo por meio do Programa Smequinho.

- Quito (Equador) – *Velada Libertaria* (2007)

O propósito do projeto “Noite Libertária” é que as famílias equatorianas, os turistas nacionais e estrangeiros possam realizar um percurso a pé por diferentes espaços do Centro Histórico de Quito, onde se encontra a maior parte do patrimônio cultural e artístico da cidade, constituindo-se no cenário natural de um conjunto de atividades em comemoração ao Bicentenário do Primeiro Grito da Independência.

Entre as atividades artísticas e culturais, ofertadas de forma gratuita, se encontram a dança, música, pintura, gastronomia, o teatro, cinema, as exposições fotográficas e visitas guiadas a igrejas e museus.

O desenho do percurso artístico cultural contemplou 69 cenários simultâneos (17 praças e parques, 11 igrejas, 16 museus, 16 centros culturais e sítios de interesses, 5 teatros, 4 ruas e paisagens, restaurantes e cafeterias).

Por se tratar de um evento, os gestores, na própria avaliação da experiência, citam a preocupação com o fato de a atividade estar vinculada à decisão da administração de cada mandato, o que sinaliza a necessidade de uma política de turismo na direção da inserção desse evento no calendário oficial da cidade, por exemplo.

A relação que parece estabelecer com o turismo é que, uma vez sendo um evento aberto ao público, todos poderiam participar.

- Guadalajara (México) – *Via RecreActiva* (2004)

No marco do Programa “*Guadalajara Activa*”, a Prefeitura de Guadalajara lançou um conjunto de ações para fomentar o esporte, o bem-estar social, o desenvolvimento comunitário e a qualidade de vida de seus cidadãos. A proposta *Via*

RecreActiva põe à disposição dos cidadãos o maior parque linear da cidade, fechando ao tráfego de veículos todos os domingos durante 6 horas as suas vias principais, para o convívio de crianças, jovens, adultos e idosos.

A Via *RecreActiva* é para todos os habitantes de Guadalajara, a quem goste de caminhar, andar de bicicleta, patinar, praticar algum esporte, desfrutar da cidade, passear com a família, etc.

As principais avenidas desse Parque se transformam, aos domingos, em espaços de recreação, cultura e turismo, com o objetivo de gerar valores de coexistência saudável e respeito; criar sentido de pertença, promover o adequado aproveitamento do tempo livre e a ocupação saudável; e fomentar uma cidade acolhedora.

Como nas demais experiências, até agora apresentadas, nota-se que há menção do turismo nas iniciativas, porém não há explicitação de como acontece essas atividades, qual o entendimento sobre o tema, ou seja, a explicitação não é detalhada. Talvez isso aconteça, porque o turismo é visto/entendido como decorrência dessas ações, ou seja, também poderá ser utilizado para atividades turísticas.

Em suma, outro fator que chama a atenção é que, entre as instâncias promotoras das atividades, raramente é citado o órgão municipal de Turismo. Isso poderia estar sinalizando a carência dessa instância no protagonismo da organização governamental da cidade, ou ainda, a ausência desse órgão na organização das referidas experiências. Esse é mais um tópico a ser incluído nas reflexões que se objetiva com esta pesquisa.

Mais uma vez, como já citado na síntese das experiências do continente europeu, o foco das experiências parece recair sobre ações culturais, ora na forma de eventos, ora no incentivo a outro idioma, ora sob a forma de iniciativas culturais em espaços públicos, roteiros e, ainda no sentido de conservação de espaços públicos. O que pode ser indicativo de uma tendência.

4.2.2.3 Experiências afetas ao turismo no continente asiático

No continente asiático há duas (2) experiências que se vinculam ao turismo, ambas da Coreia do Sul, nas cidades de Gunsan (1) e Saha-gu (1).

- Gunsan (Coreia do Sul) – *Plan de regeneración urbana del centro histórico* (2009)

No ano de 2009, a Prefeitura de Gunsan se propôs a reabilitar seu antigo Centro histórico, no sentido de convertê-lo em um bairro dinâmico, capaz de reter sua população e de atrair iniciativas de desenvolvimento econômico inovadoras, aproveitando a herança cultural japonesa como foco de interesse turístico e de memória histórica, uma vez que Gunsan já esteve sob o domínio japonês, sendo um distrito administrativo, financeiro e comercial importante entre os anos de 1910 e 1945.

Com o intuito de incluir a população no processo, foi constituído o Conselho Comunitário dos Residentes do Antigo Centro Histórico, como espaço de visão compartilhada do projeto de reabilitação, com vistas a recorrer a distintas opiniões e canalizar as propostas acordadas. Desse processo, desenhou-se o Plano de Regeneração Urbana, o qual se estruturou em 4 eixos transversais: empoderamento dos cidadãos, preservação do patrimônio histórico, melhoria do entorno urbano e apoio à economia local.

O turismo é vinculado, sobretudo, neste último eixo, quando no relato se expõe: “De forma paralela, se promove a área como um foco de desenvolvimento econômico atrativo tanto para atividades relacionadas com o turismo cultural como para atividades empresariais inovadoras. Assim, se melhoram a infraestrutura para turistas e residentes (condicionamento de espaços, itinerários culturais etc.) e outras destinadas a dinamizar o tecido empresarial local”²⁴.

Por meio da avaliação do projeto, os responsáveis informam que o turismo foi incrementado exponencialmente, de 220.000 turistas no ano de 2013 para mais de 3.500.000 em 2017; assim como a abertura de novas iniciativas empresariais na área, com um incremento de mais de 200% entre 2007 e 2017.

Com a reabilitação do Centro Histórico de Gunsan, atividades afetas ao turismo cultural foram desenvolvidas e, para além do público interno, o espaço foi melhorado e transformado para a disponibilização de ações diversas dirigidas tanto para residentes quanto para turistas.

- Saha-gu (Coreia do Sul) – *Barrio cultural Gamcheon – regeneración urbana de un barrio degradado a través del arte y la cultura* (2010)

²⁴ Disponível em: <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do>

A história do bairro Gamcheon, localizado em uma colina da cidade de Saha-gu, remonta aos anos 50 quando milhares de refugiados da Guerra da Coreia procedentes de todo país se instalaram nessa área, convertendo-se em uma grande área de casas empilhadas construídas improvisadamente na ladeira da montanha. Suas ruas em forma de labirinto e os tons de cor pastel das casas dão ao lugar um aspecto pitoresco.

Com o passar do tempo, a população de Gamcheon reduziu-se para pouco mais de 8.000 habitantes, sendo que desse montante, 24% são formados por pessoas idosas. Muitas das casas encontram-se abandonadas, o que somado a falta de infraestrutura básica (sistema de abastecimento de água, rede de esgotos etc.) conferiu um aspecto degradado ao lugar, o qual corria o risco de desaparecer.

No ano de 2010, o Governo local de Saha-gu, em colaboração com urbanistas, artistas e os próprios habitantes, se propôs a revitalizar o bairro e atrair o turismo para a área, apostando em um desenvolvimento sustentável que respeita seu caráter singular e seu valor artístico.

Igualmente, como implantando em Gunsan, em Saha-gu criou-se um Conselho encarregado de promover debates para a melhoria da qualidade de vida e para buscar soluções para os problemas que vão surgindo.

Em 2012, o Bairro Cultural Gamcheon ganhou o Prêmio da ONU – Habitat da Ásia de Paisagem Urbana e, no mesmo ano, recebeu o Prêmio de Excelência Cultural do Ministério da Cultura, Esportes e Turismo da Coreia.

Em 2015, o bairro foi visitado por mais de 140.000 pessoas, passando de um bairro pobre e marginal para uma área dinâmica, atrativa e cheia de vida, surpreendendo os turistas.

Como visto, a revitalização de espaços culturais ampliou o fluxo turístico em ambas as cidades sul-coreanas e em outras Cidades Educadoras apresentadas neste Item, mas, para além das decorrências econômicas que a visita turística pode proporcionar, esta pesquisa visa entender o turismo como substancialmente pedagógico em Cidades Educadoras, ou seja, parte de um conceito de turismo com viés educacional, na direção da promoção de aprendizagens por meio de políticas públicas intencionais para determinado fim. Isso significa dizer que, no escopo das Cidades Educadoras, busca-se entender o turismo como um agente educacional e protagonista desses processos.

Porém, como pode ser observado mediante os relatos apresentados, nas 16 experiências no mundo que contemplam o turismo, esta primeira aproximação evidencia o foco, sobretudo na dimensão econômica, considerando-o, na maioria das experiências, como decorrência das ações desenvolvidas nas Cidades Educadoras, e, não como um agente promotor de aprendizagens.

Por mais que o turismo seja relacionado principalmente à qualificação e/ou estruturação de espaços culturais e ambientais, não se percebeu, por meio das experiências, nenhuma ação em que o turismo tenha sido planejado intencionalmente com viés pedagógico/educacional.

Enfim, em vista do exposto, aproximações existem entre os dois temas, elas são explicitadas por meio das experiências, no entanto, o turismo ainda se apresenta de forma coadjuvante. E buscar extrapolar esse desempenho, portanto, é o que se procurou refletir nas Aproximações seguintes, construídas teoricamente, em que se destacam a dimensão educacional da Cidade Educadora e a dimensão pedagógica que é constitutiva da essência do turismo.

5 APROXIMAÇÕES TEÓRICAS ENTRE O CONCEITO DE TURISMO ENTENDIDO COMO ESSENCIALMENTE PEDAGÓGICO E OS PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

“É lindo demais. É atrevido demais. É novo, sadio. Deu uma luz na minha cabeça, sabe quando a coisa te ilumina?”

Caio Fernando Abreu

Após apresentar o suposto teórico de referência da pesquisa, abarcando o turismo compreendido como essencialmente pedagógico (TEP) e alguns elementos basilares das Cidades Educadoras, sobretudo os princípios contidos na Carta – documento referência dessa Rede de Cidades –, bem como algumas explicitações de aproximações entre Turismo e Cidades Educadoras, via revisão bibliográfica e documental virtual, neste Item, apresentam-se aproximações construídas teoricamente entre o conceito de turismo entendido como essencialmente pedagógico (TEP) e os princípios da Carta das Cidades Educadoras.

5.1 APROXIMAÇÃO 1: DIMENSÃO PEDAGÓGICA/EDUCACIONAL DO TURISMO NO CONTEXTO DAS CIDADES EDUCADORAS

Como foi visto na Aproximação anterior, mediante as 16 experiências cadastradas no BIDCE, o turismo é vinculado ao tema Cidades Educadoras, sobretudo em sua dimensão econômica e, principalmente, em decorrência do aumento do fluxo de pessoas nessas cidades via qualificações em edificações históricas.

Já esta Aproximação busca, de forma teórica e por meio de sinalizadores contidos na Carta das Cidades Educadoras e do conceito de turismo essencialmente pedagógico (TEP), ampliar essa perspectiva. Todavia, como o tema é amplo, alguns pontos podem ser trazidos à reflexão: (a) conceito(s) de educação quando se abordam as Cidades Educadoras e a participação do turismo nesse contexto; (b) implicações passíveis de ser depreendidas tendo por foco a dimensão essencialmente pedagógica do turismo nas Cidades Educadoras.

5.1.1 Conceito(s) de educação quando se abordam as Cidades Educadoras e a participação do turismo (TEP) nesse contexto

Face às análises preliminares da Carta das Cidades Educadoras, ali não é explicitado o conceito de educação, mas é possível depreender que a Carta versa sobre um contexto em que a educação transcende os tempos e espaços tradicionais na direção de uma educação integral, permanente e de aprendizagem ao longo da vida; um contexto em que o sistema educativo necessita se envolver com os agentes de construção do tecido social da cidade e, juntos assumirem a responsabilidade da educação dos sujeitos em um sentido amplo/pleno, uma vez que a escola não pode enfrentar sozinha todos os desafios carreados pela contemporaneidade, pela globalização e seus avanços tecnológicos. Precisamente, as abordagens educacionais citadas são marcadas em algumas frações textuais da Carta das Cidades Educadoras²⁵, as quais serão apresentadas na sequência.

Em seu preâmbulo, as cidades dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, assim, “[...] de uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma **formação integral** (grifo nosso): é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos”. Entre suas funções está à promoção e o desenvolvimento de todos seus habitantes, com vistas “[...] prioritariamente às crianças e jovens, mas com vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação **ao longo da vida**” (grifo nosso).

Ainda, a Carta propõe que ocorra uma “[...] fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social” (Preâmbulo).

O direito a uma Cidade Educadora é “[...] uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à Educação”, para tanto essa Cidade “[...] renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, mais diversos, os seus habitantes **ao longo da vida**” (Princípio 1 – grifo nosso).

As cidades, uma vez que assumem esse compromisso, em uma rede de cidades, deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. “[...] Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com caráter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação” (**formal, não formal e informal**) (Princípio 5).

²⁵ A Carta das Cidades Educadoras (2004), versão em português, pode ser acessada por meio do link: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/2/2014/03/Charter-in-Portuguese.pdf>

E, para a consecução dos princípios da Carta, as Cidades Educadoras deverão definir estratégias de formação de caráter formal e não formal, sempre **ao longo da vida** (Princípio 15 – grifo nosso).

Diante dos fragmentos selecionados, pode-se perceber que há um conceito implícito de educação contido na Carta das Cidades Educadoras, o que corresponderia a um conceito vasto, que desborda o ambiente escolar, concernente **à educação permanente, integral e à aprendizagem ao longo da vida**. Essa amplitude de tempo, explícita nas palavras que adjetivam ora a educação, ora a aprendizagem, pode remeter a um tempo para além do escolar, sem excluí-lo, abrangendo, por exemplo, educação para o trabalho e para o exercício da profissão, ou estendendo-se para toda vida, propiciando aprendizagens diversas vinculadas ou não à escola (educação informal e não formal)²⁶.

Na direção de uma melhor compreensão sobre esses conceitos, buscaram-se supostos teóricos que lhes estariam anelados, sendo que, em suma, todos contribuem para o exercício da cidadania e da democracia, para a valorização da experiência no processo de aprendizagem, o estreitamento da relação entre teoria e prática, a liberdade para pensar, do questionar e problematizar a realidade, além de representar uma possibilidade de reestruturação do sistema escolar.

Barros (2011) assinala que a criação do conceito de Educação permanente está relacionada às teorizações que remontam ao início do século XX, especialmente aos contributos teórico-conceituais de Dewey, Smith, Lindeman e Yeaxlee que, nas palavras da autora (2011, p.134-135), “[...] representam uma herança que, embora mais afastada no tempo e surgindo noutro contexto sócio-político, forjou algumas idéias centrais para a educação [...]”, ou seja, que ela “[...] não acaba quando se deixa a escola, na medida em que à educação cabe o papel de assegurar a viabilidade da vida em sociedade, independentemente da idade que se possui”.

Uma das principais lições deixadas por John Dewey, por exemplo, é a de que, não havendo separação entre vida e educação, esta deve preparar para a vida, promovendo seu constante desenvolvimento. Como ele dizia, “[...] Enquanto vivo, eu

²⁶ Neste trabalho serão consideradas as definições de Gohn (2006, p.28 grifo meu) para educação formal, não formal e informal. Segundo a autora, “[...] a **educação formal** é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a **informal** como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a **educação não formal** é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas”.

não estou, agora, preparando-me para viver e, daqui a pouco, vivendo” (WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p.38).

Na contemporaneidade, por sua vez, o conceito de Educação permanente foi reintroduzido pela UNESCO, na direção de responder aos problemas desencadeados pelas mudanças tecnológicas, econômicas e sociais da sociedade, pela complexidade das responsabilidades pessoais e sociais que cada pessoa é chamada a desempenhar e para oferecer maior igualdade de oportunidades educativas (BARROS, 2011).

Nessa direção, a autora (2011, p.136) com base em Lengrand (1970) sublinha que a perspectiva da Educação permanente implica, “[...] antes de mais nada, uma nova visão e interpretação, quer para o processo educativo, quer para a própria percepção do destino da humanidade”. Em outras palavras, a Educação permanente é um conceito e um ideal (JARVIS, 1995).

No Relatório da UNESCO “Aprender a ser: a educação do futuro” (1973, p.220, tradução minha), referencial político e filosófico do estabelecimento do Movimento das Cidades Educadoras, o conceito de Educação permanente é posto como

[...] a expressão de uma relação envolvente entre todas as formas, expressões e momentos do ato educativo. Atualmente, a educação não se define mais em relação a um determinado conteúdo que se tenta assimilar, mas é concebida, em sua verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a se expressar, a comunicar, a questionar o mundo e se tornar cada vez mais ele mesmo. A educação tem bases sólidas não só na economia e na sociologia, mas também nas evidências aportadas pela pesquisa psicológica que o homem é um ser inacabado que só pode realizar-se ao preço de um aprendizado constante. Se for assim, a educação tem seu lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Ele recupera sua verdadeira natureza, que é de ser global e permanente, e vai além dos limites das instituições, dos programas e métodos que lhe foram impostos ao longo dos séculos.

Em síntese, o movimento da Educação permanente desenvolveu-se como contestação ao modelo escolar e de ruptura epistemológico-pedagógica, refletida, sobretudo, na ampliação das modalidades não-formal e informal da Educação, contrastando com os dois eixos estruturantes do modelo escolar, tempo e espaço, que passaram a ser mais flexíveis. Isso, para que a educação pudesse efetivamente ocorrer em todas as fases da vida dos indivíduos.

A Educação permanente representa assim a possibilidade de implementação de uma “[...] reestruturação nos sistemas escolares e nos valores que lhes estão subjacentes” (BARROS, 2011, p.138).

O papel da escola, no âmbito da perspectiva da Educação permanente, segundo a mesma autora (2011, p.138), muda completamente, quer na promoção “[...] da capacidade de obter informações de forma autônoma”; quer ainda na criação de uma “[...] sociedade onde os indivíduos saibam comunicar, trabalhar e viver cooperativamente uns com os outros”.

A Educação permanente, na perspectiva de Canário (2001, p.91) citado por Barros (2011, p.138), assenta-se em três pressupostos sobre o processo educativo: “[...] o da sua continuidade (em termos diacrônicos), o da sua diversidade (integrando diferentes níveis de formalização e instituições de natureza educativa escolar e não escolar) e o da sua globalidade (ao nível da pessoa e ao nível de contextos locais)”. Portanto, a realização da Educação permanente se dá até o final da vida dos indivíduos, no tempo, ao longo de cada e todas as fases de sua existência, e no espaço, em todos os lugares em que a vida ocorre.

Ante o exposto, Barros (2011, p.138) ainda fundamentada em Canário (2001, p.90), sinaliza para a transposição de uma concepção institucional e normativa do conceito de Educação para “[...] uma concepção da aprendizagem encarada como coincidente com o ciclo vital e a construção da pessoa, correspondente a um percurso de ‘aprender a ser’”.

Segundo Paschoal, Mantovani e Lacerda (2006, p.341) a Educação permanente consiste em um “[...] compromisso pessoal a ser aprendido, conquistado com as mudanças de atitudes que emergem das experiências vividas, mediante a relação com os outros, com o meio, com o trabalho, na busca da transformação pessoal, profissional e social”.

Tem-se, sob esse prisma, a visão de uma “sociedade da aprendizagem”, à qual se reporta esse novo tipo de cidade, Cidade Educadora, com marcas de transformação social, vinculadas à sua função educadora.

Essa nova visão educacional e social, pautada pela aprendizagem, está ligada à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Enquanto

a UNESCO sustentou a abordagem da Educação de Adultos²⁷ na conceituação de uma política de Educação permanente (Relatório 1973), a OCDE formulou-a em função do conceito de Educação recorrente²⁸, e a Comissão das Comunidades Europeias, por meio do documento intitulado “Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida”, cruzou as duas opções.

Segundo o Memorando (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p.3), no âmbito da Estratégia Europeia de Emprego, a Comissão e os Estados-Membros definiram a aprendizagem ao longo da vida “[...] como toda e qualquer atividade de aprendizagem, com um objetivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências”.

Nessa lógica, é necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todos os momentos de atualização, aprofundamento e enriquecimento dos primeiros conhecimentos apreendidos na escola, e de se adaptar a um mundo em constante mudanças (UNESCO, 1998).

Assim, uma nova concepção ampliada de educação deve fazer com que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação,

[...]considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (UNESCO, 1998, p. 90).

Nesse sentido, são objetivos da aprendizagem ao longo da vida, igualmente importantes e relacionados entre si, a promoção de uma cidadania ativa e o fomento da empregabilidade, sendo que a tradução prática da aprendizagem ao longo da vida exige a colaboração eficaz de todos – indivíduos e organizações.

Conforme o Memorando,

A cidadania ativa incide na questão de saber se e como as pessoas participam em todas as esferas da vida social e econômica, quais as oportunidades e os riscos que enfrentam nesta tentativa e em que medida

²⁷ O termo “educação de adultos” é polissêmico, pois compreende um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas. Conforme Cavaco (2002, p.17), educação de adultos consiste na “[...] totalidade dos processos educativos que estão presentes ao longo da vida”, quer sejam formais, não formais e informais.

²⁸ A Educação recorrente é a designação que atualmente se dá à tradicional 'educação de adultos'. O objetivo dessa modalidade é dar uma segunda oportunidade a todos aqueles que, por razões diversas, tiveram que interromper o seu percurso escolar normal.

essa participação lhes confere um sentimento de pertença à sociedade em que vivem e na qual têm uma palavra a dizer. Durante grande parte da vida das pessoas, o fato de terem um emprego remunerado significa independência, autoestima e bem-estar, sendo, por isso, fundamental para a qualidade global da vida. A empregabilidade – a capacidade de assegurar um emprego e de o manter – é não apenas uma dimensão central da cidadania ativa, mas também uma condição decisiva do pleno emprego e da melhoria da competitividade e prosperidade [...]. Na "nova economia", empregabilidade e cidadania ativa estão dependentes da existência de competências e conhecimentos adequados e atualizados indispensáveis à participação na vida econômica e social (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p.6).

Assim, o Memorando (2000, p.6) traz uma abordagem da aprendizagem ao longo da vida como uma “[...] política essencial para o desenvolvimento da cidadania, da coesão social e do emprego”, entrecruzando os conceitos anteriores de Educação permanente e Educação recorrente (ou de segunda oportunidade).

Na atualidade, foi empregada a expressão inglesa *lifelong learning* (LLL) para abordar o termo aprendizagem ao longo da vida, em que os *Learners* “[...] são pessoas automotivadas que, voluntariamente e continuamente, perseguem conhecimento, sabedoria, desenvolvimento por razões profissionais ou pessoais”, cujos focos principais têm a ver com “[...] melhorar sua participação ativa na sociedade, cidadania, desenvolvimento pessoal e há também um impacto na competitividade e empregabilidade de todos os envolvidos” (BRAGA, 2018, p.8).

Em outras palavras, a concepção de aprendizagem ao longo da vida ou a *lifelong learning* ultrapassa a perspectiva escolar, tentando manter as pessoas envolvidas com seu aprendizado, seja de maneira não formal ou informalmente, colocando-as de um modo mais ativo em relação à sua participação na sociedade e no comando da própria vida, sobretudo em um contexto complexo, dinâmico, acelerado, de mudanças tecnológicas e sociais que se vivem constantemente.

Braga (2018, p.10) complementa reforçando que a *lifelong learning* refere-se a

[...] um fluir de nossa existência como pessoas que têm voz e vez, que se importam com o todo no qual estamos inseridos e que sentem que têm uma contribuição significativa por mais e mais tempo, tornando-se capazes de influenciar situações para que se tornem melhores de alguma forma para todos nós.

As aprendizagens na escola são reconhecidas facilmente pelas pessoas, mas as aprendizagens do dia a dia muitas vezes nem são notadas. Experimentam-se situações, testam-se emoções, concretizam-se sentimentos, geram-se valores nas

relações cotidianas, mas nem sempre se tem consciência disso. De toda forma, se é sujeito aprendente todo o tempo.

Conforme Braga (2018, p.15), busca-se “[...] aprender para ‘ser’ melhor, para compreender melhor o cenário que se vive e assim poder agir sobre a construção de um futuro sustentável para si e para a sociedade”. Portanto, ter como base a aprendizagem/educação ao longo da vida é desenvolver uma aprendizagem ampla que tenha como princípio a duração de toda uma vida. Nessa lógica, incluem-se as aprendizagens cotidianas, experienciais, relacionadas ao mundo e à vida, na direção de “[...] aprender para vir a ‘ser’, sem realmente nunca estar totalmente pronto, já que vivemos num fluxo de aprendizagem para a vida” (BRAGA, 2018, p.19).

Como é possível já notar, os processos educacionais citados pela Carta das Cidades Educadoras, vinculados aos conceitos de Educação permanente e de aprendizagem ao longo da vida e, à Educação integral, como, na sequência, será apresentado, ultrapassam aquilo que acontece dentro de uma sala de aula ou, mais ainda, podem desbordar as circunscrições da educação formal. O modo como nos relacionamos com as pessoas e o mundo também são maneiras de nos educarmos em diferentes espaços e tempos, na formalidade, ou não, dos processos educacionais.

No Brasil, desde o início do século XX, o termo Educação integral surge relacionado a uma perspectiva humanizadora – naquele momento, como uma via para a emancipação dos indivíduos. Hoje, ganha relevo sobretudo em razão do Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo o Manual Operacional de Educação Integral (BRASIL, 2013b, p.4), do Ministério da Educação (MEC), a Educação Integral

[...] está presente na legislação educacional brasileira e pode ser apreendida em nossa Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227; no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990); na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/1996), nos artigos 34 e 87; no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.179/01) e no Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério (Lei nº 11.494/2007). Por sua vez, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), retoma e valoriza a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa.

Ainda, segundo o mesmo Manual (BRASIL, 2013b, p.5), “[...] a Educação Integral também compõe as ações previstas no Plano de Desenvolvimento da

Educação, o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade”.

O conceito de Educação integral está relacionado não somente à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola ou fora dela (exemplo brasileiro – Programa Mais Educação – Educação em tempo integral), mas também, fundamentalmente, à ampliação de espaços e oportunidades fora da instituição escolar. Para isso, a articulação com a família, a comunidade e a região onde o sujeito aprendente se encontra é fundamental.

Essa compreensão também é apoiada pelo Centro de Referência em Educação Integral²⁹, sendo esta

[...] uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

A Educação integral representa, segundo o Portal da Educação Integral³⁰, vinculado ao MEC,

[...] a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos.

Nessa mesma linha, a perspectiva do Centro de Referência em Educação Integral complementa,

Como concepção, a proposta de Educação Integral deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara

²⁹ Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>

³⁰ Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/>.

que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

Portanto, conforme visto por meio dos supostos educacionais subjacentes à Carta das Cidades Educadoras (Educação permanente, Aprendizagem ao longo da vida e Educação integral), a concepção de educação é ampla, o que lhe permite abarcar as três modalidades (formal, não formal e informal). Essa abrangência também é percebida enquanto sujeitos do processo, pois em seu Preâmbulo, a Carta (2004) realça que o foco principal de sua ocupação são as crianças e jovens, porém com intuito de incorporar todas as pessoas de todas as idades numa formação ao longo da vida. Isto significa dizer que a Carta das Cidades Educadoras contempla sujeitos aprendentes discentes ou não.

Já os documentos legais de cunho político-educacional, por estarem vinculados ao órgão oficial de Educação do país, o MEC, nesse âmbito, contemplam apenas o sistema formal de educação, associando crianças e jovens com a Educação Infantil e Básica, respectivamente; e os adultos, à Educação Superior, a que não se confere nenhuma contestação.

Entretanto, ao pensar em Cidades Educadoras, esses processos educacionais necessitam ser mais amplos, direcionados, como já referido, para sujeitos aprendentes discentes ou não, de diferentes faixas etárias e modalidades, tais como: sujeitos autóctones, alóctones (domiciliados e/ou residentes) e visitantes/turistas que a elas acorrem. Estes últimos, aqui, compreendidos como “[...] sujeitos motivados/mobilizados para vivenciar/conhecer o novo, o outro, em experiências relacionais no ou fora do local de experiência cotidiana” (LIMA, 2014, p. 207).

Mediante essas configurações de sujeitos, os aprendentes autóctones e alóctones que apresentam vínculos com o sistema escolar, ou seja, os “discentes”, são automaticamente assistidos pelo sistema formal educativo, usufruindo dos processos educacionais que ocorrem dentro e fora da escola, no período de aula ou fora dele em contato com espaços da cidade considerados por si só educativos (principalmente os culturais, tais como museus, teatros, memoriais...), contudo sempre anelados ao contexto formal da educação.

Porém, diante de conceitos de educação que a definem como maneira de “[...] compreender, interpretar e transformar o mundo”, nas palavras de Paviani (2010, p.29) cumpre interrogar: e os outros que não estão na escola? Dito de outra forma,

que não apresentam uma matrícula escolar? Ou ainda, que são de outras faixas etárias? A quem cumpre deles se ocupar?

São esses sujeitos aprendentes, independentemente de suas possíveis configurações (autóctones ou alóctones, discentes ou não, no âmbito urbano e fora dele, visitantes/turistas) que o turismo quando entendido como essencialmente pedagógico (TEP) contempla em seu escopo e, assim, vindo a contribuir com ações já desenvolvidas no âmbito formal da educação (turismo pedagógico/atividade pedagógica pelo turismo). Com esse entendimento amplia-se sua atuação para além do universo escolar, e perspectiva-se a efetivação de uma educação incluyente e de uma Cidade Educadora inclusiva.

O que vem ao encontro do entendimento de educação conforme os dizeres de Cavaco (2002, p.30), para a qual, “[...] numa perspectiva global, as três modalidades, educação formal, não formal e informal se apresentam complementares entre si, ou seja, nenhuma, por si só, consegue responder às necessidades formativas dos indivíduos”.

Desse modo, sustentado pela dimensão formativa multidimensional dos indivíduos (ética, social, cultural, cognitiva, política etc.) e, com um olhar expandido de seus sujeitos aprendentes, é que se divisam proposições de aprendizagens nas cidades, advindas de agentes externos com ou sem relação com o sistema educacional formal, extrapolando a lógica de sujeito aprendente discente para todo e qualquer sujeito aprendente da cidade ou visitante/turista que a acessa, uma vez que a educação não se reduz ao sistema escolar, pois como já pontuava Paviani (2010, p.31), “[...] é na ação concreta, situada no contexto social e histórico, que se pode descobrir, interrogar, mostrar os fins da educação”.

Em vista disso, nesta pesquisa, para além da utilização pela escola dos espaços considerados educativos das cidades – o que foi denominado *atividade pedagógica pelo turismo* (inversão nuclear do binômio “turismo pedagógico”) –, buscase, de modo especial, considerar a organização de ações/experiências turístico-pedagógicas em Cidades Educadoras, particularmente com o concurso de políticas públicas de turismo com viés pedagógico. Isso significa compreender o turismo como essencialmente pedagógico, e os espaços das cidades considerados como educativos, não como resultados acabados, mas sim como oportunidades de aprendizagens em suas mais diferentes dimensões: social, cultural, ambiental etc.

Nas palavras de Cavaco (2002, p. 33),

[...] a aprendizagem provoca, normalmente, uma tensão e ruptura com os quadros de referência que já tinham sido consolidados pelo sujeito em resultado de vivências anteriores, mas a “aprendizagem não é uma resposta mecânica à estimulação do contexto” (GELPI, 1989, p.92), depende essencialmente da iniciativa do sujeito, da sua autonomia e liberdade para intervir.

Ainda, segundo a referida autora (2002, p.34) citando Dominicé (1989, p. 62), “[...] nem toda experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem”. E, é nesse sentido, que se busca impulsionar a ativação de tal latência.

De igual modo, Trilla Bernet (1997, 2005) expõe que, em seu entender, o conteúdo da Cidade Educadora pode ser analisado a partir de um esquema, no qual se distinguem dois níveis de significações e três dimensões possíveis da relação educação-cidade.

No que tange aos níveis de significação ter-se-iam o descritivo e o projetivo. O primeiro é simples e claro, as cidades educam. Para o autor (2005, p.76), “[...] todas as cidades, bem ou mal, pouco ou muito, educam”. O que se teria de saber é como cada cidade educa. Já no nível projetivo, o que destaca o autor é que “[...] as cidades podem configurar-se para educar melhor; e tal como um mecanismo retroalimentado, a própria educação serviria para que as cidades fossem melhores” (TRILLA BERNET, 2005, p. 80).

Na direção da otimização do potencial educacional de cada cidade, o autor (2005, p. 82) elenca três dimensões da relação entre educação-cidade. A primeira dimensão consiste em considerar a cidade como “[...] entorno ou recipiente de recursos educativos – aprender na cidade”. A segunda, “[...] a cidade como agente educativo – aprender da cidade”. E a última dimensão, “[...] a cidade como conteúdo ou objetivo educativo – aprender à cidade”.

Assim, considerando o nível projetivo, o autor (2005) sublinha algumas possibilidades em que as cidades poderiam configurar-se para educar melhor: *multiplicação* (diversificação da oferta de oportunidades); *reutilização* (aproveitamento de recursos já existentes com novas funcionalidades); *organização/coordenação* (integração de ações e complementações de iniciativas); *evolução/adaptabilidade e dinamismo* (adaptação às mudanças e a geração da própria mudança); e *compensação* (criação de oportunidades de forma igualitária).

Nesse sentido, de pensar além do nível descritivo e sim, do projetivo, como salienta Trilla Bernet, questiona-se: como pensar na organização da própria cidade de forma pedagógica, independentemente do público aprendente (discente ou não)? E de igual modo, como planejar o turismo entendendo-o como um promotor de aprendizagens, extrapolando o senso comum em que o deslocamento – o sair – ou apenas a contemplação de espaços/equipamentos (aprendizagem receptiva e mecânica) dele se instituem como representações simbólicas? Ainda, como estabelecer diálogo entre as Cidades Educadoras e o Turismo (sem excluir a escola), a partir de ações/experiências intencionalmente pedagógicas?

Sem desmerecer a importância do sistema escolar na promoção de aprendizagens, mas também não o considerando como único, essas questões conduzem a refletir sobre outros agentes educacionais que possam vir a colaborar com a própria educação formal, ou simplesmente com a educação em um sentido mais amplo, de formação integral dos sujeitos, sendo esses, aprendentes discentes ou não, autóctones, alóctones (domiciliados ou residentes), no âmbito urbano e fora dele e/ou visitantes/turistas.

Nessa mesma lógica, não se minimiza a relevância dos vários espaços culturais e espaços educativos de que as cidades dispõem, tais como: museus, centros culturais, teatros, praças, bibliotecas, parques, quadras poliesportivas, clubes etc., tampouco a importância da qualificação de suas estruturas, como visto nas experiências descritas na Aproximação anterior. A qualificação precisa acontecer para que ações/experiências possam aí ser efetivadas e passem a compor o leque de possibilidades de aprendizagens das cidades. Contudo, esses elementos não se mostram suficientes no processo de promoção e potencialização de aprendizagens (aqui vistas sob a ótica interacional/relacional, ou seja, com bases cognitivistas), o qual requer intencionalidade, organização, planejamento, não polarizados em elenco ou na exaustão de informações.

E assim sendo, cabe interrogar mais uma vez: como pensar em ações/experiências que não enfatizem apenas conteúdos curriculares? Como fazer com que as visitas a esses espaços possam significar algo para além da “materialização” ou “concretização” do conteúdo trabalhado em sala de aula, possam despertar emoções, possam ser oportunidades de vivências, de trocas, de transformação de si e do outro, em que os sujeitos aprendentes (discentes ou não)

envolvidos possam fazer parte de toda essa estrutura, possam se integrar a ela, interagir e construir conhecimentos?

Assim, do ponto de vista psicológico, segundo um dos princípios postulados por Vygotsky, faz-se necessário superar o “comportamento fossilizado”, pois, conforme o autor, muitas formas de comportamento, com o passar do tempo, tornam-se mecanizadas, ou seja, fossilizadas, por terem sido repetidas à exaustão, tornando-se, então, automatizadas (PALANGANA, 2015).

Da mesma forma, sob o ponto de vista epistemológico-pedagógico, há que se superar a concepção de aprendizagem calcada no empirismo ingênuo – o que, conforme identificado em pesquisa anterior leva a uma equivalência conferida aos termos “real” (material, concreto) e “realidade” (mostrada) (LIMA, 2014, p.190),

[...] ambos referindo-se ao local da prática, esta, por sua vez, posta em oposição à teoria, ou ao fazer teórico. O real ou a realidade, ao/à qual o aluno “se dirige” está, portanto, fora do sujeito e a ele/ela se teria o acesso “totalmente franqueado” (KÖCHE, 1997, p.105). Esse real seriam os fatos, os fenômenos, as pessoas, os animais, os objetos, as coisas, tudo aquilo, enfim, que poderia ser captado pelo canal da percepção sensorial, com suas características, formas e propriedades; seria o mundo, naturalmente apreendido, alcançado através da recepção de suas manifestações; real/realidade esse/essa, por conseguinte, “dando-se a conhecer” [o que, nos termos do autor, poderia ser denominado de um empirismo ingênuo]. O cérebro, seguindo um ritual mecânico que obedece a regras apriorísticas, desempenharia a função de protocolar o recebimento dessas imagens, executando a tarefa de selecioná-las, classificá-las, interrelacioná-las (sic) e armazená-las (KÖCHE, 1997, p.106).

Essas rupturas paradigmáticas de cunho epistemológico e psicopedagógico, sobre as quais se comentava anteriormente, mostram-se importantes na construção das reflexões sobre a ruptura conceitual aqui proposta.

5.1.2 Implicações passíveis de ser apreendidas tendo por foco a dimensão essencialmente pedagógica do turismo nas Cidades Educadoras

Primeiramente, a dimensão pedagógica intrínseca ao turismo inserida no contexto das Cidades Educadoras abriria novas possibilidades no que tange à gestão pública do turismo nessas cidades. Ao compreendê-lo em sua dimensão educacional, não somente o conjunto patrimonial material (sobretudo as edificações) poderiam ser vistos como potencialidades da cidade, mas o seu próprio ambiente (flora, fauna, paisagem, bioma, relevo, clima, etc.) perspectivado sob a lógica da sustentabilidade, como também suas características sociais (pessoas, histórias, etnias, habilidades,

hábitos, costumes etc. – cultura imaterial) sob a lógica da inclusão, afastando-se de um possível reducionismo de cunho economicista, ou mesmo afastando-se de um simplismo cultural.

Em segundo lugar essa dimensão pedagógica, ainda no que diz respeito a gestão pública confere ao turismo a prerrogativa de aglutinar diferentes setores do governo. O turismo por si só é um fenômeno inter/transdisciplinar, pois suas bases teóricas são construídas com aporte de outras e várias áreas do conhecimento. Tê-lo ou perspectivá-lo como um agente promotor de aprendizagens nas Cidades Educadoras é, portanto, extrapolar o que, via de regra, é considerado incumbência específica desses setores de tal forma que, via o turismo possam ser potencializados e viabilizados projetos e políticas públicas integrados.

Nesse sentido, seguindo essa mesma linha de raciocínio, ao considerar o turismo como agente de aglutinação, emergem competências que permeiam a alçada de diferentes setores do governo. A implementação de um projeto de turismo conduz um olhar, por exemplo, para aspectos como: infraestrutura básica/geral (vias de acesso, calçadas, sinalização, iluminação, paisagismo, limpeza, condições sanitárias, acessibilidade etc.), serviços (de saúde, educacionais, de segurança, de transporte, de assistência social, entre outros) e gestão financeira e administrativa (empreendedorismo, novos negócios, incentivos fiscais, capacitações etc.). Ao mesmo tempo, esses olhares poderão repercutir em melhorias no município abrangendo tanto autóctones, alóctones quanto aos visitantes/turistas. Mais do que isso, esses olhares encerram uma perspectiva educacional/pedagógica particularmente em se tratando de uma Cidade Educadora.

A observação cautelosa de todos os elementos citados e outros poderia ser complementada com a análise sob a ótica da Educação integral, da Educação permanente, assim como da Aprendizagem ao longo da vida na direção da qualificação físico-estrutural e humana da cidade. O grau de acessibilidade, comodidade, limpeza e acolhimento de um espaço público são exemplos de como uma cidade educa, bem como as atitudes e comportamentos de suas pessoas, ainda que seu contrário represente a falta de políticas públicas que ressignifiquem os espaços e os valores deles. É exatamente aí que cabe discutir: Que educação que se quer? A que modelo de cidade se aspira? Uma cidade que educa pela carência/insuficiência ou pela qualidade do que oferta, pelas relações que estabelece?

Por esse ângulo, as Cidades Educadoras podem tornar-se exemplos por meio das ações que elas empreendem e de experiências que promovem e, conforme proposto nesta pesquisa, o turismo poderia contribuir para todo esse contexto, uma vez que a dimensão pedagógica é constitutiva de sua essência. Assim, se as Cidades Educadoras se desafiam a inserir a educação como tema transversal de suas ações governamentais, todas essas questões merecem sua atenção. Nesse sentido, a gestão pública do turismo, sendo parte de tudo isso – porquanto visualiza o todo, ou seja, a cidade e todos os sujeitos aprendentes que a ela acessam –, pode, se entendida em sua dimensão educacional/pedagógica, atuar como um agente importante nesse processo, organizando e promovendo experiências turístico-pedagógicas tanto para sujeitos aprendentes discentes ou não (autóctones ou alóctones), como para sujeitos aprendentes visitantes/turistas, da cidade ou fora dela.

Como pôde ser visto, ambos, as Cidades Educadoras e o turismo entendido em sua dimensão essencialmente pedagógica, no que tange à educação, extrapolam o escopo da educação formal, mas também contam com ela. Porém, como já comentado nas reflexões constante da Aproximação antecedente (subitem 4.2.2), para além de ser visto apenas como decorrência das ações/experiências, o turismo poderia agir como protagonista, responsabilizando-se pela promoção de ações/experiências/projetos, amparados por políticas públicas de cunho turístico-pedagógicas/educacionais, mesmo que a Carta das Cidades Educadoras não mencione explicitamente nada a respeito.

Assim, uma vez que o turismo carrega em si latência pedagógica, por si só e integrando os setores governamentais das Cidades Educadoras, faria parte de suas atribuições contribuir para a transformação desses espaços e das pessoas que lá habitam ou os visitam. Logo, as políticas públicas de turismo precisariam refletir o viés pedagógico/educacional que transversaliza a gestão dos governos que optam por fazer parte da Rede de Cidades Educadoras. Para tanto, os gestores de turismo nas Cidades Educadoras necessitariam desbordar características mais convencionais do turismo, afetas, sobretudo, à dimensão econômica, para assim, o perspectivarem nesse contexto.

Essa é uma mudança conceitual fundamental na gestão pública do turismo e que, talvez, possa ser incitada pelas Cidades Educadoras, cujo foco já está centrado na educação. Portanto, ambos, em aproximação, se expandiriam, pois havendo essa ampliação conceitual nas Cidades Educadoras pelo viés do turismo, a própria cidade

ganharia um novo agente promotor de aprendizagens ao longo da vida, de ampliação de horizontes, uma vez que envolve não somente os sujeitos aprendentes discentes autóctones ou alóctones, mas a todos os sujeitos aprendentes, incluindo aí os visitantes/turistas. A política pública de turismo também se ressignificaria pela inserção da dimensão pedagógica em sua atuação cotidiana. E, ainda, o turismo, entendido como essencialmente pedagógico (TEP), poderia estimular a ativação da latência turístico-pedagógica de destino qualificado como Cidade Educadora e contribuir para a promoção de suas ações/experiências até mesmo no mercado turístico, reduzindo, inclusive, a dicotomia entre o poder público e a iniciativa privada. De igual modo, destinos sem vocação turística definida, poderiam orientar suas potencialidades e produtos para essa temática e, juntos, fortalecerem a marca da cidade/destino no âmbito educacional, não somente em um contexto local, nacional, mas, mundial, já que integram uma Rede Internacional.

Haveria ainda a refletir que tanto a Cidade Educadora quanto o turismo essencialmente pedagógico (TEP) apresentam o foco de suas ações nos processos de aprendizagens, ou seja, na capacidade que os sujeitos aprendentes apresentam para dar respostas ou para se adaptarem às solicitações e aos desafios que se impõem quando em interação com o meio. Reporta-se assim à compreensão do processo de aprendizagem cuja essência está no ato de aprender “[...] em uma construção própria de conceitos, de teorias, de conhecimento, em oposição à recepção passiva de informações” (MEIER; GARCIA, 2009, p.71).

Segundo Piaget (1959/1974, p.69),

[...] uma aprendizagem não parte jamais do zero, quer dizer que a formação de um novo hábito consiste sempre em uma diferenciação a partir de esquemas anteriores; mais ainda, se essa diferenciação é função de todo o passado desses esquemas, isso significa que o conhecimento adquirido por aprendizagem não é jamais nem puro registro, nem cópia, mas o resultado de uma organização na qual intervém em graus diversos o sistema total dos esquemas de que o sujeito dispõe.

Essa construção, segundo Feuerstein (1980) citado por Meier e Garcia (2009), é potencializada pela mediação da aprendizagem. Dessa forma, a Cidade Educadora e o turismo possíveis mediadores do processo de aprendizagem, aqui proposto, não “transmitiriam” conhecimentos, eles buscariam provocar, incentivar que os próprios sujeitos aprendentes construam conhecimentos. Mediar, nesse sentido, significaria

“[...] possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado” (MEIER; GARCIA, 2009, p.72).

Considerando a perspectiva teórica de Piaget e da pesquisa em questão, o foco será o sujeito epistêmico, isto é, o sujeito que constrói conhecimento, tendo por base de reflexão, a seguinte questão: como o sujeito aprende? E da mesma forma, do ponto de vista da organização e planejamento da cidade e do turismo, considerando a perspectiva teórica de Vygotsky, como a mediação e a interação podem contribuir com esse processo?

Segundo Ramozzi-Chiarottino (1984, p.47), “[...] para Piaget, conhecer não é simplesmente contemplar, imaginar ou representar o objeto; conhecer exige uma ação sobre o objeto para transformá-lo e para descobrir as leis que regem suas transformações”. Para Piaget, o conhecimento é construído a partir das interações com o mundo. Esse processo é dinâmico e dialético, no qual o conhecimento é reformulado quando se interage com o mundo.

Nessa direção, faz-se necessário incitar a busca, a inquietação, promover descobertas, em que os sujeitos aprendentes ajam sobre os objetos e construam relações espontâneas de inteligência (RANGEL, 1992), ou seja, a Cidade Educadora mediada por ações/experiências turístico-pedagógicas buscaria priorizar a construção de conhecimentos pela ação dos sujeitos, através de sua experiência ativa, na direção de uma aprendizagem significativa.

Assim, cabe neste trabalho, chamar atenção, com a presente Aproximação – objeto deste item –, em como os destinos intitulados Cidades Educadoras e perspectivados pelo turismo essencialmente pedagógico (TEP), poderiam organizar situações que desestabilizassem os conhecimentos já estabelecidos pelos sujeitos, na direção de não apenas ofertar atrações contemplativas, mas sim, que levassem a investigação, discussão, reflexão, ao levantamento de questões e à formulação de hipóteses, assumindo uma postura ativa em seu desenvolvimento, pois, como será visto na sequência, os sujeitos aprendentes serão mobilizados pelas Cidades Educadoras e pelo turismo a desenvolverem o seu próprio processo de aprendizagem, na direção dos quatro (4) pilares estabelecidos pela Unesco em 1998: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Tendo o turismo como agente promotor de aprendizagens ao longo da vida, os próprios empreendimentos turísticos poderiam acentuar essa tonalidade educacional, poderiam ser pensados e planejados sob uma narrativa educacional, cultural,

ambiental, entre outras, harmonizando com toda essa lógica do destino/Cidade Educadora.

Por fim, os processos de aprendizagens mobilizados e promovidos pelas Cidades Educadoras por meio do turismo serão sempre subsidiados pela dimensão relacional, e isso ultrapassa a questão estrutural, pois requer que os indivíduos envolvidos no processo estabeleçam relações com si mesmos, com o mundo e com os outros – lembrando que, para esta pesquisa, o turismo consiste em um fenômeno humano-social que pressupõe um deslocamento realizado por um sujeito motivado/mobilizado para vivenciar/conhecer o novo, o outro, em experiências relacionais no ou fora do local de experiência cotidiana, constituindo-se em espaço de contínua construção, formação e transformação do sujeito, que passa a ter novas percepções do outro e de si mesmo.

Em outras palavras, a motivação intrínseca e constitutiva do fazer turismo está assentada na concepção de que, no cerne do processo que move os sujeitos, como já pontuado no suposto teórico, estaria a metáfora do desejo (Perazzolo, Santos e Pereira, 2013). E para tanto é necessário planejar a/o cidade/destino com intencionalidade para tais aprendizagens. É nessa direção que se desenha a subsequente Aproximação.

5.2 APROXIMAÇÃO 2: DA CONCEPÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM À PROMOÇÃO DE AÇÕES/EXPERIÊNCIAS TURÍSTICO-PEDAGÓGICAS EM CIDADES EDUCADORAS

Na continuidade das Aproximações teóricas aqui ensaiadas e, intentando analisar e refletir sobre processos da aprendizagem e o ato de aprender, afetas à pedagogia relacional – base epistemológica e pedagógica desta Aproximação –, verifica-se que esse ato se constitui de fatores internos e externos. Apesar de a capacidade de aprendizagem ser ilimitada sua concretização está atrelada a vários fatores, quais sejam: inteligência, motivação, maturidade, percepção, a própria potencialidade da pessoa interligada ao seu estado físico e emocional e ao meio em que se insere.

No âmbito da psicologia da aprendizagem, tem-se o entendimento de que o ser humano nasce propenso a aprender, necessitando apenas de estímulos externos e internos para o aprendizado. Campos (2014, p. 13) assegura que “[...] na vida

humana a aprendizagem se inicia com o nascimento, ou até antes e se prolonga até a morte”.

Assim, por um lado, conforme revelado nos supostos educacionais citados pela Carta das Cidades Educadoras (2020) e aproximados ao conceito de turismo essencialmente pedagógico (TEP), percebe-se que a concepção de educação é mais ampla, uma vez que a ação educativa visa fundamentalmente “[...] criar consciência da realidade, isto é, da realidade humana e do mundo que nos cerca; criar condições que permitam [aos sujeitos aprendentes – individuais ou coletivamente] identificar os problemas e buscar soluções mais adequadas” (PAVIANI, 2010, p.29). Em assim sendo, as ações desse(s) sujeito(s) aprendentes são percebidas como molas propulsoras de aprendizagens, de trocas etc., aspectos esses evidenciados pela educação integral, educação permanente e aprendizagem/educação ao longo de toda vida (*lifelong learning*).

Por outro lado, também fica manifesto que a organização e promoção de aprendizagens, seguindo os tais supostos educacionais contidos na Carta (2020), são fundamentais para a ativação da latência turístico-pedagógica de destino intitulado como tal. Como já pontuava Paviani (2010, p.35) “[...] os fins não têm sentido se separados da ação. Quando não existe esse enfoque de concretização, eles permanecem ineficazes”. Portanto, os fins só se concretizam na ação, e esta implica direção, orientação.

Dito de outro modo, em ambos, tanto para as Cidades Educadoras como para o desenvolvimento da dimensão pedagógica do turismo, são requeridos sujeitos motivados/mobilizados para o aprender, para o conhecer. E é sobre esse “desejo”, essa “pulsão” por aprender e seus processos cognitivos e aprendizagens decorrentes que versam as reflexões do subitem 5.2.1, para, na sequência (subitem 5.2.2), discutir sobre fatores externos da aprendizagem e a importância da organização e promoção de ações/experiências turístico-pedagógicas nas Cidades Educadoras.

Assim, uma Cidade Educadora é mais do que projetos educativos aqui e acolá, oriundos do sistema escolar com repercussões nas cidades. Uma Cidade Educadora é aquela em que se podem identificar sujeitos aprendentes que questionam e participam das decisões da cidade. Eles são críticos e ativos, ou seja, uma Cidade Educadora não se baseia somente em projetos em si, provenientes particularmente, em sua maioria da educação formal, mas na capacidade de encorajar as pessoas do local e as que a ele acorrem a refletirem sobre ações que acontecem

em seus espaços nas mais diversas dimensões. Portanto, ser Cidade Educadora é apostar na educação como elemento desencadeador e efetivador de processos de transformação social.

Essa pré-disposição parte dos próprios agentes públicos que, ao optarem por compor a Rede de Cidades Educadoras, transversalizam a educação em todo o projeto de governo da cidade. Em outras palavras, cada área prioritária do governo local tem ferramentas e mecanismos necessários para incluir, em suas funções tradicionais, o viés pedagógico e/ou educacional. E, então, todas essas áreas podem – e têm condições legais para isso – desenvolver projetos e políticas setoriais (preferencialmente integrativos/as) em que o foco esteja nos sujeitos e em sua formação integral, permanente e ao longo da vida.

Toda essa organização e estruturação da política governamental local em prol do desenvolvimento de seu projeto educacional transversal já aponta um aspecto diferenciado em contraponto às cidades que não fazem parte da Rede e que não possuem toda essa fundação legal.

Contudo, não é somente no âmbito da gestão pública e de seus agentes que isso pode acontecer. Os sujeitos aprendentes discentes ou não, autóctones, alóctones e/ou visitantes/turistas também são incitados a se incorporarem ao projeto e, assim, se sentirem pertencentes à cidade, requisito importante para o engajamento e comprometimento com o referido Movimento. Esse elemento é essencial também quando se entende o turismo como substancialmente pedagógico, uma vez que, como já mencionado, ele se refere a sujeitos mobilizados/motivados para aprender, ou seja, há implícito o comprometimento desses com os processos educacionais em níveis individual e coletivo.

Perante o exposto e face à construção teórica desta Aproximação, novos questionamentos emergem: Todos os sujeitos aprendem da mesma forma? Quais poderiam ser papéis dos sujeitos nesse modelo de gestão pública, na qual a educação é transversalizada? Fatores externos podem intervir no “desejo” de aprender? O que poderia ser considerado fonte de aprendizagem de/em uma cidade? É importante desenvolver ações/experiências intencionalmente pedagógicas em um sentido de *continuum* de aprendizagens que integra e articula as modalidades formal e não formal da ação educativa?

São muitos os questionamentos, contudo, como pontuado anteriormente, para o desenvolvimento desta Aproximação, entende-se que há, no mínimo, duas

perspectivas de análise e discussão: a primeira é concernente à ação dos sujeitos aprendentes no processo de aprendizagens (condições internas); já a segunda, reporta aos processos mediação, interação e de promoção de ações/experiências turísticas intencionalmente pedagógicas via Cidades Educadoras (condições externas), porque entende-se que, para este estudo, esses dois pontos de vistas são necessários para a compreensão global desse processo e de suas decorrências.

5.2.1 A ação dos sujeitos aprendentes no processo de aprendizagens

Através de aportes teóricos sobretudo da filosofia e da psicologia, e como pontos preliminares para a escrita desse subitem, é importante sublinhar que se está levando em conta que: (a) o sujeito aprendente deve ser visto em sua singularidade; (b) o desejo de aprender é a mola propulsora da construção do conhecimento; (c) a interação, em diferentes graus e formas, é elemento fundante para que os sujeitos desenvolvam os processos de aprendizagens.

Inicialmente, destaca-se que, para aprender, não importa o local, pode-se aprender em um ambiente riquíssimo, no sentido estrutural e tecnológico, como se pode aprender em um campo aberto, debaixo de uma árvore. Entretanto, é imprescindível que os sujeitos aprendentes e em relação estejam ou sejam mobilizados para aprender/conhecer. Assim, o foco inicial da reflexão serão os fatores internos dos sujeitos aprendentes, para posteriormente, tecer considerações sobre os fatores externos. Porém, é importante destacar que, apesar de abordá-los aqui, de forma isolada, apoia-se na compreensão de Pereira (2010, p.117-118), segundo o qual

[...] esses fatores de ordem interna e externa devem atuar como colaboradores que venham a estabelecer um grande vínculo com o sujeito que aprende. São fatores intimamente ligados, visto que eles não se bastam de forma isolada, eles se estabelecem num interjogo sujeito, aprendizagem, realização pessoal, integração ao meio em que vive, relação com o outro, com o social.

Em outras palavras, o que se quer marcar de imediato é que quando se propõe pensar aprendizagens, no mínimo, há de se considerar esses dois fatores. Especificamente em se tratando de Cidades Educadoras, é destarte evidenciar que não se focalizam apenas espaços tradicional e consensual ditos pedagógicos, mas

outros espaços que podem viabilizar aprendizagens via turismo essencialmente pedagógico, lembrando que neste estudo, toma-se como referência o entendimento de que, na origem do fenômeno turístico, está a pulsão humana para o conhecer conforme teorizam Perazzolo, Santos e Pereira (2013).

Assim, nesse sentido, quer-se enfatizar uma compreensão de turismo que supera a ideia de deslocamento e do uso de estruturas disponíveis nos destinos, ela deve considerar o impulso humano de “[...] lançar-se na direção de saberes”, vinculado ao movimento do olhar curioso “[...] na direção daquilo que seus olhos não podem ver, mas que suas mentes desejam, fantasiam, intuem” (PERAZZOLO; PEREIRA; SANTOS; FERREIRA, 2014, p.66).

Complementam as autoras (2014, p.67),

A definição de turismo anelada à ideia de busca de conhecimento requer a explicitação de que o processo abarca, também, o (re)conhecimento, ou seja, a busca por reencontrar um saber, ressignificando-o, atualizando-o ou dando-lhe novo sentido, como ocorre com nossas lembranças e crenças.

Nesse sentido, o que estimula o sujeito para a realização dos desejos é a pulsão, a qual se caracteriza, segundo Amarins (2017, p.51) citando Zimmerman (1999, p. 117) por ser “[...] uma fonte de excitação que estimula o organismo a partir de necessidades vitais interiores e o impele a executar a descarga desta excitação para um determinado alvo”.

Ainda segundo a mesma autora (2017, p.52) embasada em Pain (2009), “[...] o desejo de conhecer se dá através da constituição do sujeito. Esse desejo é impulsionado por uma falta, na qual o sujeito vai em busca de um objeto de conhecimento”.

Amarins (2017, p.52) mencionando Natel (2006) relata que “[...] quando os aspectos subjetivos e objetivos do sujeito se mesclam, o que é da ordem do universal passa a ser da ordem do singular, assim o sujeito da aprendizagem atribui significações subjetivas e passa a operar com uma lógica própria”.

A aprendizagem, portanto, é um processo complexo de transformação, dinâmico e contínuo de conhecimentos, ou seja, é um processo de perguntas e dúvidas que instigam o desejo de aprender, de conhecer, pois se estabelece entre o que já se conhece, o que não se conhece ainda ou o que se desequilibra nesse processo. Contudo, o sentido que são dadas às aprendizagens é atribuído em função da história cognitiva, afetiva e social de cada sujeito. Isso significa dizer que

sentido/significação é algo singular, pessoal e intransferível. Portanto, cada sujeito aprende de forma diferente. Dito de outra maneira, “[...] o ato de aprender é individual” (PEREIRA, 2010, p.114).

Nas palavras de Perazzolo, Pereira, Santos e Ferreira (2014, p.67), “[...] a aprendizagem ocorre, predominantemente, por meio da relação do sujeito com o outro, travando diálogos reais e mentais que se desbordam em saberes”. Nessa lógica, o processo de construção do conhecimento se constitui na relação com o outro, com a alteridade.

Ainda segundo as mesmas autoras (2014, p.68),

É nesse processo que o lugar do acolhimento se instala como fenômeno relacional e fundante da aprendizagem, pois, para que uma relação se estabeleça, é necessário que, pelo menos, dois sujeitos (ou grupos) estabeleçam uma interlocução da qual se origine um espaço “entre” um e outro: o espaço do acolhimento, um espaço externo ao “eu” e compartilhado por ambos. Assim, a competência para o acolhimento pressupõe disposição para sair de si, criar e transitar por uma área que também é do outro, pressupõe acolher e ser acolhido; e é essa condição essencial para que o turismo (a busca de conhecimento/reconhecimento) ocorra.

Desse modo, a aprendizagem pode ser realizada durante toda a vida, em qualquer momento e com qualquer pessoa. Afirma Amarins (2017, p.55) que o desejo de aprender “[...] torna-se a mola propulsora para a aprendizagem [...] e é a partir da sua própria constituição como sujeito desejante que o mesmo entra em contato com o conhecimento e se permite ser um sujeito autor podendo construir seu próprio saber”.

Aprender, na linha cognitivista e da pedagogia relacional, é então um processo desencadeado, essencialmente, por iniciativa do sujeito. Com base na teoria piagetiana, esse sujeito, epistêmico, é concebido nas palavras de Amarins (2017, p.47) “[...] como um ser dinâmico, que a todo o momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas [...], fazendo com que construa estruturas mentais e adquira maneiras de fazê-las funcionar [...] ao longo da vida”.

A teoria elaborada por Piaget, denominada Epistemologia Genética, busca por meio da experimentação, da observação, apresentar os processos da formação do conhecimento. Quando se fala da epistemologia de Piaget, ou sobre seus estudos, de imediato, remete-se aos estágios de desenvolvimento da inteligência (sensório-motor [0 a 2 anos], pré-operatório [2 a 7 anos], operatório concreto [7 a 12 anos] e operatório formal) em uma visão evolutiva e complexa de construção do conhecimento. Em todos

os estágios, a construção da inteligência se dá pela atividade e, essa construção é entendida em termos de significação. A inteligência constrói significações, dá significado ao mundo. A significação é dada na interação do sujeito com o meio quando coloca em ação seu sistema de significações. Por essa ação, o sujeito transforma o meio e através das transformações que efetua, transforma-se, ou seja, há um contínuo processo de construção, autorregulação e autoequilibração.

Conforme Piaget, o conhecimento é constituído e reformulado em um processo dinâmico e dialético de interação com o mundo. A construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos que, provocando o desequilíbrio, resultam em assimilação ou, acomodação e assimilação dessas ações e, assim, em construção de esquemas ou conhecimento.

A capacidade de conhecer, para Piaget, é construída pelo indivíduo à medida que este interage com o meio que o desequilibra, isto é, o desafia, exigindo novas adaptações que possibilitem reequilibrar-se, numa caminhada evolutiva.

No processo de equilibração incide a passagem de uma situação de menor equilíbrio para uma de maior equilíbrio. Uma fonte de desequilíbrio ocorre quando se espera que uma situação ocorra de determinada maneira, e esta não acontece. Esse processo se dá por meio de duas etapas complementares: a assimilação e a acomodação. A primeira delas é uma ação externa, em que ocorre a incorporação de um elemento exterior (objeto, acontecimento etc.) em um esquema sensorio motor ou conceitual do sujeito. Nessa etapa, é permitido reconhecer aquilo que é familiar. Na assimilação compreende-se algo novo com base no conhecimento que o sujeito já possui. A segunda, a acomodação, é um processo interno: diz respeito à construção de novas estruturas cognitivas, permitindo a modificação dos conhecimentos prévios para assimilar o novo. Através da acomodação do “novo”, chega-se a um estado de equilíbrio (PIAGET, 1976).

Dessa forma, e sob o ponto de vista da equilibração, uma das “[...] fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos deve ser procurada nos desequilíbrios como tais, que por si só obrigam um sujeito a ultrapassar seu estado atual e a procurar o que quer que seja em direções novas” (PIAGET, 1976, p.18).

Ainda de acordo com Piaget (1976, p.19),

Os desequilíbrios não representam senão um papel de desencadeamentos, pois que sua fecundidade se mede pela possibilidade de superá-los – quer dizer, sair deles. É, pois, evidente que a fonte real do progresso deve ser

procurada na reequilíbrio, naturalmente no sentido não de um retorno à forma anterior de equilíbrio, cuja insuficiência é responsável pelo conflito ao qual esta equilíbrio provisória chegou, mas de um melhoramento desta forma precedente. Entretanto, sem o desequilíbrio, não teria havido "reequilíbrio majorante" (designando-se assim a reequilíbrio com melhoramento obtido).

É importante lembrar que, não é sempre que a equilíbrio é possível. Há casos em que, ao ser desafiado a compreender determinada informação/situação, o sujeito mostra-se perdido ou desinteressado. Em outras ocasiões, ele pode entender parcialmente o novo, deformando alguns de seus aspectos para que se encaixem no seu modo de compreender. E há também, situações em que ocorre a chamada "equilíbrio majorante", quando o sujeito constrói estruturas mentais que possibilitam subir de nível cognitivo – ou seja, compreender algo novo. Na teoria de Piaget, o conhecimento é sempre provisório e passível de ampliação, ou seja, sempre em construção.

Ante o exposto, o processo de construção de conhecimento requer a ação do sujeito, o desejo de resolver algo, de entender determinada situação, determinado acontecimento, para além da disponibilização de informações automáticas em espaços, tais como, os considerados culturais, recreativos, educacionais. Isso se estende a outros espaços diversos desses. Em quaisquer casos, numa Cidade Educadora o que impõe é o planejamento de situações, ações pedagógicas em que os sujeitos possam se sentir desafiados, desencadeando o processo cognitivo.

Cabe lembrar, conforme pontua Pereira (2010, p.118) que:

[...] considerando os fatores de ordem interna, há de se levar em conta a bagagem que cada sujeito traz e oferece, como portador de histórias vindas do seu contexto, com suas peculiaridades e os vínculos estabelecidos consigo mesmo e com o mundo que o cerca, através de critérios de valor historicamente marcados.

Assim, superar o prevailecimento do automatismo nas práticas de recepção, nos processos de prestação de informações, nos encontros entre sujeitos aprendentes discentes, autóctones, alóctones e/ou sujeitos aprendentes visitantes/turistas, são resultados que se almejam com o processo cognitivo descrito anteriormente.

Para tanto, como já pontuava o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1998), "Educação Um tesouro a Descobrir" coordenado por Jacques Delors, necessita-se pensar os processos

cognitivos para além da mera informação – no sentido de transmissão e recepção (saber cumulativo). É oportuno abordar também outros aspectos importantes, tais como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, os chamados quatro pilares da Educação (ver Figura 20).

Figura 20 - Quatro pilares da Educação – Unesco 1998



Fonte: <https://inovareducacaodeexcelencia.com/blog/os-quatro-pilares-da-educacao>, 2020.

Na direção de adaptar-se a um mundo em constante mudanças, o Relatório da Unesco (1998, p.89-90) aponta que,

[...] para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a conviver*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

A partir desses pilares, a concepção de educação passa a ser como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, “[...] no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade” (p.90).

Nesses outros tipos de aprendizagens, que visam não tanto à aquisição de um repertório de saberes codificados, mas, antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento os pilares podem ser considerados, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana.

Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. **Finalidade**, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir (UNESCO, 1998, p.91 grifo meu).

Como visto, a formação integral volta a ser central, permitindo que os sujeitos aprendentes reflitam, tenham autoria – no sentido de construção de conhecimentos e condução da sua própria aprendizagem –, ressaltando a ação dos sujeitos como fonte de aprendizagens e, não somente os espaços, as estruturas disponíveis em uma cidade.

Portanto, é fundamental a amálgama dos fatores internos e externos constitutivos do ato de aprender. Sob essa ótica, a interação e mediação para o alcance de tais objetivos tornam-se basilares. E esse é um dos núcleos que será abordado no próximo subitem, juntamente aos processos de promoção de ações/experiências turísticas intencionalmente pedagógicas via Cidades Educadoras.

5.2.2 Processos de interação, mediação e promoção de ações/experiências turístico-pedagógicas em Cidades Educadoras

No subitem anterior, buscou-se refletir sobre as influências e implicações dos fatores de ordem interna dos sujeitos aprendentes, tais como: motivação, interesse, desejo, necessidade de aprender e o papel da ação dos sujeitos no processo cognitivo, na direção de responder as perguntas: Todos os sujeitos aprendem da mesma forma? Quais poderiam ser papéis dos sujeitos nesse modelo de gestão pública, na qual a educação é transversalizada?

Sucintamente, foi discutido que o ato de aprender é único e inicia antes mesmo do ciclo formal escolar, bem como o processo de ensino-aprendizagem está em toda parte e é estruturado por diversas pessoas em diversos contextos, inclusive o turístico. Logo, para que a aprendizagem possa ocorrer é fundamental respeitar as individualidades, a bagagem que cada sujeito traz e oferece, assim como respeitar seu tempo, sua capacidade cognitiva, sua estrutura neurofisiológica etc., na direção de prepará-lo para enfrentar os desafios que o interpelarão ao longo da vida. Portanto, é por meio de sua postura e ação crítica, reflexiva, dialógica, que todo o processo é iniciado, isto é, no caso específico desta pesquisa, seu papel ativo é fundante tanto para a efetivação dos princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras, quanto para a perspectivação da dimensão pedagógica intrínseca ao turismo na concepção

de Cidade Educadora e na construção de processos de (re)formulação e implementação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico.

Neste subitem, busca-se refletir sobre as demais perguntas que foram construídas: Fatores externos podem intervir no “desejo” de aprender? O que poderia ser considerado fonte de aprendizagem de/em uma cidade? É importante desenvolver ações/experiências intencionalmente pedagógicas em um sentido de *continuum* de aprendizagens que integra e articula as modalidades formal e não formal da ação educativa?

Esses questionamentos complementam e, de certa forma, completam essas primeiras tentativas de aproximações teóricas entre o conceito de turismo entendido como essencialmente pedagógico (TEP) e os princípios da Carta das Cidades Educadoras, pois como foi mencionado, para a efetivação dos princípios e a inserção da dimensão educacional/pedagógica na Gestão pública do Turismo requerem-se sujeitos mobilizados para aprender, ou seja, que ajam sobre os objetos, que interajam com as pessoas, que se transformem e transformem aquilo com que estejam interagindo. Em suma, a ação dos sujeitos é mola propulsora de aprendizagens indispensável para os processos de ampliação, potencialização e ativação aqui incitados.

Ademais, para além da ação do sujeito, faz-se necessário intencional todo esse processo cognitivo por meio de iniciativas planejadas e mediadas, neste caso, em que o turismo seja o protagonista, o elo, o mediador. Ou seja, para além dos fatores internos, é necessário a Cidade Educadora ou o destino turístico pedagógico/educacional provocar desequilíbrios (termo piagetiano), na direção de proporcionar intercâmbios e trocas entre os sujeitos aprendentes, incentivar construções e reconstruções, além do compartilhamento de conhecimentos, culturas etc.

Assim, tendo em conta a relevância dos fatores internos para o processo de aprendizagem serão integrados às reflexões, fatores de ordem externa, os quais remetem ao social, ao meio em que o sujeito vive, ao econômico, ao clima de aprendizagem que se estabelece entre o sujeito e sua forma de aprender etc., compondo o complexo sistema cognitivo humano (PEREIRA, 2010).

Dessa forma tanto os fatores internos quanto os externos podem conduzir momentos de avanços, de saltos, mas também podem significar ameaça para o

processo de aprendizagem, se não forem observadas as condições em que cada sujeito se encontra (PEREIRA, 2010).

Por isso é importante analisar bem a situação, o momento, deixar os sujeitos interagirem, tentarem solucionar as questões, para contribuir no momento adequado, se for necessário, e fazer qualquer tipo de mediação. Esse ponto ideal, só poderá ser percebido se o mediador estiver atento a cada um e a todos os sujeitos aprendentes envolvidos, observando como eles se relacionam com o meio e com os outros sujeitos, o que acionam, assim como, de que forma esse meio, ou esses outros sujeitos despertam sua curiosidade, como o processo é mediado para o desencadeamento das aprendizagens, construídas na/pela interação/relação.

Portanto, tendo isso tudo presente, a organização e o planejamento de atividades turístico-pedagógicas mediadas, a estimulação de interação social e com o meio, passam a ser prioridades também desse processo cognitivo até aqui teorizado e aspirado.

Os processos de aprendizagens ou de construção de conhecimentos nunca estão acabados e podem enriquecer-se com ações/experiências intencionalmente planejadas e mediadas para determinado aprofundamento. Além do mais, nem sempre se consegue apreender sozinho, somente acessando as próprias estruturas cognitivas, às vezes, um incentivo, um impulso, um instrumento, uma ferramenta, ou até mesmo um pequeno componente “desequilibrador”, fazem toda a diferença.

Nessa direção, as Cidades Educadoras detentoras de peculiaridades, de potenciais que marcam sua singularidade e como projetos educacionais explícitos, poderiam, por meio de sua gestão governamental, organizar, planejar e oferecer seus elementos atrativos sob o viés educacional, fazendo emergir aprendizagens e, essas poderiam ser permeadas por relações humanas aneladas ao acolhimento, promovendo que ambos sujeitos aprendentes, acolhedores e acolhidos, saíssem transformados com a/na ação.

Isso também se aplicaria à Gestão pública do Turismo em Cidades Educadoras quando o compreendem como essencialmente pedagógico. Aliás, ali poderia encontrar terreno fértil para o seu desenvolvimento, porque similarmente as bases educacionais das Cidades Educadoras, transversalizadas em todo governo municipal, também este, o turismo, poderia ser transversalizado por ser multi/inter/transdisciplinar. E, ainda, por ele propiciar encontros, por promover o deslocamento de pessoas mobilizadas para conhecer o outro, sua cultura, seu local,

seus fazeres, saberes, sabores, poderia contribuir para o alcance dos objetivos propostos pelo Movimento das Cidades Educadoras, voltados sobretudo para a identidade da cidade, o conhecimento do território, a melhoria da qualidade de vida, as questões relacionadas à sustentabilidade, acessibilidade, inclusão, participação cidadã, ou seja, aspectos essenciais para uma vida saudável, feliz, promissora e ativa na cidade.

Desse modo, é imperioso refletir como mediar, propiciar interações a partir da organização, do planejamento e da oferta de ações/experiências turístico-pedagógicas que poderão inaugurar todo esse processo cognitivo relacional. Afinal, aqui se intenta reflexionar, tendo em conta o turismo como agente promotor de aprendizagens.

Assim, na continuidade do ensaio teórico aqui construído, de imediato é importante sublinhar que aprender ou promover intencionalmente aprendizagens não é um privilégio e/ou uma atribuição apenas do domínio formal da educação, a escola. Essa, como já foi dito, não é o único espaço da aprendizagem, mesmo entendendo-a como o principal/tradicional.

A Cidade Educadora bem como o Turismo também são agentes promotores de aprendizagens, porém, para além das aprendizagens espontâneas (educação informal), aqui o foco serão as aprendizagens intencionais (formais e não formais), sobretudo, as de âmbito turístico-pedagógico, promovidas pelo encontro de sujeitos aprendentes discentes ou não, que se transformam na relação, assim como transformam o objeto e seu meio.

Portanto, agregando-se aos demais teóricos já trazidos no subitem anterior, Vygotsky parte do princípio de que o sujeito se constitui nas relações com os outros, por meio de atividades mediadas. Para esse autor, assim como para Piaget, o pensamento humano é uma construção cognitiva que emerge da ação, contudo Vygotsky enfoca-o em uma perspectiva sociointeracionista, ou seja, pela interação com o outro através da mediação sobretudo da linguagem, esta última, que transversaliza toda a sua obra.

Na perspectiva vygotskyana, o social é a origem da cognição. Nas palavras de Fonseca (2018, p.69), “[...] as raízes desta não estão no biológico ou no neurológico, pois embora seja o cérebro o órgão da cognição, ele não é a sua fonte. A fonte da cognição emana das relações interativas sociais, culturais e linguísticas entre os sujeitos”.

Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre prioritariamente entre pessoas (interpsicologicamente), e depois de forma intrapsicologicamente, ou seja, interiorizada pelo próprio sujeito.

Fonseca (2018, p.70) aprofunda essa questão afirmando que

[...] as funções cognitivas superiores, quer atencionais, mnésicas, lógicas, conceituais, executivas, quer práticas, ou todas elas em seu conjunto sistêmico, tem origem nas relações entre indivíduos (experientes/inexperientes) e estão engajadas em comportamentos sociais.

Já Palangana (2015, p.98) complementa dizendo que,

[...] pretendendo sistematizar uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento, que desse conta das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico, Vygotsky empreendeu um estudo aprofundado das concepções teórico-metodológicas com as quais a psicologia contava para explicar seus fenômenos.

Sob essa ótica, é preciso proporcionar oportunidades mediadas ou com colaboração compartilhada com os outros, o meio para que os sujeitos aprendentes suplantem e extrapolem as aprendizagens que sozinhos não atingiriam, através de atividades em que os coloquem em ação, motivadoras e envolventes na direção do enriquecimento e desenvolvimento de seu potencial cognitivo.

Ainda segundo Fonseca (2018, p.81), Vygotsky

[...] enfoca o desenvolvimento cognitivo em uma perspectiva, *co ou socioconstrutivista e sócio-histórica* (a denominada *Teoria Histórico-cultural do Desenvolvimento*), com base em determinada reestruturação externa do conhecimento, suportada, guiada, transmitida, enriquecida e expandida pela assistência mediatizada e interativa de outros indivíduos mais experientes e competentes, quer culturalmente, quer praxicamente.

Portanto, para Vygotsky a apropriação da cultura é a chave para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos e, essa é decorrente de interações cooperativas, colaborativas estabelecidas entre eles. O autor defende uma aprendizagem focada na descoberta orientada, na qual os sujeitos são “[...] estrategicamente apoiados e motivados através de perguntas, verbalizações ou simbolizações, assim como de interações não verbais, tendo em consideração as suas necessidades cognitivas intraindividuais”. (FONSECA, 2018, p.95).

Por meio desse entendimento, Vygotsky propôs a existência de dois níveis de desenvolvimento cognitivo, o primeiro chamado de real, que engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas nos sujeitos (resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos por eles). Esse nível, na maioria das vezes, é estimado por meio do que o sujeito realiza sozinho. Essa estimativa, entretanto, não leva em conta o que ele conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de outro sujeito. É exatamente aí – na distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com alguma orientação – que reside o segundo nível de desenvolvimento proposto por Vygotsky e nomeado como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD).

Portanto, nesse nível de desenvolvimento, todos interagem com todos e, todos aperfeiçoam seu potencial cognitivo. Porém para a compreensão desse nível, é importante também entender o papel da mediação, ou aprendizagem mediada, compreendendo que sua importância para o desenvolvimento dos chamados processos mentais superiores é fundamental, tais como: planejar ações, conceber consequências para uma decisão, imaginar objetos etc.

Para Vygotsky, mediação em termos gerais é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

Para o autor, quando a criança entra na cultura, não somente adota algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento.

Com este enfoque sociointeracionista de Vygotsky, a aquisição das funções superiores se traduz de acordo com a dinâmica do social, a codificação sócio (VYGOTSKY, 1994). Nessa elaboração, o signo aparece como intermediário da relação estímulo-resposta

Toda forma elementar de comportamento pressupõe uma relação direta à situação-problema defrontada pelo organismo – o que pode ser representado pela forma simples (S►R), por outro lado, a estrutura de operações com signos requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta. Esse elo intermediário é um estímulo de segunda ordem (signo), colocado no interior da operação, onde preenche uma função especial; ele cria uma nova relação entre S e R. O termo “colocado” indica que o indivíduo deve estar ativamente engajado no estabelecimento desse elo de ligação. Esse signo possui, também, a característica importante da ação reversa (isto é, ele age sobre o indivíduo e não sobre o meio ambiente). Conseqüentemente, o processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado (VYGOTSKY, 1994, p.53).

Nesta direção, de relacionamento com o mundo e a coletividade onde vive, o sujeito aprendente vai construindo o seu conhecimento por meio de uma interação mediada por diversas relações intra e interpessoais.

Portanto, a mediação cria as possibilidades de reelaboração (recriação) da realidade. Realidade esta estabelecida, segundo o próprio Vygotsky, como um elo em que o signo, a atividade e a consciência interagem socialmente.

Assim, somando-se essas abordagens pedagógicas (mediação e interação) aos supostos educacionais trazidos pela Carta das Cidades Educadoras (educação integral, educação permanente e aprendizagem ao longo da vida) coadunados com a dimensão pedagógica do próprio turismo, faz-se pertinente que a promoção de ações/experiências turístico-pedagógicas que compõe um dos cerne desta Aproximação, sejam planejadas e organizadas pelos gestores de turismo e outros agentes, observando o que os sujeitos aprendentes farão sozinhos e/ou em grupos, avaliando o acompanhamento e, decidindo os melhores momentos para assistências, questionamentos, adição de instrumentos, de ferramentas, na direção da integração dos envolvidos e da promoção de aprendizagens.

Em outras palavras, aqui se quer destacar a intencionalidade pedagógica das ações/experiências turísticas com viés pedagógico nas Cidades Educadoras, porque julga-se que ela poderia ser a integradora desses dois universos conceituais que se mesclariam a partir de sua organização e de seu planejamento.

Desse modo, por mais que em uma Cidade, tal como no turismo, sempre se possa aprender (educação informal), porque ambos promovem o encontro, estimulam as relações sociais, integram contextos socioeconômicos diferentes, públicos de idades, etnias e motivações distintas – independentemente do grau em que se efetive essas aprendizagens –, aqui se projeta o turismo como protagonista educacional, como agente promotor de aprendizagens no contexto das Cidades Educadoras, logo a intencionalidade pedagógica configura-se como um elemento fundamental desse processo.

Consequentemente, para o planejamento e desenvolvimento do turismo essencialmente pedagógico (TEP) como protagonista educacional no âmbito das Cidades Educadoras é preciso ter presente que na base têm-se políticas públicas que favorecem esse processo. Elas terão que encerrar um planejamento intencional que potencializem interações e ofereçam mediações necessárias.

Assim, se faz necessário superar a dimensão apenas informacional oferecida nos empreendimentos/produtos turísticos e engajar os sujeitos aprendentes para que se sintam pertencentes àquela experiência, àquela cidade.

Portanto, se valoriza a latência pedagógica de cada empreendimento dessa cidade, seja ele, cultural, educacional, ambiental, esportivo, histórico, de cada encontro etc. contudo as aprendizagens não se dão apenas espontaneamente, muitas vezes é imprescindível intencionar esse processo, impulsionar a ativação dessa latência, fazer com que os sujeitos aprendentes interajam com o meio, para só assim construir relações e se transformarem através delas.

Em outras palavras, avança-se no que se busca nessas Cidades Educadoras e destinos turísticos, sujeitos aprendentes com uma postura crítica, ativa, analítica, em que o objeto, o meio se conectem com eles a partir de suas interações e mediações.

Como visto, o processo cognitivo é uma amálgama de fatores internos e externos que precisam ser acionados/despertados para o máximo desenvolvimento dos sujeitos aprendentes envolvidos nas ações dessas Cidades Educadoras, pois se os grandes objetivos são a transformação pessoal e social, é pelas ações desses sujeitos que isso poderá se tornar realidade.

Consequentemente, para o entendimento desse ciclo processual educacional e pedagógico que emerge quando se aproximam as temáticas “TEP e Cidades Educadoras” será acrescida à discussão bases teóricas sobre políticas públicas, pois perspectiva-se que esse ciclo poderá ser favorecido/fortalecido por meio da mediação e interação que pode ser suscitada por políticas públicas de turismo com viés pedagógico, compreendidas como elementos impulsionadores de aprendizagens nas Cidades Educadoras (suposto decorrente).

Cada cidade, e aqui, cada Cidade Educadora, dispõe de características únicas, as quais podem se transformar em *cases* para o conhecer, o conviver etc. Assim, nas palavras de Cavaco (2002, p. 33), “[...] a diversidade e riqueza do contexto são fatores muito relevantes, pois, as oportunidades de aprendizagens aumentam significativamente e o sujeito é mais solicitado e estimulado a intervir”.

Ao marcar que aprender é ação nuclear tanto para Cidades Educadoras quanto para o turismo entendido substantivamente como pedagógico, são consideradas repercussões pragmáticas desse processo as análises de proposta de processo de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico, na direção de

posicionar o destino mediante esse panorama e contribuir para ampliar e ativar a potencialidade turístico-pedagógica dessa cidade qualificada como educadora por meio de ações/experiências intencionalmente organizadas e planejadas para este fim, somadas à ação dos sujeitos na direção de aprendizagens.

E é sobre esse potencial de aprendizagem, sobre a construção e compartilhamento de conhecimentos, sobre trocas de experiências, sobre oportunidades de encontros, sobre pulsão por conhecer (desejo), que se almejará refletir os processos que envolvem a (re)formulação de políticas públicas, uma vez que abordar Turismo em Cidades Educadoras ou o seu contrário, é falar também em gestão pública e, conseqüentemente, em políticas públicas, uma vez que tais temas são também de seu escopo.

Para concluir, não seria difícil perceber que as políticas públicas estão em tudo e afetam a todos nós, elas dão forma ao país, aos estados e aos municípios que aspiramos e, por isso, é tão importante participar de suas formulações e implantações. Elas são um conjunto de ações e decisões do governo, voltadas para a solução ou melhoria de problemas da sociedade.

Portanto, por meio do ensaio teórico até aqui construído, entende-se que a Gestão pública do Turismo poderia, ainda que nada conste sobre turismo na Carta das Cidades Educadoras (AICE), contribuir com o desenvolvimento da dimensão pedagógica de uma cidade, porém, para tanto, suas políticas públicas precisariam realçar essa essência do próprio turismo e é, nessa direção, que se desenham as próximas incursões reflexivas constitutivas do Item 6.

6 POLÍTICAS PÚBLICAS DE TURISMO COMO FAVORECEDORAS DO PROCESSO DE APROXIMAÇÃO ENTRE A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO TURISMO E OS PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS – UM NOVO SUPOSTO DA PESQUISA

“Não tenho absolutamente nada contra qualquer coisa que soe a uma tentativa”.

Caio Fernando Abreu

Pelo prisma do construto teórico elaborado para esta tese, faz-se importante entender o papel do Estado, inclusive e sobretudo em sua microesfera, ou seja, em nível municipal, uma vez que a decisão por um ou outro modelo de gestão, assim como a inserção de áreas prioritárias, tal como o turismo em sua administração, são condutas de competência desse agente.

Assim sendo e, partindo desse conjunto de conhecimentos, torna-se possível clarificar porque aqui as políticas públicas de turismo são consideradas como favorecedoras do processo de aproximação entre a dimensão pedagógica do turismo e os princípios da Carta das Cidades Educadoras, ou seja, como um caminho de efetivação intencional e legal e, por que não dizer, mais perene.

Todavia, é preciso ter em conta que a função que o Estado desempenha em nossa sociedade sofreu inúmeras transformações com o passar do tempo. Precedentemente, seu principal objetivo era a segurança pública e a defesa externa em caso de ataque inimigo. Entretanto, com o aprofundamento e a expansão da democracia, as responsabilidades do Estado se diversificaram. Hoje, é habitual dizer que a função do Estado é promover o bem-estar da sociedade, para tanto, ele necessita desenvolver uma série de ações e atuar diretamente em diferentes áreas, tais como educação, saúde, meio ambiente etc.

No caso do turismo e para que ele se desenvolva organizada e metodicamente em um determinado município, este depende de alguns agentes, entre os quais está o Estado, que pode ser representado pelo Governo federal, estadual ou municipal. No que tange ao desenvolvimento do turismo, suas principais funções são as:

[...] relacionadas ao estabelecimento de diretrizes e políticas para o desenvolvimento do setor, além da criação das normas e regulamentos de preservação ambiental e abertura e funcionamento de equipamentos e serviços turísticos. O Estado também é responsável por criar mecanismos de fiscalização e controle da atividade turística, promover o desenvolvimento da

infraestrutura básica (vias de acesso, saúde, saneamento etc.) e incentivar a capacitação profissional, que são extremamente importantes para a qualidade do turismo. Outras funções estão relacionadas à promoção do desenvolvimento turístico nos níveis nacional, estadual e municipal, criando as condições ideais para a captação de recursos, promoção de facilidades na obtenção de créditos e financiamentos e estímulo ao desenvolvimento da atividade na esfera privada (NOVO; SILVA, 2010, p.43).

Entretanto, entendendo o turismo como um fenômeno humano-social complexo e de caráter multidimensional e multi/inter/transdisciplinar, esse requer planejamento coincidente com essas características, o que nem sempre se percebe nesse meio. Desse modo, é preciso superar o enfoque parcial e reducionista com que, correntemente, se aborda a Gestão do Turismo em âmbito governamental.

Nesse sentido e nesse contexto, para a transformação de um município/uma cidade em destino turístico, faz-se necessário entendê-lo como uma estratégia capaz de alavancar as potencialidades locais – incluindo aí suas múltiplas dimensões –, proporcionando, entre outros benefícios, alternativas de melhoria da qualidade de vida da sua população e inserção reconhecida em um mercado cada vez mais abrangente de serviços, no qual todas as suas ações irradiam para o globo, assim como também é irradiado por ele.

Tal isso é verídico, que poderia tomar como exemplo atual que marca essas irradiações globais a própria Pandemia de COVID-19. O setor turístico foi um dos mais atingidos pela Pandemia dentro do universo de prestação de serviços, seja pela interrupção de suas atividades, seja pelo fechamento das fronteiras entre países, o que ocasionou conseqüentemente retração das viagens, fechamento de empresas/empreendimentos turísticos, demissões de trabalhadores, redução de lucratividade etc.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em fevereiro de 2021a, pela Pesquisa Mensal de Serviços (PMS), o turismo perdeu 36,7% do volume de serviços prestados em 2020 ante 2019. Os serviços de alimentação como restaurantes, de hotelaria e de transporte de passageiros foram os mais afetados no setor turístico. Ainda, provavelmente esse segmento será um dos últimos a alcançar sua plena recuperação, isso porque sua retomada será parcial, além de lenta e difícil de prever, atrelada ao controle do número de casos de COVID- 19 e a imunização de suas populações.

Sendo assim, esse exemplo, revela impactos econômicos e sociais diretos nos municípios e na vida da população que depende dessa ocupação, os quais, em alguns casos, se mostraram devastadores.

Não obstante, não foi somente o setor de turismo que sofreu ajustes e precisou se resignificar mediante esse “hóspede indesejável” (COVID-19). O comportamento de seu consumidor também sofreu alterações, e algumas soluções disponibilizadas nesse período podem perdurar no pós-pandemia, tais como o *check in* digital, os diversos aplicativos de empreendimentos turísticos, as reuniões remotas, os deslocamentos à curta distância, realizados de carro, sobretudo para lugares ao ar livre e mais privativos, a valorização de produtos locais ou regionais etc.

Isto posto e, nesse cenário de incertezas, de adaptações, renovações, inovações e, que demanda resiliência de seus agentes, é que o planejamento e a Gestão pública do Turismo se mostram imperativos para os destinos e para a condução de seus esforços, na direção de uma retomada segura.

Desse modo, reconhecendo o Turismo como uma área governamental que irradia e é irradiado pelas ações do globo, se admite a necessidade de atualização e (re)organização constantes de seu planejamento conforme as mudanças que ocorrem, tendo em conta novas demandas exigidas pelos sujeitos viajantes ou das próprias viagens e as impostas na contemporaneidade. Assim, é possível aprender com iniciativas exitosas desenvolvidas no mundo, ou ainda criar opções de oferta que não foram desenvolvidas (seja no destino, seja em uma amplitude maior como no país, mundo), para tanto, é necessário (re)olhar para as vocações turísticas, os atrativos, os produtos, a infraestrutura básica e turística, a disponibilidade de recursos, os investimentos, as parcerias etc.

Considerando o exemplo citado, implementar os protocolos sanitários se mostrou uma forma de (re)posicionamento no mercado turístico de forma contextualizada e atual. E essa ação, assim como as demais mencionadas, perpassam pela Gestão pública do Turismo desde a microesfera (município) à macroesfera (país).

Logo, na direção de ser um protagonista de outros horizontes, neste momento pandêmico ou em outro, de (re)construção de políticas públicas integradoras e de seleção de estratégias adequadas, destacando novas/outras perspectivas, é que se mostra essencial pensar a gestão e, por conseguinte, os processos de (re)formulação e implementação de políticas públicas de turismo sob uma ótica

multidimensional/multidisciplinar coadunadas com as demais políticas setoriais, aspirando à elaboração de políticas mais assertivas, mais amplas ou, até mesmo, mais eficientes e eficazes.

Portanto, neste Item são retomados alguns aspectos sobre o processo de adesão à Rede Internacional de Cidades Educadoras afetas à Administração e gestão pública municipais, pois afinal, todo o processo é desencadeado a partir de uma tomada de decisão governamental local, mas que requer sua continuidade.

E ainda, entendendo que para atingir resultados em diversas áreas e promover o bem-estar da sociedade os governos se utilizam de políticas públicas, o foco principal deste Item são as políticas públicas de Turismo, uma vez que aqui se aspira ampliar e (re)olhar o Movimento das Cidades Educadoras sob a ótica do turismo, no sentido de impulsionar a ativação da latência turístico-pedagógica de um destino identificado como Cidade Educadora, de tal modo a contribuir para a efetivação dos princípios contidos na Carta de forma intencional e planejada. Logo, para este estudo, torna-se um conteúdo basilar entender sobre suas bases estruturais e respectivos processos desde um prisma geral até um particular, no caso, do turismo.

6.1 ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAIS NO PROCESSO DE ADESÃO À REDE INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS

O Estado, como mencionado anteriormente, assim como seu conjunto de organizações públicas enfrentam muitas mudanças pautadas pelas alterações de governo, novas reivindicações do público, restrições orçamentárias, novas responsabilidades, exigências/acordos globais etc. E, para acompanhar todas essas variáveis que afetam às administrações públicas, uma reestruturação em seus processos de trabalho e em suas formas de atuar em diversos cenários, se faz necessária. Veja o caso das políticas externas.

Atualmente, não é só o Estado nacional, por meio de seu presidente e chanceleres que se faz política externa: cada vez mais, municípios e prefeitos assumem a vanguarda em assuntos internacionais.

Apontam Moreira, Senhoras e Vitte (2009, p.3), que

Com o desenvolvimento da globalização, surgem novas dificuldades, novos conflitos, e cada vez mais o Estado nacional atribui responsabilidades às instâncias subnacionais e flexibiliza papéis e atribuições, o que faz com que o poder seja direcionado aos agentes subnacionais para que haja uma melhor

eficácia em resolver todas essas novas questões (MOREIRA; SENHORAS; VITTE, 2009, p. 3).

A paradiplomacia subnacional, segundo os mesmos autores (2009, p.1), corresponde a “[...] um processo geopolítico de extroversão de atores de forma autônoma em relação ao governo central nas relações internacionais”. Esse processo se intensificou a partir das décadas de 1980 e 1990, durante a queda do sistema bipolar capitalista-socialista, “[...] que resultou em um mundo caracterizado pela multiparticipação de novos atores, pela multipolaridade nas relações econômicas internacionais e unipolaridade nas relações estratégico-militares” (MOREIRA; SENHORAS; VITTE, 2009, p. 1).

Essa nova hierarquização de atores internacionais, podendo ser eles: governos locais (estados, províncias, departamentos e municípios) e empresas transnacionais, organizações não-governamentais e organizações internacionais, evidencia um marco nas relações exteriores. Toda essa autonomia, fez com que às instâncias subnacionais fossem atribuídas novas funções e responsabilidades pelo governo central, via descentralização do poder.

À vista disso, o papel das cidades se expandiu, deslocando-se da escala local para interlocuções globais, como é o caso das Redes Internacionais de Cidades pelo mundo. Para tanto, chama a atenção Chrispino (2016, p.11), que nesse cenário, é preciso “[...] aprender a viver em um mundo cuja noção de fronteira se modifica, sem perder a capacidade de resguardar as tradições e valores do que seja nacional, regional e local”.

Através dessas Redes Internacionais de Cidades fomentou-se a cooperação mútua, o intercâmbio de experiências com cidades de outros países, na direção de soluções para problemas comuns. Sob esse escopo, o Movimento das Cidades Educadoras é visto e entendido como uma nova possibilidade para os governos municipais, portanto, é fundamental compreender o universo da gestão e das políticas públicas, uma vez que isso tudo compõe um cenário no qual a Administração pública municipal é o principal membro acionador do processo.

Assim, conforme Pereira (2008, p.3), “[...] a partir das escolhas da sociedade quanto à configuração do Estado que se deseja, são direcionados os limites e as possibilidades da gestão pública, seus modelos, suas práticas e seus valores”.

Para Perez (2004), a Administração pública, atualmente, assume a função de harmonizar o comportamento dos atores sociais, procurando ser mais

transparente, distanciando-se de modelos burocráticos puramente gerenciais e neoliberais. Observa-se que a Administração pública passa a adotar novos métodos de atuação voltados à cultura do diálogo, a favorecer o trabalho da sociedade sobre ela mesma e, nesse ponto, pode-se relacionar a questão da transparência como uma das condições indispensáveis para o progresso do desenvolvimento socioeconômico e a consolidação da democracia (PEREIRA, 2008).

Vieira (2008, p.15) acrescenta que “[...] no tocante à administração de serviços públicos, observa-se que ela está diretamente ligada às rupturas e transformações sociais recentes”, “[...] nas quais vários atores sociais e políticos passaram a buscar soluções para seus problemas independentemente da ação do governo”. Aí é possível identificar o envolvimento e comprometimento das pessoas cada vez mais com as questões públicas.

Assim sendo e, conforme a mesma autora (2008) com base em Denhardt (2004), o novo serviço público surge como uma alternativa para a nova gestão pública, inspirado na teoria política democrática, sobretudo, quando se refere à vinculação dos cidadãos aos seus governos e ao modelo organizacional mais humanizado.

Vieira (2008, p.16), ainda fundamentada em Denhardt (2004), expõe que “[...] o novo serviço público expressa, na liderança e na gestão dos órgãos públicos, um interesse ‘renovado pelos valores democráticos’”. Nesse processo, a noção do novo serviço público contribuiu para uma mudança de mentalidade na busca de uma gestão mais participativa, uma vez que a cultura governamental mudou, passando, principalmente, de um corpo de prestação de serviços para uma governança cooperada. Nesta, a ação de todos os atores, informais ou formais, na formulação de políticas públicas, na tomada de decisão e na entrega, são fundamentais para o desenvolvimento dos locais.

Nesse novo modelo, é crescente a demanda dos cidadãos por serviços públicos de qualidade, agilidade em seus processos, transparência e abertura para sua participação.

A decisão de focar sua atenção no cidadão, segundo Pereira (2008, p.6), apresenta-se, “[...] entre os princípios do modelo gerencial, como um princípio central de reorganização do Estado”.

Nessa linha de raciocínio, qualquer município pode se integrar a uma Rede Internacional, desde que se responsabilize em cumprir os preceitos que a referida

estabelece. No caso da Rede das Cidades Educadoras, muito mais que se comprometer com os princípios descritos na Carta, os municípios têm um modelo de gestão a sua disposição, em que os cidadãos estão no centro de toda e qualquer ação governamental.

Nesse sentido, a opção em compor essa Rede, sinaliza que o governo local pretende incentivar seus cidadãos a buscarem uma educação integral e permanente ao longo de toda sua vida; transformarem a cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade; construírem laços sociais capazes de proporcionar conviver na diferença, de solucionar pacificamente os seus conflitos e de trabalhar pelo bem comum etc., bem como terão espaço no governo para participarem ativamente das decisões da cidade, sendo tão responsáveis por ela, quanto ele próprio (poder público). O que não difere dos propósitos do TEP, a não ser pela incorporação de outros/novos sujeitos, os visitantes e turistas.

É partindo dessas ponderações que se percebe o quanto se aproximam esses dois universos – Cidade Educadora e TEP –, contudo é preciso intencionar tais objetivos e buscar a ampliação dos benefícios aspirados, via planejamento.

E ainda, é por isso que se qualifica como importante a compreensão de conceitos tais como administração, gestão e políticas públicas municipais neste estudo, pois percebe-se que as decisões governamentais em priorizar determinadas áreas de atuação, influenciam consideravelmente no que será desenvolvido naquele local.

Dessa forma, se mostra imprescindível discorrer um pouco mais sobre o Estado em âmbito municipal e o desenvolvimento local.

6.2 O ESTADO EM ÂMBITO MUNICIPAL E O DESENVOLVIMENTO LOCAL

O regime político brasileiro se organiza por meio da República Federativa, formada pelos Estados (26) e Municípios (5.570) e pelo Distrito Federal, sendo poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário, como apontam os artigos 1º e 2º da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

Apesar dessa organização, os municípios são os locais mais próximos da vida cotidiana, pois é ali que vivem os cidadãos e derivam suas críticas e seus descontentamentos, é ali que a vida acontece. Cada qual com suas peculiaridades, que os tornam únicos diante dos demais, sabem deixar de lado seus interesses

individuais para pleitear objetivos mais amplos, tais como os regionais, por exemplo, desde que sejam comuns.

No que tange especificamente a estes, no âmbito da Federação brasileira, são entes autônomos e independentes, o que significa dizer que são agentes do Estado. Como integrante da Federação, o Município deve respeitar os princípios enumerados pelo art. 37 da Constituição Federal/1988 (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência). Dentre esses princípios, destaca-se o da legalidade, que estipula a necessidade de a administração pública estar autorizada por lei para agir em qualquer circunstância (BRASIL, 1988).

O Código Civil (Lei 10.406/02), por sua vez, define esse ente federativo como “[...] pessoa jurídica de direito público interno” (art. 41, inciso III), que responde às normas constitucionais e de direito administrativo (BRASIL, 2002).

Boullón (2005, p.39) salienta que “[...] com o termo município são designados diferentes tipos de organizações políticas cuja função é administrar os interesses particulares de comunidades instaladas no território de um país”. Todavia, continua o autor (2005, p.39), “[...] cada uma destas comunidades está integrada por indivíduos ligados por relações de proximidade entre seus domicílios e pelas normas socialmente aceitas e politicamente sancionadas que regulam sua coexistência”. Em síntese, território e população são variáveis utilizadas para definir diferentes tipos de municípios.

A função dos municípios, segundo o referido autor (2005, p.41)

[...] é zelar pelo bem comum da população incluída em sua jurisdição. Assim, o administrativo passa a segundo plano, a partir deste enfoque, o aparelho oficial se transforma conceitualmente num instrumento à disposição das autoridades para que o utilizem na resolução dos problemas da comunidade e no estabelecimento das condições propícias para seu bem-estar.

Segundo materiais elaborados pelo conteadista Leonardo José Amaral de Mello (2018a, p.8), para o curso online promovido pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap) intitulado “Políticas públicas e governo local”, o governo municipal tem destaque no âmbito do poder público no Brasil, em razão da complexidade do processo de descentralização e do papel estratégico que ocupa em relação ao desenvolvimento local. “[...] É a partir da vida nas cidades que as dinâmicas e as relações sociais e econômicas se desenvolvem, entrelaçando-se com outras dimensões, como a geográfica e política”.

Porém, o conceito de desenvolvimento local não está mais associado apenas àquilo que tradicionalmente era conferido ao “local”. Hoje em dia, conforme Mello (2018b, p. 5), “[...] há um entendimento de que o âmbito ‘local’ influencia e é influenciado pela esfera regional (estadual), por todo o país (âmbito nacional) e, ainda, por outras esferas”. Consequentemente, são tantas as conexões e as interrelações do local com as demais esferas e o seu contrário, que é inadequada a sua desagregação.

O desenvolvimento local é um conceito que aponta primeiramente para a questão da autonomia municipal, do protagonismo dos atores envolvidos e da capitalização dos resultados no próprio município. Vale dizer também que o desenvolvimento local não decorre – ou é o resultado automático – do desenvolvimento gerado em outras esferas de governo, como a União ou os Estados, podendo possuir elementos muito próprios, envolvendo atores que habitam, dialogam e transitam também na esfera municipal (MELLO, 2018b).

Com base no material (MELLO, 2018b, p.6), a expressão desenvolvimento local deriva para dois conceitos pertinentes:

- Desenvolvimento - aquilo que em si que pode tomar diferentes manifestações ou acontecer em diferentes campos da vida do município e que, tradicionalmente, é associado à geração de renda ou riqueza. É aquela associação automática que qualquer pessoa faz de que desenvolver é alcançar mais, e neste caso, mais renda, individualmente, ou riqueza, sendo que, nesse caso, estamos pensando coletivamente sobre um Município, Estado ou País.
- Local - aquilo relativo ao espaço no qual o cidadão vê sua vida e relações acontecerem.

Quanto ao conceito de Desenvolvimento, este passou por várias releituras no decorrer do tempo, o que propiciou relacioná-lo também às dimensões sociais e de qualidade de vida, por exemplo, possibilitando debates complexos que apontam para a necessidade de aferir mais conteúdo a sua compreensão.

Nesse sentido, a adesão à Rede de Cidades Educadoras ganha outras nuances, pois não se enseja apenas desenvolvimento concernente a incrementos econômicos para os municípios, aspira-se aprender, inovar e partilhar, e, portanto, enriquecer e tornar mais segura e digna a vida dos indivíduos de hoje e das futuras gerações.

Sendo assim, remeter às políticas públicas que abarcam os princípios da Carta das Cidades Educadoras significa aditar elementos-base tais como igualdade,

diversidade, liberdade, identidade, dialogicidade, sustentabilidade, cidadania, qualidade de vida etc.

De igual forma, a Gestão pública do Turismo e suas políticas, em nível municipal, focalizam suas ações em prol do desenvolvimento local e regional para além do incremento financeiro, pois, semelhantemente, o turismo, se entendido e planejado de forma multidimensional, é tão amplo e complexo como a educação, sendo capaz de abranger todos os elementos basilares contidos na Carta das Cidades Educadoras e talvez outros mais.

Todavia, antes de analisar e discutir as políticas públicas de turismo em específico, é preciso compreender algumas concepções relativas as políticas públicas em geral, pois são basilares para as setoriais. Ainda, aproveitando o ensejo de refletir sobre municípios, cabe aqui esclarecer que, nesta pesquisa, o termo Cidade não será perspectivado apenas sob a ótica do espaço urbano, de seu perímetro urbano, uma vez que, quando se remete ao binômio Cidade Educadora, leva-se em consideração a complexidade do termo Cidade, ou seja, suas dimensões espaciais, territoriais, políticas, sociais, culturais, ambientais, educacionais, turísticas, entre outras. Aqui, fundamentalmente o termo Cidade se equiparará ao conceito de município, contudo não apenas sob uma ótica material, mas como um sistema humano e simbólico.

6.3 POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITOS E PROCESSOS

Seguindo a linha de novas/outras atribuições dos entes federativos, de busca por bem-estar da sociedade, de planejamentos governamentais compartilhados e gestados colaborativamente por vários agentes locais e na direção de um desenvolvimento local/regional para além do entendimento unicamente economicista, é importante destacar que as ações do Estado, por meio da Administração pública, tendo em vista atender aos interesses gerais da população, são desenvolvidas por meio da execução de políticas públicas nas mais diversas áreas em que atua, tais como saúde, meio ambiente, educação, assistência social, turismo etc.

Nas palavras de Dias (2017, p.103), “[...] as políticas públicas constituem, portanto, o Estado em ação”. Assim, ainda segundo o mesmo autor (2017, p.106), uma política pública implica o “[...] estabelecimento de uma ou mais estratégias orientadas à solução de problemas públicos e/ou à obtenção de maiores níveis de bem-estar social”. Resulta de um processo decisório que emerge do governo com a

participação da sociedade, “[...] em que são estabelecidos os meios, os agentes e os fins das ações a serem realizadas”.

Procopiuck (2013, p. 138) ressalta que “[...] a política pública é, por natureza, relacionada ao interesse público porque, de algum modo, acaba por afetar, mesmo que indiretamente, todos os membros de uma sociedade”.

Ainda, segundo o mesmo autor (2013 p. 138), “[...] um dos amplos consensos já firmados em torno das políticas públicas é que normalmente decorrem de situações em que a sociedade não consegue resolver por si só os problemas que lhe afetam coletivamente”.

Chispino (2016, p.19), na mesma direção, em um exercício de compreensão do conceito de políticas públicas mediante metaconceituação, realiza processo de decomposição conceitual, no âmbito do qual **política** consiste na arte de governar ou de decidir os conflitos que caracterizam os agrupamentos sociais, e **pública** consiste naquilo que pertence a um povo, algo relativo às coletividades. Tal processo remete ao entendimento de que política pública “[...] *seria a ação intencional de governo que visa atender à necessidade da coletividade*”.

A partir disso, percebe-se que as políticas públicas se instituem sob duas perspectivas: “ideia-diretriz, que teve início (motivação) e um fim (objetivo). Ela, inicialmente, existe como vontade de um governante e, em um determinado momento, transforma-se em realidade pelos canais naturais” (CHRISPINO, 2016, p.30).

Em outras palavras, a política pública, segundo Brancalion et al. (2015, p.2 grifo nosso), possui dois elementos fundamentais:

- a) **Intencionalidade pública** – motivação para o estabelecimento de ações para tratamento ou para resolução de um problema;
- b) **Problema público** – diferença entre uma situação atual vivida (*status quo*) e uma situação ideal possível à realidade coletiva.

A política pública diz respeito, portanto, à articulação político-administrativa para vincular e alocar recursos e esforços para tentar identificar um problema coletivo/público – “[...] diferença entre a situação atual e uma situação melhor e ideal a ser perseguida –, que possa ser (bem) superado” (CHRISPINO, 2016, p.70).

Nesse sentido, são levantadas possibilidades de solução, assim como os custos, para então, definir o escopo da ação para resolver total ou parcialmente o problema dentro de um determinado tempo (mandato). A integração de outros agentes

a esse processo de solução ocorre conforme a necessidade e complexidade do problema coletivo que se busca solucionar.

Por essa razão, Tansey e Jackson (2015, p. 193) chamam a atenção que nem todo problema social é percebido como um problema de política pública, pois pode ser resolvido “[...] por meio do mecanismo de mercado, ou informalmente por famílias e redes sociais”. Ou ainda, conforme Dias (2017, p. 106),

[...] para que uma política de governo se converta em política pública, é necessário que ela se baseie em programas concretos, critérios, linhas de ação e normas, planos, previsões orçamentárias, humanas e materiais; também podem ser incluídas as disposições constitucionais, as leis e os regulamentos, os decretos e as resoluções administrativas, entre outras normas.

Segundo Brancalion et al. (2015, p. 2), as políticas públicas ‘tomam forma’ por meio de:

[...] programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação em rede de atores, gasto público direto, contratos com stakeholders dentre outros.

Conseqüentemente, reforça Procopiuck (2013), que uma política pública tem como função específica fornecer orientações normativas, norteadas por valores e por finalidades, para a elaboração de estratégias, programas e planos, condizentes aos meios disponíveis, para o alcance de determinados fins. E esses fins, na atualidade, acabam por identificar as políticas públicas em uma espécie de segmentação temática, tais como políticas públicas de saúde, de educação, de turismo etc. Essa identificação facilita o acompanhamento de seus resultados, sobretudo no que tange ao seu ciclo de concretizações, aos seus níveis de eficiência e eficácia, às suas abrangências etc.

Entretanto, uma ressalva precisa ser feita. Mesmo que as políticas públicas possam ser “tematizadas”, isso não significa que são elaboradas somente sob a ótica de uma área, até porque toda política pública abarca o sistema governamental por inteiro. O que pode acontecer é que, entre as diversas áreas de atuação do governo, uma ou algumas dessas podem protagonizar a sua responsabilização formal. No entanto, mais uma vez, menciona-se que todas as áreas podem usufruir de seus efeitos e resultados, sendo responsabilidade de todas, seu controle, monitoramento e, se necessário, seus ajustes.

A busca de participação cidadã nos processos administrativos públicos evidencia que a forma de governar e as decisões sobre as prioridades de políticas públicas, alocação de recursos, direitos e responsabilidades individuais estão intrinsecamente ligadas às expectativas e às oportunidades a que os cidadãos terão ou não acesso.

Gonçalves et al. (2017, p. 54) com base em Rua (2012), ressaltam que

[...] as decisões políticas são parte da formação das políticas públicas e, portanto, diferem destas. Decisão política corresponde a uma escolha dentre um conjunto de possíveis alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. A política pública pode envolver um conjunto de decisões, e para que essas decisões sejam implementadas, são necessárias ações estratégicas.

Assim, as políticas públicas precisam ser estruturadas de maneira funcional e sequencial para executar o projeto político eleito.

De acordo com Dias (2017, p.107), “[...] toda política pública deve estar sustentada num corpo teórico (filosofia) que oriente os cursos da ação a que se propõe, bem como a tomada de decisões, o estabelecimento de prioridades e a destinação dos recursos financeiros públicos”.

A política pública, assim, está a serviço de assuntos públicos, para o bem comum e busca cumprir uma agenda pública. Ainda, tem como objetivos específicos: “[...] transformações estruturais, solução de problemas setoriais ou temáticos, destinação de recursos e otimização de situações”. (DIAS, 2017, p.107).

Sublinha Secchi (2010, p. 30) que as políticas públicas têm um caráter político relevante, pois a “[...] sociedade democrática, no exercício livre do voto, escolhe seus dirigentes [...] como seus representantes, e esses produzem políticas públicas que retornam ao cidadão na proteção e execução de seus direitos”. O respaldo ou a reprovação dos cidadãos às políticas públicas implementadas é visto em um novo processo eleitoral.

Nessa direção, encontrar o ponto de equilíbrio entre os interesses da sociedade, do governo, o interesse político, técnico etc. são fundamentais, mas sabe-se que essa não é uma tarefa fácil. A capacidade de gerir conflitos e de buscar consensos se faz necessária desde a primeira etapa do processo de formulação de políticas públicas, pois nem sempre a prioridade de um grupo representa a prioridade da maioria, ou ainda, nem sempre haverá recursos para executar a solução ideal,

sendo possível realizar apenas uma solução paliativa. Tudo isso e muito mais compõem o processo de formulação e implementação de políticas públicas.

Nessa lógica, as políticas públicas passam por um processo de efetivação, desde a identificação do problema até sua extinção. Nesse processo dinâmico, é natural que haja muitas negociações, pressões, mobilizações, alianças, conflitos, cisões e coalizões que podem refletir na formação de uma agenda que considera ou não os interesses da população, a depender do grau de mobilização dessa e do grau de institucionalização de instrumentos que viabilizem sua participação.

Acrescenta Procopiuck (2013, p.161):

[...] apesar de complexo, o processo de formação de políticas públicas, com maior ou menor sucesso, tem se desenvolvido ao longo do tempo e em diferentes contextos da sociedade. Como regra, uma política pública ganha identidade a partir de um conjunto de decisões que definem e instituem normas e regras gerais abstratas (leis, decretos, acordos, convênios, tratados etc.) que irão pautar comportamentos e ações de atores individuais e coletivos (decisões administrativas, autorizações, subsídio etc.) para geração de resultados concretos destinados a solucionar problemas que deram origem à necessidade da própria configuração da política.

Nas palavras de Secchi (2010, p.33), o processo de elaboração de políticas públicas também é conhecido como ciclo de políticas públicas. “[...] o ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes”.

Embora existam vários modelos de ciclos de políticas públicas, a título ilustrativo (ver Figura 21), será apresentado o modelo baseado nos estudos de Secchi (2010), o qual compreende sete (7) fases: identificação do problema, formação de agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção.

Cabe aqui, porém, uma ressalva, já apontada pelo próprio autor. Apesar de ajudar a organizar as ideias e facilitar a compreensão do fluxo de elaboração de políticas públicas, o desenho do ciclo raramente reflete a real dinâmica ou vida de uma política pública. As fases geralmente podem misturar-se, e/ou as sequências podem alternar-se. Isso significa dizer que nem sempre se poderá definir o ponto inicial e final de uma política pública, justamente por seu processo ser incerto e porque as fronteiras entre as fases não são tão rígidas.

Figura 21 - Fases do Ciclo de Políticas públicas



Fonte: Elaborada pela autora com base em Secchi (2010).

Conforme o fluxo concebido por Secchi (2010) e, considerando-o como base desta pesquisa (embora não como um modelo fixo), a primeira fase, “Identificação do problema” traz consigo a importância de compreender o que é um problema público. Assim, segundo o mesmo autor (2010, p.34), um problema público é a “[...] diferença entre o que é e aquilo que se gostaria que fosse a realidade pública”. Um problema público pode aos poucos ir ganhando relevância, como surgir inesperadamente. Complementa o autor (2010, p.34), afirmando que um problema público “[...] nem sempre é reflexo da deterioração de uma situação de determinado contexto, mas sim de melhora da situação em outro contexto”.

Essa fase corresponde àquela que definirá o que será melhorado, superado. No entanto, deve ser seguida da delimitação do problema, pois é ali que serão criados os norteadores para outras definições, tais como causas, soluções, obstáculos, avaliações etc. A definição de um ou outro problema a ser resolvido se torna um detalhe importante, pois sinaliza a concentração de interesse de várias pessoas no assunto em destaque ou a emergência em resolver determinada demanda. Então, a primeira fase envolve o direcionamento da atenção em torno de questões ou problemas específicos, ou seja, corresponde ao momento em que um problema chama a atenção do governo e passa a ser considerado pelos tomadores de decisão.

Para seguir para a próxima fase, “Formação de agenda”, o problema ou o conjunto de problemas terão que ser entendidos como relevantes e constarão como prioridade do governo.

Chrispino (2016, p.67), fundamentado em Frey (2000), aponta que é, nessa fase, que se “[...] decide se a proposta de política é prioritária (mesmo que seja importante) e, por tal, inserida na agenda de realizações presente”. É nessa fase que são realizadas “[...] avaliações de mérito, ensaio de custo, simulações de impacto, opções de modelo de implementação de políticas e as ‘redes de políticas’ envolvidas no ‘a favor’ e no ‘contra’”.

A partir da inserção do(s) problema(s) na agenda, os empenhos serão para a busca de alternativas, próxima fase do ciclo. A formulação de alternativas de solução leva em consideração as consequências do(s) problema(s), potenciais custos e benefícios de cada alternativa disponível (Secchi, 2010). De acordo com Gonçalves et al. (2017, p.65), “[...] a formulação de soluções passa pelo estabelecimento de objetivos e estratégias e pelo estudo das possíveis consequências de cada alternativa de solução”.

Para identificar a(s) alternativa(s), os critérios escolhidos devem apontar para um melhor resultado dentro de um cenário viável. Devem ser passíveis de explicar, justificar e defender a escolha. À vista disso, expõe Chrispino (2016, p.68), citando Eugene Bardach (1996) “[...] se você delineou o problema com alguma precisão, se coletou as informações mais relevantes, se identificou um conjunto de alternativas viáveis, se construiu critérios baseados em resultados e defensáveis [...]”, você terá mais facilidade em prever os resultados.

Secchi (2010, p.37) complementa sustentando que, nessa fase de formulação de alternativas, são elaborados “[...] métodos, programas, estratégias ou ações que poderão alcançar os objetivos estabelecidos”, pois um objetivo pode ser angariado de diversas maneiras, por vários trajetos. Cada alternativa requer “[...] diferentes recursos técnicos, humanos, materiais e financeiros. Cada uma das alternativas terá chances diferentes de ser eficaz” (SECCHI, 2010, p.38).

Para Gonçalves et al. (2017, p. 61), “[...] nesse momento, deve ser definido o **objetivo** da política pública, quais serão os **programas desenvolvidos** e as **metas** a serem alcançadas. Ao final do processo de definição desses três itens, várias propostas de ação serão rejeitadas ou aprovadas”.

Capella (2018, p.73) vai além:

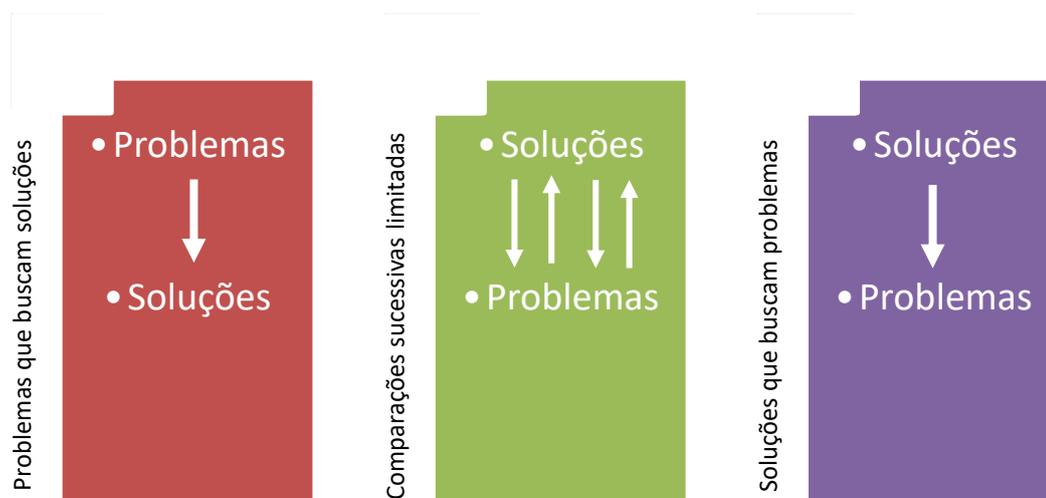
[...] assim como problemas não são meramente “fatos”, mas sim construções e representações, as soluções também não consistem apenas em ferramentas, instrumentos ou técnicas. Soluções são também construções sociais envolvendo diferentes pontos de vista e interesses em disputa.

Nesse sentido, todas as fases (Identificação do problema, Formação da agenda e Formulação de alternativas) são antecedentes à Tomada de decisão formal, entretanto, todas as etapas estão interligadas e influenciam as subsequentes.

Chrispino (2016, p.67) sublinha que, para a tomada de decisão, devem ser considerados “[...] os conflitos a serem gerados e as alianças possíveis entre os atores políticos que participaram da decisão”. Em outras palavras, é o momento em que os interesses são abalizados, e o plano de ação começa a ser explicitado, pois as intenções de seus formuladores deverão ser traduzidas em um conjunto de ações concretas.

Secchi (2010) apresenta três formas de entender a dinâmica de escolha de alternativas de solução para problemas públicos: problemas que buscam solução; comparações sucessivas limitadas (problemas às soluções e soluções aos problemas ajustam-se concomitantemente); e soluções que buscam problemas, como pode ser visto através da Figura 22.

Figura 22 - Dinâmica de escolha de alternativas de soluções para problemas públicos



Fonte: Elaborada pela autora com base em SECCHI, 2010.

A fase da Implementação da política pública sucede à Tomada de decisão e antecede a fase de Avaliação. Conforme Brancalion et al. (2015, p. 5), “[...] a implementação de políticas públicas é um processo dinâmico e não linear. Ela ocorre na fase do processo de políticas públicas em que as decisões de política pública se traduzem em ações”.

Essa fase é decisiva para o sucesso, porque apesar de algumas políticas chegarem a ser bem formuladas, elas podem jamais vir a ser implementadas. Isso pode ocorrer, por exemplo, devido à escassez de recursos, que leva o governo a eleger prioridades dentre as alternativas de ação, ou porque alguns problemas tomaram a frente de todas as demais prioridades e, de alguma forma impediram de ser executadas as demais políticas. Outros motivos podem estar relacionados a equívocos na formulação da política: falhas de gestão ou “[...] ação de grupos contrários à execução da política, que, não tendo sido capazes de impedir sua formulação, atuam para prejudicar ou evitar que ela seja colocada em prática” (OLIVEIRA JUNIOR, 2017, p. 7).

Ainda conforme o mesmo autor (2017, p.7), essa fase pode ser sintetizada como sendo aquela em que

[...] ocorre a mobilização do aparato administrativo do governo, com a reunião dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para a execução da política, e realizadas as ações que permitirão o alcance dos resultados planejados. É importante ressaltar que, durante a implementação, deve-se realizar de forma sistemática o acompanhamento da realização das ações, de forma a detectar possíveis necessidades de correção de rumos com a maior antecedência possível.

Secchi (2010, p. 46), destaca que “[...] é no momento da implantação que funções administrativas, como liderança e coordenação de ações, são postas à prova”. Segue o autor (2010, p.46),

[...] a fase da implementação é aquela em que a administração pública se reveste de sua função precípua, a de transformar intenções políticas em ações concretas. Também nessa fase entram em cena outros atores políticos não estatais: fornecedores, prestadores de serviço, parceiros, além dos grupos de interesse e dos destinatários da ação pública.

Ante o exposto, é importante perceber que o ciclo de políticas públicas deve ser entendido como um conjunto de etapas coesas, o que significa dizer que o êxito da atuação governamental depende da boa execução de cada uma das fases.

Nesse sentido, é preciso realizar a mensuração dos resultados, de forma a permitir a análise dos efeitos produzidos pela política pública, verificando, inclusive, as possíveis consequências sobre a sociedade. Essa fase é denominada de Avaliação de políticas públicas e, de acordo com Brancalion et al. (2015, p. 6), refere-se às atividades realizadas por um conjunto de atores estatais e sociais com o intuito de

[...] determinar como uma política pública se saiu na prática, bem como estimar o provável desempenho dela no futuro. Nessa etapa se examina tanto os meios utilizados, como os objetivos alcançados por uma política pública na prática. Em alguns casos os resultados e as recomendações da avaliação podem retroalimentar novas rodadas de criação de políticas e levando ao aprimoramento do desenho e da implementação de uma política pública, ou até à sua completa reforma ou revogação.

Conforme Secchi (2010), existem três formas de distinção da avaliação: (a) *ex ante* (anterior à implementação); (b) *ex post* (posterior à implementação) e (c) *in itinere* (durante o processo de implementação).

Ainda segundo o referido autor (2010, p.50 grifo meu), “[...] a avaliação de uma política pública compreende a definição de critérios, indicadores e padrões”, sendo que os principais critérios usados para avaliações são:

[...] **Economicidade**: refere-se ao nível de utilização de recursos (*inputs*).
Eficiência econômica: trata da relação entre *inputs* (recursos utilizados) e *outputs* (produtividade).
Eficiência administrativa: trata do seguimento de prescrições, ou seja, do nível de conformação da execução a métodos preestabelecidos.
Eficácia: corresponde ao nível de alcance de metas ou objetivos preestabelecidos.
Equidade: trata da homogeneidade de distribuição de benefícios (ou punições) entre os destinatários de uma política pública.

Esses critérios são operacionalizados por meio de indicadores, que medem *inputs*, *outputs* e resultados. Para Secchi (2010, p.50 grifo meu),

Os **indicadores de input** (entradas do sistema) são relacionados a gastos financeiros, recursos humanos empregados ou recursos materiais utilizados. **Indicadores outputs** são relacionados à produtividade de serviços/produtos, como a quantidade de buracos tapados nas estradas, quantidade de lixo coletado, quilômetros de estradas construídas, número de pessoas atendidas em um posto de saúde etc. **Indicadores de resultado** são relacionados aos efeitos da política pública sobre os *politytakers* [destinatários] e à capacidade de resolução ou mitigação do problema para o qual havia sido elaborada. Indicadores de resultados são operacionalizados por meio de médias ou percentuais de satisfação dos usuários/cidadãos, qualidade dos serviços, acessibilidade da política pública, número de reclamações recebidas, cumprimento das diretrizes pelos agentes públicos, receitas geradas pela

prestação de serviços. Os indicadores de *input* medem esforços, e os indicadores de *output* e resultados medem realizações.

Já os padrões ou parâmetros dão uma referência comparativa aos indicadores. Complementa o referido autor.

- **padrões absolutos:** metas qualitativas ou quantitativas estabelecidas anteriormente à implementação da política pública;
- **padrões históricos:** valores ou descrições já alcançados no passado e que facilitam a comparação por períodos (meses, anos) e, por consequência, geram informações sobre declínio ou melhora da política pública;
- **padrões normativos:** metas qualitativas ou quantitativas estabelecidas com base em um *benchmark* [referência] ou *standard* [nível] ideal (SECCHI, 2010, p.51 grifo nosso)

Portanto, nas palavras de Brancalion et al. (2015, p.7), a avaliação é uma etapa fundamental do processo de políticas públicas, pois nela,

[...] os gestores são capazes de controlar ou influenciar muitos aspectos das avaliações, desde a coleta de tipos específicos de dados ou informações usadas nas avaliações, o desenvolvimento de *benchmarks* e mensurações de desempenho e também utilização dos resultados das avaliações.

E por fim, a etapa que encerra o ciclo de políticas públicas apresentado aqui e esboçado por Secchi (2010) denomina-se Extinção. Para compreender melhor essa fase, é de suma importância mencionar que existem vários tipos de políticas públicas e autores para cada tipologia (políticas públicas distributivas, redistributivas, regulatórias, constitutivas ou estruturadoras, sociorreguladoras, de fomento, de correlação, congruentes, complementares, reparadoras, de confronto etc.), assim, como existem inúmeras causas para sua extinção.

Secchi (2010) com base em Giuliani (2005) salienta três causas principais: (a) a resolução do problema que gerou a formulação da política pública; (b) a política pública que, em si, se mostrou ineficaz (programas, leis, ações etc.); (c) o problema, que, apesar de não resolvido, perdeu gradativamente importância e saiu das agendas políticas e formais. Entretanto, ainda cabe destacar que algumas políticas públicas já são formuladas para serem praticadas por um determinado período e, ao finalizá-lo, estão fadadas à extinção.

Porém, embora prevista no ciclo de políticas públicas, a fase de Extinção é intrincada, pois cada tipo de política pública demanda gerir conflitos de diversas

ordens, tais como a relutância dos beneficiários, a inércia institucional, o conservadorismo, os obstáculos legais ou os altos custos de sua implementação. Por outro lado, a extinção de políticas públicas aparentemente sem mais efeitos, reorganiza e atualiza o cenário de oportunidades e prioridades governamentais.

Contudo, independentemente de qual for a dinâmica para o desencadeamento do processo de construção de políticas públicas e, se elas representam ou não a ação intencional do governo de atender às necessidades da coletividade, seja solucionando um problema público ou melhorando uma situação atual que de certa forma afeta a vida da população, a participação da governança local em sua formulação e implementação é imprescindível.

Em outras palavras, se o foco está em atender às necessidades da coletividade, para a elaboração de uma política pública, seus planos, programas e projetos, é imperativa a colaboração de uma equipe técnica e de membros da sociedade – em suas mais diversas organizações –, pois eles buscarão conciliar as demandas dos diversos segmentos, mas também manterão um olhar técnico, amplo, no qual se possa contemplar mais beneficiários ou trazer mais benefícios com sua efetivação.

Para tanto, essa participação da sociedade necessita de uma certa organização. Para a composição dos conselhos não há limitação do número de participantes, todavia, é recomendável que 1/3 dos seus membros sejam do poder público, 1/3 da iniciativa privada e 1/3 da sociedade civil organizada. Esses espaços devem ser ocupados por lideranças representativas das atividades que compõem a cadeia produtiva do setor e ainda por órgãos que atuam no determinado segmento, bem como por órgãos fomentadores.

Um governo que opta por contar com o auxílio e colaboração da sociedade em suas tomadas de decisão vai determinar o tipo de planejamento que aquele destino terá, ou seja, essa escolha vai depender do gestor e de seu modo de governar, mas o que se pode perceber é que cada escolha implica uma estruturação/organização governamental particular e que, por consequência, derivará em resultados diferentes.

Portanto, para atingir resultados em diversas áreas e promover o bem-estar da sociedade, o Estado deveria fundamentar suas ações conforme as demandas procedentes de seu povo, assim como o planejamento governamental deveria estar assentado também sob essa perspectiva. Não obstante e, indo além de ser um

instrumento de resolução de problemas, cabe ao Estado, ainda, desenhar novos cenários/horizontes, prospectando o desenvolvimento de seu território, assim como da população.

No caso deste estudo, municípios que optam por compor a Rede de Cidades Educadoras (AICE) estariam objetivando transversalizar a educação em todas as ações e áreas de atuação do governo, pretendendo transformar a cidade em um complexo projeto educacional, no qual todos são colaboradores. Logo, a sociedade é também parte importante do processo e, deveria ocupar seu espaço, participando ativamente das tomadas de decisões públicas.

Ser Cidade Educadora (AICE), nessa direção, é instituir uma política de portas abertas, admitindo essa participação cidadã, o que vem ao encontro da Política Nacional de Turismo, que objetiva a descentralização da gestão por meio do diálogo e da construção coletiva/colaborativa com agentes locais das mais diferentes áreas de atuação para o desenvolvimento turístico de forma sustentável e responsável.

Nessa direção, no subsequente Subitem, em complementação ao exposto, se discorrerá sobre política pública de turismo, de forma a compreender melhor suas bases conceituais, sua trajetória e linhas de atuação em território brasileiro, bem como seus processos, para que, posteriormente, se possam entender suas repercussões em nível de planejamento municipal, foco desta pesquisa.

6.4 POLÍTICAS PÚBLICAS DE TURISMO

No decorrer deste trabalho, refletiu-se sobre a dimensão pedagógica constitutiva da essência do turismo quando levada ao âmbito conceitual e pragmático do que vem sendo denominado Cidades Educadoras – essas entendidas sob o escopo da Carta das Cidades Educadoras e da AICE. Essas incursões reflexivas induziram a questionar se essa dimensão pedagógica intrínseca ao turismo poderia vir a ampliar a própria concepção de Cidade Educadora na efetivação de seus princípios, como também, por parte da gestão pública, perspectivar a (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico e, assim, ativar a latência turístico-pedagógica de um destino identificado como tal

Nesse sentido e, para a presente pesquisa, as políticas públicas de turismo com viés pedagógico por meio de seus processos poderiam ser compreendidas como elementos potencializadores dessas efetivações, se formuladas com intencionalidade

– o que passa a constituir um novo suposto teórico. No entanto, cabe ressaltar o enfoque que lhe é dado neste trabalho, qual seja, como decorrência do processo de reflexão, para o qual, elas se mostram como uma alternativa para ampliar conexões, vinculações e relações entre TEP e Cidades Educadoras.

Posto isso, neste subitem, será apresentada uma breve conceituação sobre o tema, uma vez que se tem o entendimento que todos os elementos discutidos de forma geral, podem ser refletidos em políticas “tematizadas”, tal como as de turismo; bem como será apresentado um panorama da trajetória das Políticas Nacionais de Turismo e seus processos, sem intenção de esgotar as possibilidades de abordagens e análises, porém, com o intuito de entender seu percurso histórico, suas bases estruturais e conceituais, metas e linhas de atuação no decorrer do tempo.

Almeja-se, assim, tornar possível compreender o que são, quais foram os seus pleitos e medidas implementadas até os dias atuais, como elas influenciam o planejamento estadual e municipal do turismo, uma vez que este é visto como um complexo sistema. Por último, busca-se (re)pensar e abrir outras/novas frentes, outros/novos horizontes, sobretudo no que tange aos temas Turismo e Educação/pedagogia na Gestão pública do Turismo e, conseqüentemente, em suas políticas públicas, tendo o entendimento de que o turismo pode ser um protagonista e um agente promotor de aprendizagens.

Cabe ainda ressaltar que, embora o trabalho não mencione expressamente previsões e dotações orçamentárias que envolveriam os processos aqui abordados, sabe-se que, para qualquer efetivação, é necessário estimar todos os elementos que compõem esse tópico e que, dependendo do montante destinado para cada área ou eixo prioritário, pode-se avançar ou não quanto às ações desenvolvidas nos destinos. Nesse quesito e sob o contexto do próprio estudo, as Cidades Educadoras parecem apresentar certa vantagem em relação às demais cidades, pois o próprio governo, uma vez que transversaliza a educação em todas as áreas de atuação, já dispõe de fundação legal – inclusive destinação orçamentária – para o desenvolvimento de ações/políticas com viés educacional, estando aí incluído também o turismo.

Para concluir, objetiva-se refletir, em esfera municipal, sobre como as políticas públicas, tais como as de turismo com viés pedagógico, poderiam contribuir no processo de ampliação conceitual e espectral aqui arrazoado, considerando-as elementos favorecedores e facilitadores de aprendizagens para ambos os domínios (Cidade Educadora e Turismo).

6.4.1 Conceitos de política pública de turismo

Como já referido de forma global no Item 6.4, as políticas públicas, de modo geral constituem o “[...] Estado em ação” (DIAS, 2017, p.103) e, isso não se altera quando se pensa em uma lógica tematizada, tal como neste trabalho, relacionada ao turismo, bem como em relação aos seus processos, sejam eles de formulação, implementação, avaliação etc.

Assim, o termo “política pública de turismo”, apesar de ser apresentado de diversas maneiras e sob enfoques diferentes por autores da área, tais como: Cavalcanti e Hora (2002), Cruz (2002), Beni (1998, 2006), Gastal e Moesch (2007), Cerqueira, Furtado e Mazaro (2009), Lohmann e Panosso Netto (2012), Pimentel (2014), Carvalho (2016), Niquini (2019), Lopes e Panosso Netto (2021), Silva e Fratucci (2022), entre outros, em geral, referem-se às ações que o governo decide assumir e implementar em relação ao desenvolvimento e à regulamentação do setor.

Para Cruz (2002), as políticas públicas de turismo podem ser compreendidas como um conjunto de intenções, diretrizes, orientações, normas e estratégias definidas no âmbito do poder público, com a finalidade de promover o desenvolvimento turístico em um determinado território, sob diferentes perspectivas.

Beni (2006, p.91), define políticas públicas de turismo como “[...] direções gerais para o planejamento e a gestão do turismo baseados em necessidades identificadas dentro de restrições de mercado e de recursos”.

Gastal e Moesch (2007, p.42) chamam a atenção para alguns aspectos importantes a considerar: “[...] uma política pública deve ter clareza sobre a concepção de turismo que defende, sobre qual a visão de desenvolvimento buscar e sobre quais são os seus compromissos”, já que isso pode gerar processos e prioridades totalmente distintas.

Já Niquini (2019, p.12), citando Schindler (2014, p.31) considera políticas públicas de turismo como “[...] o conjunto de decisões e ações tomadas pelo Estado com o intuito de iniciar e/ou desenvolver a atividade turística em determinada localidade, buscando beneficiar tanto a comunidade autóctone quanto para quem a visita”.

Segundo Lohmann e Panosso Netto (2012), política pública de turismo é o direcionamento dado pelo governo, seja ele federal, estadual, municipal ou regional,

para o desenvolvimento da atividade turística após realizar consulta aos representantes do setor turístico e da sociedade.

Para os referidos autores (2012, p.127) “[...] a política pública de turismo deve ser usada para provocar um desenvolvimento turístico baseado em ações programadas do setor.

Neste trabalho, mais que listar um número específico de conceituações sobre políticas públicas de turismo, ou levantar diversas produções já escritas sobre o tema, abordou-se o assunto, compreendendo que elas poderiam ser favorecedoras do processo de aproximação entre a dimensão pedagógica do turismo e as Cidades Educadoras, objetivando-se a efetivação dos princípios da Carta, ou seja, como decorrência do processo reflexivo aqui proposto.

Tem-se clara, para tanto, a concepção de turismo que extrapola o escopo economicista e que recai sobre uma concepção multidimensional, na qual a visão de desenvolvimento local, regional traria em seu bojo os princípios da Carta, entre eles: inclusão, igualdade, diversidade, liberdade, dialogicidade, identidade, sustentabilidade, coesão social, cidadania, qualidade de vida, aos quais se somariam outros elementos concernentes ao turismo: hospitalidade, acolhimento, encontro, entre outros.

Mediante o exposto, depreende-se que as políticas públicas de turismo deveriam ser formuladas a partir de um planejamento coerente que considere as peculiaridades locais, como também ser construídas sob múltiplos olhares e parcerias.

Em razão dessa percepção, torna-se imprescindível conhecer as Políticas Nacionais de Turismo já implantadas, discorrer sobre elas, e, a partir de sua análise, refletir sobre Gestão municipal do Turismo e processos de (re)formulação de políticas públicas de turismo intencionalmente pedagógicas em Cidades Educadoras, sem anular o já realizado, via Estado, para o desenvolvimento do turismo, tampouco a abertura de novos/outros caminhos.

6.4.2 Panorama-síntese da Política Nacional de Turismo

Não raro, na academia, demarca-se a institucionalização da Política Nacional de Turismo por meio do Decreto-lei n.º 55/66, de 18 de novembro de 1966, quando da criação de órgãos oficiais, tais como a Empresa Brasileira de Turismo (EMBRATUR) e o Conselho Nacional de Turismo (CNTUR). Estes, juntos, compunham o Sistema

Nacional de Turismo e, configuraram a primeira estrutura institucional pública para o Turismo no país.

No entanto, desde o final da década de 1930, durante o governo Vargas, como é possível pesquisar por meio do Portal da Legislação³¹, encontram-se Decretos-leis e Leis ordinárias, que, embora pontuais e que tratassem apenas de alguns pontos de vista relacionados à atividade turística, compõem o histórico das Políticas Públicas Nacionais de Turismo no Brasil. São exemplos dessas menções, as interligações ferroviárias e rodoviárias, a proteção de bens históricos e artísticos nacionais, a fiscalização de agências e vendas de passagens, as operações de câmbio manual ligadas às atividades de viagens e turismo e a regularização de entrada, de estrangeiros no território nacional (1937-1945).

Lopes e Panosso Netto (2021, p. 204) destacam ainda deste período:

[...] a criação da Comissão Permanente de Feiras e Exposições, em 1934, e da Divisão de Turismo, em 1939, órgão do então Departamento de Imprensa em Propaganda, que tinha por finalidade fomentar os estudos das questões relativas ao turismo nos estados do Brasil.

Segundo Pimentel (2014, p.26), “[...] na época, a política de turismo voltou-se para o marketing internacional e o estímulo e controle da atividade internamente”.

Alinhadas à fase da democracia populista no Brasil (1946-1963), as políticas públicas de turismo nesse período foram ao encontro do momento econômico nacional (reformulação do papel do Estado e planejamento das ideias desenvolvimentistas do governo de Juscelino Kubitschek), isto é, nas palavras de Pimentel (2014, p.27),

[...] de avanço do processo de industrialização e de substituição de importações, ao tratar o turismo como a ‘indústria do século’ e ‘exportação invisível’, assim, convergindo com os valores urbano-industriais, o nacionalismo e o desenvolvimentismo que marcaram a época. É, também, marcante nesse período a preocupação não apenas com a promoção, mas com a ordenação da atividade turística, como a sistematização de informações; o planejamento e a coordenação das atividades de desenvolvimento do turismo interno e externo; a ampliação das zonas turísticas; a definição de áreas prioritárias para melhor emprego dos recursos; a promoção e o estímulo à criação de equipamentos especialmente hoteleiros, e a criação de um fundo especial para custeio de tais atividades.

³¹ O Portal da Legislação pode ser acessado por meio do endereço eletrônico: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>

Ainda, é nesse período que foi criada a Comissão Brasileira de Turismo (Combratur), em 1958, cujas atribuições referiam-se a coordenar, planejar e supervisionar a execução da Política Nacional de Turismo, com vínculo direto à Presidência da República e a Divisão de Turismo e Certames (1961) ligada ao Ministério da Indústria e do Comércio.

Do intervalo temporal de 1964-1984, regime de ditadura militar, que conforme Lopes e Panosso Netto, consistiu “[...] em um regime notadamente marcado pela supressão da democracia, centralização do Estado e o chamado ‘milagre econômico’ relacionado principalmente ao processo de industrialização”, ressalta-se o estabelecimento da Política Nacional de Turismo (Decreto-lei 55 de 1966), a abertura de escolas de nível superior em turismo, a partir da década de 70, e as concessões de exploração do turismo por empresas estrangeiras (PIMENTEL, 2014).

É a partir dessa década (1970), com o Sistema Nacional de Turismo instituído dentro do Ministério da Indústria e do Comércio (Política Nacional, Conselho Nacional e Empresa Brasileira de Turismo), que se nota um direcionamento mais preciso dos atos normativos para atender questões do setor turístico, tais como os referentes aos incentivos fiscais (1971), entre eles, para a construção ou ampliações de hotéis; a criação do Fundo Geral do Turismo (Fungetur), destinado ao fomento e provimento de recursos para o financiamento de obras, serviços e atividades turísticas.

É também deste período que o Governo Federal dispôs sobre a atividade turística no país, por meio da criação de Áreas Especiais e de Locais de Interesse Turístico, sobre o Inventário com finalidades turísticas dos bens de valor cultural e natural (1977); bem como, na linha de ações estratégicas, da implementação do Programa Passaporte Brasil (1986) e lançamento, pela Embratur, do Turismo ecológico como novo produto turístico brasileiro (1987).

Adentrando o período de transição democrática (1985-1994), especificamente em 1988, o turismo é citado na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988), em seu artigo 180, como fator de desenvolvimento social e econômico, sendo de atribuição da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a sua promoção e seu incentivo. Todavia, como salienta Cavalcanti e Hora (2002), não ficou claro qual seria a atuação de cada nível governamental.

No que tange à década de 1990, mais precisamente em 1991, é dada nova denominação à Embratur, que passa a ser chamada de Instituto Brasileiro de Turismo, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Regional da Presidência da República. É

apresentado o Plano Nacional de Turismo – Plantur (1992-1996), contudo ele não foi implementado e, ainda, no mesmo ano, é criado o Programa de Desenvolvimento do Turismo no Nordeste – Prodetur/NE e o Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo. Já em 1993, é sancionada a Lei que regulamenta o exercício da profissão de Guia de Turismo e, em 1994, são lançadas as Diretrizes para uma Política Nacional de Ecoturismo, resultado do trabalho integrado do citado Ministério e do Ministério do Meio Ambiente.

Ainda, nos anos 90, mantendo uma linha coerente, foi priorizada na agenda de políticas públicas, a noção de desenvolvimento local sustentável, ou seja, as comunidades deveriam estar envolvidas no planejamento e nas decisões das ações públicas. Nesse contexto, foi concebido o Programa Nacional de Municipalização do Turismo (PNMT), o qual frisou que para haver um desenvolvimento local sustentável no turismo, as comunidades precisariam apresentar soluções e caminhos para realizá-lo.

O PNMT foi coordenado pela Secretaria de Turismo e Serviços (SETS) pertencente ao, então, Ministério da Indústria, do Comércio e do Turismo, e implementado entre os anos 1994 e 2001, com o propósito de instituir um novo modelo de gestão da atividade turística, simplificado e uniformizado, para os estados e municípios de maneira integrada, buscando maior eficiência e eficácia na administração da atividade turística, de forma participativa (EMBRATUR, 2002).

De acordo com a SETS, o PNMT, de forma geral, objetivava

[...] a conscientização, sensibilização, estímulo e capacitação dos vários agentes de desenvolvimento componentes da estrutura do município, para que despertassem e reconhecessem a importância e a dimensão do turismo como gerador de emprego e renda, conciliando o crescimento econômico com a preservação e a manutenção do patrimônio ambiental, histórico e de herança cultural, tendo como fim a participação e a gestão da comunidade nas decisões dos seus próprios recursos (BRASIL, 2007b, p.16).

Entre algumas ações desenvolvidas pelo PNMT podem-se citar: o treinamento dos agentes multiplicadores nacionais, estaduais e monitores municipais, as diversas oficinas de capacitação e a formação da rede de colaboradores, que agregou pessoal técnico do poder público, da iniciativa privada, das instituições de ensino, para compartilhar propostas e responsabilidades (BRASIL, 2007b).

A base de estruturação do Programa foi constituída a partir de cinco princípios: descentralização, sustentabilidade, parcerias, mobilização e capacitação. E a

estrutura definida para dar suporte à operacionalização do PNMT foi composta por três instâncias, correspondentes às três esferas de Governo: (a) Instância Nacional (Comitê Executivo Nacional); (b) Instância Estadual (Comitê Estadual); e (c) Instância Municipal (Conselho Municipal).

Segundo Brasil (2007b), após a adesão voluntária do poder público e da população, solicitou-se que os municípios preenchessem o questionário Roteiro de Informações Turísticas (RINTUR), com o objetivo de identificar os municípios prioritários para o desenvolvimento do turismo. De acordo com a pontuação obtida no referido questionário, o município seria considerado *turístico* ou de *potencial turístico*.

Na sequência da identificação dos municípios prioritários, iniciou-se a implantação do PNMT conforme as seguintes etapas: criação do Conselho Municipal de Turismo; instituição do Fundo Municipal de Turismo (FUMTUR) [criado por lei municipal para subsidiar as ações do Conselho, com o objetivo de concentrar recursos de várias procedências, com vista a promover a consolidação da atividade turística do município] e elaboração do Plano Municipal de Desenvolvimento Sustentável do Turismo.

O PNMT imprimiu uma abordagem territorial municipal à gestão do turismo em nível nacional, de forma descentralizada, fortalecendo a parceria e colaboração entre o governo, a iniciativa privada e comunidade. Ele compôs o PNT (1996-1999) que foi continuado até 2002, após uma reorientação em 1999.

De forma geral, de acordo com Brasil (2007b, p. 21),

[...] indubitavelmente, a experiência da municipalização logrou resultados efetivos e favoreceu o conhecimento empírico, ou seja, aprender com as lições da prática diária. Essa experiência ensinou, sobretudo, a conduzir um processo de ampliação das ações de alcance e abrangência regional. Nesse sentido, mobilizaram-se grupos sociais e agentes econômicos para a formulação do Programa de Regionalização do Turismo – Roteiros do Brasil. Esse Programa consolida e dá continuidade ao movimento de construção de redes humanas e institucionais, solidárias e participativas, iniciada com o PNMT, com o intuito de garantir o desenvolvimento do turismo sustentável no País.

Ao final dos anos 90, em 1999, o turismo passou a fazer parte de outro Ministério, de Esporte e Turismo. Este período, como o posterior (Governo de Fernando Henrique Cardoso), foi de pouco intervencionismo estatal no turismo, “[...] em função do comprometimento da capacidade de governar das administrações, bem

como, já na década de 90, do posicionamento político-econômico não intervencionista/liberal assumido pelos governos”. (PIMENTEL, 2014, p.31).

A transição do PNMT para o Programa de Regionalização do Turismo – Roteiros do Brasil permitiu uma nova configuração na Política Nacional de Turismo e possibilitou uma maior integração entre as esferas municipal e regional. Essa nova configuração se deu em Ministério próprio, pois a partir de 2003 (Governo Lula), o Turismo, depois de ser uma Divisão de Turismo (DT), vinculada ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), de fazer parte da estrutura de alguns ministérios (Relações Exteriores, da Indústria e do Comércio, dos Esportes), passou a ter um Órgão específico.

A concretização desse feito consistia na elevação do setor como uma das prioridades do governo, integrando-se às demais macroestratégias do país, sob o escopo de cumprir papel fundamental no desenvolvimento econômico e na redução de desigualdades sociais.

Nessa direção, o turismo foi entendido como uma atividade estratégica, com efeitos econômicos e sociais diretos. Ainda, foi visto como importante aliado no equilíbrio da balança comercial, com o ingresso de novas divisas, por meio do aumento no fluxo de turistas estrangeiros e da atração de investimentos para a construção de equipamentos turísticos (BRASIL, 2003).

Segundo Beni (1998, p.123-124), com a criação do MTUR foi estabelecida uma nova estrutura,

[...] em que foram criadas a Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, que elaborou a Política Nacional de Turismo e desenvolveu seu instrumento de execução, o Programa de Regionalização do Turismo, articulando organismos e instâncias nacionais e regionais, promovendo a cooperação e interação com os órgãos de administração federal, estadual e municipal; A Secretaria Nacional de Programas de Desenvolvimento do Turismo, a que compete subsidiar a formulação dos planos, programas e ações destinados ao desenvolvimento e ao fortalecimento do turismo nacional, necessários à consecução da Política Nacional de Turismo, propor diretrizes e prioridades para aplicação do Fundo Geral do Turismo (Fungetur), bem como coordenar a formulação, apoiar e acompanhar os Programas Regionais de Desenvolvimento do Turismo, que objetivem beneficiar as populações locais e o incremento da renda gerada pelo turismo nacional e internacional, coordenar a formulação, apoiar e acompanhar as ações de estímulo e fomento à mobilização da iniciativa privada, nacional e internacional, para a sua participação ativa na implementação da Política Nacional de Turismo, entre outros. É recriado também o Conselho Nacional de Turismo (CNTur) como órgão colegiado de assessoramento superior, integrante da estrutura básica do Ministério do Turismo, diretamente vinculada ao ministro de Estado, com atribuições de propor diretrizes, oferecer subsídios e contribuir para a implementação do Plano Nacional de Turismo, emitindo pareceres e

recomendações sobre questões do turismo nacional, propondo normas que contribuem para a aplicação da legislação turística, a defesa do consumidor e o ordenamento jurídico do setor.

Essa macroestrutura pouco se alterou com o decorrer do tempo, contudo, na atual Gestão Nacional do Turismo, a Secretaria Especial da Cultura, criada após a extinção do Ministério da Cultura, foi incorporada ao MTUR, e isso gerou um novo desenho de seu organograma, assim como em suas atribuições e responsabilidades.

Na continuidade dessas legislações, foi instituído o ano de 2006 como o Ano do Turismo, com o objetivo de divulgar o produto turístico nacional e estimular o turismo interno. Em 2007, foi criada a Lei nº 11.637 que dispõe sobre o Programa de qualificação dos serviços turísticos e sobre o Selo de Qualidade Nacional de Turismo (destinado a classificar os padrões dos serviços de empresas ou entidades prestadoras de serviços turísticos no território nacional). E, em 2008, foi instituída a Lei nº 11.771, de 17 de setembro, que dispõe sobre a Política Nacional de Turismo.

Nos termos do Art. 4º da referida Lei, a Política Nacional de Turismo é regida por um conjunto de leis e normas, voltadas ao planejamento e ordenamento do setor, e por diretrizes, metas e programas definidos no Plano Nacional do Turismo - PNT estabelecido pelo Governo Federal.

Dentro dessa nova realidade estrutural e legal, foi elaborado coletivamente o Plano Nacional do Turismo (PNT), intitulado *Diretrizes, Metas e Programas (2003-2007)*, o qual buscava consolidar o Ministério como articulador do processo de integração dos mais diversos segmentos do setor turístico. O PNT 2003-2007 seria o elo entre os governos federal, estadual e municipal; as entidades não governamentais; a iniciativa privada e a sociedade no seu todo. “[...] Deveria ser fator de integração de objetivos, otimização de recursos e junção de esforços para incrementar a qualidade e a competitividade, aumentando a oferta de produtos brasileiros nos mercados nacional e internacional” (BRASIL, 2003, p.6).

Ainda, segundo Parágrafo único do Art. 6º da Lei nº 11.771, o PNT terá suas metas e programas revistos a cada 4 (quatro) anos, em consonância com o plano plurianual, ou quando necessário, observado o interesse público, tendo por objetivo ordenar as ações do setor público, orientando o esforço do Estado e a utilização dos recursos públicos para o desenvolvimento do turismo.

Para a Política Nacional de Turismo, o PNT consiste no instrumento que estabelece diretrizes e estratégias para a sua implementação. Portanto, de forma

colaborativa, por meio de um modelo de gestão descentralizada, com a reformulação do Conselho Nacional do Turismo e dos Fóruns Estaduais, almejava-se estabelecer permanente comunicação com as necessidades advindas das regiões, municípios etc.

No PNT 2003-2007 (BRASIL, 2003, p. 8-9-10), havia a compreensão de que o turismo poderia:

- transformar-se em fonte geradora de novos empregos e ocupações, proporcionando uma melhor distribuição de renda e melhorando a qualidade de vida das comunidades;
- contribuir para multiplicar os postos de trabalho no território nacional, poderá interferir positivamente no âmbito da violência urbana, fortalecendo a segurança da população;
- transformar-se em um agente da valorização e conservação do patrimônio ambiental (cultural e natural), fortalecendo o princípio da sustentabilidade;
- tornar-se um instrumento de organização e valorização da sociedade, articulando seus interesses econômicos, técnicos, científicos e sociais, com o lazer, a realização de eventos, feiras e outras atividades afins;
- por meio de programas de qualificação profissional, elevar a qualidade da oferta turística nacional, fator essencial para inserir o país competitivamente no mercado internacional;
- atuar como mecanismo instigador de processos criativos, resultando na geração de novos produtos turísticos apoiados na regionalidade, genuinidade e identidade cultural do povo brasileiro, fortalecendo a autoestima nacional e a de nossas comunidades;
- por sua dinâmica, necessitar de uma constante troca de informações entre os destinos turísticos, a oferta, e os mercados consumidores, o que requer investimentos constantes em marketing.

O objetivo principal desse primeiro PNT, enquanto Ministério próprio, era ordenar as ações do setor público, orientando o esforço do Estado e a utilização dos recursos públicos para o desenvolvimento do setor.

Portanto, por meio desse modelo de gestão pública, descentralizada e participativa, o turismo no Brasil iniciou sua trajetória em órgão próprio, tendo como princípios norteadores os seguintes vetores: geração e distribuição de renda, geração de emprego, redução das desigualdades regionais e sociais e ocupação e equilíbrio do balanço de pagamentos.

Em síntese, o turismo é elevado a esse patamar, porque acreditava-se que, por seu intermédio, poderia “[...] contribuir para o desenvolvimento do país gerando um amplo processo de mudanças que [envolvessem] o cidadão, o estado e o setor produtivo” (BRASIL, 2003, p.19).

As metas estipuladas, para o período, contemplavam a criação de 1.200.000 novos empregos e ocupações; aumento para 9 milhões de turistas estrangeiros no Brasil; geração de 8 bilhões de dólares em divisas; aumento para 65 milhões de chegada de passageiros nos voos domésticos e ampliação da oferta turística

brasileira, desenvolvendo no mínimo três produtos de qualidade em cada Estado da Federação e Distrito Federal.

Para alcançar tais pretensões, foram concebidos sete Macroprogramas (Macroprograma 1: Gestão e Relações Institucionais; Macroprograma 2: Fomento; Macroprograma 3: Infraestrutura turística; Macroprograma 4: Estruturação e diversificação da oferta turística; Macroprograma 5: Qualidade do produto turístico; Macroprograma 6: Promoção e apoio à comercialização e Macroprograma 7: Informações turísticas). Segundo o PNT 2003-2007 (MTUR, 2003, p. 32), esses são “[...] desdobramentos temáticos que foram escolhidos pelo seu potencial de contribuição para atingir os compromissos estabelecidos nos objetivos e metas para o turismo”.

No que tange ao PNT 2007-2010 – *Uma viagem de inclusão* (BRASIL, 2007, p.5), em sua mensagem inicial, o Senhor Presidente da República salienta que “[...] o turismo brasileiro deu um salto de qualidade, que já coloca essa atividade econômica como uma das principais do País”. Segue, ainda “[...] o turismo, hoje, já é o quinto principal produto na geração de divisas em moeda estrangeira para o Brasil, disputando a quarta posição com a exportação de automóveis”. Em outras palavras, o turismo continua, nesse período, como área estratégica governamental, com foco, sobretudo, na economia.

Apesar de a estrutura do PNT 2007-2010 praticamente não se alterar em comparação com o PNT anterior, o que mais o diferencia, além de alguns nomes de macroprogramas, é a adição de um outro, assim como o foco que é dado ao consumo turístico por parte da população brasileira (turismo doméstico). Além disso, seus conteúdos foram enriquecidos com resultados já alcançados, como o acréscimo de novos produtos turísticos nacionais, dados sobre a regionalização do turismo etc.

A gestão descentralizada continuou sendo uma das condutas de gestão do MTUR, na direção de conceber um modelo de gestão pública participativa, de modo a gerar divisas para o país, criar empregos, contribuir para a redução das desigualdades regionais e possibilitar a inclusão dos mais variados agentes sociais.

Em parte de seu texto, destaca novamente o intuito da criação do Ministério próprio (BRASIL, 2007, p.43):

[...] o MTUR foi instituído com a missão de promover o desenvolvimento do turismo como agente de transformação, fonte de riqueza econômica e de desenvolvimento social, por meio da qualidade e competitividade dos

produtos turísticos, da ampliação e melhoria de sua infraestrutura e da promoção comercial do produto turístico brasileiro no mercado nacional e no exterior.

Como dado complementar, as metas e os macroprogramas e programas do PNT 2007-2010 fizeram parte do Programa de Aceleração do Crescimento do Governo Federal (PAC), tanto no que concerne à apropriação dos benefícios decorrentes daquele programa para o desenvolvimento do turismo no país, quanto nos resultados que a atividade deve proporcionar para os anos seguintes, alinhando a ação setorial com a proposta geral de gestão de governo.

Conforme o documento, (BRASIL, 2007, p.13)

O PAC propõe uma parceria entre o setor público e o investidor privado, num processo permanente de articulação entre os entes federativos. Particularmente no que se refere aos investimentos em infraestrutura, estes devem se concentrar em três eixos relacionados à infraestrutura logística (construção e ampliação de rodovias, ferrovias, portos, aeroportos e hidrovias); à infraestrutura energética (geração e transmissão de energia elétrica; produção, exploração e transporte de petróleo; gás natural e combustíveis renováveis); e à infraestrutura social urbana (saneamento, eletrificação, habitação, metrô, trens urbanos e infraestrutura hídrica).

Por meio do exposto, o modelo de desenvolvimento do turismo proposto pelo governo buscava contemplar e harmonizar “[...] a força e o crescimento do mercado com a distribuição de renda e a redução das desigualdades, integrando soluções nos campos econômico, social, político, cultural e ambiental”. Para além do olhar econômico, o modelo traduzia “[...] uma expectativa de resultados que [iria] além do lucro e da valorização do negócio simplesmente [para priorizar] o bem-estar social” (BRASIL, 2007, p.15) – o que, de certa forma, é salientado pelo respectivo subtítulo, que visava fomentar as viagens dentro do próprio país.

Na sequência, respectivamente à elaboração do novo PNT (2013-2016), em 2012, foi instituído o dia 08 de maio como o Dia Nacional do Turismo por meio da Lei nº 12.625, de 9 de maio de 2012. Ainda nesse ano, a profissão de turismólogo passou a ser reconhecida em território brasileiro, através da Lei nº 12.591, de 18 de janeiro, que disciplina o seu exercício. E o dia 26 de novembro, a partir de 2013, foi estabelecido como o Dia Nacional dos trabalhadores em Turismo e Hospitalidade.

O terceiro PNT, lançado em 2013 com abrangência até 2016³², foi denominado de “*O Turismo fazendo muito mais pelo Brasil*”. De sua apresentação consta que,

[...] o Plano foi construído de acordo com as orientações do governo federal e alinhado ao Plano Plurianual 2012/2015. Ele define as contribuições do setor para o desenvolvimento econômico, social e a erradicação da pobreza. Tem como insumo básico o Documento Referencial - Turismo no Brasil 2011/2014 e destaca, no âmbito da gestão, as diretrizes que devem nortear o desenvolvimento do turismo brasileiro, que são: a participação e o diálogo com a sociedade; a geração de oportunidades de emprego e empreendedorismo; o incentivo à inovação e ao conhecimento, e a regionalização como abordagem territorial e institucional para o planejamento (BRASIL, 2013, p.8).

A partir dessas diretrizes estratégicas, foram definidos os seguintes objetivos: incentivar o brasileiro a viajar pelo país; incrementar a geração de divisas e a chegada de turistas estrangeiros; melhorar a qualidade e aumentar a competitividade do turismo brasileiro; e preparar o turismo brasileiro para os megaeventos.

Ainda, o PNT 2013-2016 apresentava um conjunto de ações estratégicas que deveriam ser apoiadas ou implementadas pelo MTUR, em conjunto com os diversos atores do setor de turismo, de modo a superar os desafios e atingir as metas estabelecidas. As Ações principais concentraram-se em sete (7) grandes blocos temáticos: conhecer o turista, o mercado e o território; estruturar os destinos turísticos; fomentar, regular e qualificar os serviços turísticos (instituição do Programa de qualificação profissional para o setor de Turismo [Pronatec Turismo]); promover os produtos turísticos; estimular o desenvolvimento sustentável da atividade turística; fortalecer a gestão descentralizada, as parcerias e a participação social; e promover a melhoria de ambiente jurídico favorável.

Em síntese, o PNT - 2013-2016 contribuiu para um momento importante para o país, pois o Brasil sediaria a Copa do Mundo FIFA 2014 e as Olimpíadas de 2016, no Rio de Janeiro. Por essas razões, as metas e os objetivos a longo prazo foram ousados, tais como: transformar o país no terceiro maior Produto Interno Bruto (PIB) turístico do mundo até 2022; sair da 6ª para 3ª economia turística do planeta etc., aproveitando-se do legado de infraestrutura aeroportuária e de mobilidade urbana, dois fatores-chave para alavancar a competitividade do Turismo no Brasil, seja como destino turístico internacional ou doméstico.

³² Cabe destacar que entre o período de 2011 e 2012 não se instituiu um novo PNT.

Entretanto, sabe-se que nem tudo aconteceu como o planejado, inclusive, algumas obras ainda não foram concluídas ou foram recentemente finalizadas. Apesar dessas e outras mazelas, o país sediou os dois eventos, deixando alguns legados significativos, contudo, não se alcançaram todas as metas e os objetivos traçados.

Igualmente, provém desse período a Lei nº 12.974, de 15 de maio de 2014, que dispõe sobre as atividades das agências de turismo e algumas alterações para a concessão de visto de turismo a estrangeiro (Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980). No ano seguinte, acrescenta à referida Lei, de 1980, o Art. 130-A que dispensa unilateralmente a exigência de visto de turismo em território nacional até a data de 18 de setembro de 2016, com prazo de estada de até noventa dias, tendo em vista os Jogos Olímpicos e Paralímpicos de 2016.

Entre os anos de 2017 e 2018, o MTUR, outra vez, não instituiu um novo PNT. De acordo com Silva e Fratucci (2022, p.3), durante esse tempo, “[...] o MTUR criou um pacote de ações chamado Brasil + Turismo.

Em meados de 2018, integrando e concluindo o panorama-síntese das Políticas Nacionais de Turismo, o PNT 2018-2022 – *Mais Emprego e Renda para o Brasil* foi instituído.

No referente às linhas de atuação, mesmo que algumas se mantiveram no decorrer do tempo como prioritárias, não é possível acompanhar, por meio dos Planos Nacionais, seus avanços e seus antagonismos, por exemplo. A ausência desses indicadores de desempenho, faz com que se leiam os Planos de forma fragmentada, sem uma certa continuidade, o que pode ocasionar a falta de subsídios para monitorar, avaliar, (re)planejar etc. Sem contar que isso dificulta qualquer análise que se pretenda.

Outro detalhe importante é que, embora os macroprogramas e/ou linhas de atuação não se alterem tanto entre um período e outro, as ações estratégicas alternam bastante, não fica evidente se é porque atingiram seus objetivos e foram alteradas, ou se nem chegaram a ser efetivadas, mas já foram substituídas.

Uma síntese³³ contendo a performance das ações realizadas são pontos que precisam constar dos Planos para que se possa ter uma compreensão longitudinal e,

³³ Considerando a disponibilização de acesso público por meio de Relatórios de Gestão do MTUR, aqui, sugere-se que, de forma sintetizada, pudesse constar dos Planos Nacionais de Turismo, talvez no descritivo de cada linha de atuação, um breve histórico do que já se fez sobre aquela temática, permitindo entender de maneira contínua toda a efetividade do referido macroprograma.

consequentemente, (re)pensar os programas e linhas de atuação já definidos, quem sabe expandindo-os, quem sabe, se esgotados, substituindo-os, mas o mais importante, entendendo-os para saber como avançar ainda mais.

Nessa direção, uma retrospectiva contendo as ações realizadas, os custos dessas ações, os locais/projetos beneficiados etc., mesmo que em formato sintetizado, são informações úteis a serem acrescentadas nos Planos, pois se entenderão seus redirecionamentos quando necessários, sua persistência quando a ação ainda não trouxe os resultados almejados e a criação de novas linhas, quando as existentes já estariam sendo bem executadas.

Inclusive, a disponibilização de dados mais detalhados sobre cada macroprograma e suas ações, contribuiria para que os gestores públicos, de empreendimentos privados, educacionais etc. também pudessem colaborar com essas questões, que de certa forma, afeta a todos.

Exemplo perceptível e recente de replanejamento aconteceu na própria Política Nacional de Turismo, no ano de 2020, em decorrência da Pandemia de COVID-19. De forma inédita, todas as atividades foram profundamente afetadas, sofrendo com paralisações pontuais, restrições quanto ao seu funcionamento, adoções de novos protocolos sanitários e até mesmo o fechamento contínuo de estabelecimentos, o que exigiu uma reorganização e nova priorização em suas ações e esforços. Assim, com a parada da atividade turística, o MTUR lançou em 10 de novembro de 2020, o Plano de Retomada do Turismo Brasileiro³⁴, com foco em quatro (4) eixos de atuação: (a) preservação de empresas e empregos no setor de turismo; (b) melhoria da estrutura e qualificação de destinos; (c) implantação dos protocolos de biossegurança; e (d) promoção e incentivo às viagens.

Segundo o documento (2020), a retomada do turismo requer uma aliança nacional que reúna poder público, iniciativa privada, terceiro setor e Sistema S, coordenada pelo MTUR, para mitigar os efeitos negativos causados no setor.

No rol de medidas de preservação do setor foram elaboradas uma série de ações para evitar o desmonte do setor nos meses mais difíceis da Pandemia. Dessa forma, foram desenvolvidas ações emergenciais com foco na proteção do turismo brasileiro, de suas empresas e de seus trabalhadores. Entre elas pode-se citar: Manutenção dos postos de trabalho (Medida Provisória nº 936, de 1º de abril de 2020

³⁴ Disponível por meio do endereço eletrônico: <https://retomada.turismo.gov.br/#o-que>. Acessado em 24 março de 2021.

- convertida na Lei nº 14.020, de 06 de julho de 2020); Segurança nas relações de consumo no turismo (Medida Provisória nº 948, de 8 de abril de 2020 - convertida na Lei nº 14.046, de 24 de agosto de 2020); Campanha colaborativa “Não cancele, remarque!”; Disponibilização de crédito para o setor do turismo (Medida Provisória nº 963, de 7 de maio 2020 - convertida da Lei nº14.051, de 08 de setembro de 2020); Selo Turismo Responsável, entre outras.

Todavia, para além de pensar a proteção do setor, o MTUR, a fim de definir o seu escopo e nortear os programas, projetos e ações a serem assumidos pela Retomada do Turismo, elencou alguns parâmetros – tomando por base as tendências no turismo pós-pandemia – de modo a assegurar sua efetividade:

- I - considerar os protocolos de biossegurança para os prestadores de serviços turísticos, turistas e comunidades receptoras;
- II - incentivar a conduta responsável de cada indivíduo, como prevenção à disseminação da Covid-19;
- III - incentivar as viagens pelo Brasil, em especial as viagens a lazer, de forma responsável e segura;
- IV - definir medidas para a retomada do turismo de negócios e eventos, como feiras e congressos e convenções;
- V - adotar medidas para melhor distribuição de turistas pelo País, priorizando o turismo em áreas naturais;
- VI - prever resultados efetivos até 31 julho de 2021 (BRASIL, 2020, p.20).

Para concluir, o Documento explicita que todos são responsáveis a participar da Retomada do Turismo, sejam cidadãos dos destinos receptores, órgãos públicos, entidades e empresas privadas, turistas etc., cada um cumprindo seu papel.

Outra mudança marcante deste período pandêmico, foi a extinção da Embratur enquanto Instituto Brasileiro de Turismo, para sua instituição como Agência Brasileira de Promoção Internacional do Turismo, na forma de serviço social autônomo (Lei nº 14.002, de 22 de maio de 2020).

De modo sucinto, porém, tentando elencar alguns pontos, foi apresentado um panorama-síntese das Políticas Nacionais de Turismo, sublinhando principalmente seus atos normativos mais preponderantes, seus PNTs, destacando suas linhas de atuação etc., para que se pudesse ter noção por que caminhos trilhou o turismo até os dias atuais, no que tange à Gestão Pública Nacional.

Por meio dessa síntese, observa-se que o turismo foi sendo constituído aos poucos na Gestão Nacional brasileira, desde a década de 1930, com orientações, regulamentações pontuais até a criação de seu Ministério próprio, em 2003. A dimensão econômica é preponderante em seus panoramas, ou seja, o turismo é

entendido como um elemento constituinte no contexto da economia nacional. Seu espaço dentro do governo estaria atrelado ao alcance de objetivos e metas estabelecidos pela Política Nacional de Turismo.

Entre as metas que se mantiveram durante todo este período, estão às relacionadas à ampliação da criação de empregos no turismo, ao aumento da receita gerada pelos visitantes internacionais, à ampliação do número de brasileiros viajantes pelo país e ao aumento de entradas anuais de turistas estrangeiros, cada qual com suas expansões, algumas inclusive, demasiadamente ambiciosas, não atingíveis até os dias atuais. Outras, no entanto, começaram a ser implementadas, tais como a ampliação da oferta turística com padrão de qualidade internacional (65 destinos indutores), todavia foram descontinuadas.

Quanto aos Planos Nacionais, totalizados em quatro (4), desde a criação do MTUR, percebe-se que suas ações estratégicas se concentraram em, no mínimo cinco (5) Macroprogramas: Gestão, Estruturação, Qualificação, Fomento e Promoção e Apoio à Comercialização.

No que tange ao Macroprograma de Qualificação, o que estaria mais próximo do escopo da tese em tela, ou pelo menos o que explicitamente refere-se à educação, notou-se que ele está circunscrito à qualificação/capacitação/formação profissional, com fins de certificação. Neste Macroprograma, o principal objetivo estaria centrado em capacitar para melhor atender, visando à competitividade em comparação a outros destinos. Para tanto, na visão da Política Nacional de Turismo (BRASIL, 2003, p.39),

[...] o estado tem papel importante a cumprir na regulamentação do setor, normatizando e fiscalizando segmentos e a atividade turística e orientando a formação profissional. É necessário aperfeiçoar os mecanismos para o aprimoramento dos serviços como também aplicar métodos para qualificar e difundir os níveis atingidos por meios de processos de certificação.

Essa qualificação poderia: (a) envolver recursos humanos, especialmente os já atuantes em toda cadeia produtiva do turismo, numa linha de qualificação profissional; (b) significar a incorporação de novas tecnologias em áreas estratégicas do turismo; (c) ser materializada em uma certificação para empreendimentos turísticos que tivessem práticas exitosas etc. A qualificação poderia, então, desempenhar papel de indutora da qualidade nos serviços prestados e de estimuladora dos mecanismos de fiscalização para evitar a prática abusiva no setor.

Porém, não ficam claros quais foram os indicadores utilizados para designar como “com qualidade” as ações desenvolvidas nessas três linhas direcionais do Macroprograma. Sem intuito de minimizar a positividade de resultados de programas/projetos já desenvolvidos, mas visando refletir sobre o panorama delineado, algumas inquietações emergiram: será que apenas esses três focos (normatização, qualificação profissional e certificação) são capazes de atestar a qualidade de um destino turístico? A educação para os residentes sobre a importância do turismo, do bem receber, da boa convivência, dos laços sociais que se podem estabelecer, das trocas possíveis, não seriam elas igualmente ações vitais para tornar um destino turístico com mais qualidade? O ensino do turismo, para além de cursos técnicos ou superiores, no âmbito da educação básica, também não se mostra como fator de qualidade para a consolidação de um destino que almeja qualidade na prestação de serviços e atendimentos? E mais, a educação para o turista, a fim de incentivá-lo a valorizar a cultura local, a seguir as regras, os protocolos estabelecidas/os nos destinos turísticos, a respeitar a diversidade natural e humana que pode contrastar com a sua cotidiana, não seria um elemento que poderia conferir maior qualidade aos destinos turísticos?

Enfim, mesmo não sendo o foco principal desta pesquisa, ao analisar as Políticas Nacionais de Turismo, objetivando refletir sobre políticas de turismo com viés pedagógico, identificou-se este Macroprograma em específico, com entendimento que ele poderia ainda ser contemplado com um olhar mais amplo, abrangendo a dimensão pedagógica/educacional essencial do próprio turismo. Esta poderia ser efetivada em vários campos, para vários públicos, como mencionado em algumas inquietações expostas anteriormente. Significaria extrapolar o entendimento de “qualificação”, como descrito na Política Nacional de Qualificação do Turismo – PNQT³⁵ (BRASIL, 2018b, p.13), ou seja: “[...] processo contínuo, multidisciplinar e transversal que se dá por meio da formação profissional (cursos, pesquisas, eventos e observatórios) e pela comprovação de conhecimentos e habilidades adquiridas (certificação)”, o que implicaria incorporar outros espectros conceituais a essa base.

³⁵ A Política Nacional de Qualificação do Turismo – PNQT foi instituída no ano de 2018, ela ocupa um lugar de interseção, ligando ações do Ministério do Turismo, Ministério da Economia e Ministério da Educação. Tem como finalidade a qualificação social e profissional de jovens e adultos do setor de turismo, com mais de 16 anos, com a premissa de que a articulação entre educação, trabalho e desenvolvimento territorial considere a formação profissional como um direito do cidadão/cidadã, instrumento indispensável à sua inclusão e aumento de sua permanência no mundo do trabalho, visto que garante sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade.

Essas outras/novas linhas de atuação deste Macroprograma poderiam destacar também iniciativas de formação integral dos sujeitos, para além do direcionamento apenas profissional, mas sim para uma formação ao longo da vida (*lifelong learning*) sobre o próprio turismo e suas diversas interfaces (DE LIMA; SANTOS; FERREIRA, 2020).

Além disso, seguindo essa equivalente linha de pensamento, por meio do encontro promovido pelo turismo, marcado pelo acolhimento, poder-se-ia intencionalmente pensar em linhas de atuação que contemplassem ações/experiências as quais se constituíssem em “[...] espaço de contínua construção, formação e transformação do sujeito, que passa a ter novas percepções do outro e de si mesmo. Em outras palavras, um espaço de aprendizagens em que o pedagógico se configura, substantivamente, como propriedade do turismo”. (LIMA, 2014, p. 207).

Dessa maneira, partindo desses acréscimos no entendimento do termo “Qualificação”, poder-se-ia abrir uma outra/nova possibilidade de propor ações/experiências no turismo sob uma perspectiva humano-social, utilizando-se de uma abordagem conceitual, de natureza psicossocioantropológica (PERAZZOLO; SANTOS; PEREIRA, 2013), para a qual a promoção de aprendizagens, no sentido amplo de transformações educativo-formativas dos sujeitos, mostrar-se-ia como uma propriedade intrínseca ao turismo.

Tendo em mente que os turistas não apenas estabelecem contato com os profissionais do turismo, mas sim, com um conjunto de agentes indiretos ou não operantes do setor, como um residente do destino visitado, far-se-ia pertinente ampliar o escopo de abrangência e conceitual deste Macroprograma, podendo assim abarcar temas como, por exemplo, hospitalidade, relatos de experiências e de vivências, trocas de conhecimentos via sociointeracionismo.

Essa expansão conceitual, entendendo a qualificação para além do escopo profissional (educação para o trabalho), poderia enriquecer ainda mais este eixo estratégico, pois assim seria possível qualificar as relações entre visitantes e visitados, turistas e destinos, residentes e empresários etc.

A adjetivação de um destino como de qualidade pode estar afeta à qualificação dos trabalhadores do turismo, de seus gestores, empresários e empreendedores, mas também pode estar na dimensão relacional e hospitaleira dos residentes de um destino, no cuidado e respeito de um turista com a cultura local, com o destino e as pessoas como um todo.

Portanto, compreender essas múltiplas facetas do termo “Qualificação”, poderia promover avanços, pois ele representa muito mais que a melhoria das competências dos trabalhadores, gestores etc. Há muito mais envolvido nesse processo de conferir qualidade ao turismo.

Assim, se qualificar significa demonstrar/indicar/atribuir qualidades, aqui no Brasil, como foi possível observar, a qualidade do turismo estaria circunscrita à qualificação/capacitação/formação profissional, com fins de certificação.

Os precedentes revelados abrem possibilidades para que se possa olhar com mais profundidade para a linha de atuação denominada “Qualificação”, aspirando a uma ampliação em seu arcabouço de ações estratégicas, porque essa política não é só importante para as Cidades Educadoras que compõem a AICE (foco central e irradiador dessas reflexões). Com essa ampliação, poder-se-ia beneficiar muitos municípios que prezam pela qualificação e a qualidade de vida de seus cidadãos e de quem a eles acorrem. Valores como identidade, igualdade, diversidade, liberdade, identidade, dialogicidade, sustentabilidade, cidadania são vitais também quando se compreende o turismo como substancialmente pedagógico/educacional e quando se almeja incluí-lo como protagonista em linhas de atuação, talvez, ainda, não privilegiadas pela Política Nacional de Turismo.

Essa possível inclusão vem somar-se às ações para o alcance das metas estabelecidas pelas Políticas Nacionais de Turismo. Aqui, ressalta-se sua importância, o que mereceria, em outra oportunidade de estudo, maior aprofundamento.

Cabe destacar que todas essas políticas embasam as ações no contexto turístico em sua menor instância, os municípios, pois elas norteiam e orientam ações nessa esfera, uma vez que os municípios compõem o Sistema Nacional de Turismo. E essa visão, uma vez dilatada, poderia incentivar a inserção de mais essa dimensão (pedagógica intrínseca ao turismo) em sua gestão, o que ampliaria também seus horizontes, bem como contribuiria para a fundamentação e fundação legal de destinos que querem desenvolver seu potencial educacional via turismo, mas que ainda não pertencem à Rede de Cidades Educadoras.

Assim, no próximo subitem, busca-se refletir sobre Gestão municipal do Turismo, para que, posteriormente, por meio do case da pesquisa, Cidade Educadora Santiago RS/BR (Parte 2), seja possível analisar repercussões desse planejamento na (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico, já que ainda não se percebe o incentivo à dimensão pedagógica via Política Nacional, com que

ganhariam relevância a intencionalidade pedagógica e o desenho de um caminho possível para que isso seja fomentado no turismo.

6.4.3 Gestão municipal do Turismo

Como vimos neste Item, o poder público tem a responsabilidade de orientar, coordenar as discussões e planejar os caminhos possíveis e viáveis para tratar sobre as demandas da sociedade, formulando e implementando políticas públicas das mais diversas áreas e tipos. Logo, a organização da Administração pública, através de órgãos oficiais específicos, constituído de corpo técnico, orçamento e atentos às demandas identificadas e analisadas por um corpo coletivo (colegiado orientador e articulador) são elementos indispensáveis para o bom andamento das decisões e, por consequência, de sua atuação.

Nessa direção e, especificamente, os governos têm um papel de destaque no planejamento do turismo, segundo Todesco e Silva (2021, p.4) citando Velásco (2016), isso se dá por diversas razões, entre elas:

[...] (a) decidir as demandas prioritárias que serão atendidas frente a um conjunto de problemas a serem enfrentados; (b) decidir como serão utilizados os recursos, pois diante dos inúmeros problemas e múltiplas soluções os recursos são limitados; (c) coordenar ações para evitar resultados dissonantes aos objetivos almejados; (d) impor limites ou perdas para determinados grupos; (e) representar e dar voz aos diversos grupos de interesses.

No tocante à implementação de um sistema de turismo, em nível municipal, ele ocorre a partir de uma decisão governamental que incorpora o turismo em sua agenda política, considerando-o como uma área prioritária. Para tanto, cria-se um órgão oficial para o setor, podendo ser uma secretaria exclusiva ou que integre outra, ou ainda pode ter o formato de departamento, coordenação etc.

Esse órgão oficial juntamente com o Conselho municipal (representado por gestores públicos, empresariado, profissionais e prestadores de serviços em turismo, e comunidade) é que define o planejamento da pasta, quais são as políticas públicas protagonizadas pelo setor, das quais desdobram-se planos, programas, projetos, ações, orientações que guiam a fase de implementação.

O modelo de planejamento governamental proposto pela Política Nacional de Turismo corresponde à uma Gestão do Turismo de forma descentralizada a fim de

fomentar a consolidação de uma rede de entidades e instituições em todo território nacional, envolvendo o poder público nas três esferas, a iniciativa privada e o terceiro setor, visando entender as demandas do setor, desde o nível local ao nacional.

Esse modelo de gestão conduziu a constituição do Sistema Nacional de Gestão do Turismo, composto em seu nível estratégico, por um núcleo básico formado pelo Ministério do Turismo, pelo Conselho Nacional de Turismo e pelo Fórum Nacional de Secretários e Dirigentes Estaduais de Turismo. Complementam essa Rede de Gestão, os Fóruns e Conselhos Estaduais de Turismo, Instâncias de representação do Turismo nas Unidades da Federação, formados por representantes do setor público, abarcando representantes dos municípios e regiões turísticas, da iniciativa privada e do terceiro setor, além de outras entidades de relevância estadual vinculadas ao Turismo.

De acordo com Brasil (2007a, p.44),

[...] no nível intermediário da gestão descentralizada, encontram-se as instâncias de representação das macrorregiões turísticas, que discutem e dispõem sobre os temas e questões relacionados ao desenvolvimento da atividade, em área de abrangência que extrapola os limites dos respectivos territórios estaduais.

Ainda, segundo o mesmo documento (BRASIL, 2007a, p.44),

[...] para cumprir a função de articulação em todos os elos da cadeia de relacionamento, a gestão descentralizada tem a sua ação complementada na ponta, pelas instâncias de representação regional do turismo e pelos municípios, onde a atividade turística se realiza. Nesse sentido, os municípios são incentivados a criar os conselhos municipais de turismo e organizarem-se em instâncias de representação regional, pública e privada, possibilitando a criação de ambientes de discussão e reflexão adequados às respectivas escalas territoriais, complementando, assim, o sistema nacional de gestão do turismo.

Esse conjunto de atores compõe o sistema e, deve ter cada vez mais ampliados e fortalecidos seus espaços de discussão e participação no processo de gestão do desenvolvimento da atividade, em todo o território nacional e, em seus diversos níveis de atuação.

Essa estrutura de coordenação da gestão descentralizada incentivada pela Política Nacional de Turismo pode ser representada por meio da Figura 23.

Figura 23 - Estrutura de Coordenação da Gestão descentralizada MTUR



Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2007a).

Assim constituído, o modelo de gestão descentralizada do turismo viabiliza canais de interlocução entre as diversas esferas da gestão pública e as diferentes escalas de representação da iniciativa privada e do terceiro setor, possibilitando a implementação de programas e ações propostos pelo Plano Nacional de Turismo, de forma articulada com o planejamento e a implementação de programas e ações relacionados à Gestão do Turismo no âmbito das Unidades da Federação, das macrorregiões, das regiões turísticas e dos municípios do país.

Neste subitem, como a presente pesquisa busca refletir sobre os temas Turismo e Cidade Educadora, ambos focados em esfera municipal, esse é o âmbito das seguintes ponderações, no que tange ao planejamento turístico, contudo sem desconsiderar que a coordenação municipal integra a estrutura de coordenação da gestão descentralizada estabelecida pela Política Nacional de Turismo e, que todas as suas linhas de atuação repercutem nos demais níveis do sistema.

6.4.3.1 Coordenação e Planejamento Municipal do Turismo

Como exposto pela Figura 23, a coordenação municipal (governança local), segundo a Política Nacional de Turismo, é composta por dois entes: o Órgão Municipal

de Turismo, que pode ser uma Secretaria Municipal de Turismo ou um Departamento de Turismo, uma Coordenadoria e, um Colegiado Local, regulamente constituído como Conselho Municipal de Turismo (COMTUR)³⁶. Seus papéis estão circunscritos comumente em âmbito local, com alguma influência no estabelecimento das Políticas Nacionais do setor, mas de grande e vital importância para o turismo do município a que pertence, assim como para a região turística que integra.

Entre suas funções mais proeminentes para o desenvolvimento turístico estão: ordenamento, planejamento, estruturação, regulamentação, estabelecimento de políticas, *marketing*, sensibilização, articulação, qualificação, entre outras.

Todavia, segundo Lohmann e Panosso Netto (2012, p.124)

[...] entre os principais problemas enfrentados pelos organismos de turismo estão a falta de articulação e comunicação entre si, no que diz respeito aos projetos e às ações que estão sendo desenvolvidos. Outro problema é o embate entre os interesses da administração pública e a dos organismos privados que, apesar de, na maioria das vezes, estarem direcionados para um mesmo objetivo e fim, não conseguem chegar a um acordo sobre como poderão cooperar um com o outro.

Destacam ainda os autores (2012, p.124) que,

[...] nos organismos públicos, ao menos no Brasil, existe o problema crucial da falta de continuidade dos projetos de turismo que são iniciados em uma gestão pública e encerrados sem alcançar seus objetivos assim que mudam os governos, sejam eles municipais, estaduais ou federal. Esse problema advém de uma cultura que pode ser caracterizada, no mínimo, como mesquinha e míope, pois os administradores do setor público que sobem ao poder a cada mandato encerram os projetos originários no mandato anterior, a fim de não dar o crédito do sucesso ao possível adversário político. É devido a esse problema que, no contexto municipal, o COMTUR é de fundamental importância para a continuidade dos projetos de turismo, pois não está vinculado ao mandato político e pode sobreviver sem depender de verbas da administração pública, apesar de ser incentivada por ela.

É imprescindível acrescentar ainda que, os projetos desenvolvidos em um determinado governo, muitas vezes não são continuados, mesmo que já consolidados, por “representarem” mandatos anteriores, excluindo todos os processos colaborativos até sua efetivação. Esta é uma situação que acontece repetidamente na gestão pública e precisa ser extinta.

³⁶ Segundo as Orientações técnicas para a criação de Conselho Municipal de Turismo (BRASIL, 2019, p.9), “[...] o Conselho Municipal de Turismo é um colegiado de entidades representativas da comunidade e do setor público e tem como responsabilidade assessorar na definição e implementação das políticas municipais de turismo”.

Como bem pontuaram Lohmann e Panosso Netto (2012), o COMTUR é importante para esta mudança, pois são alguns de seus papéis, fortalecer a participação democrática na formulação e implementação de políticas públicas e dar continuidade às políticas adotadas pelo setor, independentemente da troca de gestores e de governos.

É fundamental destacar que, o COMTUR é o elemento conector entre o *trade* turístico e o terceiro setor ao órgão oficial de turismo local e, sua principal atribuição é promover o desenvolvimento da atividade turística de forma sustentável e integrada no município.

Contudo a sua existência e do órgão de gestão local não devem se restringir em apenas atos legais, os municípios para acessar recursos e participar de Macroprogramas específicos, devem comprovar a existência de órgão ou entidade responsável pela pasta de turismo, por meio da apresentação de legislação referente à estrutura administrativa da Prefeitura Municipal; comprovar a existência de dotação orçamentária destinada ao turismo, por meio da apresentação da Lei Orçamentária Anual (LOA) e do Quadro de Detalhamento de Despesa (QDD) vigentes; comprovar a existência de COMTUR ativo, mediante a apresentação da legislação que o institui, da ata de posse da atual diretoria e das atas das duas últimas reuniões realizadas, etc. E como novas exigências (2021/2022), o COMTUR ainda deve apresentar plano de trabalho para execução nos próximos 24 meses e os prestadores de serviços turísticos locais devem apresentar registro no Cadastro de Prestadores de Serviços Turísticos (Cadastur).

No que tange ao Planejamento Municipal de Turismo (PMT), é essencial ter presente que os organismos (Órgão oficial + COMTUR), são os que orientam e direcionam a política em âmbito local, fundamentadas, é claro, nas diretrizes estaduais, que, por sua vez, estão baseadas na Política Nacional, e esta, nas orientações e diretrizes estabelecidas pela Organização Mundial do Turismo (OMT).

Todavia, para a elaboração de tal planejamento, cada membro participante deve entender qual são os papéis que precisam desempenhar no processo de desenvolvimento do turismo em nível local. Logo, destaca-se, que para além do Estado, representado pelo Governo federal, estadual ou municipal (cujos papéis estão relacionados à coordenação, ao planejamento, à legislação, regulamentação, ao

incentivo/fomento, à atuação social, promoção do turismo), a iniciativa privada³⁷ exerce papel determinante ao atuar no desenvolvimento da infraestrutura turística, planejando cuidadosamente do funcionamento de suas atividades e equipamentos para atender com qualidade às necessidades e desejos do turista, capacitando seus funcionários, elaborando pesquisas com turistas etc., assim como o terceiro setor³⁸ que complementa as preocupações e práticas sociais que geram bens e serviços de caráter público (OTTONI; SCALCO, 2010). Portanto, de forma cooperada e colaborativa buscam desenvolver sustentavelmente o turismo nos destinos.

Outro agente crucial, desse sistema, é a comunidade, que igualmente ao Estado, é uma das principais responsáveis pelo planejamento do turismo em um município. Novo e Silva (2010, p. 46) destacam seu papel:

[...] não adiantará de nada o Estado ordenar o espaço, a iniciativa privada investir em seus empreendimentos e as organizações do terceiro setor fazerem seu papel de preservação do meio ambiente, se a comunidade não estiver sensibilizada e comprometida com o desenvolvimento do turismo.

Assim, para o desenvolvimento sustentável do turismo é necessário abrir espaços para que a comunidade possa se inserir, entender o que é o turismo, quais são os benefícios promovidos por ele, assim como entender suas atribuições dentro do processo, ou seja, participar ativamente de sua organização e gestão. Essa visão é procedente da implementação do PNMT, em 1994. Todavia, seu contrário também é verdadeiro, ou seja, esses outros agentes da mesma forma precisam fazer parte e ocupar seus espaços no colegiado e contribuir com as tomadas de decisões do turismo nos destinos.

A elaboração de um Plano Municipal de Desenvolvimento de Turismo (PMDT), discutido e elaborado por um colegiado que represente os vários segmentos, diretos ou indiretos ao setor, é um bom início, contudo, deve-se estar atento ao prevailecimento dos interesses coletivos.

³⁷ A iniciativa privada é representada pelos micros, pequenos, médios e grandes empreendimentos e prestadores de serviços relacionados com o turismo. São exemplos: hotéis, pousadas, lojas de souvenirs, empresas de aluguel de carro, guias especializados, restaurantes, empresas de passeios turísticos, empresas de eventos, agências de viagem, entre outros.

³⁸ O terceiro setor é representado por várias organizações que, genericamente, são conhecidas como organizações não governamentais (ONGs); porém, esta é apenas uma sigla, não um tipo específico de organização. Esse conjunto de organizações está representado por: associações, cooperativas, fundações, institutos, organizações de voluntariado, entidades beneficentes, clubes de mães, centros sociais etc.

Em outras palavras, o que se quer dizer é que os vários segmentos constitutivos de uma sociedade organizada têm funções específicas quanto ao planejamento e desenvolvimento do turismo em um destino e, é de suma importância que cada membro saiba qual é seu papel e o cumpra visando sempre a coletividade.

A transformação de uma cidade em um destino turístico, assim como em uma Cidade Educadora parte de uma tomada de decisão governamental, no entanto, isto não é suficiente, pois essa decisão e transformação está atrelada substancialmente à uma governança local engajada, articulada e disposta a trabalhar pelo bem comum e pelas reais necessidades do local, pois mesmo que a gestão pública mude sua condução, o colegiado tem “seus nortes”, tem uma caminhada e, portanto, poderá seguir o itinerário, trilhando caminhos já tracejados outrora, ou ainda, criando outras oportunidades.

É relevante mencionar que o PMDT é organizado em torno de um horizonte temporal de quatro (4) anos, assim como a Política Nacional de Turismo que, a cada novo governo, avalia-se sua atuação, importância no contexto em questão e define suas prioridades. Portanto, é imprescindível planejar o turismo, em qualquer que seja o nível da Administração pública, pensando-o a curto, médio e longo prazo e, estabelecendo eixos estratégicos prioritários, segundo às peculiaridades locais/regionais.

Então, a Administração e gestão pública municipal, tem papel fundante no que tange ao direcionamento para os objetivos comuns, no sentido de intervir sobre alguns excessos ou complementar falhas, carências, pois as políticas públicas são exclusivamente de responsabilidade do Estado em qualquer que for seu nível.

Neste planejamento da atividade turística em nível municipal, faz-se imperioso alinhar programas e projetos ao Plano Diretor Municipal, pois ele orienta o ordenamento da ocupação territorial. Além disso, outra ação fundamental é buscar integrar as políticas públicas de turismo a outras áreas de atuação governamental, pois há escassez de recursos, sobretudo para este setor, logo, nem tudo pode ser atendido, por limitações de diversos tipos que exigem a definição de prioridades, a distinção entre o que é urgente e o que é importante e, ainda, o que se pode fazer unido.

Portanto, deliberar sobre diretrizes ou eixos estratégicos prioritários, por conseguinte, definir programas e projetos realistas, são indicativos relevantes para

que possam entrar na agenda governamental, assim como maior são as chances de apoio de seus envolvidos e de outros agentes que possam implementá-lo.

De acordo com Brasil (2003, p.4)

[...] o turismo quando bem planejado, dentro de um modelo adequado, onde as comunidades participam do processo, possibilita a inclusão dos mais variados agentes sociais. Os recursos gerados pelo turista circulam a partir dos gastos praticados nos hotéis, nos restaurantes, nos bares, nas áreas de diversões e entretenimento. Todo comércio local é beneficiado. Jornaleiros, taxistas, camareiras, cozinheiras, artesãos, músicos, barqueiros, pescadores e outros profissionais, passam a ser agentes do processo de desenvolvimento. O envolvimento abrange toda a comunidade receptiva.

E, tendo como base, esse olhar macro/multidimensional para o turismo e as Cidades Educadoras sob o escopo da AICE é que se estruturou um ciclo reflexivo e propositivo de construção de processo de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico para ser desencadeado em destinos turísticos, primeiramente que compõe a AICE, mas não somente, de forma a operacionalizar/pragmatizar toda a teoria construída nesta tese.

A organização de cada encontro foi pensada de maneira que fossem apresentados desafios e situações problemas, que favorecessem a criticidade, a argumentação, a construção coletiva, a fim de traçar estratégias que permitissem pensar o Turismo em Cidades Educadoras, assim como pensar as Cidades Educadoras e o Turismo, tendo como pano de fundo a promoção de aprendizagens planejadas de maneira intencional, pois a intencionalidade, aqui, é elemento basilar e diferenciador, por tudo que discutimos até o momento.

Portanto, no próximo Item, será apresentada a Metodologia da pesquisa, nela estão descritas as etapas desenvolvidas, o percurso metodológico percorrido, assim como o detalhamento do case de pesquisa e do respectivo ciclo. Por meio deste último, cogita-se desenhar uma perspectiva de “como” inserir essa outra dimensão do turismo na gestão municipal, para que ele, sendo entendido como um agente promotor de aprendizagens, possa vir a ampliar a própria concepção de Cidade Educadora e, quiçá, efetivar seus princípios e ir além.

7 CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Porque o mundo, apesar de redondo, tem muitas esquinas”.

Caio Fernando Abreu

Considerando a relação entre a natureza do problema, o objetivo geral e os específicos previstos e a interface estabelecida entre turismo essencialmente pedagógico (TEP), Cidades Educadoras e políticas públicas de turismo, esta pesquisa, metodologicamente, assume caráter qualitativo, indo ao encontro das considerações de Chizzotti (2003), segundo o qual o termo “qualitativo” implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de investigação, cabendo ao pesquisador interpretar, com perspicácia e competência científica, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de estudo, para isso convergindo diferentes abordagens analíticas, tais como a hermenêutica, a etnográfica, a fenomenológica.

Dentre essas abordagens, a hermenêutica se mostra condizente com este trabalho, na medida em que a compreensão busca ultrapassar compreensões imediatas, pré-compreensões, o que nas palavras de Ricoeur (1978, p. 15), consiste em “[...] decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal”.

Em uma visão panorâmica, a pesquisa se define, em forma e conteúdo, como ensaio no que tange às teorizações e aproximações interpretativas pretendidas e, também, como de caráter exploratório empírico, na referida proposição e análise da construção de processo de (re)formulação de políticas públicas na Cidade Educadora Santiago/RS/BR.

Para o desenvolvimento da parte 1 da pesquisa, correspondente ao ensaio teórico-prático, como já destacado nas Indagações Introdutórias, partiu-se do suposto teórico de referência, o TEP. Este permitiu um outro olhar sobre as Cidades Educadoras sob o escopo da AICE e de sua Carta norteadora, a partir do que se fez uma incursão desde sua origem em 1990 até 2020, ano, neste trabalho, da construção do Panorama das Cidades Educadoras no mundo. Por meio dessa incursão, foi possível notar que a Carta não menciona nenhuma aproximação com o turismo de forma direta, bem como com as pessoas que acorrem às cidades (visitantes/turistas). De imediato, tendo essa constatação provocado algumas reflexões e alguns

questionamentos, entendeu-se pertinente realizar a primeira revisão da pesquisa, a bibliográfica (Subitem 4.1), na direção de verificar, nos estudos científicos, aproximações entre os dois conceitos. No decorrer da revisão, julgou-se relevante, ainda, realizar uma pesquisa documental a partir da página virtual da AICE (Subitem 4.2), já que nesta, encontra-se o banco de experiências e documentos.

Esse levantamento, somado às inquietudes iniciais e aos questionamentos que foram surgindo durante o percurso desenvolvido, conduziram à necessidade de construção de aproximações teóricas entre o conceito de turismo entendido como essencialmente pedagógico (TEP) e os princípios da Carta das Cidades Educadoras, sob dois macropismas. O primeiro, referente à dimensão pedagógica do turismo no contexto das Cidades Educadoras, sob dois vieses: (a) conceito(s) de educação quando se abordam as Cidades Educadoras e a participação do turismo e (b) implicações passíveis de serem apreendidas, tendo por foco a dimensão essencialmente pedagógica do turismo nas Cidades Educadoras. O segundo macropisma, desde a concepção do processo de aprendizagem até a promoção de ações/experiências turístico-pedagógicas em Cidades Educadoras, esse também sob dois vieses: (a) ação dos sujeitos nos processos de aprendizagem e (b) processos de interação, mediação e promoção de ações/experiências turístico-pedagógicas em Cidades Educadoras.

A confluência dessas reflexões ensaísticas encaminhou a hipótese de que um percurso possível para a efetivação dessas aproximações e teorizações construídas seria via políticas públicas de turismo, pois ambos os processos pensados e discutidos tinham na gestão pública seu ponto de articulação e desenvolvimento preliminar.

Assim, tendo em conta o entendimento do turismo como um agente protagonista e promotor de aprendizagens, podendo contribuir para a efetivação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, a pesquisa adentrou em uma outra racionalidade metodológica (parte 2), à luz de Bachelard (1986), a qual permitiu estabelecer diálogo entre razão e experiência, por meio de um ensaio exploratório empírico que fortuitamente tornou-se *case* da pesquisa.

Essa passagem do fortuito a *case* de pesquisa é o primeiro passo realizado nesse segundo momento da investigação. Na continuidade, foi apresentado de forma detalhada o contato prévio com a Cidade Educadora Santiago, *case* da pesquisa, o qual possibilitou a realização de entrevistas com os seus gestores públicos.

Nesse trajeto, foi exibido o roteiro prévio de entrevistas semiestruturadas, as entrevistas realizadas, bem como, a pesquisa efetivada sobre Santiago/RS/BR.

Na direção de melhor compreender o processo de transformação de Santiago em Cidade Educadora, na sequência, partiu-se para a análise das entrevistas sob três grandes focos: (a) o processo de instituição e desenvolvimento do Projeto Santiago como Cidade Educadora; (b) o conceito de turismo e de turismo pedagógico, uma vez que Santiago apresenta 100% de suas experiências no BIDCE afetas ao turismo e (c) a ação da Secretaria de Turismo nesse contexto de Santiago Cidade Educadora, pois, rememorando, um dos objetivos desta pesquisa é questionar se a dimensão pedagógica intrínseca ao turismo poderia vir a ampliar a própria concepção de Cidade Educadora na efetivação de seus princípios, como também potencializar a (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico e, assim, ativar a latência turístico-pedagógica de um destino identificado como tal.

O próximo passo dessa construção incidiu na elaboração da proposição de processo de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico, a qual foi pormenorizada.

No prosseguimento, novamente buscou-se analisar os dados coletados, por meio dos encontros realizados, das falas dos participantes, bem como de todo o processo desencadeado. E o entrelaçamento a partir desses vários olhares, construído heurística e criticamente, encontra-se no final desta jornada.

7.1 FORTUITO DO PERCURSO AO CASE DE PESQUISA

Em um primeiro momento, a presente pesquisa seria apenas de cunho ensaístico-teórico, contudo a Cidade Educadora Santiago/RS/BR mostrou-se, desde a revisão documental como uma oportunidade fortuita, por apresentar, em seus relatos de experiências, cadastradas no BIDCE, o binômio Turismo pedagógico. Isso, de imediato, fez com que se contatasse a Prefeitura Municipal e questionasse sobre essa perspectiva. Assim, inaugurou-se aproximação com o município, inicialmente de forma fortuita, mas que, no decorrer do processo investigativo, se mostrou como possibilidade de *case* da pesquisa, na direção de buscar outros/novos elementos empíricos que pudessem corroborar, questionar, complementar o estudo.

As primeiras incursões no município se deram por meio de roteiro prévio de entrevistas semiestruturadas que foram feitas para gestores públicos que ocupam

cargos de diferentes níveis, para tanto estes serão identificados aqui como sujeitos da pesquisa distinguidos pelos seguintes níveis: primário (prefeito, vice-prefeito), secundário (secretário/a) e terciário (diretor/a, coordenador/a), aqui representados por Sujeito Gestor Público 1 – SGP1, Sujeito Gestor Público 2 – SGP2, Sujeito Gestor Público 3 – SGP3. Quando mais de um gestor ocupou/ocupa o mesmo nível em uma mesma administração ou em uma diferente, a sigla recebeu um algarismo sobrescrito.

Entretanto, os resultados aqui não são tomados por uma perspectiva indutiva, ou seja, não se objetiva chegar a uma conclusão ou generalização. O que se pretende é acrescentar informações novas às premissas construídas nesta pesquisa.

7.1.1 Contato prévio com autoridades administrativas de Santiago/RS/BR

Essa distinção pragmática revelada por Santiago, por mais que sinalizasse, de alguma forma, associação do Turismo à Cidade Educadora, suscitou outros questionamentos, tais como: O que ali se entende por Turismo? Uma vez que as experiências estão atreladas à educação formal, o que pauta as atividades implementadas? Seria o conceito de Turismo pedagógico, como aquele que “serve” às escolas (perspectiva mercadológica) ou o conceito de atividades pedagógicas pelo turismo? (LIMA, 2014). Estariam aí presentes políticas públicas advindas de gestão com intencionalidade pedagógica para além do escopo escolar, de seus cidadãos e da gestão municipal da educação?

Ademais dessas inquietações, conhecer *in loco* a referida cidade, suas experiências e atores direta ou indiretamente envolvidos; investigar a existência ou não, no âmbito dessa cidade, de experiências educadoras promovidas pela gestão municipal do turismo e eventualmente não vinculadas ao Programa das Cidades Educadoras, mostraram-se, entre outros, como caminhos de sondagem investigativa.

Como preliminarmente se pensava que seriam apenas alguns esclarecimentos afetos às curiosidades sobre a adesão à Rede de Cidades Educadoras e, por decorrência, sobre Turismo pedagógico, estabeleceu-se contato via telefone. Na conversa, foi sugerida a visita ao município e contatos com gestores considerados chave, numa aproximação à técnica bola de neve.

Essa técnica não foi intencionalmente planejada, mas transcorreu nos primeiros passos de aproximação com Santiago/RS/BR, reforçando tratar-se de um estágio mais próximo à curiosidade. Assim, as pessoas indicadas para uma conversa

inicial foram: SGP3²; o próprio SGP3¹, SGP2², SGP1¹, e como indicação deste último, SGP2¹. E, para finalizar esse ciclo de conversas preliminares, indicado por todos os anteriormente citados, SGP1², responsável pela implementação do Programa Cidade Educadora em Santiago/RS/BR.

7.1.2 Elaboração de roteiro prévio de entrevistas semiestruturadas

Apesar de, como já comentado, o intuito inicial ter sido apenas esclarecer algumas inquietações, com a oportunidade de uma conversa com gestores públicos locais, passou-se de uma mera sondagem para a organização de um roteiro prévio de perguntas que pudessem pautar entrevistas semiestruturadas (Ver Apêndice B), na direção de melhor compreender o processo de constituição de uma cidade como educadora (AICE). As entrevistas tiveram como eixos fundantes: pesquisa (redes de cidades), decisão (escolha pela AICE), processo de implementação e gestão (Santiago como Cidade Educadora). Buscou-se depreender percepções da gestão pública acerca de Cidade Educadora, de Santiago como Cidade Educadora e de respectivas repercussões no/pelo turismo.

Algumas questões – de caráter orientativo – foram realizadas para todos os respondentes, já outras, especificamente para quem compunha o quadro pessoal do governo quando da implementação de Santiago como Cidade Educadora.

Vejam-se os exemplos:

- *Como você vê Santiago como uma Cidade Educadora em suas diferentes implicações?* (pergunta comum a todos)
- *Como tomaram conhecimento da AICE e como se deu a vinculação de Santiago à Rede de Cidades Educadoras?*
- *Quanto tempo foi necessário para a implantação do Programa no município? Poderia detalhar o processo?*
- *Como se dá a gestão (compartilhada) do Programa Cidade Educadora?*
- *Chama atenção que vocês explicitamente abordam o turismo. O que estava/está presente no momento da concepção dos projetos, e sob que entendimento de turismo?*
- *Eu também vi que vocês objetivam potencializar o turismo pedagógico. Qual o entendimento que se tinha ou se tem de turismo pedagógico?*

A partir dessas questões-chave poder-se-ia ter noção do processo de adesão à Associação, de sua manutenção na Rede, das exigências iniciais, enfim, conhecer melhor a dinâmica dos gestores envolvidos e, mais especificamente, do case Santiago (que será descrito no subitem 7.1.5 - Análise das entrevistas).

Cabe informar que todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio de um gravador de voz portátil e, posteriormente foram transcritas manualmente. Parte do material coletado será apresentado no subitem 7.1.5, correspondente à análise das entrevistas.

7.1.3 Realização de entrevistas

Após planejamento detalhado da sequência das entrevistas, com o auxílio inicial do SGP3¹, estive em Santiago por duas vezes. A primeira, em junho de 2019, no feriado de *Corpus Christi*, oportunidade ímpar para entrevistar a maioria dos indicados.

No espaço cultural, Estação do Conhecimento (antiga estação ferroviária do município revitalizada), fui recebida, em 23 de junho, pelo SGP3², o primeiro entrevistado. A entrevista durou aproximadamente duas horas. Ele iniciou a sua fala destacando que participou da implantação do projeto Cidade Educadora no município e, que ficou na coordenação durante os 6 primeiros anos, bem como foi delegado técnico da AICE, orientando assim os processos de adesões de outras cidades do Estado à Rede, tais como Soledade e Marau. Atualmente, exerce função no município de Santiago com vínculo a diferentes secretarias.

No dia seguinte, iniciei a entrevista com o SGP3¹, na sede da Secretaria em que está lotado. Na sequência, a entrevista com o SGP1¹ estendeu-se por cerca de 30 minutos, com a solicitação de que eu desse continuidade à provocação decorrente das perguntas.

A tarde entrevistei o SGP2¹ e SGP2², nas respectivas secretarias.

Cada um dos respondentes expressou claramente o que sabia a respeito do processo de implementação da Rede de Cidades Educadoras no município, sobre conceitos de Turismo e Turismo pedagógico, indicando outros entrevistados quando não tinham informações suficientes para responder adequadamente.

No sentido de preencher as lacunas informacionais referentes ao processo de implementação de Santiago como uma Cidade Educadora, entrevistei SGP¹² no dia 25 de janeiro de 2020, na segunda ida à Santiago.

No decurso das entrevistas, obtive informações complementares ao disposto na página virtual da AICE, tais como as concernentes à possibilidade de inserção do município na Associação. Esses elementos empíricos ajudaram a detalhar e compor melhor o cenário das Cidades Educadoras, entender suas formas de atuação, sobretudo com relação ao turismo.

Na sequência, a título de compreensão global do processo, será apresentada a Cidade Educadora Santiago/RS/BR e, na continuidade, serão trazidos alguns fragmentos das falas dos SGP a fim de proporcionar uma perspectiva longitudinal do processo de adesão de Santiago à Rede de Cidades Educadoras, suas ações cadastradas no BIDCE, assim como evidenciar alguns entendimentos, entre eles os atinentes a Turismo e Turismo pedagógico, o que permitiu converter um caso fortuito em *case* de pesquisa.

7.1.4 Conhecendo Santiago/RS, Cidade Educadora e Terra dos Poetas

De acordo com a página virtual do município³⁹, na aba correspondente a “história”, Santiago faz parte do território missioneiro, tendo sido chão de Portugal e de Espanha. Com a fundação das reduções, os jesuítas, juntamente com o cultivo do trigo, do algodão e de demais plantações de subsistência, introduziram a pecuária no solo gaúcho, estabelecendo grandes estâncias de criação de gado.

Santiago foi um território habitado por marroquinos e se constituía numa parte da Estância Jesuítica de São Miguel. Era a Estância de São Tiago ou Santiago. Conta-se que, em 1756, foi erguida uma capela pelos padres jesuítas em homenagem ao Santo Apóstolo Tiago, decorrendo daí o nome do município.

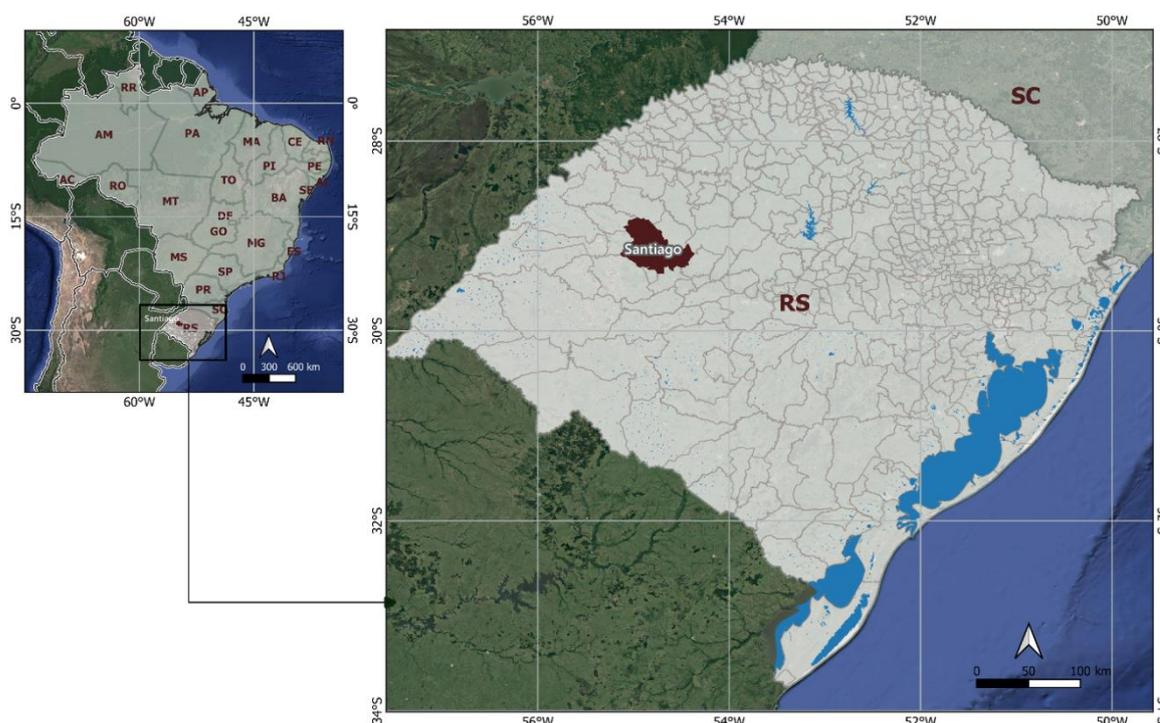
Santiago, em seu curso evolutivo, foi “Povinho” até 26 de dezembro de 1866, quando passou a ser designada “Freguesia de São Thiago do Boqueirão”; “Vila”, a partir de 4 de janeiro de 1884 (data em que se comemora atualmente seu aniversário), e, finalmente, elevada à categoria de “Cidade”, em 31 de março de 1938.

³⁹ Página virtual do município disponível em: <https://www.santiago.rs.gov.br/>

O município de Santiago, cuja população estimada é de 49.298 habitantes (IBGE⁴⁰, 2021b), está localizado na região Central do estado do Rio Grande do Sul (Ver Figura 24), a 440 km da capital, Porto Alegre. Faz divisa com os municípios de Bossoroca (45 km) e Itacurubi (75 km) ao norte; São Francisco de Assis (56 Km), Nova Esperança do Sul (36 km) e Jaguari (47km), ao sul; Jarí (120 km) e Capão do Cipó (53 km), a leste e Unistalda (42 km), a oeste.

Encontra-se a 409 m de altitude e possui área territorial de 2.414,195 km² (IBGE, 2021c).

Figura 24 - Localização de Santiago no Mapa do Rio Grande do Sul e Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a já referida página virtual do município, na aba Dados gerais, Santiago tem como seu principal meio de transporte, o rodoviário. O Município é cortado pela Rodovia Federal BR 287, a qual faz ligação com São Borja e Santa Maria, sendo que neste município a Rodovia Federal 392 dá acesso até Rio Grande. Possui ainda duas rodovias estaduais, a RS 168, que faz ligação com Bossoroca e a RS 377, que liga os municípios de São Francisco de Assis, Alegrete, Uruguaiana e Capão do Cipó. Ainda, cruza pelo município a Ferrovia STG 365 que faz ligação com Jaguari,

⁴⁰ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o principal provedor de informações geográficas e estatísticas do Brasil.

São Borja e Bossoroca, utilizada exclusivamente para transporte de cargas. O município conta também com um aeroporto com campo de pouso para aviões de pequeno porte, cuja pista está em vias de ser asfaltada.

Em linhas econômicas, conforme dados da Secretaria da Fazenda do Estado do Rio Grande do Sul (2014), entre suas principais atividades estão o Comércio e os Serviços, com 76,22%, seguida da Produção Primária, com 13,85% e Indústria, com 9,94%. O PIB *per capita* é de R\$ 32.137,33 (IBGE, 2019).

No que tange à educação, de acordo com dados disponíveis pelo censo escolar (IBGE, 2020), há em Santiago 25 escolas de ensino infantil (creche e pré-escolar), 27 de ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e 7 de ensino médio, entre as modalidades municipal, estadual e privada. Nelas estão distribuídos: 8.949 alunos; 2.328 alunos nas escolas de educação infantil; 5.100 alunos no ensino fundamental e 1.521 no ensino médio.

Ainda, Santiago possui um campus da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e quatro polos universitários da modalidade EAD/Conectado: Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), Universidade Internacional de Curitiba (UNINTER) e o Sistema Educacional Galileu (SEG). No rol de cursos de graduação ofertados estão: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Direito, Farmácia, Medicina Veterinária, Pedagogia etc., e uma gama de cursos de especialização e MBAs. Além disso, possui uma unidade da Rede de Ensino Luiz Flávio Gomes, especializada em cursos preparatórios para concursos públicos, exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), pós-graduação, entre outros.

A taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade é de 98,9% de acordo com o censo de 2010 (IBGE). Ademais, o município ocupa a 39ª posição no *ranking* do Estado em comparação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,766.

No viés cultural e turístico, Santiago é conhecida como "Terra dos Poetas" pela tradição literária e por ser berço de diversos escritores, como Antônio Carlos Machado, Aureliano de Figueiredo Pinto, Caio Fernando Abreu, José Santiago Naud, Manuel do Carmo, Oracy Dornelles, Ramiro Frota Barcelos, Sílvio Duncan, Túlio Piva, Zeca Blau, entre outros.

A denominação do município como "Terra dos Poetas" foi instituída por meio da Lei nº 046/98, registrada e publicada em outubro de 1998. E, através da Lei 030/2016, foi instituída a logomarca oficial de Santiago – Terra dos Poetas. Segundo

o Art. 1º, a logo criada por solicitação da Prefeitura Municipal de Santiago, foi construída com os seguintes aspectos:

§1º - A logo possui o nome de Santiago com letra “s” estilizada em forma de clave de sol invertida, escrita na cor azul.

§2º - Ao final do nome da cidade: Santiago aparece uma lira também estilizada, onde ao lado direito do arco desta, se faz por uma “pena” representando a escrita, o ato de criar, na cor amarela, no lado direito à outra lateral da lira na cor vermelha.

§3º - Abaixo do nome da cidade: Santiago mostra a nomenclatura “Terra dos Poetas”.

Por meio da Figura 25 é possível conhecer a mencionada logomarca.

Figura 25 - Logomarca oficial Santiago – Terra dos Poetas



Fonte: Lei 030/2016 Santiago RS.

A logomarca criada para Santiago remete através da lira e da pena o próprio *slogan* “Terra dos Poetas”. A lira representa a musicalidade, a prosa e composição do lirismo poético; a pena representa a escrita, o ato de criar, de transformar papéis brancos em histórias surpreendentes. Ela é a ferramenta simbólica do trabalho do poeta. Assim, criou-se o simbolismo da logomarca que reporta culturalmente Santiago a uma potência na área da escrita e alicerça essa força em suas ações no desenvolvimento cultural, educacional, econômico social e turístico de Santiago, mostrando que o governo local estará em total sintonia com essas questões.

A marca é finalizada com uma logotipia manuscrita que remete à escrita cujo S remete a uma clava de sol invertida, tornando-a conjunto entre a composição lira e pena. As cores utilizadas na logomarca são análogas às cores da bandeira do município de Santiago.

Essa raiz literária também foi incorporada ao *marketing* turístico do destino, pois sua marca turística é “Santiago: Cultura, poesia e tradição”, como pode ser vista por meio da Figura 26.

Figura 26 - Marca turística de Santiago/RS



Fonte: Turismo Santiago (facebook).

De acordo com o material gráfico (turístico) do município, os moradores, visitantes e turistas podem percorrer a Rua dos Poetas (ver Fotografia 1) para apreciar monumentos que fazem homenagem a cerca de 30 célebres escritores. São quatro quadras de um cenário urbano, ornamentadas por bustos, poemas, bancos e luminárias.

Fotografia 1 - Rua dos Poetas



Fonte: Marcio Brasil (2021).

Dentre os atrativos da Rua dos Poetas está a Calçada da Fama (ver Fotografia 2), que reverencia os santiaguenses que deixam sua marca no cenário artístico e cultural e que destacam o nome do município no Estado e para além dele.

Fotografia 2 - Calçada da Fama



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

O Memorial da Poesia Contemporânea (ver Fotografia 3), inaugurado em 2016, também compõe o complexo cultural da Rua dos Poetas. Surgiu como uma inovação cultural, ao ser planejado como espaço que estimula os quatro sentidos (visão, audição, olfato e tato). Conta com salas temáticas inspiradas em obras de escritores como Caio Fernando Abreu, Cácio Machado da Silva e Ney A. Dornelles.

Fotografia 3 - Memorial da Poesia Contemporânea



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Em Santiago, a antiga Estação Férrea transformou-se em Estação do Conhecimento, desde 2010, quando foi concluída a restauração e inaugurou-se o espaço. Nela estão abrigados o Memorial Ferroviário e Memorial dos Poetas. Lá também são desenvolvidas ações voltadas à educação patrimonial. Em prédios

anexos, há ainda a Estação do Cinema e a Estação do Café. Um complexo cultural bastante frequentado por residentes, visitantes e turistas.

Distribuídas pelas Praças do Thomas Forte, do Ginásio e na Pracinha de brinquedos, encontram-se as Estações do Saber (ver Fotografia 4), espaços compostos por acervo literário à disposição de todos e abertas para visitas.

Fotografia 4 - Estação do Saber



Fonte: Acervo prefeitura.

A algumas quadras do centro da cidade, está localizado o Parque Ambiental Zamperetti (ver Fotografia 5), uma área ampla com mata nativa, lago, ponte pênsil que dá acesso a uma pequena ilha com quiosque, churrasqueiras e brinquedos para as crianças.

Fotografia 5 - Parque Ambiental Zamperetti



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

E, um pouco mais afastado do centro da cidade, a 17 km, encontra-se uma réplica da antiga capela São Thiago, construída em um local alto, o qual proporciona uma ampla vista da Cidade. Ali, foi rezada a primeira missa em homenagem a Sepé Tiarajú, após sua morte na Batalha de Caiboaté, ocorrida em 02 de fevereiro de 1756.

No interior do território santiaguense, há “um paraíso ecológico”, conforme definia Caio Fernando Abreu. Ele se referia ao Distrito de Ernesto Alves (ver Fotografia 6), que possui área de *camping* e balneário, apresenta vegetação cortada pelas águas do rio Rosário, além de fauna diversificada.

Fotografia 6 - Distrito de Ernesto Alves



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

É em Ernesto Alves, também, que está situado o Memorial do Imigrante (ver Fotografia 7), que entre painéis de fotos e objetos, proporciona uma viagem ao passado, por meio de memórias da colonização italiana.

Fotografia 7 - Memorial do Imigrante



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Diante do exposto, apesar de as características de Santiago apontarem para um município em ascensão, há desafios como qualquer outro, dentre eles, a distância dos grandes centros, o que acarreta o desestímulo para a instalação de empresas e indústrias no município, frequente demanda da população, principalmente em épocas eleitorais.

É com foco, sobretudo nessa demanda da população, que se dá início ao processo de transformação de Santiago/RS/BR em uma Cidade Educadora.

7.1.5 Análise das entrevistas

Tendo presente três grandes focos analíticos, a construção textual para esse subitem contempla o processo de instituição e desenvolvimento do Projeto Santiago como Cidade Educadora; o conceito de Turismo e de Turismo pedagógico, uma vez que Santiago apresenta 100% de suas experiências no BIDCE afetas ao turismo e a ação da Secretaria de Turismo nesse contexto de Santiago Cidade Educadora, pois, rememorando, um dos objetivos desta pesquisa é questionar se a dimensão pedagógica intrínseca ao turismo poderia vir a ampliar a própria concepção de Cidade Educadora na efetivação de seus princípios, como também, por parte da gestão pública, perspectivar a (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico e, assim, ativar a latência turístico-pedagógica de um destino identificado como tal.

Para tanto, além de informações cadastradas na página virtual da AICE e no BIDCE, analisou-se o *corpus* discursivo (coletado via entrevistas semiestruturadas, descritas anteriormente) para que se reconstruíssem esses processos e suas decorrências, com maior detalhamento.

7.1.5.1 Foco analítico 1 – Processo de instituição e desenvolvimento do Projeto Santiago como Cidade Educadora

Em entrevista (como mencionado anteriormente) com o SGP1²⁴¹, esse revela que sua preocupação inicial, quando tomou a decisão de concorrer a cargo público, era não apresentar um projeto vazio. Foi então que realizou uma consulta com estudantes universitários da cidade, de diferentes cursos, em torno de duas questões: Por que você está estudando? E o que quer ser? 82% dos entrevistados responderam que queriam fazer um concurso público e que a formação os capacitaria à consecução de tal objetivo.

Assim, com esses dados, somados à principal demanda da população – industrializar o município –, ele focalizou seu projeto de governo na “cultura empreendedora”, ocasião em que encontrou “em suas pesquisas” a Rede de Cidades Educadoras e, por consequência, a AICE.

Complementa SGP1², “[...] nós elaboramos o plano de governo, [...] inserindo com clareza que nós queríamos aderir à Associação Internacional de Cidades Educadoras e implantar o Programa Cidade Educadora e, isso teria que ser uma construção coletiva, não individual”.

Desse modo, uma vez eleito, instituiu como visão de futuro para Santiago: “Ser referência em qualidade de vida, como Cidade Educadora”. E como primeira meta, a adesão de Santiago/RS/BR à AICE.

Em seus relatos, o SGP1² ressalta que queria tornar a cidade, as pessoas mais empreendedoras. E que começaria pelas escolas de Educação Infantil, para que se criasse um conceito de “cultura empreendedora”. A principal dificuldade inicial era a metodologia. “[...] E, então foi que eu encontrei a AICE. Olhei seus princípios e programas e notei que eles focalizavam também o empreendedorismo. Assim, “o” Cidade Educadora em Santiago surgiu atrelado à necessidade de trabalhar valores,

⁴¹ Tem-se a autorização em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Ver Modelo em Apêndice A) da utilização dessas informações.

de um processo cultural de longo prazo, de uma política de longo prazo [...]. O que queria com o Programa? Mudança de atitude. Foi o grande objetivo. E lá, no final, melhorar a qualidade de vida”.

De imediato, como primeira ação de governo, organizaram um Fórum, em março de 2009, com mais de 4 mil pessoas, entre elas: comunidade em geral, associação de moradores e equipes escolares, desde as escolas infantis até as universidades, todos participando do debate e da tomada de decisão de implantar ou não o Programa Cidade Educadora em Santiago. “[...] *Eu já tinha todo o carro chefe com Cidade Educadora, bem definido na minha cabeça, eu queria, eu tinha essa vontade, a equipe do governo tinha essa vontade, mas nós não poderíamos construir sozinhos*” (SGP1²).

Aprovada a adesão pelos presentes no Fórum, começaram os trabalhos para a efetivação desse processo. “[...] *Ficamos um ano trabalhando em cima de formação, de gestão e montamos uma escola de gestores para assimilar todas essas ideias*”. Essa fase contou com o auxílio de muitas consultorias, pois era necessário envolver toda a prefeitura e suas equipes. Houve um grande investimento na formação dessas pessoas, pois foram convidadas duas/três pessoas de cada secretaria e esses foram formados. Conforme relato do SGP1², o processo levou mais tempo do que o previsto, pois foi necessário partir do básico, ou seja, como elaborar um plano de trabalho, definir objetivos, estabelecer metas etc. “[...] *Levou um ano o processo de formação para que entendessem que precisariam trabalhar com metas*”.

Neste íterim, foi elaborado o Planejamento Estratégico cujas metas, em consonância com os princípios da Carta das Cidades Educadoras, estruturaram-se em oito eixos, cada um dos quais compreendendo diferentes áreas e projetos. Esses, podendo ser implementados no âmbito do próprio eixo ou articulado com outras áreas. Os eixos definidos foram: (1) *Educação ambiental*, (2) *Educação fiscal*, (3) *Mobilidade e Planejamento urbano*, (4) *Educação patrimonial*, (5) *Município saudável*, (6) *Participação comunitária*, (7) *Promoção humana* e (8) *Santiago empreendedora*.

Alguns exemplos dessas articulações são citados pelo SGP3², a saber: “[...] *o urbano-ambiental, que compreendia a articulação entre Meio ambiente, Mobilidade urbana, Planejamento urbano e Turismo; o Eixo promoção humana, que contemplava o Desenvolvimento Humano, o Desenvolvimento Econômico e o Turismo. Isso permitia a efetivação de várias facetas da mesma política pública em várias áreas*”.

Esse olhar e a condução governamental foi fundamental para o processo de implementação de Santiago como Cidade Educadora. Segundo SGP1², foram necessários vários decretos, várias leis, encaminhamentos ao legislativo, inclusão no Plurianual, o estabelecimento de um mapa estratégico e a definição de programas. *[...] daí nós definimos 11 programas: “[...] Terra do Poetas; Planejamento urbano; a questão da Educação Fiscal [com a introdução de 3 novas disciplinas no currículo escolar: educação fiscal, empreendedorismo e sustentabilidade]. Quer dizer, houve todo um mecanismo de criação de política pública nesse primeiro ano, que foi muito trabalhoso e para que as pessoas entendessem”.*

A Lei que dispõe sobre a autorização para a adesão à Carta das Cidades Educadoras e ingresso na AICE, é a de nº 101/2010. A Lei foi registrada e publicada em 18 de novembro de 2010. Em seu Art. 2º consta que,

O Município de Santiago poderá filiar-se à Associação Internacional das Cidades Educadoras, instituir e manter políticas de intercâmbio nacional e internacional, colaborar em políticas, programas e projetos educacionais no Brasil e no exterior, formar redes territoriais e temáticas, compor conselhos, comitês e diretorias, participar do Banco Internacional de Documentos, informando programas e projetos desenvolvidos em Santiago, entre outras atividades ligadas aos objetivos da Carta das Cidades Educadoras.

Para demonstrar seu comprometimento com o Programa, foi necessário alinhar as políticas públicas locais às políticas nacionais e internacionais, pois era uma das exigências da AICE. Exemplo disso, relata o SGP1²: *“[...] só para tu ter uma ideia, assim, para adequar às Metas do Milênio, para adequar às normativas da AICE, eu tive que contratar um infectologista na área da saúde, por exemplo, porque uma das prerrogativas das Metas do Milênio era o combate à AIDS”.*

Mas nem todas as mudanças foram fáceis de serem implantadas, exemplifica o SGP1², as referentes ao planejamento urbano, como a inversão de prioridade dos carros para os cidadãos, na mobilidade urbana, gerou críticas e desagrado até de alguns edis. *“[...] eu fiz os estreitamentos das esquinas, eu diminuí 50% das faixas de segurança, para que a pessoa pudesse passar [...] A ideia era que tivesse 50% do percurso da faixa [...] porque a ideia era que o idoso não precisasse que alguém pegasse pela mão, o cadeirante a mesma coisa. E, então, eu diminuí a velocidade com o chamado “trefical”, eu levantei as faixas na época, que não existia isso aqui, para que o carro parasse. Estreitei as esquinas com os canteiros de flores. [...] as pessoas diziam que eu só queria enfeitar”.*

Com isso, o trânsito do centro da cidade foi reduzido, inclusive proibindo alguns acessos como os de caminhões e de ônibus, o que para o transeunte conferiu mais segurança e tranquilidade. Todas essas ações foram realizadas sem a utilização de placas de proibições, e sim, tudo através do (re)planejamento, porque afinal ser Cidade Educadora implicitamente é focar e priorizar as pessoas, mas como o próprio entrevistado confidencia, nem tudo teve aprovação integral da população.

Complementa o SGP1², “[...] *começamos alargando as calçadas, de pensar na vida da cidade com prioridade nas pessoas e não o carro. Então, tinha que ter um entendimento, um debate interno para que as pessoas entendessem que quando se fazia uma intervenção urbana, que a prioridade era as pessoas, não era fazer para o carro*”.

Enfim, esses pequenos fragmentos mostram os percalços que se enfrentou para mudar hábitos, comportamentos, atitudes, por isso, o SGP1² entendeu logo no início que o Programa Cidade Educadora deveria envolver mais pessoas, instituições. “[...] *Houve todo um investimento em um trabalho novo, para envolver as pessoas nisso tudo. Houve a participação dos parceiros “do” Cidade Educadora, que são empresas que assumiriam para desprefeiturizar, pois o grande problema era desprefeiturizar tudo isso. Nós começamos a dar metas para as empresas, para as escolas tanto públicas quanto privadas, para que elas assumissem. Por exemplo, metas relativas ao meio ambiente, muitas escolas assumiram, empresas assumiram*”. De acordo com SGP1², o planejamento de Santiago como Cidade Educadora partiu de um plano de desenvolvimento para 20 anos.

Após a solicitação de adesão à AICE, foi necessário apresentar documentações que comprovassem que o governo local estava adotando ações, “[...] *eles queriam atitudes, então a gente mandava fotos dessas mudanças das faixas, do que nós estávamos fazendo nas escolas. Por exemplo, nas nossas escolas, não tinha acessibilidade nenhuma, nenhuma escola tinha, nenhum posto de saúde tinha acessibilidade, eles cobraram isso. Vocês têm acessibilidade? E aí nós começamos a fazer nas próprias ruas, nas esquinas, para cadeirante não tinha rampa, nas faixas de segurança, fazia faixa [...]*”. Tudo isso para mostrar que estávamos comprometidos. “[...] *Eu acho que era isso que eles queriam de nós. Ver se não era só para questões de formalidades. Então, a gente enviava, mandava, mantinha contato*”.

De forma resumida, a oficialização da adesão do município à AICE data de janeiro de 2011, ou seja, dois anos após o início dos trabalhos. Esse já é um elemento

empírico que vem somar-se ao entendimento sobre o processo de adesão das cidades à Rede, pois, na página da AICE não consta nada sobre esse período para a efetivação da adesão, assim como não é explicitado o que é considerado como comprovação por parte dos municípios em relação ao comprometimento com os princípios da Carta das Cidades Educadoras.

Esses recortes de fala chamam a atenção, porque, pela descrição constante da página virtual da AICE para adesão à Associação, a cidade interessada precisa (a) Aprovar a adesão por parte do órgão máximo de decisão municipal dos políticos eleitos (Assembleia Municipal ou outros); (b) Cumprir os princípios da Carta das Cidades Educadoras; (c) Participar nos canais de debate, intercâmbio e colaboração da AICE; (d) Pagar quota anual correspondente (conforme número de habitantes e PIB per capita) dentro dos prazos previstos, o que, à primeira vista, remete a um processo aparentemente simples. Entretanto, as respostas obtidas com as entrevistas refletem uma complexidade ainda maior.

O que também pode ser considerado em relação a esses dados empíricos é que os critérios para adesão podem ter mudado no transcorrer do tempo, pois afinal 10 anos já se passaram.

Seguindo – contudo agora já compondo a listagem de Cidades Educadoras do mundo –, na continuidade da implementação do Programa em Santiago e, na direção de desprefeiturizar o processo, foi criado o Comitê de Cidade Educadora do município de Santiago mediante o Decreto nº014/2012, cujo objetivo está expresso no Art. 1º.

Fica instituído o COMITÊ DE CIDADE EDUCADORA, que tem como objetivo orientar, executar e disseminar a Carta das Cidades Educadoras, propondo medidas de melhoria da qualidade de vida aos munícipes, estabelecendo parcerias com instituições, bem como sensibilizar a comunidade da sua importância como formadora de cidadãos conscientes e atuantes.

Na composição do Comitê, conforme consta no Art. 3º, somente há representantes das secretarias municipais, porém, por meio da fala do SGP3¹, fazem parte do Comitê: “[...] *vários setores do município, então, tem representantes de escolas privadas, tem representantes de escolas estaduais, de escolas municipais [...] empresas, o nosso SESC⁴² – que seria das empresas e do comércio, dessa parte do comércio também tem representação, escolas de idiomas – que é muito importante*

⁴² Serviço Social do Comércio.

né, o inglês, o espanhol [...]. Então, são vários segmentos do município que participam desse Comitê para poder trabalhar o planejamento dessas ações”.

Apesar de não constar do Decreto, a gestão do Comitê é bianual, podendo ser reconduzida, como revela o SGP3¹, em sua entrevista. Ainda, a coordenação do Programa, por mais que outras secretarias e entidades participem, se dá pela Secretaria de Educação do Município, pasta à qual SGP3¹ é vinculado: “[...] é a secretaria, digamos assim, não seria assim a coordenação geral, mas ela trouxe para dentro da Secretaria, várias Secretarias participam, mas a Secretaria de Educação, digamos, foi quem ficou com a coordenação para o funcionamento do nosso programa Cidade Educadora”.

Entre suas atribuições estão: promover o cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras; estabelecer parcerias com entidades para a realização de projetos voltados aos princípios da Carta das Cidades Educadoras; acompanhar as atividades realizadas, orientando e sugerindo modificações quando necessário, informando as normativas estabelecidas pela Associação Internacional das Cidades Educadoras; realizar atividades voltadas à divulgação e sensibilização de uma Cidade Educadora.

O SGP3¹ reforça a questão da importância de ter a oficialização do Comitê no município e ele ser o norteador do trabalho do colegiado, pois segundo o respondente, “[...] tudo isso já tem nesse Decreto. E é um trabalho que a gente vai consolidando ao longo dos anos. E aí todas as pessoas que vierem depois, também já vão ter todas essas documentações para que elas consigam seguir o trabalho, para que não se perca no meio do caminho”.

Segundo o Art. 5º. do Decreto nº014/2012, “[...] O comitê será dividido nas seguintes comissões: I – Comissão de Articulação e Monitoramento II – Comissão de Sensibilização III – Comissão de Comunicação”.

Todas as ações encaminhadas para o Comitê devem estar em consonância com as oito metas municipais, como também todos os materiais de divulgação devem indicar a meta municipal, além da logomarca oficial das Cidades Educadoras utilizadas pelo Município. Os projetos que contemplem as metas municipais devem ser executados pela Secretaria competente e monitorados pelo Comitê.

Além disso, segundo o relato do SGP3¹, o Comitê se reúne “[...] uma vez por mês, geralmente em consenso com todos”. Em seu relato, que foi concedido em 2019, o SGP3¹ declara que os encontros foram acordados para ser realizados nas últimas

quintas-feiras do mês, às 14 horas. Mais, ressalta o entrevistado, que outras pessoas foram convidadas para compor o Comitê. “[...] *Então, juntos, com uma equipe nova, faremos um planejamento. Como primeira ação, eu apresentei o que é “o” Cidade Educadora e trouxe um vídeo da AICE que explica como é um município que não é Cidade Educadora e outro que é*”.

Conforme, ainda, informações do SGP3¹, nessa parte de sensibilização e revisão do projeto em Santiago, teve-se a ideia de “[...] *trazer, resgatar algumas coisas que existiam antes, mas que, com o tempo, não foram, digamos assim, mais colocadas em prática, porque cada secretaria tem metas e dentro de cada meta, tem-se projetos, então, eu gostaria de trazer esses projetos novamente*”.

Como o trabalho do SGP3¹ é recente na condução do Comitê, não foi possível, no momento da entrevista, saber como são apresentados os relatórios, como é desenvolvido o monitoramento e acompanhamento das ações, nem como se efetivam as escolhas por um ou outro projeto abraçado pelo Programa. Contudo, por meio da fala do SGP1², esse nos revelou que, enquanto sua gestão, os relatórios do Comitê eram apresentados de 6 em 6 meses. Para os membros do Comitê isso ocorria mensalmente, “[...] *e, no final do ano, nós fazíamos uma apresentação grupal para todos que participavam, para todas as secretarias, para todos os parceiros, tinha um contrato de parceria público-privada, para quem quisesse aderir*” (SGP1²). Todos apresentavam os trabalhos realizados, explanavam sobre as metas alcançadas e, depois, apresentava-se para toda a sociedade, geralmente em alguma praça pública, estilo Mostra da Cidade Educadora.

E na direção de completar o primeiro foco analítico aqui pretendido, alusivo ao processo de instituição e desenvolvimento de Santiago como Cidade Educadora, refletiu-se sobre as experiências cadastradas no BIDCE, por entender que fazem parte de todo esse processo de adesão à AICE, na qual se tem oportunidade de trocas e intercâmbios de ideias, na busca de soluções para problemas comuns encontrados nas cidades ou, ainda, propiciar melhorias em diversos aspectos.

Na fala do SGP1², essa é uma das grandes contribuições da Rede para as cidades, as trocas, os intercâmbios de ideias, as experiências disponibilizadas no BIDCE, como comenta o entrevistado, “[...] *não são assim coisas inovadoras, boa parte dessas ações não são inovadoras, mas são os produtos gerados pela Rede*”. Ele complementa, “[...] *é o Banco de projetos, é a divulgação do município fora, entendeu? Então, para nós, “o” Cidade Educadora foi a primeira relação internacional*

que nós tivemos, nós nunca tivemos uma relação internacional para fazer negócios, por exemplo, como um município grande tem, um país tem. Mas hoje nós temos a primeira relação internacional, contato com outras cidades, através da Rede”.

Como já descrito no subitem 4.2.2.2 – Experiências afetas ao turismo no continente americano, Santiago apresenta duas (2) propostas cadastradas no Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras (BIDCE): a Estação do Conhecimento (2009-atual) e o Smequinho (2010-2018).

Segundo relatos dos entrevistados, essas propostas foram criadas especificamente para o Projeto Cidade Educadora.

Conforme a página da Prefeitura Municipal⁴³, a Estação do Conhecimento (ver Fotografia 8) é um espaço cultural multiuso com ações dinâmicas e que passou a existir a partir da revitalização do prédio da antiga Estação Férrea de Santiago, que permaneceu por vários anos em pleno abandono. Hoje, possui dois Memoriais: no térreo, o Memorial Ferroviário que conta a história das ferrovias e dos trens no Mundo, Brasil, Rio Grande do Sul e Santiago e, no andar superior, o Memorial dos Poetas, com um pouco da vida e obra dos poetas imortalizados nas duas primeiras quadras da Rua dos Poetas.

Assim, a Estação do Conhecimento soma-se a outros projetos que procuram fortalecer a identidade cultural “Terra dos Poetas” em Santiago, oportunizando momentos de lazer e conhecimento, bem como, evidencia a importância que a Ferrovia teve para o desenvolvimento de Santiago, tornando viva a memória ferroviária presente na história da cidade. Também busca dar destaque às ações de educação patrimonial, uma vez que a comunidade passa a conhecer, valorizar sua história e defender seu patrimônio cultural, lembrando que a educação patrimonial foi definida como meta municipal no Programa Santiago Cidade Educadora.

Entre seus objetivos, está o de potencializar o **turismo cultural e pedagógico**, promovendo entre os cidadãos o conceito de que todos somos educadores e que todos temos um importante papel na construção de uma cidade que educa com qualidade de vida.

No BIDCE consta o detalhamento das atrações ofertadas na Estação, sendo elas: visitas guiadas, oficinas de educação patrimonial, história local, educação para

⁴³ Disponível em: <https://www.santiago.rs.gov.br/galeria/1/estacao-do-conhecimento>. Acesso em: 24 ago. 2020.

o turismo, educação fiscal, empreendedorismo, oficina de leituras, hora do conto, sessões cinematográficas etc. As atividades são dirigidas a toda população.

A Estação do Conhecimento é atualmente um cartão postal da cidade, atraindo muitos olhares e muitas visitas, também é sede do departamento de Cultura da Prefeitura de Santiago.

No que tange à Rede, essa experiência é a única a abordar explicitamente o binômio “Turismo pedagógico”. Esse parece estar vinculado às visitas realizadas pelo público escolar na Estação (ver Fotografia 9), porém não há clareza conceitual sobre o assunto no relato da experiência, o que se procurou aprofundar durante as entrevistas e, que será aqui tema do próximo foco analítico.

Fotografia 8 - Estação do Conhecimento



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2021).

Fotografia 9 - Estação do Conhecimento e o Turismo pedagógico



Fonte: Página virtual da Prefeitura Municipal de Santiago (2020).

Já o Projeto Smequinho, inicialmente utilizava um microônibus escolar transformado em biblioteca infantil, o qual visitava todas as escolas da cidade. Com a adesão ao movimento das Cidades Educadoras, o Programa foi remodelado convertendo-se em instrumento para a promoção do conhecimento sobre os princípios da Carta das Cidades Educadoras na cidade.

O Programa atuou em dois níveis: “*Smequinho vai à escola*”, dirigido a crianças de educação infantil e primária, e “*Smequinho na comunidade*”, dirigido a todos os cidadãos.

Entre as oficinas oferecidas pelo Programa estavam: de educação ambiental, educação patrimonial, educação para o turismo, educação fiscal etc.

Mais uma vez o termo “turismo” foi explicitado em uma ação da Cidade Educadora Santiago, entretanto a abordagem, o teor, as técnicas de apresentação não são detalhados via relato no BIDCE. Dessa maneira, não se pode compreender, por exemplo, como são entendidas e aplicadas as oficinas de educação para o turismo, por meio do Programa Smequinho.

No entanto, em material gráfico extra, recebido pelo SGP³², pode-se obter essa informação, pois a “educação para o turismo” aparece vinculada à exploração de pontos turísticos do município via jogos como os de memória e quebra-cabeças, incentivando assim, as crianças (estudantes) a valorizarem sua cidade, difundindo uma nova visão da Terra dos Poetas. Mais uma vez, a concepção de turismo aparece atrelada ao ambiente escolar e aos seus estudantes.

Atualmente, o Smequinho está passando por uma reformulação e não está em funcionamento. Segundo o SGP2², “[...] o *Smequinho* foi finalizado em função do próprio carro que estava precisando de muitos reparos. Agora a gente está com outro microônibus sendo padronizado. Este retorna com uma nova marca #partiucultura. Iremos lançar em agosto (2019). Então, isso, com certeza, será cadastrado no próprio Banco”.

Conforme arrazoado, no BIDCE, constam duas experiências no tocante a Santiago/RS, porém ao visitar a Cidade, percebeu-se que esse número era consideravelmente maior do que o cadastrado, a fala do SGP1² confirma essa observação. “[...] *Executamos, fizemos, saiu logomarca, saiu tudo, do projeto, a escola está lá executando, a escola está lá demonstrando, vai na praça mostra o projeto, divulga no rádio [...], mas onde está o cadastro? Tem instituições com 20 a 25 projetos de Cidade Educadora, projeto-projeto, mas não se deram o trabalho de ir lá, botar em três idiomas (inglês, português e espanhol)*”.

Esse número expressivo de projetos que foram realizados e são realizados em Santiago, propiciou novas reflexões e questionamentos: Projetos desenvolvidos nas Cidades pertencentes à Rede, assim dizendo, sob a luz dos princípios da Carta das Cidades Educadoras e sob o aval do Comitê de Cidade Educadora, não são cadastrados no BIDCE? Se foram reconhecidos localmente, não deveriam constar do BIDCE para trocas com outras cidades signatárias? Fazer parte da Rede não é estar comprometido também com o cadastro de experiências no BIDCE? Não seria este o canal de difusão de ideias da Rede? E uma das formas oficiais de socializar as experiências?

No caso de Santiago/RS, observou-se que o município ainda encontra dificuldades para o cadastramento de experiências no banco da AICE, quer pela transposição textual para outros idiomas, quer pelas outras inúmeras atribuições de seus servidores, quer ainda pela falta de qualificação para a escrita do projeto, segundo modelo da AICE.

Nesse sentido, a fala do SGP1² alerta para uma “falha” que pode e deve ser considerada pelos municípios, pois, se eles conferem ao Banco de experiências e ao intercâmbio delas como um fator que os diferenciam dos demais (que não participam da Rede), esse é um aspecto que deve ser melhor avaliado. “[...] *Eu chegava da praça e dizia: quando é que vocês vão cadastrar?*” (SGP1²). Mas todos tinham mais atribuições no contexto da Administração pública, logo o Programa não era a sua

única prioridade. “[...] O problema é foco, entendeu? Quando tu tirares a pessoa, tu desfocar ela, não adianta [...], mas isso tudo aí são falhas, tipo nós. Olha a falha!” (SGP1²).

O SGP3¹, menciona essa mesma dificuldade, relatando sobre a multiplicidade de atribuições que possui no seu dia a dia profissional: “[...] Além da presidência desse Comitê, eu tenho outras atividades e outras atribuições aqui dentro da Secretaria, mas dentre elas, então, a gente reserva um tempinho para poder planejar a reunião [...] para poder colocar em dia as metas, os trabalhos e, acompanha o trabalho das escolas, porque as escolas trabalham bastante com essas metas dentro do seu dia a dia, nas suas disciplinas, elas procuram trazer “o” Cidade Educadora. Então, eu vou acompanhando também isso, se elas têm alguma dúvida, precisam de algum material, então, eu sempre vou, na medida do possível, acompanhando também”.

O SGP2², também comenta sobre isso: “[...] falta tempo, falta tempo. Olha só, o caso do SGP3¹, por exemplo, preside o Comitê, tem o censo escolar – que faz para mim, alimenta a plataforma do CONVIVA, e assim vai indo, cada um tem de 8 a 10 atribuições diferentes e cada uma com a sua importância, que falta tempo, na volta das 8 horas diárias que se trabalha, para fazer as alimentações necessárias. Mas é um trabalho riquíssimo”.

À vista dessas fragilidades apresentadas por Santiago, torna-se imprescindível refletir sobre elas, pois podem estar ocorrendo também em outras Cidades-membro da Rede.

Um primeiro aspecto a ser ponderado diz respeito a esse profissional com dedicação exclusiva para desempenhar as atribuições provenientes do Programa Cidade Educadora, mais do que coordenar e organizar reuniões, essa pessoa, ou grupo de pessoas deveria(m) estar atenta(os) aos projetos que estão sendo desenvolvidos e estimular a escrita deles, levá-los para a transposição de idiomas em parceiros do Programa (Universidades, escolas de idiomas etc.), para seu subsequente cadastro no Banco, pois se uma das vantagens em compor a Rede são os intercâmbios de experiências, o BIDCE deve ser alimentado com frequência. Quantas soluções estão sendo pensadas e desenvolvidas para problemas que podem ser comuns nas Cidades Educadoras, mas que não estão sendo compartilhadas. Essa é uma questão a ser (re)pensada na Rede de Cidades Educadoras.

No caso de Santiago, essa tarefa pode ser distribuída entre os próprios membros do Comitê, por exemplo, através das Comissões, neste caso, poderia ser a

Comissão de Comunicação, com dupla funcionalidade: interna e externa, porque envolvem dinâmicas comunicacionais diferentes.

Outro aspecto refere-se à AICE como gestora da Rede, essa poderia determinar uma atualização do Banco pelas Cidades-membro. Ainda, poderia investigar o porquê do baixo número de experiências cadastradas, e deveria propor soluções para facilitar ou incentivar o cadastro de experiência no BIDCE. Assim como, talvez, vincular suas outras ações – tais como prêmios, eventos –, ao cadastramento prévio dessas experiências no Banco.

O BIDCE é uma ferramenta importante também para os pesquisadores e, por consequência, para pesquisas científicas, pois armazena e corporifica as ações desenvolvidas nas Cidades Educadoras, então, deve e merece ser melhor conduzido.

É de extrema relevância considerar os aspectos mencionados, pois, em pesquisa no BIDCE, percebeu-se que muitas cidades não apresentam experiências cadastradas e, em outras, não é possível identificar se elas ainda estão ativas.

Em outros termos, se as experiências são pilares fundamentais para o Programa, para o embasamento da Rede e o estabelecimento de trocas entre as cidades, mereceriam um olhar mais cuidadoso e, ainda, quem sabe, uma remodelação em seu formulário e sua forma de gestão.

Essas são sugestões que devem ser analisadas e avaliadas, mas são pontos a serem considerados, pois, quando questionado sobre a importância e a diferença de fazer parte da Rede, o SGP¹² justamente citou a questão de estar conectado em rede, “[...] *não adianta tu dizeres que faz atitudes de Cidade Educadora, mas tu tens que estar na rede*”. E o resultado dessa Rede, na fala do entrevistado, “[...] *é o Banco de projetos, é a divulgação do município fora, entendeu?*”

Complementa ainda o respondente: “[...] *é preciso ter consciência de que é um Programa. Não adianta eu fazer tudo que tem no Programa, mas eu não participar do Programa. Eu tenho uma Lei Municipal, eu tenho um Decreto, eu tenho um Comitê formado, eu faço parte de uma Rede formalizada, eu pago mensalidade/anuidade [...]. Eu tenho instituído como política pública, essa é a diferença*”.

Estar na Rede, salienta o SGP¹², “[...] *é estar atualizado com o que acontece no mundo, pois a AICE envia novidades, tendências, avisa sobre mudanças em legislações, ou seja, [...]. eles mandam para nós, se nós quisermos seguir, nos adequar, ou não, eles mandam. Quer dizer, é uma atualização, tu estás atualizado com o mundo moderno*”.

Por fim, segundo o SGP1², um dos responsáveis por firmar compromisso com a AICE e implantar o Programa Cidade Educadora em Santiago, “[...] *o que se queria mostrar é que Santiago pode se desenvolver sem a indústria, mas há necessidade da criação de uma cultura empreendedora, seja pela indústria ou não, mas que as pessoas precisam deixar um pouco essa dependência do emprego público, e entender que podem abrir seu próprio negócio*”.

Ser Cidade Educadora, nas palavras do SGP1¹, é ser uma cidade em transformação. “[...] *Uma cidade educadora ela não nasce pronta, ela vai se aprimorando ao longo do tempo, embora tenhamos algumas resistências. [...] E não se trata de uma mudança, porque mudança tu estás aqui, girou para cá, tu mudaste, e sim, uma transformação gradativa que a gente vem trabalhando muito para que as pessoas tenham esta consciência*”.

Em sua entrevista, o SGP1¹ comenta que já se percebem, no município, os avanços e resultados provenientes do Programa Cidade Educadora. E que o trabalho segue abarcando todas as faixas etárias, principalmente crianças. Nas palavras do entrevistado, “[...] *as crianças, hoje, são os nossos maiores disseminadores*”.

O SGP1¹ também expõe que sua compreensão de Cidade Educadora ultrapassa a questão da educação formal, pois entende que todos da cidade, bem como a gestão pública, devem educar por meio de bons exemplos, buscando inspirar outras instituições e ou pessoas a contribuírem com o processo. “[...] *Então, nós temos que ser uma Cidade Educadora dando bons exemplos para que as pessoas possam se inspirar em nossas políticas públicas*”.

Por meio de sua fala, ainda, é possível perceber que considera o processo complexo e um eterno “devir”. “[...] *Claro, que não é tudo fácil, nós não somos uma cidade perfeita e, longe disso, porque não existe uma cidade perfeita. Existe sim uma cidade que tem a consciência e a cabeça aberta para essas transformações*”.

Além disso, aponta como algo diferencial no município, a manutenção do ciclo governamental, logo dos projetos desenvolvidos. “[...] *aqui, nós mantemos essa continuidade dos ciclos e, isso garante que nossos projetos – tenham vida longa*”.

Destaca o respondente que, a transição não aconteceu de maneira formal e sim, institucional, porque o município já percorreu uma caminhada enquanto Cidade Educadora, inclusive, a gestão está alicerçada nos princípios “do” Cidade Educadora, o que significa, dar continuidade, atender e fortalecer o processo. “[...] *nossas Leis, o*

nosso PPA, ele tem vinculação com o Programa Cidade Educadora. Cada ação está atrelada a uma meta, e estas norteiam os fazeres da gestão pública municipal”.

A partir desse primeiro foco analítico, em que se buscou apresentar o processo de instituição e desenvolvimento do Projeto Santiago como Cidade Educadora, pode-se desenhar/construir caminhos que perfizeram a descoberta da Rede de Cidades; a motivação inicial para a adesão; o processo de implantação do Programa; a elaboração do planejamento estratégico; a criação do Comitê; o cadastramento de experiências no BIDCE e a perspectiva atual do Programa na Cidade (ver Figura 27).

Figura 27 - Caminhos que constituíram o processo analítico 1



Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante os elementos empíricos trazidos pelos fragmentos de fala dos gestores locais entrevistados, pôde-se expandir a compreensão do processo de implantação e transformação de uma Cidade em Cidade Educadora, percebeu-se claramente que não se trata de um “título/rótulo” apenas. Ser Cidade Educadora é

apostar que a educação é uma ferramenta de transformação social, para isto, ela deve ser transversalizada em toda gestão governamental e incorporada como um dos pilares de suas políticas. Mas também deve desbordar esse ambiente, pois todos podem se tornar agentes educadores, tais como as pessoas da sociedade civil, empresas, organizações, instituições dos mais variados fins. E essa educação é entendida em sentido amplo, integral, permanente, na direção de educação ao longo da vida (como já destacado nas Aproximações teóricas aqui construídas), ou seja, que atravessa a vida de todas as pessoas, sendo desenvolvida em múltiplos espaços, por meio de atividades formais, não formais e informais, objetivando a criação de redes de trabalho com atores locais, que coletivamente pensam e planejam a cidade. Portanto, ser Cidade Educadora é um projeto de toda a cidade, em diálogo entre si e com o mundo.

Não foi aleatório o fato de o SGP¹² ter deixado registrado na Ata n. 001/2010 – que institui o Comitê Cidade Educadora Santiago –, que se tratava de “[...] *um programa desafiador, [...] uma tarefa difícil, por ser prioritariamente voltada para o social, para questões de comportamento e mudança de cultura comportamental, sendo necessária a mobilização de toda a cidade e a coesão de toda a equipe responsável, com metas e objetivos bem definidos*”.

Finalmente um outro aspecto a destacar diz respeito à relação cidade-município. Segundo SGP¹², o Programa contempla tanto a zona urbana quanto a rural. Essa última ressalva é importante, pois muitos gestores podem interpretar cidade como sinônimo de urbano, mas, neste caso, cidade estabelece relação metonímica com município, ou seja, representa sua totalidade territorial e todas suas relações.

Assim, uma cidade pode converter-se em educadora e participar da Rede não havendo nenhuma restrição quanto à sua extensão territorial, ou quantidade/gravidade de problemas que aí se encontrem. Independentemente da extensão e de especificidades de problemas sociais, o que está em jogo é, através da Rede, a obtenção de subsídios para a melhoria de vida de seus habitantes e daqueles que ocorrem à cidade.

Para concluir, não existe município perfeito, não existe gestão fácil quando se trata de gestão pública. Cada município tem suas características específicas e pode sempre aprimorar seus processos e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida de todos que ali residem ou visitam.

Essa Rede mundial de cidades desperta e incentiva pensar e planejar as cidades sob outro prisma e, mais do que isso, convida a todos seus cidadãos, e aqui incluiria também seus visitantes e turistas, a pensarem essas cidades de forma sustentável e hospitaleira, considerando tudo que implica essas palavras.

Todos os entrevistados têm consciência de que o processo de implantação e transformação de Santiago em Cidade Educadora é permanente. Inclusive, não se encerra nesse percurso histórico apresentado e nem nesta tese, mas aqui se objetiva contribuir com sua trajetória.

Nesse sentido, compreender o turismo como um agente promotor de aprendizagens é abrir-se para um novo horizonte nas Cidades-membro da Rede, pois ele não pode ser entendido, quando em relação com estas, exclusivamente via impactos negativos, reflexos de gestão e planejamento inadequados, ou por tão-somente uma de suas dimensões. O turismo substancialmente é pedagógico e pode colaborar para as transformações almejadas pelas Cidades Educadoras, entretanto, mostra-se essencial começar pelo básico, ou seja, com o que se entende por Turismo e, por via de consequência, por Turismo pedagógico. Lembre-se de que Santiago apresenta 100% de suas experiências no BIDCE relativas ao turismo, sendo a única no mundo a mencionar o binômio “turismo pedagógico” em seus relatos, logo, buscar entender como são compreendidos esses conceitos e como se dá a ação da Secretaria de Turismo no contexto de Santiago como Cidade Educadora são componentes dos próximos eixos analíticos que, por razão de afinidade/relação, foram associados.

7.1.5.2 Focos analíticos 2 e 3 – Conceitos de Turismo e de Turismo pedagógico e a Ação da Secretaria de Turismo no contexto de Santiago como Cidade Educadora

No subitem precedente, o eixo central analítico focalizou o processo de instituição e desenvolvimento do projeto Santiago como Cidade Educadora. Agora, dando continuidade às análises busca-se entender como se dá a ação da Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Turismo no contexto de Santiago como Cidade Educadora, assim como, compreender qual é o entendimento que os gestores municipais têm acerca dos conceitos de Turismo e Turismo pedagógico, uma vez que Santiago, mesmo que a Carta das Cidades Educadoras não aborde explicitamente o

turismo, apresenta esses conceitos em seus relatos de experiências cadastradas no BIDCE.

Para tanto, por considerar esses temas nodais para a pesquisa, foram elaboradas as seguintes questões que compuseram o roteiro de entrevistas: (a) Chama atenção que vocês explicitamente abordam o turismo em suas experiências cadastradas no BIDCE. O que estava/está presente no momento da concepção e desenvolvimento de Santiago como Cidade Educadora, sobre o entendimento do que é turismo? (b) Eu também notei que vocês objetivavam potencializar o turismo pedagógico; qual é o entendimento que se tinha ou se tem de turismo pedagógico? (c) Como se dá a gestão (compartilhada) do Programa Cidade Educadora? (d) Como ocorre a parceria com a Secretaria de Turismo?

Para a elaboração de tais questões, utilizaram-se como motes investigativos e suscitadores de curiosidades, as inquietações aqui indicadas: Por que Santiago considerou o turismo em suas ações? Como o turismo está inserido na perspectiva de Santiago enquanto Cidade Educadora? Os gestores têm consciência dessa aproximação? O que entendem por turismo? Será que remeteram suas ações ao turismo e ao turismo pedagógico por envolver deslocamentos de sujeitos aprendentes discentes, procedentes do âmbito escolar?

Vale lembrar que por se tratar de um roteiro semiestruturado, os respondentes poderiam abordar as temáticas em outros momentos da conversa.

Aqui, optou-se por apresentar alguns fragmentos desses momentos, preferencialmente em sua íntegra, com a finalidade de complementar ou acrescentar algum elemento à reflexão.

Cabe ainda uma ressalva: como alguns respondentes não participaram do processo de implementação do Programa Cidade Educadora, lhes foi solicitado que se manifestassem com relação ao conceito de Turismo e de Turismo pedagógico na sua percepção no momento da entrevista.

Tendo presente essas observações, pretende-se refletir sobre integração/articulação do turismo entendido como substancialmente pedagógico (TEP) à Cidade Educadora, uma vez que, como já referido, a Carta não menciona, de forma explícita, nada a respeito.

Assim, dando início a este subitem, destaca-se de imediato que, tanto o SGP1² quanto o SGP3² apresentaram em suas falas a perspectiva turística antes mesmo de questioná-los, pois a atrelaram ao Programa governamental Terra dos

Poetas, criado, juntamente com outros, para a constituição de Santiago como Cidade Educadora, pois, recordando, ela “[...] *surgiu com a necessidade de trabalhar valores, de um processo cultural de longo prazo, de uma política de longo prazo... uma mudança de comportamento, de atitude*” (SGP1²).

Nessa linha de raciocínio, embora não tenha sido uma consideração estabelecida pelo SGP1², mas uma ilação que pôde ser inferida a partir de sua entrevista, o tema “turismo” é retratado desde o início da implementação do Projeto Santiago Cidade Educadora, pois desde a realização do Fórum, um dos temas das palestras do evento foi o turismo, a qual foi proferida pelo prefeito de Gramado/RS, intitulada “Os prefeitos e as políticas públicas de sucesso de Gramado na questão do Turismo”.

A escolha do palestrante, assim como do tema, em um Fórum que objetivava elaborar o plano de governo, poderia significar que o turismo seria uma das áreas de atuação governamental, ou ao menos que haveria uma vontade implícita de seus gestores em priorizá-lo, se assim fosse desejo da sociedade. O que de fato foi concretizado, como bem relata o SGP1²: “[...] *nessa construção do Plano, as áreas de Cultura e Turismo foram incluídas em um Programa denominado Terra dos Poetas, cujo objetivo principal era o desenvolvimento turístico no município, tendo na Cultura a sua mola propulsora. [...] Nós idealizamos que o turismo só iria se desenvolver aqui através da cultura. Então, nós pegamos esse gancho*”.

Essa perceptiva se mantém, constando inclusive do Plano Plurianual de Santiago (PPA) 2018-2021 (p.78),

As pessoas abraçaram a ideia de que somos a Terra de escritores, de artistas, de pensadores e que tudo está muito sólido e presente no coração da cidade, materializado na Rua dos Poetas. Mais do que isso: Santiago está consolidando uma consciência cultural e a intenção é de fazer mais, fazer melhor. A cultura é hoje um produto turístico ligado ao desenvolvimento econômico, com iniciativas empreendedoras surgindo e outras tantas sendo estimuladas.

Ainda, conforme SGP1², “[...] *toda a questão cultural e turística está dentro do ‘Terra dos Poetas’, como Programa. E como projeto, tem o grande objetivo do desenvolvimento turístico, porque nós não temos um produto turístico, nós primeiro trabalhamos para criar um atrativo, que é a questão de Santiago como Terra dos Poetas com base na literatura, na poesia, na escrita. Aí veio a Estação do Conhecimento como o projeto-mãe, depois veio a Rua dos Poetas, depois veio a*

recuperação dos Memoriais. A questão dos roteiros, só iria acontecer depois que eu tivesse um atrativo com uma certa consistência". Atrativo para o SGP1² parece significar um mote para a atração/fluxo de pessoas ao município.

O Programa Terra do Poetas é um dos 11 Programas que compõe o Planejamento Estratégico de Santiago no processo de transformação da cidade rumo ao patamar de Cidade Educadora. Compõem as linhas de frente desse processo: ser Cidade Atrativa, Cidade Solidária, Cidade Competitiva e Cidade Eficiente.

No tocante à Gestão pública municipal do Turismo, e para melhor compreender sua estruturação enquanto órgão municipal de Turismo na organização da Administração Pública do município de Santiago, este sempre ocupou *status* de departamento e, atualmente, continua com o mesmo *status*, juntamente à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (Departamento de Turismo e Eventos), contudo, o SGP1² destaca que, a gestão desse setor, durante seu governo, estava a cargo de um profissional turismólogo e, que isso fazia toda diferença, pois era um profissional com conhecimento técnico e focado nesta área.

Conforme o SGP3², na contemporaneidade, a Gestão pública do Turismo em Santiago apresenta uma característica peculiar, pois “[...] *nós temos a Cultura numa Secretaria, na Secretaria de Educação, Esporte e Cultura, e o Turismo dentro do Desenvolvimento Econômico. Então, são dois vieses de Política Pública de Turismo, um que trabalha mais com a questão econômica, com a questão dos eventos, do apoio, com a questão financeira da economia do turismo, e nós, que trabalhamos mais com a questão de formação, do turismo pedagógico, do conhecimento da história local, com a educação patrimonial e, então, nós temos um trabalho mais pedagógico, digamos assim, junto à rede municipal, estadual, particular, e também com os municípios vizinhos que nos procuram muito para trabalhar com essas temáticas*”.

De acordo ainda com o SGP3², o Programa Cidade Educadora projetou a cidade no turismo, “[...] *porque até então nós éramos uma cidade do interior, na fronteira da Argentina; agora nós somos Santiago, a Cidade Educadora, que as outras cidades vêm até nós. [...] A gente fez com que cidades grandes viessem até nós, nos procurassem para isso*”.

SGP3² destaca, inclusive, que pôde vivenciar pela primeira vez em sua cidade, para além da visitação para contemplação da natureza, paisagem, de espaços, um “[...] *fluxo turístico de visitantes, prefeitos, secretários, muitos acadêmicos de diversos cursos que vinham para conhecer o que era “o” Cidade*

Educadora, o que era isso e como que essa proposta transformou o espaço urbano". Essa recepção de visitantes, ávidos por conhecimento sobre o Programa e sua gestão, são alguns dos trabalhos que o SGP3² desenvolveu/desenvolve em sua atuação profissional no município.

Apesar de ter iniciado todo esse trabalho turístico-cultural, sobretudo através da criação de diversos Memoriais, principalmente para evidenciar a questão cultural ligada à poesia, o SGP1² destaca que se trata de “[...] *um trabalho formiguinha, que tu tens que insistir, que é demorado, por isso que a gente estabeleceu 20 anos*”.

Nessa direção, ainda durante sua liderança, foi iniciado o processo de roteirização turística, tendo por base esses espaços criados, no sentido de formação de um produto turístico, no entanto, SGP1² acrescenta que “[...] *hoje tem visita guiada, mas ela ainda... peca na comercialização. Nós não temos ainda um produto, que essa é a grande dificuldade dos municípios, tu deves ter identificado bem, que os municípios têm atrativos, mas não têm produtos*”.

SGP1² se refere ao denominado *tour* literário, roteiro turístico de Santiago citado por todos os entrevistados, que em princípio foi/é gestado pela Casa do Poeta, como descrito em matéria disponível na página da Prefeitura, datada de 23/06/2017.

Neste sábado, dia 24 de junho, às 14h vai acontecer mais um *tour* literário que proporciona um passeio poético pela Terra dos Poetas. Qualquer pode se inscrever e participar do passeio, que sai da Estação do Conhecimento em direção à Rua dos Poetas, passando por vários pontos até chegar ao Memorial da Poesia. O passeio conta com um guia da Casa do Poeta e proporciona que as pessoas conheçam a história cultural da cidade por meio de relatos, exposições e o contato com escritores, músicos e artistas. O roteiro inclui o guiamento feito por integrantes da Casa do Poeta, surpresas, oficina de experimentação literária, kit com água mineral, mapa turístico cultural e postal poético. Tudo no valor de R\$ 20. Informações e inscrições- Pelo fone 3251-2362 na Estação do Conhecimento ou pelo e-mail casadopoeta.stgo@gmail.com

Se agende para os próximos. Se não der para participar deste passeio de sábado, não se preocupe: haverá vários outros ao longo do ano. Os próximos previstos serão nos dias 15 de julho, às 10h, incluindo almoço na Churrascaria do Batista (opcional) e outro passeio no dia 19 de agosto, às 18h, com jantar na Versos Pizzaria Temática (opcional).

A divulgação das edições efetivadas do *tour* foi realizada também por meio de um material gráfico que pode ser visualizado através da Figura 28.

Figura 28 - Material gráfico Tour Literário de Santiago/RS

TOUR LITERÁRIO **UM PASSEIO POÉTICO** **PELA TERRA DOS POETAS**

24.06.2017 às 14h
15.07.2017 às 10h
19.08.2017 às 18h

Sempre com início na Estação do Conhecimento

No **Tour Literário** você vai conhecer e se encantar com as obras dos inúmeros artistas santiaguenses, e encontrará o legado de pessoas importantes da Literatura Nacional e Regional, como Caio Fernando Abreu, Túlio Piva e Aureliano de Figueiredo Pinto, entre outros. Mas, a vasta produção cultural de Santiago não parapor aí: durante o passeio é possível interagir com escritores, músicos e artistas que guiam e encantam a todos que nos visitam!

No Tour Literário você também vai conhecer alguns dos principais espaços culturais de Santiago – como a Estação do Conhecimento, a Rua dos Poetas e o Memorial da Poesia Contemporânea.

Inscrições e informações na Estação do Conhecimento, telefone 55.3251.2362 ou email: casadopoeta.stgo@gmail.com, até a véspera do passeio.

O Roteiro inclui:

- Guiamento especial realizado por escritor santiaguense;
- Surpresas literárias ao longo do trajeto;
- Oficina de Experimentação Literária: atividade envolvendo a experimentação na produção literária, estimulando a criatividade e com a coordenação de escritores santiaguenses;
- Kit básico contendo água mineral, mapa turístico cultural e postal poético.

Valor R\$ 20,00 por pessoa

Grupos de no mínimo 10 participantes

Opcional (após passeio)

Final da Manhã:
Almoço Literário:
Sabores Insanos/
Churrascaria do Batista

Final da Tarde: Versos
Pizzaria Temática





Fonte: <http://www1.urisantiago.br/noticias/convite-participe-do-tour-literario>

Ainda, esse roteiro rendeu ao município uma mídia espontânea no Jornal do Almoço, exibido pela RBS TV, via o quadro #PartiuRS⁴⁴, que apresenta destinos, curiosidades e sabores das diferentes regiões do Estado.

No entanto, para além das edições realizadas no ano de 2017, não foi possível encontrar mais informações sobre esse roteiro, o que inviabiliza afirmar se ele continua ativo ou não.

⁴⁴ A edição que apresenta Santiago/RS e o *Tour* literário foi exibida em 22 de setembro de 2017 e pode ser acessada por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=fEFwWcPVa20>.

Nas palavras do SGP1¹, o turismo ainda é embrionário no município, todavia conta com “[...] *um potencial muito forte*”, que necessita ser qualificado, assim como é vital “[...] *estabelecer uma cadeia turística e, claro que Santiago sozinha não vai conseguir fazer milagres, nós precisamos estruturar a região*”.

Em linhas gerais, esse início do planejamento do turismo em formato de roteirização – caso específico do *tour* literário –, determinou a cultura como mola propulsora da área, o que vem ao encontro do que o SGP1² explanou sobre o próprio Programa Cidade Educadora no município: “[...] *ele surgiu com a necessidade de trabalhar valores, de um processo cultural de longo prazo, de uma política de longo prazo. [...] uma mudança de comportamento, de atitude*”, aqui neste caso, de fortalecimento da identidade cultural do município.

Nessa direção, o SGP1¹ assinala que os resultados de ser Cidade Educadora já são perceptíveis “[...] *olhando pela cidade, se comparar em um raio de 150 km, não tem comparação a nossa cidade com as outras, pela limpeza, pelo cuidado que as pessoas têm com as suas casas*”, o que reforça essas mudanças de comportamentos, atitudes etc.

O SGP3² também destaca alguns resultados na linha turística de ser Cidade Educadora, quando menciona o reconhecimento da cidade do interior por cidades de maior porte do Estado: “[...] *então, por exemplo, nós estamos na Região Central do RS e nossa cidade polo é Santa Maria, e daí eu tive, assim, por várias vezes uma comitiva de secretários, três vezes, uma comitiva de secretários de Santa Maria vindo para cá para conhecer “o” Cidade Educadora, conhecer nossos projetos, para replicar lá. Então é outra... muda essa lógica, do interior, das cidades pequenas irem aos grandes centros pegar exemplos de projetos e soluções para aplicar... A gente fez com que cidades grandes viessem até nós, nos procurassem para isso*”.

Assim, embora a Gestão pública do Turismo pareça segmentada em sua execução administrativa, o SGP2¹ contempla as duas perspectivas, quando comenta o seu entendimento sobre turismo, “[...] *Eu vejo o turismo de Santiago de duas formas: uma, de possibilitar que o santiaguense vivencie mais a cidade, que é ter aquele turismo de um bairro para o outro, de conhecer melhor a questão das estruturas mesmo, a gente tem o tour literário que é uma ação tanto da Secretaria de Educação, como da Casa do Poeta que muito santiaguense ainda deve viver. Uma parcela muito pequena de Santiago já fez o tour literário, que é conhecer um pouco mais sobre a Terra dos Poetas, seus poetas, [...] e depois disso, claro, vai ter viés econômico, mas*

neste momento é de fortalecer esse nome mesmo Terra dos Poetas enquanto valorização interna. E, na valorização microrregional, evidenciando Santiago como cidade 'realizadora de eventos'. O nosso desafio é como agregar mais viés econômico ao mês Farroupilha em Santiago, que a gente sabe que ali entre 12 de setembro e 20 de setembro é muita movimentação Farroupilha em Santiago, mas a maioria da exploração turística é noturna, é com os bailes, é com os carreteiros, é com os encontros em grupos tradicionalistas e, daí a nossa ideia é de como transformar isso em uma rotina mensal, em uma rotina diária em Santiago”.

Nessa direção, esse olhar diferenciado entre as áreas de atuação do governo pode ser notado nas falas dos entrevistados, pois enquanto os gestores da Secretaria de Educação, Esporte e Cultura têm uma visão do turismo mais atrelada ao fortalecimento da identidade cultural do município, da educação patrimonial, da educação para o turismo, sobretudo no escopo escolar, a visão da Secretaria de Desenvolvimento Econômico aponta para um viés mais focado em eventos.

Mediante o exposto, a Gestão pública do Turismo em Santiago apresenta-se preponderantemente sob duas facetas: uma, vinculada à organização e realização de eventos, com fins econômicos explícitos, relacionada a fluxos turísticos e ao empreendedorismo e, outra, atrelada à valorização do patrimônio, mais afeta à educação patrimonial, valorização da história local, fortalecimento da identidade cultural (Terra dos Poetas), sobretudo em âmbito escolar.

No entanto, apesar de ambas as secretarias (Desenvolvimento Econômico e Educação) apresentarem coordenadorias e projetos turísticos importantes, ainda não se identifica suficiente integração entre as ações e, conseqüentemente, de seus objetivos e respectivos públicos.

Sob o enfoque econômico, anelado, neste caso, aos eventos, houve concordância entre as falas: Santiago é vista pelos gestores como um destino de turismo de eventos. Essa concepção adveio do SGP1², SGP2¹, SGP1¹, “[...] *o nosso turismo aqui, esse ele caminha sozinho. Isso está claro! O nosso turismo é de eventos*”.

Porém, também fica claro que existe abertura para a ampliação da oferta de outros segmentos no município. De acordo com o SGP1¹, “[...] *hoje, nós não temos pontos turísticos aqui em Santiago, nós não temos nada que traga os turistas para cá, a não ser a nossa grande potencialidade que é o nosso turismo de eventos e também*

a nossa bagagem cultural [...]. O nosso turismo é muito alicerçado em eventos culturais, esportivos e religiosos e, é isso que a gente trabalha”.

Nas palavras do SGP2¹, “[...] dentro da nossa Secretaria a gente tem a questão de que o turismo deve ter viés econômico e que devemos buscar o desenvolvimento econômico do turismo. Acreditamos que Santiago é uma cidade que tem concentrado bastantes eventos e, com isso a gente tem a exploração do turismo regional e a questão do turismo interno, né, do próprio santiaguense viver mais a cidade, que é um desafio ainda bem grande, conosco”.

Para finalizar, o SGP2¹ diz que acredita “[...] que o turismo, por ser Santiago uma cidade que tem toda uma regionalidade, um polo regional, pode ser mais bem explorada nessa questão do turismo de eventos, no próprio turismo comercial, muitas vezes, no sábado, as pessoas vêm das cidades vizinhas fazer compras em Santiago. Eu acredito bastante neste turismo”.

De forma resumida, todos os respondentes, quando questionados sobre o entendimento de turismo remeteram às ações práticas desenvolvidas no município, ora relacionando-o com o *tour* literário, ora com eventos, ora com educação patrimonial etc. Desse modo, não se logrou apreender conceitualmente o entendimento do termo. O que se pôde inferir, tendo por base as falas dos gestores é que o turismo é entendido prioritariamente como uma atividade econômica, sobretudo desenvolvida pela realização de eventos, podendo ainda envolver a cultura, seja atrelada aos eventos ou a outros produtos turísticos, sobretudo na forma de educação patrimonial a fim de fortalecer a identidade cultural do município junto aos sujeitos aprendentes discentes (estudantes).

Todavia, no entendimento do SGP1¹, a Gestão do Turismo não pode ser apenas responsabilidade do poder público, “[...] o gestor público tem que fomentar o turismo. A gente vem trabalhando muito nessa conscientização e, em todas as experiências exitosas que a gente conhece em relação ao turismo, a iniciativa privada precisa se apropriar dessa ideia, porque precisa faturar com isso, porque tem que ter o tripé da sustentabilidade (o ambiental, o social e o econômico). Santiago vem trabalhando muito nisto, acreditamos que, nos próximos anos, nós tenhamos um desenvolvimento maior em relação ao turismo”.

O que culmina com a fala do SGP3² quando declara que “[...] não existe nenhuma Cidade Educadora pronta!” O que se tem são cidades comprometidas em

se tornar melhores para seus habitantes, de acordo com políticas públicas que favoreçam esse desenvolvimento.

E assim é o olhar do SGP2¹ para o segmento: “[...] *quanto mais, na nossa visão de futuro, nós formos referência em Cidade Educadora e qualidade de vida, a gestão pública vai estar certamente alinhada com isso, porque defende essa ideia de futuro e, essa visão de futuro acontecendo, o turismo acontece. Se eu tiver uma cidade educada, receptiva, que trabalhe os princípios da Cidade Educadora, de viver a cidade em si, de ter aquele pertencimento com a cidade, acredito que o resultado final é que se tenha mais pessoas querendo visitar a cidade, morar na cidade, viver também isso na cidade. Então, eu acredito que a Cidade Educadora dá essa visão bem clara do que a gente quer ter no futuro: Santiago ser referência como Cidade Educadora e qualidade de vida. A gestão pública vai trabalhar para que isso aconteça e, com isso, o reflexo realmente é turismo, é querer viver aqui, é querer melhorar*”.

Os fragmentos apresentados evidenciam o entendimento de turismo ou da ação governamental de turismo em Santiago referente à organização de eventos, o que prevalece nas falas dos gestores entrevistados. Essa organização é conduzida por departamento específico da Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Turismo. E, ainda, sob uma outra perspectiva, esse entendimento aparece anelado, sobretudo, às atividades de educação patrimonial desenvolvidas pela Secretaria de Educação, Esporte e Cultura, mais especificamente pelo Departamento de Cultura, às quais estabelecem uma equivalência a “turismo pedagógico”, uma vez que envolve o público escolar e seu deslocamento para fora da escola, na direção de conhecer a própria cidade, saber suas histórias, reconhecer seus artistas e suas artes etc.

Na fala do SGP3², “[...] *nós com o turismo pedagógico, nossa proposta é construir base, trabalhando a concepção e a valorização da história local, de conhecimento histórico, conhecimento úteis do seu município pra que eles saibam orientar, e isso deveria ser em uma escala bem maior, porque nós aqui conseguimos trabalhar com as escolas, mas o que falta é lá na nossa Secretaria de Turismo, o trabalho de ativação da política pública de turismo dar sequência para o que nós fizemos, que daí o que seria: a formação de frentistas, de garçons, camareiros, dos brigadianos, profissionalizar, dar sequência a essa profissionalização, dessa formação para o turismo, que nós não conseguimos abraçar. A gente até pode fazer, mas aí fugiria das nossas obrigações*”.

Esse último trecho reitera a insuficiência da integração das ações, apesar de entender que são trabalhos que se complementam/completam, percebe-se que são realizados de formas autônomas e afastadas, logo, a aproximação entre os projetos das duas coordenadorias poderia gerar ações mais abrangentes e desenvolver o turismo de maneira mais ampla, o que de fato, busca refletir a presente pesquisa.

Esse anseio pelo aprimoramento, pela qualificação do turismo no município, vem por meio da fala do SGP¹, o qual abre mais uma porta para a pesquisa: “[...] *peço que compartilhe conosco o teu olhar. Tem o nosso contato, vai nos provocando, nos sugerindo novas experiências, que acredito que seja assim que a gente constrói um mundo melhor. Não estamos aqui isolados em uma cidade, nós fazemos parte de um grande sistema e a gente se relaciona com ele*”.

Nessa direção, de ampliação de olhar/perspectivas, é importante estar atento, pois não se sustenta a ideia de Gestão pública do Turismo apenas sob um enfoque, haja vista, as próprias contingências impostas pela Pandemia de COVID 19 – a qual acomete a sociedade na atualidade –, como a impossibilidade de realização de eventos. Assim, em um destino somente gestado por meio desse viés, poderia inviabilizar todo o trabalho já construído, inclusive, a continuidade do respectivo órgão municipal responsável pelo setor.

O turismo pode ser gerido com foco em suas diversas dimensões e, por mais que na Gestão pública a dimensão econômica prepondere, cabe aos seus gestores um olhar/uma condução mais abrangente, acima de tudo em um destino com múltiplas possibilidades, como é o caso de Santiago/RS/BR.

Nesse sentido, é congruente a declaração do SGP¹² quando diz que a gestão do turismo é a longo prazo, mas isso não impede de entregar pequenos – mas importantes – produtos/resultados nesse caminhar.

Para tanto, o Plano Municipal do Turismo é um instrumento basilar crucial, pois orienta as ações, as prioriza, controla seus tempos, determina os recursos etc. além do principal, envolve as pessoas, aquelas que compõe a governança local do setor, mas também abre novas oportunidades de aproximação, articulação e integração.

Portanto, em síntese, a Gestão pública do Turismo em Santiago pode ser representada, segundo a Figura 29.

Figura 29 - Representação gráfica da organização da Gestão Pública do Turismo em Santiago/RS/BR



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No entanto, embora o município de Santiago tenha citado os termos “turismo” e “turismo pedagógico” em suas experiências cadastradas no BIDCE, o que o coloca no patamar de único no mundo por tal menção (binômio), não foi possível perceber um entendimento mais aprofundado sobre o referido binômio. O que se pode inferir é que este ainda está submerso majoritariamente ao ambiente formal da educação e a sujeitos aprendentes discentes, os quais buscam fora da escola conhecimentos sobre a cidade, a cultura etc.

À vista disso, e visando à ampliação desses cenários, aproveitou-se o incentivo da Gestão pública de Santiago em seguir promovendo provocações a respeito do turismo no município e encaminhou-se a hipótese de que um percurso possível para viabilizar e fomentar o turismo como um agente protagonista e promotor de aprendizagens (capaz de contribuir com a efetivação das aproximações e teorizações construídas aqui nesta pesquisa) poderia ser via políticas públicas de turismo, aspirando a colaborar também para a efetivação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras.

A pesquisa, a partir daí, adentra uma outra racionalidade metodológica (parte 2), à luz de Bachelard (1986), como já mencionado na introdução, a qual permitiu estabelecer diálogo entre razão e experiência, por meio de um ensaio exploratório empírico que fortuitamente tornou-se *case* da pesquisa.

É o que se apresenta, na sequência: o Ciclo construído para a proposição de processo de (re)formulação de política pública de turismo com viés pedagógico concebido para ser desenvolvido no município de Santiago/RS/BR, o qual foi selecionado como “case” para um ensaio exploratório empírico do percurso reflexivo até aqui realizado.

Assim, a proposição e o transcurso de realização do referido ciclo serão doravante descritos, analisados e avaliados, e, juntamente a eles, serão trazidos novamente alguns elementos empíricos apresentados decorrentes do contato prévio *in loco* com gestores públicos do município ligados direta ou indiretamente à proposição e implementação de Santiago como Cidade Educadora (conforme apresentado nos subitens antecedentes), tendo em conta os objetivos traçados para esta pesquisa e outros elementos que possam advir desse processo reflexivo e exploratório.

7.2 CONSTRUÇÃO DA PROPOSIÇÃO DE CICLO PROCESSUAL DE (RE)FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE TURISMO COM VIÉS PEDAGÓGICO

Atendendo a trajetória teórica construída até o momento, para a qual o turismo é concebido como essencialmente pedagógico, preliminarmente é necessário novamente ressaltar que significa dizer que ele pode ser um protagonista de aprendizagens no âmbito das Cidades Educadoras. Todavia, isso requer planejamento governamental intencional. E, para esse planejamento turístico intencional, é preciso ter presente que as políticas públicas que poderão dele advir sejam planejadas com fins educacionais/pedagógicos para potencializar resultados desejados. Em outras palavras, como reiteradamente mencionado neste trabalho, o foco está na educação formal e não formal, uma vez que a educação informal acontece a todo momento com ou sem consciência e intencionalidade.

Assim, como já foi manifestado anteriormente, uma situação fortuita, Santiago/RS/BR, mostrou-se também como uma possibilidade de desenvolvimento de um *case* metodológico de pesquisa configurado como um ensaio exploratório empírico, na direção de lograr mais elementos para o diálogo entre teoria e práxis, sobretudo referentes à análise de reflexos das Aproximações (entre o conceito de turismo compreendido como essencialmente pedagógico e os princípios da Carta das Cidades Educadoras) nos processos de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico e na identificação de possíveis sinalizadores de potencialização e ativação da latência turístico-pedagógica de um destino qualificado como Cidade Educadora, na construção e análise da proposta ensaística que será detalhada.

Conforme visto também, a Administração pública, no uso de suas atribuições, tem-se mostrado como uma das “molas propulsoras” para o desenvolvimento e a regulamentação das atividades que compõem o arcabouço estrutural e operacional do turismo, daí a grande importância do papel desempenhado pelo Estado e de sua intervenção na área do turismo por meio de suas políticas públicas.

Nesse sentido, a partir da abertura do município Santiago/RS/BR para a realização de análises (na constituição de um case de estudo), projetou-se um ensaio exploratório empírico tendo por base as abordagens teóricas até aqui desenvolvidas. Não se aspirava à obtenção de comprovações, ao contrário, numa perspectiva de possível falseamento de ideias, adensar o estudo abrindo espaço para questionamentos, complementações ou corroborações. Daí assumindo caráter metodológico.

Para além disso, não se pretendiam generalizações indutivas, tampouco, formulações de prescrições. Objetivava-se construir um processo pedagógico desde o pensar o Ciclo processual de (re)formulação de política pública de turismo com viés pedagógico, até sua respectiva efetivação em diferentes encontros. Tem-se em conta que o pedagógico que se atrela ao turismo está respaldado pela pedagogia relacional e fundamentado nas perspectivas construtivista e sociointeracionista, ambas aproximadas à ciência contemporânea.

Portanto, cada encontro requereu mediação e interação voltadas a vivências de reflexões, pelos agentes participantes, no sentido de potencializar o desenvolvimento turístico do município em questão, Santiago/RS/BR, através de ações transversalizadas e pensadas na direção de (re)formular políticas públicas em suas mais diversas inter-relações com demais áreas governamentais, tornando o turismo, que é essencialmente pedagógico, protagonista em projetos educacionais para sujeitos aprendentes discentes ou não, autóctones, alóctones e para sujeitos aprendentes visitantes/turistas.

Objetivava-se, assim, a apropriação de todo o caminhar e não somente das informações e trocas realizadas por parte dos agentes governamentais e não-governamentais, membros de colegiados locais envolvidos no processo. Dito de outra forma, este, quando assimilado, permitindo releituras e ajustes em contextos de (re)formulação de políticas públicas.

Assim, uma forma que se aventou como possível seria justamente estender um trabalho junto a esses agentes com a sistemática de interações, mediações e de

valorização de conhecimentos prévios. E é isso que se propõe com o Ciclo do processo de (re)formulação de política pública de turismo com viés pedagógico, que será apresentado, detalhado e aprofundado na sequência.

7.2.1 Ciclo do processo de (re)formulação de política pública de turismo com viés pedagógico

Conquanto o ensaio estruturalmente planejado se baseia em uma representação em estilo cíclico, com fases e conteúdos/assuntos previamente planejados, não se veja nele teor prescritivo ou inflexibilidade de percurso, ao contrário, uma perspectiva construtivista de modo a possibilitar (re)construção de conhecimentos, aproximando os universos do turismo e de políticas públicas, resguardando, porém, suas singularidades.

O ciclo está subdividido em oito fases, sendo uma delas de organização interna; outra predominantemente teórica; uma de levantamento e diagnóstico; três de planejamento (estratégico/tático/operacional); e duas alusivas a implementação, monitoramento e avaliação. Particularmente, no que se refere a essas duas últimas fases, na proposta de ensaio exploratório empírico, pontuou-se que sua priorização e viabilização dependem de vontade do governo municipal em questão, ou de gestão colegiada, se for o caso. Em razão disso, enfatizou-se o aspecto processual atinente às seis primeiras fases.

Por meio da Figura 30, é possível visualizar a representação do referido ciclo.

Figura 30 - Ciclo do processo de (re)formulação de política pública de turismo com viés pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme a Figura 30, a fase 1, intitulada *Articulação*, corresponde a uma fase de organização prévia, envolvendo os gestores municipais locais (mais diretos), no sentido de apresentar-lhes o esboço do ciclo planejado, a partir do que seriam definidos participantes do processo, tempo dos encontros, locais de realização etc., sendo recomendável que as governanças competentes locais já estabelecidas, ligadas diretamente ao turismo (tal como o Conselho Municipal de Turismo – COMTUR) e a Cidade Educadora (tal como o Comitê), estejam entre os grupos prioritários, sendo possível, ainda, convite a outros membros não integrantes desses colegiados, entretanto, considerados importantes para o ensaio.

A partir das definições citadas, pode-se avançar para a fase 2 – *Sensibilização*, de caráter predominantemente teórico e basilar de todo o ciclo. Nessa etapa, busca-se mediar o processo de integração de conhecimentos prévios dos envolvidos com a assimilação de conteúdo sobre a dimensão pedagógica do turismo no contexto das Cidades Educadoras – fundamento imperioso da proposta de tese. Afinal, aqui se pretende trabalhar com intencionalidade pedagógica advinda do/no/pelo turismo.

Para tanto, faz-se necessário analisar a situação atual do município, especialmente quanto à sua oferta turística, seus potenciais, para posterior prospecção. Diagnosticar, inventariar e refletir sobre atrativos turísticos, serviços e

equipamentos turísticos e infraestrutura de apoio ao turismo, torna-se assim objetivo da fase 3, denominada *Diagnóstico*. Caso o município já possua Inventário da Oferta Turística (INVTUR) atualizado, recomenda-se trabalhar munidos dessas informações. Caso contrário, recomenda-se a utilização da base do INVTUR⁴⁵ para desvelar o que os participantes conhecem da Cidade.

As três (3) fases seguintes compõem as etapas do planejamento. Na Etapa 4, sob o título *Criação e (re)leitura de projetos*, os participantes são incentivados a proporem soluções para agregar a dimensão pedagógica do próprio turismo à Cidade Educadora. Nessa fase, todas as ideias são importantes. Já na fase 5 – *Criação da agenda*, são analisadas todas as ideias propostas e identificadas aquelas entendidas como prioritárias, segundo critérios definidos. A sexta fase (*Formulação*), é destinada para o planejamento detalhado de algumas dessas ações prioritárias.

Com relação às próximas fases em que haveria a transformação das ações em políticas públicas, refletiu-se sobre o fato de que a respectiva implementação, como também seu monitoramento e sua avaliação estão sujeitos ao interesse e à priorização por parte da gestão pública. Para tanto, faz-se capital o estabelecimento de indicadores de monitoramento e avaliações contínuos, o que configura a fase 8, última do Ciclo.

Portanto, não pretendendo que esse seja um ciclo limitado e descritivo, mas basilar, ele será tomado como um processo pedagógico em si, pois objetiva-se que os envolvidos no processo possam entender seu fluxo, sua essência, consigam recomeçar sempre que for necessário e que desenvolvam mais uma dimensão do turismo na gestão municipal, a educacional/pedagógica, especialmente em Cidades que se propõem e se intitulam Educadoras.

O ciclo, em Santiago, foi desenvolvido nos meses de abril a junho de 2021 (ver cronograma por meio da Figura 31), de acordo com aceite do Prefeito Municipal e seus agentes envolvidos.

O detalhamento dessa experiência e suas implicações serão apresentados no próximo Item, focalizando a identificação, via discurso, pelos agentes participantes, de sinalizadores de possível ativação da latência turístico-pedagógica de tal destino, bem como detalhamento do processo desenvolvido em Santiago/RS/BR, objetivos específicos do ensaio exploratório empírico.

⁴⁵Informações disponíveis pelo endereço eletrônico:
http://inventario.turismo.gov.br/invtur/jsp/sobre_invtur/

Figura 31 - Cronograma do ensaio exploratório empírico em Santiago/RS/BR



Fonte: Elaborado pela autora.

8 SINALIZADORES DE POSSÍVEL ATIVAÇÃO DA LATÊNCIA TURÍSTICO-PEDAGÓGICA DE CIDADES EDUCADORAS – O CASE SANTIAGO/RS

“As coisas agora vão começar a acontecer, é meio tipo ímã, uma coisinha vai magnetizando outra e outra e outra, você vai ver”.

Caio Fernando Abreu

Na continuidade da construção desta tese, um exemplo de uma ação que se tornou possível a partir de uma oportunidade empírica fortuita e que se pôde vislumbrar, pela própria fala do SGP¹¹ – ao sentir a necessidade de trabalhar ainda mais o turismo no município, solicitando uma ação junto a eles –, é o case Santiago/RS/BR.

A partir disso, buscou-se, juntamente ao prefeito de Santiago/RS, autorização formal para a realização de um ensaio exploratório empírico, uma vez que se pretendia construir um processo de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico, já que cabe a ele o poder de decisão, por envolver a Administração pública municipal.

Assim, por meio de uma Carta de Aceite⁴⁶, datada em 09 de setembro de 2020 e assinada pelo prefeito, foi iniciada a segunda fase da pesquisa no município, a qual se denominou ensaio exploratório empírico.

Esse ensaio constitui-se em uma atividade metodologicamente assentada em princípios de cunho construtivista e sociointeracionista. De antemão, cabe salientar que não se configura como uma comprovação ou verificação de tese, mas como um exercício daquilo que se está antevendo como fundamental para o favorecimento do turismo como um agente protagonista de aprendizagens em Cidade Educadoras (sob o escopo da AICE), o que, nas palavras de Bachelard (1986), remeteria ao diálogo entre razão e experiência, subsídio que institui o novo espírito científico.

Nas palavras do epistemólogo (BACHELARD, 1986, p.14),

Estamos perante uma razão de novidade metodológica que teremos de clarificar; as relações entre a teoria e a experiência são tão estreitas que nenhum método, quer experimental, quer racional, tem a garantia de conservar o seu valor.

Na continuidade, segundo Bachelard (1986, p.14),

⁴⁶ A Carta de Aceite do Município de Santiago/RS/BR encontra-se como Anexo A desta pesquisa.

[...] É, pois, bem na encruzilhada dos caminhos que deve colocar-se o epistemólogo, entre o realismo e o racionalismo. É aí que ele pode captar o novo dinamismo destas filosofias contrárias, o duplo movimento pelo qual a ciência simplifica o real e complica a razão. Temos então encurtado o percurso que vai da realidade explicada ao pensamento aplicado.

Isto é, afastar-se da lógica de enxergar o mundo como uma convenção nossa e da verdade científica como uma predicação (BACHELARD, 1986).

Assim, nos seguintes subitens, são apresentados os encontros realizados em Santiago/RS/BR, desde a Etapa 1 – Articulação, até a Etapa 6 – Formulação, totalizando cinco (5) encontros, efetuados por meio de ambiente virtual⁴⁷. São ainda tecidas algumas considerações que avaliamos relevantes para este estudo, tendo como mola propulsora a própria participação dos agentes locais no ensaio proposto.

A criação dos encontros ocorreu por intermédio da ferramenta *Google Meet* com o login UCS virtual da mediadora da pesquisa, pois dessa maneira seria possível fazer uso do serviço de gravação. Cada encontro teve previsão de 1h30min a 2 horas de duração.

O convite para a participação do ensaio exploratório empírico foi encaminhado para o endereço de e-mail de cada membro do COMTUR e do Comitê Cidade Educadora, segundo dados encaminhados pelo Departamento de Turismo e Secretaria de Educação. Ainda, por meio desse mesmo canal, foi enviado Termo de Consentimento (em formato de formulário do *Google forms*), o qual deveria ser assinado e reenviado à pesquisadora, no caso de anuência à proposição.

Cada encontro foi, assim, gravado (áudio e vídeo), transcrito e salvo em um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", no sentido de assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações dos participantes da pesquisa.

O tratamento dos dados coletados seguiu os princípios contidos na Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD, nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. A identidade dos participantes, sujeitos da pesquisa, será resguardada. Esses, a partir dessa fase, serão identificados e distinguidos pelos seguintes níveis:

- Gestores públicos secundários (secretários municipais) – SGP2;
- Gestores públicos terciários (diretores, coordenadores) – SGP3;
- Empreendedores Urbanos (proprietários ou funcionários) – SEU;

⁴⁷ Após as seis primeiras fases do Ciclo, realizou-se um encontro reflexivo final presencial, que será detalhado na sequência.

- Gestores escolares (diretores/professores) – SGE.

Quando mais de um gestor ocupa o mesmo nível em uma mesma administração ou em uma diferente, a sigla recebeu um algarismo sobrescrito.

Entretanto, antes do detalhamento, como anteriormente citado, mostra-se fundamental elencar algumas situações e alterações que foram necessárias para a realização do ensaio exploratório empírico em Santiago, a começar pelo seu planejamento, que fora elaborado para ser efetivado de forma presencial, mas que com o avanço dos casos de infecção pelo coronavírus no país e, conseqüentemente, no Estado, teve de ser realizado de forma virtual. Disso decorreram várias implicações.

No que diz respeito à duração dos encontros, seria necessário, na forma digital, o acréscimo de, pelo menos, uma hora ao período anteriormente previsto (no máximo duas horas), para dar conta das atividades planejadas, considerando, por exemplo, o fato de nem todos dominarem a utilização da plataforma virtual. Some-se a isso a indisponibilidade dos participantes de permanecerem por tempo superior àquele habitualmente reservado para reuniões do colegiado. Ademais, a interação requerida tornou-se mais lenta por diferentes razões, dentre elas: desconhecimento ou conhecimento insuficiente sobre Cidades Educadoras, Turismo, ou até mesmo sobre as respectivas competências no âmbito colegiado. Esse último caso, especificamente gerou a redução de manifestações, dúvidas, *insights*, e, ao mesmo tempo, maior dificuldade de lidar com o conhecimento prévio.

Outro agravante importante foi o comprometimento das conexões intra e entre Comitê e COMTUR derivado do período pandêmico inviabilizando reuniões ou outras formas de atividades conjuntas.

De forma resumida, cada encontro teve suas peculiaridades, dificuldades, avanços, e a soma disso tudo, influenciou e repercutiu em tempo, em espaço, ou seja, em vários aspectos, porém, o plano inicial traçado foi sendo ajustado segundo essas e outras contingências. A cada descrição dos encontros, outras peculiaridades poderão ainda ser mencionadas.

8.1 FASE 1 – ARTICULAÇÃO

A primeira fase, correspondente à articulação, foi planejada para ser executada por intermédio de um único encontro virtual, no entanto, ela acabou sendo realizada por meio de três encontros virtuais, com finalidades distintas.

O primeiro deles, foi realizado no dia 19 de outubro de 2020, logo após o aceite do prefeito para a fase 2 da pesquisa em Santiago, com a participação do SGP3¹. O objetivo desse encontro estava centrado na definição dos participantes do exercício, a modalidade dos encontros e o respectivo cronograma, conforme etapas descritas no Ciclo do processo de (re)formulação de política pública de turismo com viés pedagógico. Para tanto, foi apresentada a pesquisa, desde o mestrado até seus desdobramentos do doutorado, foram expostos os conceitos e temas-chave, além do detalhamento do Ciclo, lembrando que este não era rígido e que poderia ser remodelado durante o processo no município, uma vez que se tratava de uma proposta com orientação construtivista e sociointeracionista.

O intuito maior não era necessariamente a elaboração e formulação de uma política pública, mas que a gestão pública municipal entendesse que o legado do exercício estaria no próprio processo de (re)formulação de políticas públicas, como algo desencadeador de uma outra/nova perspectiva de olhar para o turismo, associando-o aos princípios da Carta das Cidades Educadoras, para que, os processos envolvidos no Ciclo, uma vez vivenciados e apreendidos, pudessem, em qualquer tempo, ser replicados ou realimentados.

Como resultados desse primeiro encontro, foi definida a data de 18 de março de 2021 para o início do processo e 18 de maio de 2021, data para o seu término. O modelo híbrido (3 encontros presenciais e 4 virtuais) fora avalizado como o mais apropriado (naquele momento), devido às restrições impostas pelo Modelo de Distanciamento Controlado do estado do RS e as contenções afetas às bandeiras impostas por ele em combate à Pandemia de COVID-19.

No tocante aos participantes, foram acordados dois colegiados: o Comitê da Cidade Educadora do município e o Conselho Municipal de Turismo – COMTUR/Santiago. Para tanto, o SGP3¹ ficou encarregado de informar, até o encontro seguinte (cuja data seria definida com o SGP2¹), a nominata dos titulares e suplentes participantes do Comitê, visando identificar eventuais duplicidades de entidades/instituições participantes dos colegiados e, ainda possíveis lacunas quanto às representações da sociedade.

Nesse próximo encontro, seria permitido observar a composição geral do grupo do ensaio exploratório empírico e qual seria seu número total, pois em havendo possibilidade de encontros presenciais, com a continuidade de bandeira vermelha no Modelo de Distanciamento, o número máximo de pessoas autorizadas para reuniões presenciais estaria limitado em 30⁴⁸, conforme regramento.

Outro aspecto a considerar foram as eleições municipais de novembro de 2020, o que poderia implicar substituições dos membros dos colegiados. Porém, conforme ressaltou o SGP3¹, até a data definida para o início do exercício no município (18 de março), isso já estaria regularizado, ou seja, integralizadas as nominatas dos membros participantes do ensaio exploratório empírico e as entidades das quais eram representantes. Para isso e o cancelamento do cronograma proposto foi necessária a realização de uma nova reunião, a qual ocorreu somente em 26 de janeiro de 2021.

Para o SGP2¹, o projeto se mostrou viável, sobretudo para oxigenar os processos, porque, com o dia a dia, nem todos os projetos evoluem o quanto se espera. Segundo o gestor, o exercício proposto poderia dar respaldo técnico-científico para ações já em andamento. “[...] *será muito interessante para nós, até descobrirmos novos caminhos e validar situações que poderíamos estar no caminho certo, mas que, por determinadas situações, não conseguimos dar continuidade, então acho que será bem legal*”.

Assim, com o aval dos dois gestores, os grupos participantes⁴⁹, bem como o cronograma foram aprovados e confirmados, contudo não se pôde garantir a modalidade presencial para o primeiro encontro, pois a infecção pela Pandemia de COVID-19 se agravava no Estado, sendo necessário continuar acompanhando as restrições prescritas pelo Modelo de Distanciamento Controlado e definir somente mais próximo da data. Efetivamente foi preciso optar pelo formato digital face à agudização da Pandemia.

Diante da dificuldade manifesta pelos gestores municipais de mobilização dos membros dos colegiados (acentuada pelo contexto pandêmico) decidiu-se, em

⁴⁸ Cabe aqui uma ressalva que, para o ensaio exploratório empírico, em contexto normal de execução, não haveria limitação no número de participantes. O que haveria seria uma análise de suas representatividades para que se pudesse ter uma participação múltipla e diversa, na direção de ampliação como se propõe a tese em tela.

⁴⁹ É importante destacar que a base do grupo de agentes participantes do ensaio exploratório empírico contemplaria os membros do COMTUR e do Comitê da Cidade Educadora, porém não se teve tempo hábil de completar todas as vagas para as indicações dos colegiados e, assim os gestores municipais adicionaram meu número no grupo do WhatsApp dos respectivos colegiados para que pudesse estabelecer contato direto com aqueles que já haviam manifestado representação.

consenso, realizar um pré-encontro à fase 2 (não constante no Ciclo), cujo convite, realizado via grupos de WhatsApp⁵⁰ (um do COMTUR e outro do Comitê), ficou a cargo da pesquisadora.

Na ocasião, a síntese da tese, o cronograma e a proposta do Ciclo foram os principais pontos abordados.

Os gestores municipais, em suas falas de boas-vindas, sinalizaram que, a proposta de tese de doutorado em questão, acabou se tornando um vetor da retomada dos encontros do COMTUR e do Comitê da Cidade Educadora, assim como esse trabalho conjunto, entre os dois colegiados, se configurava como algo inédito no município. Assim, todas as decisões e definições anteriormente pactuadas foram postas em avaliação pelo grupo. Nesse dia, participaram mais de 30 pessoas entre os dois colegiados.

Alguns membros, confirmaram sua participação, como é possível acompanhar por meio de algumas frações de fala: “[...] O COMTUR está engajado contigo”, “[...] já estamos aprendendo e aprenderemos muito contigo”; “[...] achei uma excelente tese para desenvolver e, com certeza o que pudermos colaborar, estaremos sempre prontas a colaborar para que tudo dê certo”; “[...] coloco a disposição a nossa equipe para fazer parte deste trabalho, sim!”; “[...] estamos abertas para mais esta caminhada”; “[...] nós gostamos muito deste pensar juntos e desenvolver os trabalhos, estamos à disposição, sim!”; “[...] acolhemos teu trabalho com muita alegria, muita disposição, com muita vontade de aprender”; “[...] a escola é muito participativa nas ações do município e, nos colocamos à disposição para se engajar neste projeto junto contigo”; “[...] acolhemos sim, teu projeto e, mesmo que no primeiro dia de aula, tudo pareça estar muito abstrato ainda, estamos aqui para aprender e naquilo que pudermos compartilhar, dividir contigo, a gente vai estar aqui”; “[...] gostamos muito de participar deste projeto, já estamos aprendendo muito durante este percurso que estamos juntos”; “[...] sempre gosto deste tipo de ação científica, mesmo que os pesquisadores não sejam tão reconhecidos em nosso país, mas são através das ações científicas que podemos camperear/garimpar muitas oportunidades”.

Como encaminhamentos finais, foram definidos os seguintes: encontros às terças-feiras das 10h às 12h, com início em 06 de abril de 2021, na forma de encontros virtuais, ficando a ser analisada a possibilidade de o último encontro (02 de junho)

⁵⁰ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones.

ocorrer presencialmente, na dependência de autorização de parte das autoridades estaduais.

Como aprendizado dessa primeira fase do Ciclo, entendeu-se que esse pré-encontro deveria compô-lo como um encontro oficial, pois a apresentação dos agentes envolvidos, assim como a apresentação de uma síntese do processo e sua metodologia são vitais para o engajamento e comprometimento dos participantes. Essa fase poderia ser intitulada como de “Aproximação”.

8.2 FASE 2 – SENSIBILIZAÇÃO

A fase 2, intitulada de Sensibilização, foi realizada no dia 06 de abril de 2021, via ferramenta do *Google Meet*, com um público em torno de 30 pessoas, entre membros do COMTUR e do Comitê da Cidade Educadora Santiago/RS/BR.

O objetivo desse encontro estava fundamentado na parte teórica da pesquisa. O intuito era apreensão, pelos participantes, da essência basilar e conceitual do Ciclo proposto, ou seja, as múltiplas dimensões do turismo e do binômio “Turismo pedagógico”, dando ênfase à abordagem em que o turismo é perspectivado na dimensão pedagógica que lhe é substancial e em suas relações com a Cidade Educadora.

Uma vez que o público advinha de diversas áreas de formação e atuação, não necessariamente do turismo, o encontro, por ter abordagem teórica, foi planejado a partir de um nível operacional concreto, segundo os estágios do desenvolvimento elencados por Piaget⁵¹, para que se pudesse atingir um nível operacional formal.

Previu-se que, por meio dessa abordagem, os participantes também poderiam se sentir mais pertencentes ao planejamento do turismo, bem como os de turismo com o planejamento da Cidade Educadora. Ainda, tentando estabelecer uma relação aberta com o município e suas pessoas, uma vez que eu não os conhecia, escolhi uma frase de um poeta santiaguense, Caio Fernando Abreu, que falava sobre o lado doce da vida, e, por meio de analogias envolvendo doces, busquei apresentar a teoria, percorrendo sobre multidimensões do turismo, ampliações conceituais, intencionalidade pedagógica, gestão de destinos, potencialidades locais, políticas públicas, Cidades Educadoras etc., termos-chave para a presente pesquisa.

⁵¹ Conforme já abordado na página 139.

Além disso, nesse dia, os participantes responderam a uma sondagem inicial⁵² no formato de um formulário criado com a ferramenta *Google Forms*, o qual foi inserido no *chat*, para que todos pudessem ter acesso. Entre algumas informações de identificação, havia cinco (5) perguntas, entre elas: o que significa ser Cidade Educadora? O que é Turismo? E turismo pedagógico, o que é?

Dos 30 participantes, apenas 18 encaminharam respostas. Todavia, mesmo não conseguindo ter um controle mais rigoroso dessas variáveis, pôde-se, mediante uma análise qualitativa das respostas, observar que, para a primeira pergunta afeta à Cidade Educadora, a significação se vincula a caracterizações (já submetidas a um processo de redução) com ênfase em formação, desenvolvimento, pertencimento e qualidade de vida.

Sinteticamente, no entendimento dos participantes, ser Cidade Educadora corresponde a 7 termos (oportunidade de formação, projeto de formação, ações formadoras, cidade, grupo ou comunidade, política pública e espaço de interação). Conforme a Quadro 4, é possível ver os vínculos estabelecidos para os termos citados.

Quadro 4 - Vinculações dos termos elencados para Cidade Educadora (continua)

Termo	Complemento	Sujeito
<i>Oportunidade de formação</i>	não somente no ambiente escolar	SGE ⁶
<i>Projeto de formação</i>	sobre valores e práticas de cidadania para todos os seus habitantes	SGE ³
<i>Ações formadoras</i>	que promovem o desenvolvimento integral dos cidadãos	SGE ²
<i>Grupo ou comunidade</i>	liderados pelo poder público, compromissados com a formação de cidadãos responsáveis, conscientes e atuantes na sociedade local	SGE ⁴
<i>Cidade</i>	para todos com o pertencimento de cada um para com a cidade	SGP2 ¹
	aberta para inovações e construções de novos projetos e ideias	SGE ⁵
	disposta a aceitar desafios e buscar soluções para inúmeras questões urbanas, para a melhoria da qualidade de vida da população, através do sentimento de pertencimento	SGP3 ³
<i>Política pública</i>	voltada para prática da cidadania em todos os espaços da cidade	SGE*

⁵² Esse recurso foi escolhido em função da conversão do presencial em virtual.

<i>Espaço de interação</i>	em que todos tenham comprometimento com a qualidade de vida e bem-estar dos seres que percorrem esse espaço	SGE ¹
----------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

(conclusão)

De forma geral, os participantes evidenciam que ser Cidade Educadora é uma atribuição de todos, não somente do poder público, logo, destacam que é necessário a promoção de atividades formativas para toda população, visando melhorar sua qualidade de vida e que todos, em certa medida, devem estar comprometidos com a cidade, pois “[...] *a cidade é nossa, tanto para desfrutar, quanto para cuidar, para assumir responsabilidades acerca das transformações*” (SGP3³).

Para a segunda pergunta (o que é Turismo?), os respondentes vincularam o termo aos seguintes verbos: explorar, visitar, conhecer, viajar, descobrir, curtir, passear, vivenciar, entre outros. Complementarmente aos verbos, apareceram: lugares (novos), ações, eventos, espaços (não habituais), culturas (novas), experiências etc.

No entanto, para além dos verbos e suas complementações, notou-se que o entendimento de turismo que predomina no grupo é o **conjunto de atividades que envolvem o deslocamento de pessoas de um lugar para outro** (SGE⁵/SGE²/SGP3³/SGP3⁵). Porém, outras considerações foram enfatizadas: “[...] *qualquer forma de vivência em espaços que proporcionam lazer e entretenimento*” (SGP2¹); “[...] *visitação a espaços não-habituais*” (SGE⁶), “[...] *promoção de eventos que valorizam o espaço físico e cultural de determinado local*” (SGE⁴) e “[...] *curtição de espaços, inclusive os da própria cidade*” (SGE¹).

No que tange às respostas à última pergunta dissertativa da enquete, os participantes relacionaram o turismo pedagógico às palavras subsequentes (ver Figura 32): conhecimento, escolar/escola, alunos, espaços, vivências etc.

futuro, se pudesse dele fazer uma releitura e, posteriormente, os participantes viessem a perceber que o “turismo pedagógico” poderia ser atrelado aos princípios da Carta das Cidades Educadoras.

Cabe ainda ressaltar que esse resultado vem ao encontro das respostas obtidas na primeira fase da pesquisa em Santiago, quando os gestores municipais também vincularam o Turismo pedagógico com escolas ou grupo de escolares/estudantes.

Nesse sentido, ganham relevância as provocações desencadeadas no encontro, pois vislumbrava-se abrir outros/novos horizontes, o que, nos pressupostos construtivistas e sociointeracionistas (ver Item 5), exigir-se-iam inquietações, provocações, desequilibrações e a abertura dos participantes para tais desafios.

8.3 FASE 3 – DIAGNÓSTICO

A fase 3, denominada Diagnóstico, foi iniciada por meio de uma dinâmica⁵³, cujo objetivo era promover estranhamento e reflexão aprofundada sobre o que dizemos que conhecemos e o que conhecemos minuciosamente, isto é, começamos diretamente com uma provocação, cujo intuito inicial foi problematizarmos a questão exclusivamente numérica de levantamentos, diagnósticos superficiais, reforçando a dimensão qualitativa desse processo, antes mesmo de adentrar na atividade de inventariar/diagnosticar.

Portanto, a finalidade da dinâmica consistiu em fazer emergir conhecimentos prévios dos participantes e levá-los a entender que, a partir dessa fase do ensaio exploratório empírico, eles teriam papel crucial em sua construção (como sujeitos ativos no processo de conhecer). Assim, diagnosticar significaria mais que realizar um levantamento, apenas numérico/quantitativo, em que se elenca o que se tem e a quantidade do que se tem. Diagnosticar, para a presente pesquisa, envolveria a análise de determinada situação atual (entendimento de política pública) para se chegar a uma outra melhorada, logo, isso exigiria uma qualidade analítica e qualitativa dos dados coletados, pois, se entende que um diagnóstico bem-feito levaria a

⁵³ A dinâmica proposta teve como base a plataforma online *Mentimeter*, em que os participantes responderam a duas perguntas: Qual prato/alimento você sabe fazer bem? Qual é seu hobby? Por meio das respostas, fomos pensando situações, problematizando, fazendo emergir algumas potencialidades e analisando a realidade local.

numerosas ações importantes para a melhoria da área e/ou áreas em foco. Além disso, com o exercício empírico, poder-se-ia provocar a reflexão de que sempre é possível expandir conhecimentos que já possuímos, principalmente, perspectivá-los sob outros/novos enfoques.

Com esse entendimento e propósito, foi realizada uma atividade de inventariação na fase 3, tendo por base o Inventário da Oferta Turística (INVTUR), sendo o primeiro encontro de participação mais ativa e interativa dos agentes participantes da pesquisa – o que, de certa forma, poderia gerar algum tipo de inibição/insegurança de alguns participantes que, por não se perceberem “da área”, tenderiam a achar que não poderiam contribuir ou que não possuíam conhecimentos suficientes para continuar no processo.

Nessa atividade, isso pôde ser notado claramente, pois alguns participantes cogitaram abandonar o ensaio, dizendo que não poderiam contribuir o suficiente, ou que não teriam tempo para se envolver com um processo que exigiria tanto protagonismo. Nessa direção, foi importantíssimo o papel de mediação, porque foi preciso lembrá-los de que estavam participando de uma construção coletiva, em que o(a) mediador(a) não traria respostas certas ou erradas, não traria intervenções prontas da academia e, sim, que a construção se daria na coletividade, naquele grupo. E que, além do mais, os caminhos escolhidos por Santiago poderiam ser totalmente diferentes de outros destinos, e isso faria parte do processo, uma vez que o turismo tem essa característica: nem tudo que se planeja em um local deverá ser igual em outro. Cada local tem suas peculiaridades e devem ser levadas em consideração. Esse princípio também é evidenciado na Carta das Cidades Educadoras quando aborda a questão da identidade da cidade (Princípio 10).

O mais importante, naquele momento, era reiterar que aquele era um ciclo de base construtivista e sociointeracionista e que, conforme destacado desde o primeiro encontro, só conseguiríamos percorrê-lo se trilhássemos juntos. Precisávamos novamente trazer em evidência que estávamos em um processo de (re)leituras e (re)construções.

Como mediadora, necessitei buscar canalizar a energia que parecia querer desencorajá-los a prosseguir, para uma forma de “cidadania ativa”, essa mais um Princípio (20) salientado pela Carta das Cidades Educadoras. Mesmo que, enquanto sujeitos da pesquisa, não atuassem diretamente no turismo, poderiam e estavam sendo convidados a refletir sobre assuntos gerais de seu município, pelo simples fato

não só de serem seus habitantes, como também pelo fato de que o programa Cidade Educadora e o Turismo oportunizavam que eles construíssem juntamente políticas públicas que pudessem a vir a melhorar a vida das pessoas na localidade. Eles poderiam ser os porta-vozes das fragilidades que perceberam e, ainda, os responsáveis por buscar possíveis soluções/progressos. Tudo era apenas uma questão de ponto de vista e busquei lembrá-los disso. No entanto, todos eram livres para continuar ou desistir (conforme ressaltado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – ver Apêndice C). A partir dessa fase, os participantes que se mantiveram no processo o realizaram-no na íntegra.

Além disso, algumas ressalvas precisam ser feitas referentes a essa parte do processo: (a) em razão das limitações de uso da ferramenta *Google Meet* (acesso estudante) não se pôde dividir o grupo em salas específicas, o que demandou criar salas individuais, sendo que seus controles e auxílios ficaram bastante restritos, já que, como mediadora, tinha que ajudar as pessoas a saírem da sala principal e se direcionarem para as salas específicas, e nem todos sabiam fazer essas movimentações virtuais, o que demandou muito tempo; (b) o tempo para essa fase, após a explicação sobre o inventário turístico e a dinâmica inicial do encontro, ficou extremamente reduzido para um bom levantamento (aqui se sugere, quando em formato virtual, o mínimo 2 encontros). Na atividade, contei com a compreensão dos grupos que a concluíram durante a semana, enviando-me seus relatórios por e-mail para que pudesse reencaminhá-los aos demais participantes, caso houvesse complementações e, na sequência, organizá-los para o próximo encontro; (c) a gravação das discussões e da metodologia adotada em cada grupo ficou comprometida, pois não foi possível ser realizada, todavia, fiquei entrando e saindo nas salas, para dar o apoio necessário e esclarecer dúvidas que foram surgindo durante o trabalho.

Cada grupo foi composto por 4 pessoas, sendo eles classificados em: (1) Infraestrutura de apoio ao Turismo; (2) Serviços e Equipamentos turísticos e (3) Atrativos turísticos.

Nessa oportunidade, nos grupos, fomos conversando sobre características e conceitos sobre potencial, recurso, atrativo e produto turístico, termos importantes para essa e as seguintes fases do processo.

Comparando com os demais estágios do processo desenvolvido virtualmente, esse foi o mais complexo de conduzir e desenvolver. Contudo, conseguimos avanços,

suficientes para dar continuidade, tendo claro, porém, que essa fase exigiria ser retomada e aprimorada, porquanto, como já mencionado, corresponderia a promover um olhar mais assertivo para as ações que precisam ser efetivadas, as que podem esperar, enfim, o diagnóstico quando visto para além do quantitativo, como um aliado para qualquer tipo de gestão e tomada de decisão.

Para finalizar, percebeu-se, com a atividade, que os sujeitos se deram conta de que não conheciam suficientemente os pontos turísticos de seu município e de que o potencial turístico poderia ser ampliado se trabalhado sob vários ângulos articulados.

Nessa direção, o SGP3³ faz o seguinte comentário: “[...] eu achava que sabia, achava que estava cristalizado na nossa essência, então a gente está sempre em constante mudança. Eu costumo dizer o seguinte, que eu não tenho opinião, a minha opinião ela está sempre curso, que nem um rio, sempre indo, indo, indo... a gente está sempre sendo atravessado e atravessando diversos caminhos, então a gente vai em constante mudança, resumindo tudo isso né”.

8.4 FASE 4 – CRIAÇÃO E (RE)LEITURA DE PROJETOS

Na fase 4, intitulada Criação e (re)leitura de projetos, se o encontro tivesse sido concretizado no formato presencial, como era delineado inicialmente, os grupos continuariam trabalhando sob a formatação estabelecida no encontro anterior (Diagnóstico) e partiríamos para a criação e (re)leitura de projetos existentes, primeiramente com o material elaborado por seu próprio grupo e, depois, pelos demais levantamentos (em estilo rodízio), a fim de envolver os participantes ao máximo com o processo. Porém, como o encontro foi realizado de forma virtual, optou-se por manter todos em uma única sala e ir trabalhando até o ponto que conseguíssemos.

Cabe lembrar, mais uma vez, que a complementação dessa fase, bem como da anterior, são de suma importância para maior compreensão e abrangência das possibilidades e potencialidades do destino e de seu planejamento. Além disso, outro aprendizado que fica é que, se essa experiência for replicada no formato virtual, seriam necessários, no mínimo, dois encontros para cada uma delas e que se pudesse distribuir os participantes em salas temáticas, trazendo-os à principal após atividade em grupo.

O exercício dessa fase apoiou-se nas próprias informações coletadas pelos participantes acerca de infraestrutura de apoio ao turismo, serviços e equipamentos turísticos e atrativos turísticos, categorias elencadas no INVTUR, valorizando o trabalho realizado pelos grupos. Nessa ocasião, listaram-se ações/projetos que já existiam no município, como também foi possível propor novos/as, segundo as modalidades inventariadas.

Portanto, esse encontro reconheceu e realçou conhecimentos dos próprios envolvidos e, de certa forma, buscou ativar a latência turístico-pedagógica de projetos já existentes ou de novos, pensando e problematizando algumas questões afetas à intencionalidade de ofertas experienciais no município, em que o turismo pudesse ser o protagonista no que tange à promoção de aprendizagens. Recorda-se aqui a existência em Santiago de propostas já cadastradas no BIDCE remetendo ao turismo e ao turismo pedagógico.

A técnica utilizada para desencadear essas construções e (re)leituras foi o *brainstorming*, pois o enfoque estava no maior número de ideias/sugestões de ações que pudessem ser geradas e não ainda implementadas, na medida em que, quanto maior fosse esse número, maior seria a chance de chegar a uma solução mais criativa, inovadora e exequível.

As ideias/propostas deveriam ter como diretriz salientar ou revelar a dimensão pedagógica intrínseca ao turismo perspectivada na concepção de Cidade Educadora, para, posteriormente, pensar em políticas públicas de turismo com viés pedagógico. Tinha-se o intento de propiciar a identificação, por parte dos sujeitos, de algum(ns) problema(s) sob diferentes perspectivas, vendo-o(s) sob uma outra ótica e divisando possibilidades de melhorias para questões já inicialmente trabalhadas, ou não, no destino Santiago. Logo, múltiplos olhares foram lançados para o mesmo objeto, buscando ampliar as possibilidades do município quanto a seus potenciais, partindo do turismo e da educação, abordados transversalmente.

Com a criação dessas iniciativas, poder-se-ia organizar o eixo estratégico almejado (dimensão pedagógica do turismo) a partir da gestão pública do turismo, neste caso, na Cidade Educadora Santiago, de forma a contribuir para a efetivação dos princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras.

Desse modo, para cada modalidade e informações coletadas, fomos problematizando e pensando propostas. Como mediadora, busquei contribuir com sugestões, visando a que os participantes também assim o fizessem – o que

favoreceu a ampliação das interações durante o encontro com uma escuta mais efetiva de suas vozes.

Em razão do tempo insuficiente, deixou-se como atividade para a semana a complementação do material, o qual seria encaminhado por e-mail.

8.5 FASE 5 – CRIAÇÃO DA AGENDA

Dando sequência ao Ciclo do processo de (re)formulação de política pública de turismo com viés pedagógico, adentramos a quinta fase, denominada Criação da agenda, concebida como aquela em que ações prioritárias são elencadas para serem planejadas com maior detalhamento a ponto de serem implementadas. Nessa fase, decisões precisavam ser tomadas com base nas informações coletadas e analisadas, sob o contexto atual do destino e de suas prioridades enquanto gestão da área.

No caso deste exercício, retomamos as ações listadas no encontro anterior (Criação e [re]leitura de projetos) com as adições feitas pelos participantes no decorrer da semana e algumas inquietações extras que foram emergindo. Cabe salientar ainda que, por sua relevância nos cenários do Turismo e da Cidade Educadora, algumas outras possibilidades relacionadas a ludicidade, gastronomia, artesanato foram trazidas em evidência.

Devido a essa abertura, os participantes lembraram mais alguns projetos, tais como a Coleção Mãos e Poetas (artesanato), cursos de idiomas nos bairros, tortas com nomes de poetas e escritores locais (confeitaria local), Espetáculo de som e luz na Capela São Tiago em homenagem ao Sepé Tiaraju (Colégio Medianeira e Prefeitura), bem como reforçaram a importância de abordar o tema Fronteira nos projetos de Santiago (em razão do município estar em zona de fronteira), além de projetos que estão sendo planejados para serem desenvolvidos no destino, tais como a implementação de código *QR* em cada monumento que compõe a Rua dos Poetas e o *tour* cemiterial em parceria com a URI e Academia de Letras de Santiago (georreferenciamento do cemitério e pesquisa de cada vulto histórico). São todos exemplos que já encerram interfaces entre educação e turismo, ou mesmo, a essencialidade pedagógica do turismo.

Com vistas à efetivação do trabalho delineado para o dia, utilizou-se da Matriz GUT, ferramenta que auxilia a priorização de resolução de problemas (iniciativas, projetos, ideias...) por meio de três critérios: Gravidade (fator impacto), Urgência (fator

tempo) e Tendência (fator tendência), sendo que cada um deles pode ser classificado, respectivamente, em 5 níveis (ver figura 33):

Figura 33 - Níveis de cada critério que compõe a Matriz GUT



Fonte: Elaborado pela autora com base em <https://www.euax.com.br/2019/04/matriz-gut/>

A lógica da Matriz GUT consiste em, primeiramente, listar todas as ações e/ou todos os problemas, para a melhoria de determinada área ou sua resolução. Depois cabe aos participantes do processo de priorização, classificar cada uma das ações ou cada um dos problemas segundo as três variáveis (gravidade, urgência e tendência) e seus níveis. E, por último, é preciso estabelecer o *ranking*, ou seja, multiplicar as notas dos três critérios para conhecer a ordem de prioridade. De acordo com esses resultados, é possível partir para a elaboração dos planos de ações de iniciativas/problemas que obtiveram as maiores notas, isto é, os prioritários para aquele grupo de gestores.

Uma vez que o tempo dos encontros era extremamente diminuto, levei a planilha *Excel* pré-organizada, na qual constava a listagem de todas as iniciativas citadas nos encontros anteriores, de acordo com as categorias apresentadas no INVTUR (sistema bancário, educacional, comunicacional etc.), seu referido *status* (a fazer, fazendo...) e os três critérios de análise. De igual modo, acrescentei como item final, uma fórmula que já identificava, na hora, o percentual de notas destinadas pelos participantes, o qual apontava as ações que deveriam ser priorizadas e as que não tinham tanta urgência, gravidade e tendência.

Das ações que receberam os maiores índices ou notas entre as categorias analisadas no encontro, foi escolhida coletivamente aquela que iríamos detalhar no

encontro seguinte. Essa está vinculada ao sistema de comunicação e corresponde às páginas nas redes sociais do Turismo Santiago. Tal iniciativa levou em consideração a situação pandêmica que vivenciamos – a qual se faz proeminente também estar em ambiente virtual, além disso, os participantes gostariam de estimular a curiosidade de potenciais visitantes/turistas do destino Santiago, abrindo mais espaços para trocas, interações, promoções de aprendizagens sobre diversos assuntos concernentes a Santiago, entre eles: suas marcas, ações, iniciativas, pessoas, história etc.

Mais uma vez, não se teve tempo hábil para completar o processo de avaliação e priorização das ações, logo, orientou-se que, em momento posterior ao exercício proposto, fossem retomadas essas fases que, porventura, ficassem inacabadas.

Cumpramos ressaltar, desde já, que todos os materiais construídos durante o ensaio exploratório empírico foram enviados por e-mail ao SGP3³, como também caso esse exercício venha a ser replicado em formato virtual, caberá adicionar mais um encontro para essa fase.

8.6 FASE 6 – FORMULAÇÃO

Na última fase do Ciclo realizada virtualmente, denominada Formulação, objetivávamos operacionalizar pelo menos uma ação estratégica das quase 80 levantadas/criadas nos encontros precedentes. Contudo, conseguimos ir além e, iniciamos juntos, a perspectivação do Programa de Comunicação Turística em Santiago/RS/BR. Para tanto, foram levadas em consideração, além das referentes às mídias sociais e páginas virtuais da cidade, as informações coletadas na fase do Diagnóstico sobre: sistema de comunicação local (rádios, emissoras de televisão, jornais, revistas...), sinalização turística, materiais promocionais (folheterias, portfólios, mapas turísticos, entre outros), centros de atendimento aos turistas, entre outros.

De forma pontual, os participantes do ensaio exploratório empírico, elencaram o tema do *marketing* turístico digital como prioritário na Gestão pública do Turismo intencionalmente pedagógica, na direção de colaborar para a efetivação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, sobretudo no que tange ao “Princípio 7 – acesso à informação”, em um contexto marcado pela transformação digital, fomentadora de interações virtuais, as quais, em razão da Pandemia de COVID-19, se intensificaram.

Essa escolha evidencia também o entendimento (apreendido pelos participantes) de uma pedagogia relacional que vê no ambiente virtual – para além do ambiente físico –, um espaço de promoção de aprendizagens, de trocas, de compartilhamento etc., que pode se efetivar via canais e mídias sociais relacionadas ao turismo e aos conhecimentos que deles possam emergir.

Esse entendimento vem ao encontro das ponderações de Baldissera (2010, p.9) quando diz que “[...] comunicação é relação”, logo “[...] comunicar é tecer e ser tecido junto; articular representações simbólicas para dizer e compreender algo”.

O trabalho deu-se de forma integrada, nele foram discutidos temas tais como: posicionamento da marca, pontos fortes a destacar (linhas de produtos turísticos), posicionamento de mercado, estratégias-chave, assim como foram descritos objetivos, metas e prazos para cada ação do Plano de *Marketing* turístico digital da Cidade. O Plano abrangeu as páginas virtuais: site da Prefeitura Municipal, ícone Turismo; *fan page Facebook* Santiago Terra dos Poetas e a criação do perfil no *Instagram* do Turismo Santiago. Para cada uma delas foram abordadas algumas particularidades, finalidades, entre outros assuntos. Buscou-se ainda identificar, entre os participantes, quem poderia se responsabilizar por cada uma das fases do processo, uma vez que, durante o processo, eles comentaram que tinham e atualizavam páginas virtuais pessoais e das Instituições que representam.

Assim, considerando que a virtualidade apresenta-se como um ambiente para a circulação de informações, construção de conhecimentos, promoção de aprendizagens, inclusive sobre turismo, seja para dar visibilidade a um empreendimento/atrativo/destino, seja para interagir como lugar de interlocuções/trocas com diferentes públicos (residentes, turistas, agentes de viagens, empreendedores, entre outros), seja para realizar campanhas informacionais, de sensibilização, de divulgação/promoção, deliberou-se que seria imperioso que o município de Santiago/RS/BR qualificasse seus canais de comunicação turística, a iniciar pela dimensão digital, no sentido de promoção de conhecimentos sobre o destino, abrindo oportunidades de interações com sujeitos aprendentes de sua cidade e fora dela. Para tanto, o processo de elaboração do Plano de *Marketing* turístico digital buscou valorizar os conteúdos e espaços já disponíveis, focando em sua (re)organização e não somente criação de canais e conteúdos novos.

No decorrer dessa atividade – que exigia o estabelecimento de alguns pontos, tais como a delegação de funções, prazos e metas –, percebeu-se que o planejamento

coletivo entre esses colegiados, já que se tratava de uma junção inédita no município, acabou comprometido. Por se tratar de grupos recentemente formatados e, para alguns, do primeiro contato com o seu próprio colegiado, os participantes não se sentiram tão à vontade em determinar tais pontos. Dessa forma, conversamos sobre como poderíamos percorrer um caminho possível de planejamento estratégico para o *marketing* turístico digital de Santiago, porém, sem tomarmos decisões, e sim, elucidando microfases que poderiam ser necessárias em cada ação elencada. Esse ajuste metodológico, sempre sob as diretrizes pedagógicas de base construtivista e sociointeracionista levou a uma mudança imediata de atitude do grupo, que, a partir de então, começou a participar mais e contribuir com considerações, sugestões etc.

Esse processo tornou mais explícita a necessidade de haver maior interação, aproximação entre os participantes/colegiados para que o engajamento almejado acontecesse de forma mais espontânea. Isso não impede que as ideias criadas e as iniciativas delineadas ao longo do exercício já possam se constituir em subsídio para contribuírem na transformação de intenções em ações práticas, que venham ativar a latência turístico-pedagógica que há na Cidade Educadora Santiago.

Um caminho foi percorrido, no entanto, a continuidade do Ciclo processual se faz basilar para que as ações possam ser implementadas e, com elas, alcançar objetivos e metas demarcados na Carta das Cidades Educadoras e para além dela. São colegiados comprometidos com o desenvolvimento e progresso do município, portanto, querem também deixar o legado de sua colaboração.

Como atividade de encerramento, cujo objetivo precípua era de fomentar uma síntese, os participantes concordaram em realizar individualmente uma entrevista tendo como objeto o percurso realizado durante o período do ensaio exploratório empírico em Santiago, estimulando o processo de metacognição e identificação de movimentos cognitivos constantes. Com a concordância de todos, viabilizamos as entrevistas conforme a agenda de cada membro e, por meio de um questionário estruturado, com nove questões, refletimos sobre o processo desenvolvido.

Outrossim, acordamos que realizaríamos um encontro de fechamento de forma presencial⁵⁴ e este ficou agendado para o início do mês de junho de 2021. Nesse exercício de metacognição coletivo, poderíamos compartilhar as perspectivas

⁵⁴ O encontro foi realizado respeitando todos os protocolos exigidos devido à Pandemia de COVID-19, sendo que a equipe da Secretaria de Desenvolvimento Econômico ficou à frente de sua organização na cidade.

e marcas do processo e, ainda, continuar a refletir sobre a dimensão pedagógica intrínseca ao turismo na Cidade Educadora Santiago/RS/BR.

8.7 ENTREVISTAS REFLEXIVAS SOBRE O PROCESSO VIVENCIADO

Anteriormente ao encontro de encerramento presencial, conforme mencionado, realizaram-se entrevistas com os participantes, dos quais onze acompanharam e concluíram o exercício, e dez⁵⁵ realizaram as entrevistas individuais.

Buscava-se identificar algumas (re)leituras, ressignificações sobre os principais temas da pesquisa, bem como sobre as principais marcas individuais do processo vivenciado. Ainda, como tínhamos as respostas da primeira enquete, essas foram trazidas novamente nesse encontro para podermos comparar e reconhecer alguns movimentos cognitivos efetivados.

Ademais, é fundamental recordar que o próprio processo desenvolvido em Santiago fora configurado com viés pedagógico, nesse sentido, escutando os sujeitos da pesquisa e com eles interagindo e, assim, obtendo subsídios para as adequações que se mostrassem necessárias ao longo do percurso e para uma melhor análise desses movimentos. Igualmente, esses subsídios para ajustes voltados a aperfeiçoamentos em replicações eventuais do exercício exploratório empírico. Nunca fora objetivo apresentar um ciclo fechado, inflexível, logo, ele estaria sempre aberto a adequações e aprimoramentos.

8.7.1 Questão 1 – Marcas do Processo

A primeira questão formulada para a sondagem final do ensaio exploratório empírico corresponde à seguinte: *Durante toda essa caminhada que trouxe a questão do turismo, em sua dimensão essencialmente pedagógica, e sua relação com a Cidade Educadora, o que mais marcou para você?* Essa pergunta visava fazer emergir o entendimento central, não único, do processo desenvolvido em Santiago sob a ótica de cada participante da pesquisa.

⁵⁵ Um dos sujeitos participantes da pesquisa (SGP3⁵) não conseguiu agendar momento para a entrevista, mas participou do encontro final e conseguiu-se, nesse sentido, coletar algumas impressões de como foi o percurso para ele.

Embora cada um tenha manifestado suas marcas, alguns pontos apresentaram convergências, tais como: (a) aproximação e integração dos diversos setores, professores, pessoal do COMTUR, do Comitê da Cidade Educadora “[...] o turismo se sentiu mais apropriado da Cidade Educadora, assim como aconteceu da Cidade Educadora se sentir mais apropriada do turismo também” (SGP2¹); (b) o olhar de um agente de fora do município “[...] visão da cidade através de outros olhos (SGP3³) / [...] a leitura de como nós somos vistos fora da cidade” (SGP3⁴); (c) a curiosidade em relação ao próprio município “[...] algumas coisas se conhecia, mas não se dava importância, outras não conheciam” (SGE) / “[...] tinha lugares que eu ainda não frequentei, ainda não fui, não conhecia...se nós sendo moradores não conhecemos, imagina um turista” (SGE³) / “[...] muitas coisas passavam despercebidas” (SGP3⁵); (d) valorização de seus potenciais turístico-pedagógicos “[...] o trabalho serviu para valorizar as riquezas que há na cidade” (SGP3³) / “[...] tu fez a gente valorizar mais a nossa cidade e conhecer de outras formas a nossa cidade” (SGE⁶); (e) abertura de um leque de possibilidades do turismo sob o viés educacional “[...] me abriu um leque de conhecimento que até então eu não tinha me dado conta” (SGE⁴) / “[...] nós temos muitas coisas que de repente nós não estamos enxergando neste momento” (SGE⁴) / “[...] a minha visão modificou bastante...eu não tinha pensado neste eixo de interligação” (SGE²). Os fragmentos denotam movimentos cognitivos de reelaboração de percepções acerca dos pontos mencionados.

O contato com conhecimento novo, descobertas de informações e atrativos da cidade, bem como lembranças de projetos que já foram realizados no município, mas que por algum motivo foram descontinuados, também foram aspectos abordados pelos participantes: “[...] eu fiquei sabendo de coisas que realmente eu não sabia” (SGE⁵) / “[...] mexeu com muitas coisas que estavam adormecidas” (SGP3⁵).

A teoria concretizada no exemplo das múltiplas possibilidades de balas foi algo que alargou a perspectiva dos participantes quanto aos conceitos trabalhados “[...] o quanto nós podemos expandir o nosso conceito...diferentes vertentes, diferentes visões que nós podemos ter a partir de uma situação” (SGE⁴), assim como quanto ao processo de condução dos trabalhos “[...] eu achei extremamente importante essa condução do teu trabalho” (SEU).

Igualmente por meio dos referidos extratos de fala, é possível depreender sinalizadores de importantes movimentos cognitivos expressos em verbalizações que reforçam as potencialidades turístico-pedagógicas do município, na expansão do

olhar, nas reflexões elaboradas face aos processos de “desequilíbrio” promovidos, utilizando o termo piagetiano. O mesmo se pode dizer com relação à apreensão quanto às diferentes dimensões que o turismo pode abarcar.

Nessa mesma linha, sob o escopo pedagógico, tem-se presente a perspectiva vygotskyana, no que tange ao conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), porquanto, com as ações interativas com o outro com mais ou diferente conhecimento, ou com mais ou outra experiência, participantes lograram identificar e solucionar problemas, assim como realizar saltos cognitivos em termos de compreensão conceitual (Turismo, Cidade Educadora, gestão etc.).

Por fim, pode-se dizer que, em geral, as marcas deixadas foram positivas, incitadoras e indiciadoras de positividade na mediação.

8.7.2 Questão 2 – Conceito de turismo pedagógico

No que concerne ao conceito de Turismo pedagógico, perguntou-se na sondagem final: *Na primeira sondagem, você respondeu a uma questão afeta ao turismo pedagógico, como agora você o vê?* Com essa indagação visava-se depreender algumas mudanças qualitativas conceituais a respeito do binômio em tela com a participação no exercício empírico. Como exemplos das ressignificações ocorridas, poder-se-ia citar: “[...] *hoje eu já posso ver de outra maneira*” (SGE⁵) / “[...] *daí eu vi esse outro enfoque*” (SGE⁴) / “[...] *quando eu pensei para responder, eu pensei assim o pedagógico numa excursão, hoje eu vejo diferente*” (SGE³) / “[...] *aumentei a minha compreensão...alguns pontos eu consegui enxergar com outras possibilidades*” (SGE²) / “[...] *ele é muito mais abrangente do que eu achava que era no início*” (SGP²¹) / “[...] *tem uma visão mais ampla...é muito amplo o tema, com certeza, muito amplo*” (SGP³³) / “[...] *nós ficávamos limitados ao Smequinho*⁵⁶...*encontramos outras alternativas*” (SGP³⁴) / “[...] *tu pontuou algumas coisas...que pra gente passava despercebido*” (SEU).

Embora não se tenha conseguido lograr uma representatividade mais diversificada da sociedade santiaguense no ensaio proposto, pelo fato de a participação estar predominantemente vinculada às instituições de ensino formal, em razão de o Comitê Cidade Educadora conter representantes de todas as escolas do

⁵⁶ Experiência cadastrada por Santiago no BIDCE. Ver subitem 4.2.2.2 Experiências afetas ao turismo no continente americano.

município, pode-se notar que, em sua maioria, os sujeitos fizeram um exercício de olhar também para fora da instituição, ou de como perspectivá-la em maior interação com a comunidade/sociedade, como bem explicita o SGE¹: “[...] *eu acho que precisa ir além da escola esse pedagógico, tem que estar lá na rua também*” e o SGE⁵: “[...] *antes, eu não enxergava, por exemplo, eu só tinha a visão do pedagógico dentro da sala de aula*”. Ressalte-se, porém, que nenhum participante verbalizou explicitamente uma nova definição de turismo pedagógico que teria construído, limitando-se a alguns elementos diferenciadores definitórios.

Sob uma lógica de ampliação de percepções, em nível projetivo, alguns citaram: “[...] *hoje tu pensas desde quando tu vais em um restaurante, quando vais a uma praça. Por que aquela praça tem aquele nome? Quem é que fez? Quem deu aquele nome? Quem foi aquela pessoa? E isso não deixa de ser uma exploração turística né?*” (SGE³) / “[...] *o turismo pedagógico ele não é só, não vejo assim só com essa questão do espaço físico, urbano, mas também do conhecimento pessoal das pessoas, de cada um*” (SGP³) / “[...] *ele tem um caráter que vai, não só de mestre-mestre, como eu pensava antes, mas de aluno-mestre, comunidade*” (SGP²).

Vale ainda sublinhar que também esses fragmentos encerram a perspectiva piagetiana nos processos de assimilação e acomodação, na medida em que aí se verifica a passagem de unidade mais simples/restrita para um todo mais amplo/abrangente no que diz respeito ao conceito de Turismo pedagógico.

8.7.3 Questão 3 – Públicos atingidos

Relativamente à questão 3 do questionário, a temática abordou o público possível de ser atingido. Veja-se a questão: *Considerando o turismo e sua natureza pedagógica, quais públicos poderiam ser atingidos com as ações da Cidade Educadora? Como você vê isso?* Por um lado, alguns participantes não conseguiram desvincular as atividades do âmbito escolar, outros marcaram a importância de serem realizadas não somente nesse espaço.

Entretanto, a restrição ao âmbito escolar (ao qual a maioria dos participantes está vinculada), não se constitui em um aspecto negativo. Aí se identificou a valorização, por gestores escolares, das atividades pedagógicas pelo turismo, assim como a importância de viabilizá-las em maior número para esse público em específico.

Outros apontaram a escola e seus envolvidos como um dos públicos a ser atingidos pelas ações da Cidade Educadora, acrescentando, além desses, a comunidade em geral, públicos de várias faixas etárias, não somente do município, mas também externo a ele. Vejam-se alguns fragmentos: “[...] *eu não vejo só as escolas, só alunos... então é indiferente, não tem um público-alvo, é quem quiser participar e adquirir conhecimento do que a gente puder oferecer*” (SGE⁶) / “[...] *dá pra gente atingir vários públicos, além dos nossos da educação, que a gente trabalha com escolas e universidade*” (SGE²) / “[...] *as ações devem ser pensadas para todos os públicos, para todas as faixas etárias, mas não somente os moradores da cidade*” (SGP3³).

Outros três aspectos mencionados nas respostas chamaram a atenção: o primeiro, atinente aos gestores de empreendimentos que poderiam intencionar a dimensão pedagógica “[...] *tem áreas de muita riqueza cultural que nós poderíamos aproveitar, eu penso que seus proprietários poderiam investir, estruturar*” (SGE⁴); o segundo, relacionado a diversas dimensões do próprio Turismo pedagógico “[...] *pode não ser apenas um segmento de turismo pedagógico, mas ter diversos produtos que estejam embasados no turismo pedagógico com diferentes públicos para eles*” (SGP2¹); e o terceiro, referente a inclusão no turismo, abordando a acessibilidade do público com qualquer tipo de deficiência “[...] *nós temos que buscar cada vez mais possibilidades de incluir, de garantir uma inclusão para aqueles que tem alguma deficiência*” (SGP3⁴).

O público em espaço hospitalar também foi apontado, no horizonte de múltiplas atividades culturais e educacionais que poderiam ser ofertadas. Talvez tenham sido feitas aproximações à dimensão da saúde uma vez que ela foi abordada na fase do Diagnóstico (Inventário).

Mostra-se relevante reiterar que, embora o público escolar ainda seja uma constante na fala dos participantes, isso não significa que seus olhares não se ampliaram, relativamente às atividades promovidas pelo Cidade Educadora. Isso se alinha ao que fora discutido coletivamente durante todo o percurso. Nunca se falou em exclusão, tanto é que se utilizou em todo texto “sujeitos aprendentes discentes, sujeitos aprendentes autóctones, alóctones, visitantes/turistas”.

Sob essa lógica, o diálogo entre teoria (razão) e experiência que balizou a proposta do ensaio exploratório empírico, veio ratificar a proposição (já realizada na parte 1) do turismo como um agente promotor de aprendizagens e de ampliação do

conceito de Cidade Educadora, extrapolando a menção, na Carta das Cidades Educadoras, aos cidadãos/residentes como seu exclusivo público-alvo, residindo aí significativo ganho conceitual. É ao que remetem os recortes de fala antes destacados.

Outro ponto sobre o qual se poderia refletir relaciona-se ao conceito de educação que, uma vez alargado, ou seja, visto também para além do ambiente escolar formal, amplia-se no sentido de educação integral, permanente e de aprendizagens ao longo da vida. Esse entendimento é crucial quando se abordam a Rede e seus princípios. A qualificação Cidade Educadora não se restringiria assim apenas a cidades com bons índices escolares, ou com um número expressivo de instituições escolares de vários níveis em seu território. Tal qualificação implicaria pensar na formação integral das pessoas, seja em seu nível formal, mas muito além dele – perspectiva equivalente quando se compreende o Turismo como essencialmente pedagógico (TEP).

8.7.4 Questão 4 – Papel do TEP na efetivação dos princípios da Carta

Como questão 4, da sondagem final, buscava-se trazer à tona conexões estabelecidas pelos sujeitos sobre a dimensão essencialmente pedagógica do turismo e a efetivação dos princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras. Ela foi redigida da seguinte maneira: *Como você vê o papel do turismo (essencialmente pedagógico) para que uma Cidade Educadora cumpra melhor os seus objetivos? Em outras palavras, que importância teria o turismo para que a Cidade Educadora pudesse atender aos seus objetivos?*

Mediante análise das respostas, notou-se que unanimemente consideram importante a participação do turismo para a efetivação dos princípios. Verificou-se que algumas verbalizações se repetiam: “[...] é fundamental”, “[...] vem agregar, vem integrar, vem enriquecer”. Ressaltam-se também outras mais peculiares como: “[...] o turismo é carro-chefe nesse processo enquanto Cidade Educadora” (SGE3⁴).

Por um lado, alguns remeteram a resposta de pronto à concepção econômica, destacando aspectos positivos para a economia local direta ou indireta ao turismo, em sendo essa dimensão agregada para o desenvolvimento da cidade. De outra parte, outros relacionaram as respostas com à valorização das riquezas culturais, ambientais, sociais que poderiam ser compartilhadas com diversos interessados em

seus saberes, fazeres, sabores. Na fala de um dos sujeitos, o turismo pedagógico foi elevado a algo essencial para a cidade: “[...] *eu vejo o turismo pedagógico como a alma da cidade... acredito que ele tem que estar em primeiro lugar*” (SGE⁵). Todavia, esse sujeito e outros comentaram que é preciso intencionar e planejar mais ações e projetos com esse viés: “[...] *a gente precisa ter planos com metas de pequeno, médio e longo prazo*” (SGE²) / “[...] *quando tu elencaste para nós ali várias ações como sugestões, depois a gente refez, repensou, acrescentamos, retiramos o que achamos que não era no momento, esse é um caminhar*” (SGE²). Nota-se aqui a percepção da dimensão processual dos projetos e de sua respectiva condução.

Os produtos resultantes do planejamento citado teriam inicialmente, no entendimento dos participantes, foco no turismo de proximidade, isto é, para um público mais regionalizado.

Outro ponto que compartilham os respondentes é que, na base de todas as suas considerações, a aproximação entre turismo e Cidade Educadora parte de um sentimento de orgulho, valorização, pertencimento e cuidado com a cidade, primeiramente, por parte dos próprios cidadãos e posteriormente podendo ser estendido a mais pessoas. Em outras palavras, o humano aparece como prioridade, o que, em ambos os universos (Turismo e Cidade Educadora), isso se faz capital.

Cabe ainda mencionar que um dos participantes ressaltou a relevância da publicidade e divulgação da cidade, o que vem ao encontro da proposta priorizada para ser detalhada durante o Ciclo desenvolvido em Santiago (Plano de *marketing* turístico digital), reforçando que aprendizagens intencionadas e promovidas via turismo em uma Cidade Educadora requerem sejam desbordados os limites físicos, estando presentes em outros ambientes, assim, expandindo fronteiras.

As respostas permitem depreender movimentos cognitivos que estariam expressando maior grau de compreensão com relação à requerida processualidade na implementação de ações, passando desde a intencionalidade e o planejamento até a correspondente formulação. Como os princípios da Carta abordam valores, visam a mudanças de comportamentos e atitudes, julga-se vital que gestores tanto do Cidade Educadora quanto do Turismo tenham essa consciência. Normas legais não deveriam preceder o planejamento.

Para concluir, não se observou, no conjunto das respostas dos participantes – membros de órgãos colegiados atinentes diretamente à qualificação Cidade Educadora conferida a Santiago –, maior apropriação do documento base das

Cidades Educadoras e dos princípios ali constantes. O mesmo se aplicaria ao órgão colegiado do turismo. Esse fato se faz relevante, uma vez que, quanto maior for o conhecimento sobre as temáticas transversais objeto desses colegiados, maior será a possibilidade de serem realizadas conexões, aproximações, interações entre eles e com outros órgãos de gestão. Cabe marcar que a importância desse entendimento não se restringe ao grupo em questão, estendendo-se a quaisquer outros com a mesma incumbência.

8.7.5 Questão 5 – Políticas públicas de turismo como potencializadoras de ações da Cidade Educadora

O que você pensa sobre políticas públicas de turismo com viés pedagógico como potencializadoras ou favorecedoras das ações da Cidade Educadora? Essa foi a questão elaborada para a continuidade das reflexões acerca do Ciclo proposto e desenvolvido em Santiago/RS/BR.

As respostas convergiram para 3 focos que se intercomplementam: a continuidade do processo no município, o planejamento das ações elencadas e a manutenção do trabalho coletivo entre os dois órgãos colegiados.

Os respondentes destacaram que o primeiro passo a ser dado na direção de políticas públicas de Turismo como potencializadoras de ações de Cidade Educadora é dar seguimento aos encontros promovidos durante o Ciclo, os quais teriam concorrido para maior clareza sobre a pertinência da continuidade de construções coletivas já em curso ou que venham a surgir compreendendo o processo de planejamento. A existência de boa vontade, criatividade, potencialidades locais são menções presentes em suas verbalizações, como elementos úteis para a efetivação da dimensão essencialmente pedagógica do turismo e, conseqüentemente, das ações da Cidade Educadora.

Ainda, além de menções ao papel imprescindível da mediação no sentido de instigar, provocar reflexões, destacam-se manifestações tais que: “[...] *eu acho que o próximo passo...é formalizar essas ações da ligação do turismo com a Cidade Educadora*” (SGE⁶) / “[...] *tem potencial, pode ser feito e deve ser feito*” (SGE⁵) / “[...] *nós não iremos muito longe se não tivermos um bom planejamento em termos de políticas públicas voltadas para isso*” (SGE⁴) / “[...] *uma das falhas que a gente tem é não ter essa sequência*” (SGE²) / “[...] *eu penso que precisa ter pessoas bem*

engajadas em todos os setores, cada uma fazendo a sua parte: as escolas, o comércio e a prefeitura” (SEU) / “[...] a gente precisa dar um gás” (SGP3³) / “[...] é algo que a gente não pode deixar que morra” (SGP3³) / “[...] temos que explorar melhor essas conexões...entre turismo pedagógico, Cidade Educadora, Santiago Terra dos Poetas e trabalhar isso como políticas públicas e com pessoas que possam contribuir” (SGP2¹) / “[...] ao finalizar o ensaio exploratório empírico quem assumirá a coordenação?” (SGE²).

Mediante o exposto, já se tem sinalizadores de que as atividades desencadeadas e/ou realizadas em Santiago geraram e podem gerar ações concretas, tendo a inteligência do processo a cargo de seus agentes. Ficam as ressalvas de que uma das diretrizes principais do ensaio exploratório empírico era não levar propostas prontas, mas sim, construir com gestores locais um caminho passível de ser seguido e replicado; não se veja a inteligência do processo como linear e com sentido de generalização, porquanto aprendizagens e desenvolvimento do conhecimento seguem caminhos individuais com características próprias aos sujeitos envolvidos.

Por fim, referências à (re)formulação de políticas públicas a partir de diversos olhares, cenários, buscando integrar pessoas e somando forças, se instituem como outro sinalizador (não generalizável nas respostas) a ser considerado, na medida em que o turismo e a educação são temas transversais e suas políticas nacionais orientam para uma gestão descentralizada.

8.7.6 Questão 6 – Potencialidades turístico-pedagógicas

Desde a primeira pergunta, relativa às marcas do processo para cada sujeito, esse tema já havia sido citado, porém uma pergunta específica fora elaborada sobre as potencialidades turístico-pedagógicas, sendo ela: *Por meio da Etapa 4 - Diagnóstico do Ciclo proposto, em que se evidenciaram caminhadas realizadas e/ou a realizar, o que elas sinalizam sobre potencialidades turístico-pedagógicas do município de Santiago, enquanto Cidade Educadora?*

Apesar de ter sido uma das etapas mais difíceis de se conduzir virtualmente, como já aludido, por meio dos relatos, infere-se que foi momento significativo para os gestores participantes no sentido de visualizar diversas possibilidades turístico-pedagógicas alinhadas à Cidade Educadora. Ressaltaram projetos já realizados ou

descontinuados, mas que, a partir de então, com uma “nova roupagem”, poderiam ser “resgatados” e contribuir com o contexto atual da cidade.

A aposta e atenção pelo poder público nas potencialidades locais sob o viés turístico-pedagógico são referidas como fatores necessários para que as ações, na cotidianidade, “saíam efetivamente do papel”. De outra parte, merece relevo a posição de um dos participantes quanto à importância de o gestor também assumir para si o papel de acionador dessas latências. É o que aponta manifestação de gestora de escola municipal infantil: “[...] *porque é a mesma coisa aqui na EMEI hoje, eu sou a diretora, então, se eu não tiver o conhecimento, se eu não tiver vontade, se eu não tiver criatividade e o entusiasmo para fazer as coisas, também a escola não ia progredir, a escola não ia ter nada, estaria sempre na mesma*” (SGE⁵).

A riqueza do município em bens naturais e bens culturais materiais e imateriais, assim como percepção da diversidade de oportunidades que o turismo na dimensão pedagógica proporciona aparecem reiteradamente como elementos favorecedores à criação de produtos turísticos: “[...] *ainda tem muita coisa para melhorar, mas também me surpreendi com muito potencial que já existe em nosso município*” (SGE⁴) / “[...] *tem tanta coisa que apareceu, que eu não imaginava que estivesse dentro do leque do turismo*” (SGE²) / “[...] *o turismo pedagógico poderia transcender para o rural, de aventura, o próprio turismo literário, cultural, vem para o turismo tradicional (tradição gaúcha), então são diversos segmentos...nesse sentido nosso maior desafio é poder trabalhar um plano de ação com minha equipe de turismo e que a gente tenha essas entregas, e essas entregas envolvam pessoas que possam executar algo diferente. E a gente não só mostrar as potencialidades, mas também ter oportunidades de negócios surgindo*” (SGP2¹).

De modo geral pode-se afirmar que, a partir das respostas para essa pergunta, a etapa 4 serviu tanto para fazer uma retrospectiva, valorizando outros contextos, outras frentes e iniciativas, como também para vislumbrar outros/novos cenários, incentivando a colocar a “mão na massa”, prospectar, produzir e construir possibilidades via turismo essencialmente pedagógico em Cidade Educadora. A criação de grupos focais pelos/nos órgãos colegiados voltados a temáticas diversas e perspectivando possibilidades de conexões intersetoriais poderá ter papel relevante nessa prospecção.

8.7.7 Questão 7 – Papel do Comitê ou do COMTUR

Uma vez que os grupos participantes abrangeram órgãos colegiados oficiais do município, com abertura para o convite a outros membros, se assim os gestores entendessem benéfico para o exercício empírico, decidiu-se elaborar duas questões nesse sentido: a primeira, que será abordada neste subitem, afeta ao papel dos colegiados, e a segunda, a ser abordada no subsequente, relativa ao papel dos membros nos respectivos. A primeira pergunta foi redigida assim: *Como você vê o papel do Comitê da Cidade Educadora ou do COMTUR na efetivação de Santiago como Cidade Educadora?*

De forma geral, as respostas apontaram para a relevância dos órgãos colegiados para a efetivação de Santiago como Cidade Educadora, pois eles próprios representam estratos da sociedade. Essa participação cidadã na tomada de decisões relativas ao município seria um dos pontos destacados, na medida em que se agiria junto e se somariam forças para que as ações acontecessem (SGE⁴). Isso, até certo ponto, também foi reforçado pelo SGP²¹, para o qual, embora o colegiado não garanta a execução das ações, ele é um grande conselheiro para que as ações não deixem de ser feitas. Em sua opinião, o maior papel do COMTUR e do Comitê é: “[...] trazer questões que muitas vezes a gente não enxerga por devidos fatores, ou por estar trabalhando muito em cima e, às vezes, precisa sair um pouco para enxergá-las, para trazer oportunidades e situações diferentes e para realmente cobrar sobre como estão o andamento das coisas. Algumas ações acontecem realmente para cumprir demandas e dizer na próxima reunião do conselho...já cumprimos essa etapa. Assim, as coisas saem do papel mais rápido do que sairiam sem um conselho”.

Já em um sentido mais projetivo, de planejamento, definição de estratégias, alguns respondentes ressaltaram que: “[...] o Comitê poderia puxar a frente nesse sentido do turismo pedagógico” – “[...] o Comitê é um suporte muito bom para os gestores, porque tem esse poder de agir junto, para tomar decisões, para tomar a frente para que as coisas aconteçam” (SGE⁶ e SGE⁴).

Todavia, o papel que a maioria cita em suas respostas refere-se ao de coordenação desse processo. Inclusive, salientam que, em outro contexto histórico, esse papel já fora mais ativo, cuja regularidade/sequência poderia assegurar o envolvimento dos participantes e o acompanhamento dos processos desenvolvidos e melhor eficácia de resultados: “[...] nós já tivemos assim essa caminhada...há muito

tempo, e tudo depende também muito da coordenação do Comitê. Então, quando o Comitê tinha assim uma regularidade, trazia pautas, e essas pautas, eu assumia, o outro assumia, e depois nós voltávamos e tínhamos que trazer respostas, isso rendia. E isso depois foi se perdendo, mesmo antes da Pandemia, isso foi se perdendo, apesar da boa vontade” (SGE¹) / “[...] eu acho que precisa ter coordenação, encontros sistemáticos” (SGE¹) / “[...] a coordenação, eu penso que eles precisam coordenar” (SEU) / “[...] a sequência que eu te disse, tudo que não tem sequência, morre” (SGE²) / “[...] o comitê ainda não tem todas as funções determinadas com continuidade” (SGE²).

Outras respostas foram dadas, mas que na verdade, poderiam ser consideradas como pararespostas, o que nas palavras de Perazzolo et al. (2014, p.76) corresponderia a “[...] uma resposta que responde a uma pergunta não formulada pelo entrevistador, mas a uma outra, que os próprios sujeitos mentalmente elaboraram”. A pergunta a que os respondentes remeteram suas considerações referia-se à questão subsequente (relativa ao papel dos membros nos órgãos colegiados), cujas respostas serão deslocadas para tal.

Além dessas, os participantes fizeram alusão ao processo desenvolvido por meio do ensaio exploratório empírico: “[...] *tem muita coisa boa, mas estava solta, sem coesão*” (SGP3⁴), o ensaio foi fundamental nesse processo de coesão, “[...] *unindo o que já existia, quem sabe até já existisse, mas não se sabia um do outro, se soubesse não tinha tido a oportunidade de juntá-las. O ensaio foi muito feliz dando essa oportunidade, essa integração*” (SGP3⁴).

Resumidamente, as falas expressam e ratificam a importância dos colegiados, e evidenciam as diversas facetas que possam assumir (coordenação, planejamento, integração, interação, multiplicidade de olhares etc.). No entanto, como bem salientam, é preciso que se tenham regras claras, que se tenha um processo mediado e planejado e que se conheçam as temáticas, as quais identificam cada um deles.

8.7.8 Questão 8 – Seu papel nesse processo

Já na direção de entender como cada membro se vê no processo de efetivação de Santiago como Cidade Educadora, a seguinte pergunta fora constituída: *Como você, como membro de um desses colegiados, se vê nesse processo?*

As respostas se concentraram em quatro cenários: (a) os membros estão prontos e dispostos a contribuir quando demandados; (b) os membros têm muito a aprender e muito a compartilhar; (c) os membros sentem-se parte do todo da cidade, logo valorizam muito esses espaços de trocas e construções; (d) os membros gostariam que fosse criado um regimento interno para os colegiados.

No primeiro cenário, todos os membros se mostraram abertos para participar dos órgãos colegiados e integrá-los, todavia, por meio de suas falas, novamente, percebe-se que se faz necessária uma mediação, uma coordenação: “[...] *eu não teria problema nenhum de participar de qualquer momento do que eu fosse chamada para ajudar*” (SGE⁶) / “[...] *o que depender de mim, que eu consiga ajudar, eu estou disponível. Mas eu penso assim, vamos ter que ter uma coordenação, para tudo precisa de uma coordenação, uma direção*” (SGE⁵) / “[...] *eu acho que eu poderia dar mais. Eu acho que posso ajudar mais. Nós estamos sempre na expectativa de que nos solicitem. Eu como membro acho que poderia ser mais desafiada*” (SGE²) / “[...] *eu acho que eu até poderia mais, no sentido assim, como eu te disse, se nós sistematizarmos, nós podemos trabalhar mais sim*” (SGE¹) / “[...] *eu quero poder fazer muito mais nessa área*” (SGP³³).

Esses fragmentos evidenciam o nível de responsabilidade e comprometimento dos grupos e, relacionam-se ao segundo cenário, pois como alguns citaram, participar de grupos colegiados (consultivos ou deliberativos) é sempre sinônimo de aprendizados, trocas e desenvolvimento para a cidade, que é de incumbência de todos. “[...] *nenhum de nós é tão bom, quanto todos nós juntos*” (SGP³⁴) / “[...] *nós levamos o nosso conhecimento da educação e eles nos trazem outras questões que também têm a ver com a educação, então, pra mim, está sendo um grande aprendizado*” (SGE⁴) / “[...] *a gente tem um título muito legal, muito reconhecido, talvez até mais reconhecido fora...do que a própria cidade reconheça a importância desse título*” (SGE²).

Como exemplo de pareresposta à questão anterior, o SGE⁴ comentou que participar de um colegiado não só contribuiu para ações na cidade, mas “[...] *enriquece bastante para nós, também contribuimos com nosso município*”. O que evidencia o sentimento de fazer parte, de integrar, de ser importante para seu lugar e, ainda, adquirir mais conhecimentos.

E via esse mesmo entendimento, de que todos se sintam parte do todo da cidade, o SGP2¹ finaliza sua fala manifestando que: “[...] *ser conselheiro também é pensar em ajudar o todo*”.

Em relação à criação de um regimento interno, o SEU faz o seguinte apontamento, igualmente na forma de pararresposta à questão 7: “[...] *participar de um colegiado é mais que comparecer em suas reuniões quando dá*”. Em sua concepção, tal criação viria a constituir-se em uma estratégia que melhor regularizaria a participação e atuação de cada titular ou suplente dos colegiados. Assim se poderia contar com membros que efetivamente quisessem e pudessem contribuir.

Face ao conjunto dessas considerações e fazendo um arrazoado das respostas a esta questão e à precedente, infere-se que, para os respondentes, mesmo não referindo de forma explícita, os membros dos colegiados dos quais fazem parte poderiam contribuir para uma gestão governamental descentralizada em prol da ampliação da qualidade de vida das pessoas – o que, porém, requereria mais base teórica sobre as temáticas ali discutidas, assim como a sua própria inserção nesse processo na qualidade de sujeitos ativos e não apenas reativos.

Ademais, em algumas falas, pôde-se notar clareza, por parte de alguns membros, quanto aos benefícios em que parcerias entre poder público e iniciativa privada poderiam resultar, sobretudo, no que concerne ao pensar ideias e ajudar a perceber o todo.

Todos esses elementos demarcados estão alinhados com os princípios da Carta das Cidades Educadoras, que sublinha, em sua versão atual, essa cooperação entre Administração pública e cidadãos como uma de suas marcas distintivas (Princípio 8) e com a política de descentralização da gestão do turismo, a qual incentiva e estimula a formação de colegiados para pensar e planejar suas ações estratégicas, desde a esfera local (município) até sua macroesfera (país).

Complementarmente, retomando pararrespostas à questão 7, os participantes concordam com que esses colegiados em específico demandam muito comprometimento, muita responsabilidade, pois são conscientes que as ações priorizadas e desenvolvidas impactam a vida e a qualidade da comunidade como um todo.

Outrossim, ainda recuperando pararrespostas à questão anterior, alguns membros de forma individualizada salientaram que estavam participando pela primeira vez de um ou outro colegiado e, nesse sentido, encontravam-se ainda

buscando entender suas dinâmicas, suas atribuições, para o quê o ensaio exploratório empírico se constituiria em primeiro contato com esses órgãos.

Cabe aqui destacar a paráfrase do SGP3³, também estreada na participação colegiada, o qual traz repercussões do turismo na gestão pública construídas durante o exercício empírico: “[...] *estreei junto com teu trabalho... e conforme foi evoluindo, eu fui até mesmo me angustiando sabe, por ver assim a imensa responsabilidade que era fazer esse trabalho junto com os demais colegas, porque existe um caminho de antes, que veio até aqui, mas perante tanta coisa que a gente tem aqui, tantos potenciais que Santiago tem, a gente vê que é uma responsabilidade imensa ter esse olhar*”. E fazer parte de uma Rede Internacional é ter uma responsabilidade que desborda o contexto local, estando em sintonia com o global, complementa ainda o mesmo participante.

Nessa lógica de complexidade da temática, o respondente segue com sua reflexão: “[...] *falar em turismo é muito bacana, mas qual é a visão do turista? Quem é o turista? É a pessoa que está passando? A que vai ficar no hotel? Vai no restaurante? Quem é esta pessoa? Todo mundo fala em turismo, a indústria limpa, ela traz as pessoas, as pessoas passam, deixam dinheiro na cidade, este é o turista? Mas como é que eu vou receber essa pessoa? Mas como é que essa pessoa vai se relacionar com a cidade? Como é que a cidade vai atender essa pessoa? Vai ser bem tratada nas suas necessidades? O município percebe a sua responsabilidade com essa pessoa que está ali? Ou a gente só quer o dinheiro dela? Quer dizer, ela vai ser bem atendida, mas se ela precisar de um serviço de saúde, como ela busca? Como ela vai ser atendida? Então, essas questões todas são muito amplas, e a gente começa a pensar nisso e são aspectos que a gente precisa dar esse atendimento e entendimento, esclarecer, deixar bem amplo. Então, com certeza, é muita coisa*” (SGP3³).

Essa fala mais minudenciada permite-nos talvez depreender que aí já estaria presente uma releitura passível de ser entendida como uma forma através da qual os órgãos colegiados deveriam enxergar o contexto do turismo na Cidade Educadora, pois, se, antes, o turismo no destino era preponderantemente de eventos, os questionamentos que eles passaram a fazer, contemplam outras interfaces do turismo, e isso pode ser um reflexo dos encontros, sobretudo quanto às múltiplas dimensões do turismo.

8.7.9 Questão 9 – Sugestões pensando sob uma perspectiva do Turismo

Para finalizar a sondagem reflexiva individual, foi questionado se eles *teriam alguma sugestão para que Santiago se tornasse cada vez mais reconhecida como uma Cidade Educadora, pensando sob uma perspectiva do Turismo?*

Entre as respostas, o que mais se destaca é que os participantes esperam que o processo tenha continuidade. Alguns disseram que não é necessário dar mais sugestões, mediante as diversas propostas que já foram construídas durante o ensaio. No entanto, gostariam de ver efetivadas algumas ações ainda na qualidade de agentes dos órgãos colegiados. Para eles é muito importante deixar alguns legados, em seus nomes e em nome das instituições que representam. Alguns fragmentos de falas marcam essas considerações: “[...] *eu acho que não são necessárias mais sugestões, e sim colocar as ações em prática*” (SGE²) / “[...] *a minha sugestão é efetivar o que a gente falou*” (SEU) / “[...] *a minha sugestão é que essa metodologia...não se perca com a finalização desse percurso. Agora que a gente já começou a andar, esse grupo já começou a andar...que ele continue*” (SGE³) / “[...] *é interessante a gente construir um legado, deixar um legado*” (SGE⁵).

Para além das ações turístico-pedagógicas pensadas ao longo dos encontros, alguns participantes reforçaram a questão da retomada de alguns eventos, como a Festa do Churrasco, porém com ressignificações, incluindo mais elementos relativos à Terra dos Poetas (recital de poesias, gastronomia ligada à festa e a marca Terra dos Poetas – aspectos abordados no ensaio), e por consequência, efetivando cada vez mais Santiago como Cidade Educadora e a dimensão pedagógica intrínseca ao turismo.

A hospitalidade e o acolhimento também foram pontos realçados, assim como o turismo rural e o regional, bem como a preocupação com a marca Santiago. Para todos esses enfoques, os respondentes demonstraram conhecer suas potencialidades, tendo, porém, muito a fazer, trabalhar e pensar sobre esses assuntos.

O SGP²¹ comenta que: “[...] *a marca de Cidade Educadora como um todo, vem sendo enraizada através da educação nas nossas gerações. E as gerações vão sempre mostrar visualmente o quanto que Santiago tem as características de Cidade Educadora*”. Isso equivale a dizer que, em uma visão de futuro, Santiago Cidade Educadora já vem sendo e continuará cada vez mais a ser uma referência em

qualidade de vida (cidade limpa, hospitaleira, segura, atrativa etc.), o que repercutirá favoravelmente no turismo.

O maior desafio na perspectiva desse gestor é ainda: “[...] *transformar Santiago Terra dos Poetas e Cidade Educadora em um símbolo maior do que é. Numa visão maior do que a gente mesmo imagina*”. Nas palavras do gestor, isso envolveria entrelaçar as vivências como Terra dos Poetas com aquelas de Cidade Educadora, o que traria ganho de potencial para ambos os contextos.

Para finalizar essa descrição analítica até aqui realizada sobre as respostas individualmente formuladas, recorreremos às considerações do SGE⁴, as quais apontam para novas leituras reflexo do ensaio exploratório empírico, enfatizando a oportunidade que lhes foi dada de enxergar o turismo de outra forma, como também potenciais turísticos de Santiago até então não percebidos. Em suas palavras: “[...] *nós não tínhamos consciência que poderíamos estar crescendo nesse sentido, então, acho assim, que com certeza vamos avançar, vamos crescer e as coisas vão acontecer. Essa ampliação dentro do turismo em Santiago com todos os conhecimentos que adquirimos agora*”.

8.8 ENCONTRO REFLEXIVO COLETIVO PRESENCIAL

O encontro reflexivo coletivo, como já mencionado, foi planejado para ser um momento de fechamento, de compartilhamento de percepções e de marcas, mas também um encorajador para a continuidade do planejamento da dimensão pedagógica intrínseca ao turismo na Cidade Educadora Santiago/RS/BR.

O foco estava em oportunizar outro espaço de diálogo, de escuta, de trocas e de possível delineamento de novos passos, levando sempre em consideração os conhecimentos prévios de cada sujeito da pesquisa, assim como possíveis aprendizagens em sociointeração.

A conversa iniciou abordando a questão das categorias de educação (informal, não formal e formal) para que relembassem que ser Cidade Educadora e nela planejar o turismo como protagonista de aprendizagens equivale a **intencionar a busca do conhecer** – própria ao conceito de turismo – e **intencionar aprendizagens** (produto dessa busca). Isso significa ir além daquelas que podem espontaneamente ocorrer a todo e qualquer momento e em qualquer lugar, aí incluída a atividade turística.

Nesse encontro, ressaltou-se, principalmente, a educação formal e não formal, pois, para transversalizar a educação em todas as áreas governamentais, no escopo da AICE e da Carta, não seria suficiente restringir as ações ao âmbito educacional formal, tampouco promover uma ação isolada aqui ou acolá, como evidenciado na recente edição da Carta das Cidades Educadoras, segundo a qual o potencial educacional precisa ir além: “[...] na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade” (AICE, 2020, p.4).

Mais ainda, contar com o turismo como um promotor de aprendizagens para a efetivação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras não significa entendê-lo exclusivamente como coadjuvante de iniciativas pensadas por outras áreas ou simplesmente pelo viés do deslocamento. Implica perspectivá-lo como protagonista, por meio de um planejamento inexaurível, em que se avance sucessivamente.

Um outro aspecto que veio à reflexão foi o fato de diferentes municípios passarem a denominar-se Cidade Educadora sem estar participando da Rede ou a ela fazer qualquer referência. Uma possível explicação, como chamou a atenção o SGP³⁴, seria conferir a essa denominação um elemento de *marketing*: “[...] *viu que deu certo, vende bem o produto*”. Mas reduzir-se a apenas um título afasta-se e muito dos principais objetivos da Rede.

Associando todos esses elementos, reforçou-se, como um corolário, a importância de incluir nesse processo (aproximação entre Turismo e Cidades Educadoras) sujeitos aprendentes discentes, sujeitos aprendentes autóctones, alóctones, visitantes e turistas, superando inclusive o disposto na própria Carta, que não faz qualquer menção a sujeitos aprendentes visitantes/turistas.

Mediante esse prisma ampliado, buscou-se incentivar a interação entre e com os participantes, para isso formulando-se algumas questões: seria possível pensar as cidades fechadas em si mesmas sem interação/relação com outros sujeitos que não sejam seus residentes? Ou ainda, quando pensar nesses sujeitos, nessas relações, somente perspectivá-los sob uma ótica negativa (impactos)? Será que não trazem/promovem benefício/proveito algum, além do econômico para os sujeitos do local, para seus empreendimentos, para sua cultura, para sua transformação, em sendo sujeitos inacabados e em constante aprendizagem?

Isso abriu espaço para retomar conceitos de Turismo, de Turismo pedagógico, Cidade Educadora, até chegar ao caso fortuito de Santiago. Nesse sentido, dando continuidade às interações, as primeiras entrevistas com gestores municipais foram

retomadas, com as quais se puderam esclarecer alguns aspectos atinentes à sua adesão à Rede, ao processo de gestão no município e ao entendimento de Turismo e Turismo pedagógico que se tinha quando as propostas foram cadastradas e, igualmente, no atual governo.

Em relação a esse último aspecto, os gestores apontaram duas marcas principais do município, quais sejam: o roteiro turístico *tour* literário (foco na educação patrimonial, principalmente para escolas), e o segmento de eventos, considerado o “carro-chefe” do turismo.

Compartilhamento coletivo de percepções e marcas do percurso vivenciado

Após essa breve contextualização conceitual e metodológica dos percursos realizados anteriormente à implementação do Ciclo, iniciou-se o momento de compartilhamento coletivo de percepções e marcas que dele emergiram, expressas direta ou indiretamente em verbalizações dos participantes, algumas das quais são elencadas na sequência. Abria-se espaço a uma reflexão metacognitiva, intentando oportunizar a pluralização de relações e instigando ao desenvolvimento de uma síntese construída conjuntamente. Aí assumem destaque especial reiteraões de comentários feitos durante as interações individuais, quais sejam: (a) a importância da mediação via olhar do outro e o (re)olhar promovido pela mediação; (b) o destaque para uma mediação instigadora (provocações); (c) o (re)conhecimento do local e sentimento de pertença; (d) a atribuição de significados diferentes a elementos até então despercebidos; (e) a descoberta de si, do outro e da cidade (integração).

O SGP3⁴ compara o percurso a um jogo de futebol. Em suas palavras, “[...] *quem está dentro do gramado, do campo, disputando a partida tem uma visão, mas uma visão limitada; agora, quem vem de fora, assim como você e tá na arquibancada, consegue ter uma visão mais panorâmica, consegue de repente ver potencial, ver onde de repente não tá dando certo também. [...] essa tua visão somou, está somando ainda, e a gente vai colher, eu acho que em breve já, com as metas que a gente tem ali, os frutos disso aí também*”.

Interessantes se mostram as interações discursivas incitadas pela atividade coletiva, sob a mediação da pesquisadora. Observe-se o advérbio de confirmação, “realmente”, na fala do SGE⁶: “[...] **realmente** tu veio e instigou a gente a enxergar, a perceber de outra forma a cidade” – constatação confirmada por SEU, vinculando-a

ao despertar do sentimento de pertença: “[...] *se a gente não acreditar e não conhecer nossa história a fundo, a gente não vai para frente*”.

Esse sentimento de “descoberta” da cidade, repetidamente vinculada à participação no Ciclo e à condução da mediadora, revela-se na fala de SGP3⁵: “[...] *quando você falava aquele dia dos pontos turísticos, do nome de determinada rua, daquela placa, por que tem aquela pena na entrada da cidade? Às vezes, aquilo ali está ali tanto tempo e não é investigado, a gente não sabe o porquê aquilo está ali. Eu acho que isso aí é uma valorização muito grande para nossa cidade e mexeu com muitas coisas que estavam adormecidas, que, às vezes, tu passas despercebida no dia a dia. Eu acho que isso veio contribuir muito conosco*”. Essa percepção encontra eco confirmatório e positivo em SGP3⁴, tal como sinalizam as expressões adverbiais presentes em sua manifestação: “[...] e, **com certeza**, nós vamos colher bons frutos de tudo isso”.

A essas verbalizações somam-se outras que denotam o estabelecimento de nexos discursivos entre os participantes, dos quais se têm como exemplos: “[...] e agora me veio assim de pensar dessa forma” (SGE⁶) / “[...] bem como tu falou” (SEU) / “[...] como as gurias falaram ali” (SGP3⁵). Isso se reveste de maior significado, uma vez que, pela primeira vez, os colegiados estavam agrupados em um trabalho conjunto e dentro das contingências atinentes à modalidade digital. Nesse tecer reflexivo coletivo, cada um foi encontrando seu espaço e sua forma de colocar-se e contribuir.

Nesse sentido, como percebido e mencionado em diferentes oportunidades, poder-se-ia considerar uma evidência o papel relevante da mediação na sociointeração dos envolvidos. Vejam-se as seguintes falas: “[...] *acho que o mais legal dessa etapa da Fran é que ela veio provocar algumas coisas e fazer que **realmente** a gente aumente alguns degraus, vamos dizer assim, suba o patamar de urgência para que elas saiam do papel, mas, principalmente, que a gente possa conversar e colaborar para o que a Cidade Educadora pode proporcionar*” (SGP2¹) / “[...] *por causa desse trabalho e como ele mexeu com questões estruturais nossa né, dá aquilo que a gente chama de oxigenação para alguns trabalhos que estão na gaveta saírem da gaveta*” (SGP2¹).

De forma espontânea, os membros foram pedindo a palavra, complementando uns aos outros, construindo as narrativas, integrando-se àquele momento, contribuindo para que percepções e marcas individuais ganhassem outras

tonalizações na coletividade, ensejando assim ressignificações e transformações por parte de cada um dos participantes e, igualmente, por parte da pesquisadora mediadora. Essas ressignificações recaem também sobre o próprio Ciclo, requerendo, recursivamente, eventuais ajustes.

De forma resumida, as marcas mais proeminentes do percurso para os participantes dizem respeito à aproximação dos gestores e à provocação desenvolvida em cada encontro, no sentido de estarem mais atentos aos potenciais da cidade, na perspectiva do turismo e da efetivação de princípios norteadores da Carta. Identificaram-se mudanças na forma como eles mesmos passaram a perceber e sentir a cidade, como se tivessem trocado suas lentes e então pudessem enxergar para além do explícito: “[...] *a gente não pode perder a capacidade de questionamento, de querer saber, [...] a gente tem que manter esse olhar de apaixonamento, de descobrimento, de perceber o quanto é bom a gente estar aqui, o quanto é bom a nossa casa, o nosso lar, a nossa empresa, as pessoas com as quais nós convivemos. [...] Então, há tanta coisa bonita e bacana que a gente tem na nossa cidade que a gente precisa ter esse olhar renovado, de questionamento, de descoberta, de saber mais, de conhecer mais*” – ressalta o SGP3³.

A importância desse outro olhar é estendida ao público adulto e aos idosos, indo ao encontro do destaque, presente na Carta, à inclusão social: “[...] *a gente fez muitos passeios e eles têm muita curiosidade também, porque acredito que no período lá da infância, o período escolar deles, talvez, não se tinha tanto acesso a isso, era mais limitado e, também nem tinha tudo o que nós temos hoje*” (SGP3⁶).

Para além do entendimento de educação em um sentido integral, permanente e de aprendizagens para toda a vida, chamam a atenção, nesses fragmentos, aprendizagens relacionais, em que se intercomplementam aspectos cognitivos e afetivos: “[...] *Então, **assim, é incrível de ver a realização deles, o encanto deles por essas descobertas, e a gente visitou lugares aqui dentro da cidade que, para nós, passa aos nossos olhos todos os dias, mas até visitando e acompanhando junto, nos causa também curiosidade e nos traz muitas descobertas***” (SGP3⁶).

Mostra-se como outro ponto de relevo a valorização que os participantes atribuem aos progressos já alcançados pela cidade, ao mesmo tempo em que assinalam a falta de ativação de alguns potenciais latentes. A título ilustrativo podem ser citados os dizeres do SGE⁴: “[...] *com todo esse trabalho da Cidade Educadora parece que não houve mudança, mas, na verdade, houve muita mudança. O pessoal*

se conscientiza aos pouquinhos, trabalho de formiguinha, mas já tem uma boa caminhada e isso a gente percebe na escola, a gente percebe que as nossas crianças elas valorizam o município, elas enxergam potenciais que a minha geração, na idade delas, não enxergava. Então, eu acho bem interessante isso". Discursivamente, há que se assinalar o sentido contrastivo nas expressões: "parece que não X mas, na verdade"; "se conscientiza aos pouquinhos X já tem uma boa caminhada".

O encontro presencial coletivo, conforme expressam algumas falas, propiciou a que se entressem possibilidades de aproximação entre diferentes setores, ou mesmo de sua interdependência (iniciativa privada, poder público, instituições diversas): "[...] *o banco era uma coisa que eu nunca tinha pensado que era tão importante*" (SEU); "[...] *acho que também foi bem lembrada a questão do rádio, porque eu vejo que os meios de comunicação, as rádios em especial, que [...] eles fazem um trabalho muito relevante nesse sentido de valorização do potencial do nosso município, de valorização da comunidade, das pessoas do nosso município, eu acho que isso é bem importante também*" (SGE⁴).

Nesse horizonte de potencialidade turística, o espaço rural foi inserido nas discussões, pelos conhecimentos que ali podem ser vivenciados, por sua qualidade pedagógica a ser aproveitada no âmbito escolar ou fora dele. Simultaneamente, veio à pauta a necessidade de provimento de estruturas para desenvolvimento dessa modalidade turística (SGE¹).

Já relativamente ao papel de cada um e dos colegiados na direção de fortalecer o protagonismo do turismo pedagógico como agente educacional na Cidade Educadora Santiago, o assunto, nas interações dos participantes, reportou à descentralização governamental – no caso das Cidades Educadoras, ao papel da governança, da construção compartilhada de políticas públicas e da participação cidadã como balizadores substanciais e orientativos para quem quer cumprir os princípios dispostos em sua Carta norteadora.

Reiterando o que ocorrera nos encontros individuais, foi ressaltada pelos participantes, sem que houvesse verbalizações contrárias, a necessidade de coordenação para conduzir e monitorar processos, de "cobrar" a continuidade dos projetos, no sentido de que isso pudesse atuar como elemento de realimentação da disposição para assumir compromissos.

Quando solicitados, numa linha prospectiva, a apresentarem sugestões para que Santiago fosse cada vez mais reconhecida como Cidade Educadora sob a

perspectiva do turismo, as respostas convergiram para a continuidade do trabalho realizado com os colegiados e para a retomada da Festa do Gaúcho (evento que atraía pessoas de diversas partes do Estado, com duração de uma semana, abordando aspectos da cultura gaúcha, especialmente a gastronomia, cuja interrupção, conforme apontado pelo SGE⁶, se dera em função de um incêndio nas instalações em que ocorria).

Já em sua entrevista individual, lembrou a mediadora, o SGE⁶ fizera menção à importância de uma releitura/reformulação do evento, especialmente, no tocante à latência turístico-pedagógica de sua temática, para que aprendizagens pudessem ser intencionadas e, com o devido planejamento, contribuíssem para a consolidação da cidade em destino turístico pedagógico/educacional. Sob essa mesma ótica, reforçaram-se comentários tecidos nos encontros, relativos à integração de ofertas turísticas, via atividades momentâneas/temporárias, tais como os próprios eventos, uma vez que o visitante/turista já estaria no destino. Assim, refletiu-se sobre a organização de outros produtos turísticos que poderiam ser ofertados conjuntamente, sem prejudicar ou colidir com as programações principais.

O sabor do saber: um mútuo feedback

Chegara o momento de encerrar o convívio direto com os sujeitos envolvidos ao longo do Ciclo. Até então, ali, frente a frente, lado a lado, entremearam-se fatos lembrados, experiências narradas, alguns outros/novos ensaios analíticos, compartilhados, mobilizados e favorecidos pela situação interativa que a presencialidade oportunizava.

No entanto, para além da obtenção de sinalizadores importantes para confrontar com os objetivos da pesquisa, com a racionalidade com que se a conduziu, os registros daquela conversa também poderiam ser expressão de formas de ver, pensar e sentir os caminhos percorridos, indícios eventuais, para participantes e pesquisadora (em *feedback* mútuo), de perspectivas futuras, nas quais emoções/afetos estariam evocando memórias, significando experiências, tonalizando pensamentos, marcando comportamentos e atitudes. Isso porque, como lembram Perazzolo et. al. (2013, p. 158), “[...] a experiência, quando emocionalmente intensa e positiva, é mais facilmente racionalizada por meio da significação, melhor memorizada e desencadeia o potencial para seu reviver” – suposto a ser contemplado nas ações

de planejamento. É com essa compreensão que as autoras (2013, p. 157) reportam-se à Antonio Damásio (1995), tomando-lhe emprestada a frase “[...] uma decisão sábia é impossível sem emoção”.

Por extensão, entende-se importante depreender indícios discursivos de ressignificações positivas das experiências de conhecer, participar, envolver-se, interagir, acolher, as quais se procurou propiciar durante as etapas do Ciclo, no sentido de contribuir com o fortalecimento de Santiago como Cidade Educadora e também com o próprio desenvolvimento da pesquisa. Essa percepção, em contrapartida, balizou a escolha, pela pesquisadora, de entabular a conversa final, voltada a alinhar, conjuntamente, uma síntese de percurso, com o apoio de um texto, que intitulou “O doce sabor do saber”. Seria coerente, na Terra dos Poetas, imprimir ao texto certa poeticidade, sem a pretensão de diluir a linguagem de teor mais “objetivante” com que se pretende caracterizar a prática científica.

Com a compreensão de que a síntese coletiva equivale a um processo de cocriação, o alinhavo pretendido procurou levar em conta características individuais e grupais já abordadas, e, particularmente, interrupções, por razões de diferentes ordens, na participação dos sujeitos nos diferentes encontros. Desse modo, sempre na direção de buscar “olhar com o olhar do outro” – atitude básica de acolhimento –, abria-se espaço não só para possíveis complementações, reiteraões, contraposições, mas também para identificação e/ou supressão de lacunas.

Em assim sendo, reproduzem-se a seguir alguns fragmentos discursivos, dos quais, a título ilustrativo, se intenta depreender sinalizadores de ressignificações de experiências vivenciadas. De imediato, cabe uma ressalva: não se veja nas transcrições qualquer intenção de louvor pessoal, mas tão somente o potencial reflexivo que elas encerram.

[...] *Eu acho Fran que **teu trabalho instigou, e instiga a nós fazermos e seguirmos adiante.** E como eu disse, tendo uma coordenação que aglutine, nós estamos aqui. **Uma pena que os outros tantos que iniciaram não estão hoje, mas de repente, eles retornam quando veem que a coisa vai caminhando, vai se concretizando.** Então, é muita gratidão, como disse o SEU, **agradecer a tua pessoa, por você trazer esse desafio para nós. Eu acho que ficou esta pulga assim para nós sairmos atrás dela** (SGE¹).*

[...] *Para nós da Prefeitura de Santiago, em nome do prefeito, como você mesmo sabe, **é sempre bem-vinda, como nós comentamos, a construção***

colaborativa, a cocriação e principalmente as críticas construtivas. Nós estaremos, assim como a gente já fez em outras oportunidades, levando muito a sério os resultados, porque ele ajuda nós construirmos situações diferentes, ajuda nós a ter combustível para conquistar parceiros, pois não é apenas um movimento público da Prefeitura, mas é um movimento coletivo e, só cabe a nós agradecer o teu empenho, como o SGP3⁴ mesmo comentou, a gente vê o brilho nos olhos da Fran quando fala dessas situações e quando teve as entrevistas, teve os encontros, então queremos agradecer pelo teu empenho e as horas que você tem dedicado a estudar sobre Santiago Cidade Educadora e turismo pedagógico em nosso município (SGP2¹).

[...] **realmente tu nos surpreendeu com as ideias que tu trazias a cada encontro. Eu adorei o exemplo da bala, eu fiquei encantada com tudo aquilo que nos despertou (SGE³).**

[...] **Eu também agradeço, assim por poder participar, como eu falei aquele dia para ti, o quão importante é a gente participar dessas construções de uma tese, e eu espero mesmo que tu tenhas muito sucesso. E eu quero ver o resultado, eu quero que tu passes para nós isso aí (SGE⁶).**

Os segmentos destacados sinalizam a percepção da positividade da instigação e dos desafios desequilibradores que lhes foram propiciados, da importância de pensar e atuar construindo e cocriando como coletividade, da importância da abertura para críticas construtivas. Eles levam a entrever o despertar para uma outra/nova atitude marcada pela clareza de que lhes cabe seguir adiante como portadores do efeito multiplicativo de mudanças almejadas. Eles traduzem o sentimento de reconhecimento pelo trabalho desenvolvido pela mediadora, em que, nos dizeres dos sujeitos, se mesclam empenho (expresso na realização de estudos sobre Santiago) e o intento de contribuir com seu crescimento e seu fortalecimento como Cidade Educadora, isso nutrido e movido por relações intelectivas e afetivas.

É sabida a necessidade de relativizações desses apontamentos, primeiramente, pela opção epistemológica que norteia esta pesquisa, nela implícito o caráter ensaístico das incursões teórico-práticas constitutivas da Parte 1 e do exercício exploratório empírico que compõe a Parte 2 – esse, desenvolvido sob uma abordagem qualitativa, marcada por um trajeto analítico-interpretativo. Eis porque se divisam nessas e em outras verbalizações dos sujeitos, sinalizadores metodologicamente adensados, porém, sem pretensões de generalizações indutivas. Mas aí estariam também indiciadores de possível viabilidade dos caminhos investigativos traçados, sempre considerando ajustes diversos que os diferentes contextos vierem a requerer.

De outra parte, as verbalizações transcritas deparam relações de hospitalidade/acolhimento, as quais, ao que parece mostrar-se, instalaram-se no espaço ENTRE sujeitos, singulares ou coletivos, esses, alternando-se nos polos da relação (acolhedor se transformando em acolhido, e acolhido se transformando em acolhedor) – retomando-se aqui definição conceitual de Perazzolo, Santos e Pereira (2013). Nessa alternância, se genuína, o acolhimento se faz pedagógico, como móbil de aprendizagens e transformações cognitivas, afetivas e relacionais – transformações essas perspectivadas pelos processos educacionais e, por decorrência, pelas Cidades Educadoras. Ao mesmo tempo, as sinalizações de relações de hospitalidade/acolhimento, pelas trocas relacionais que se podem inferir dos fragmentos, estariam na raiz da potencialização da consecução da busca do conhecer, quando se a considera expressão humana do turismo. Instituídas assim como elemento fundante do turismo, fazem-se inerentes à aproximação entre a essencialidade pedagógica do turismo e seu protagonismo nas Cidades Educadoras.

Outras territorializações do turismo essencialmente pedagógico

Conquanto esta pesquisa tenha se voltado às Cidades Educadoras sob o escopo da AICE e de sua Carta norteadora, cabe ainda mencionar que, no decorrer do percurso investigativo, alguns convites para proferir palestras e algumas oportunidades já perspectivando possibilidades de desenvolvimento de trabalho (de construção coletiva) referenciado da proposta da pesquisa (incluindo contextos regionais) foram surgindo por meio de cidades que não pertencem à Rede, cujo elemento mobilizador reside no próprio turismo essencialmente pedagógico. Notou-se, então, que aí poderia estar presente a possibilidade de germinar e gerar projetos correspondentes aos princípios das Cidades Educadoras e, posteriormente, se assim fosse do interesse do município, iniciar sua jornada na Rede via aprendizagens intencionadas e protagonizadas pelo turismo. Dar a conhecer o que são e os benefícios de ser uma Cidade Educadora, seja na linha de gestão, de estruturação, de visibilidade etc., mostra-se como mais uma maneira de aproximar e enriquecer ambos os contextos, porém, nesse caminho, a partir do turismo.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se não for hoje, um dia será. Algumas coisas, por mais impossíveis e malucas que pareçam, a gente sabe, bem no fundo, que foram feitas para um dia dar certo”.

Caio Fernando Abreu

Sempre tendo presente o caráter ensaístico da pesquisa, reflexo de suas bases epistemológicas, teóricas e metodológicas, é momento de realizar um exercício metacognitivo retomando alguns pontos nevrálgicos do percurso realizado, para incitar o leitor e a própria pesquisadora, numa perspectiva de submissão à crítica intersubjetiva, à abertura a outros/novos momentos reflexivos que possam suscitar reiteraões, desconstruções e reconstruções do processo investigativo. Faz-se assim momento de, mais uma vez, voltar-se a cada uma das duas partes que compõem a estrutura do trabalho e a possíveis enteamentos prospectados e ou efetivados entre elas.

Realizar tal proposição requer, ao mesmo tempo como horizonte e balizamento de racionalidade, reportar-se, primeiramente, à questão-problema, a qual submetia à investigação a perspectivação da dimensão pedagógica intrínseca ao turismo no conceito de Cidade Educadora (no escopo delimitado) aliada a políticas públicas de turismo com viés pedagógico, aqui consideradas elementos potencializadores da efetivação dos princípios contidos na Carta e, por via de consequência, da ativação da latência turístico-pedagógica de destinos identificados como tal. Requer igualmente reportar-se aos objetivos geral e específicos traçados convertendo-os em referentes no sentido de (re)avaliar as etapas planejadas e realizadas. Reescrevendo-os:

Objetivo Geral: Propor e analisar a perspectivação da dimensão pedagógica intrínseca ao turismo no conceito de Cidade Educadora (no escopo delimitado) aliada a políticas públicas de turismo com viés pedagógico entendidas como elementos potencializadores da efetivação dos princípios contidos na Carta e, por via de consequência, impulsionadores da ativação da latência turístico-pedagógica de destinos identificados como tal.

Objetivos Específicos: (a) estabelecer aproximações entre o conceito de turismo compreendido como essencialmente pedagógico e os princípios da Carta das

Cidades Educadoras; (b) analisar reflexos dessas aproximações nos processos de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico; (c) Identificar, a partir de destino qualificado como Cidade Educadora, possíveis sinalizadores de impulsionamento da ativação da latência turístico-pedagógica, na construção e análise de proposta de processo de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico, perspectivadas repercussões pragmáticas desse processo.

O ponto de partida

Isso posto, faz-se então oportuno aqui primeiramente lembrar o que foi aventado na Introdução deste trabalho, ou seja, o fato de a presente pesquisa partir de uma construção teórica desenvolvida pela autora durante o mestrado, através da qual supera a visão predominante (acadêmica e de senso comum) de que o pedagógico se institui como característica circunstancial do turismo (quando está a serviço da escola para suas atividades educativo-pedagógicas que envolvam viagens/deslocamentos). Como desdobramento dessa compreensão, ali propõe uma visão mais abrangente, permitindo pensar o pedagógico como característica substantiva do turismo, isto é, como uma qualidade que lhe é intrínseca, necessária, portanto, presente em todas as situações, independentemente do grau em que se efetive. Essa proposição tem como suporte teórico basilar a abordagem conceitual de turismo, de natureza psicossocioantropológica, segundo Perazzolo, Santos e Pereira (2013), para as quais, no cerne do processo que move os sujeitos, está a metáfora do desejo. O turismo é considerado como “um fenômeno humano-social que pressupõe um deslocamento realizado por sujeitos motivados/mobilizados para vivenciar/conhecer o novo, o outro, em experiências relacionais fora ou no local de experiência cotidiana, constituindo-se em um espaço de contínua construção, formação e transformação dos sujeitos, que passam a ter novas percepções do outro e de si mesmo” (DE LIMA; SANTOS; FERREIRA, 2020, p.102). Em outras palavras, parte-se de uma perspectiva que põe em foco a pulsão inata dos indivíduos para conhecer/aprender (sob esse prisma, a essência está nos sujeitos aprendentes), sem a necessidade de restrição a qualquer espaço/contexto seja ele mercadológico e/ou educacional formal, como o fazem outras concepções encontradas na bibliografia.

Esse suposto teórico levou a que se identificassem relações entre os princípios referenciais que conduzem os processos de transformação de uma cidade

em educadora (Carta das Cidades Educadoras) e princípios elementares e essenciais do turismo, tais como os relativos à transformação educativo-formativa dos sujeitos. Alargando o espectro conceitual no âmbito dessas relações, o mesmo suposto teórico levou a pensar o turismo a partir de uma intencionalidade pedagógica dele originada e não somente via decorrência de iniciativas oriundas de outras áreas de atuação de governo.

Ademais, tendo adentrado o universo das Cidades Educadoras, à medida em que se buscava aprofundar os conhecimentos a respeito, mais se compreendeu que aquele seria um cenário propício ao desenvolvimento do turismo sob essa concepção pedagógica, sobretudo pela organização estrutural (administrativa, orçamentária, jurídica etc.) dessas cidades, para as quais a educação já é um objetivo transversal de todas as áreas de atuação governamental. De outra parte, incursões reflexivas no campo pragmático envolvendo Cidades Educadoras e Turismo, desde uma visão acadêmica (depreendida da revisão de literatura) até experiências cotidianas relatadas no Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras, permitiram perceber que esse contexto ainda era cientificamente pouco explorado e que as aproximações que eram estabelecidas não excediam menções aos temas (Turismo e Cidade Educadora), muitas delas sem conexões entre si – o que, conceitualmente e no estabelecimento de construções teórico-práticas requereria maior intensidade investigativa.

Situa-se aqui a primeira jornada reflexivo-teórica desta pesquisa (PARTE 1), a qual se volta aos dois primeiros objetivos específicos, quando se busca perspectivar a dimensão essencialmente pedagógica do turismo sob a lógica das Cidades Educadoras, aí entrevendo um caminho para ampliar a efetivação de seus princípios, como também divisar vínculos com políticas públicas de turismo com viés pedagógico, entendidas como elementos potencializadores nesse processo.

Refazendo o percurso traçado na direção dos objetivos específicos

Incursões teóricas e repercussões pragmáticas: o turismo como protagonista educacional

Sendo a educação o foco temático primeiro de aproximação dos temas “Turismo” e “Cidades Educadoras”, duas linhas analíticas foram estabelecidas: a

primeira, que buscou analisar conceito(s) de educação quando se abordam as Cidades Educadoras e a participação do turismo nesse contexto; a segunda, que procurou depreender possíveis implicações teórico-práticas tendo por foco a dimensão essencialmente pedagógica do turismo nas Cidades Educadoras.

Considerando a primeira linha, constatou-se não existir na Carta um conceito explícito de educação, sendo possível, no entanto, depreender que versa sobre formação integral dos sujeitos, educação permanente, educação integral e aprendizagens ao longo da vida. Portanto, um conceito amplo, que desbordava os limites do âmbito escolar, tendo por foco aspectos relacionados a questões como justiça social, cidadania democrática, inclusão, igualdade, qualidade de vida, sustentabilidade, diversidade, entre outros – aspectos esses que se alinham às aspirações do turismo quando entendido como essencialmente pedagógico, porquanto se alicerçam em uma visão sob a qual os sujeitos são compreendidos como seres inconclusos, sempre em processo de desenvolvimento, em devir, ou seja, passíveis de (re)construção constante, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral e que delas possam resultar transformações pessoais e sociais.

Justamente por ser este um momento de repensar o fazer, vale aqui reler o que postulam os próprios princípios da Carta das Cidades Educadoras, seu propósito fundamental, sua finalidade de existência (Princípios 1 e 6):

Formar nos aspectos mais diversos seus habitantes ao longo da vida (P1). Para tanto será necessário planejar e governar, adotando medidas e tomando decisões com consciência de seu impacto educacional e formativo (P6), para a eliminação de obstáculos de todos os tipos que interfiram no direito fundamental de todos os indivíduos à Educação, garantidas as condições de liberdade e igualdade, meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal (P1).

O fragmento alerta, em outras palavras, que não basta tomar ciência de como uma cidade poderia se transformar em educadora; torna-se primordial planejar e governar nessa direção – o que direciona explicitamente à dimensão da gestão.

De outra parte, no que diz respeito ao ato de aprender, refletiu-se sobre a necessidade de superação da perspectiva empirista ingênua, segundo a qual o real estaria totalmente franqueado – o que, epistemologicamente, sob a leitura de Köche (1997, p.2), significaria que “[...] o mundo está aí, à nossa frente. Basta tomá-lo e

apreendê-lo”. A visita novamente feita a esse fragmento vem, nestas considerações finais, demarcar algumas conclusões importantes da pesquisa.

Pedagogicamente, sob o prisma teórico-pragmático, a superação do empirismo ingênuo possibilita considerar espaços educativos, ou considerados como tal, em uma cidade, não como objeto dado, “a ser tomado”, mas como potencializador de aprendizagens em suas mais diversas vertentes. Isso encontra eco na proposição de Popper (1978), para quem se apreende o mundo a partir de nossas redes teóricas. De sorte que, os espaços (incluídos os culturais) aos quais os sujeitos (escolares ou não) se deslocam podem encerrar possibilidades de dinâmicas contínuas de aprendizagem relacional e de transformações decorrentes no sujeito e no objeto em relação, acarretando às instâncias de gestão, pública ou privada, a necessária superação dos modelos convencionais associados a Turismo Pedagógico, circunscritos, via de regra, ao âmbito escolar.

Como um corolário dessa pluralidade de espaços integrados, deriva a ampliação de públicos abrangidos nas atividades de turismo marcadas por sua essencialidade pedagógica: sujeitos aprendentes discentes de diferentes faixas etárias, sujeitos aprendentes autóctones não ligados à educação formal, sujeitos aprendentes alóctones, sujeitos aprendentes visitantes/turistas que acorrem à cidade – todos podendo ser mobilizados para conhecer, aprender, vivenciar o outro, o novo, no ou fora de seu ambiente cotidiano, inseridos em processos de educação integral e permanente. E mais: estariam assim perspectivados processos de inclusão social, cuja importância é sublinhada na Carta das Cidades Educadoras.

Por outro lado, em sendo o desejo de conhecer, aprender, mola propulsora da construção de conhecimentos, a sociointeração, em diferentes graus e formas, contribui para fertilizar o terreno em que os sujeitos envolvidos possam desenvolver aprendizagens. Concorrem especialmente para isso processos de mediação e promoção de ações/experiências turísticas intencionalmente pedagógicas, no presente caso, via Cidades Educadoras (condições externas), associados à superação do prevaletimento do automatismo, como, por exemplo, em práticas de recepção nos processos de prestação de informações no turismo. É na relação com o outro, com o meio, que se dá o processo de construção do conhecimento. Isso significa dizer que, se o desenvolvimento integral dos sujeitos constitui-se em objetivo intrínseco à dimensão pedagógica do turismo inserida na gestão governamental e alinhada com os princípios da Cidade Educadora, a ação educativa precisa estar

vinculada à criação de condições que permitam aos sujeitos aprendentes vivenciarem esses processos, o que requer organização e promoção de aprendizagens (essas, sempre um devir), para além da contemplação; requer ações pedagógicas intencionalmente planejadas. Assim, sujeito e gestão aí passam a configurar-se indissociavelmente como elementos fundantes de aprendizagens.

As Cidades Educadoras apresentam um grande diferencial no que tange a todo esse processo, pois que detêm um sistema governamental, administrativo, orçamentário já organizado e estruturado de forma a amparar e sustentar iniciativas educacionais e pedagógicas a partir de todas as áreas de atuação governamental. Essa organização pode se configurar como uma qualidade distintiva em comparação com outras cidades que não pertencem à Rede Internacional de Cidades Educadoras. Levar esse diferencial à prática demanda ação interacional/relacional dos sujeitos e, por parte da gestão pública do turismo local, intencionalidade planejada e clareza sobre a relevância de processos de mediação (singular ou institucional) passíveis de concretização sob diferentes formas.

Pelo viés da Gestão pública do Turismo, novas proposições poderiam ser desenvolvidas nas Cidades Educadoras, tendo o turismo como protagonista de aprendizagens, incluindo aí público local e público que acorre a cidade. Com foco na Gestão pública do Turismo e na inserção da dimensão pedagógica no rol de seus eixos estratégicos, o leque de ações/experiências se expandiria, favorecendo a que destinos ainda sem vocação turística definida viessem a integrar esse viés à gestão, uma vez que a cidade já estaria envolvida e comprometida com a temática educacional. Ou ainda, aqueles já com algumas definições, poderiam dilatar seus escopos e pensar o turismo e a educação de forma transversal, criando experiências diferenciadas que talvez só pudessem ser vivenciadas naquele destino. Relembre-se de que ser Cidade Educadora é considerar a educação em todas as áreas de atuação governamental, e o turismo, em muitas dessas cidades, apresenta órgão oficial dentro da Administração pública local, logo, poderia colocar-se à frente na organização de ações nessa direção, assumindo também responsabilidade e compromisso com a Rede e seus princípios.

A Gestão pública do Turismo, portanto, diante disso e por meio de suas decorrentes políticas públicas, poderia tornar-se um elemento potencializador e impulsionador da ativação da latência turístico-pedagógica de uma cidade, sobretudo as que se propõem educadoras.

Por intermédio desse novo suposto referencial, viabilizou-se pensar não exclusivamente sob um horizonte teórico, mas como isso poderia ser assumido nessas cidades, porquanto, como acentua Bachelard (1986, p.12), há que se situar entre o dualismo do subjetivo e do objetivo, encarando “[...] o realismo em reação contra a realidade habitual, em polêmica contra o imediato, de um realismo feito de razão realizada, de razão experimentada”.

Assim, compondo a Parte 2 do trabalho, desenhou-se um ensaio exploratório empírico na forma de um Ciclo processual de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico, como um percurso fundamentado em base construtivista e sociointeracionista, cuja finalidade estava em colher dados empíricos que propiciassem adensar as reflexões trazidas na primeira parte da pesquisa. Encaminhou-se então um diálogo entre as partes no sentido popperiano de falseamento, dele podendo resultar corroborações, questionamentos, contraposições, complementações.

Concretamente, no horizonte da proposição e desenvolvimento do Ciclo, entrevia-se catalisar o impulsionamento da ativação da latência turístico-pedagógica da Cidade Educadora Santiago, a qual, como relatado em itens precedentes, de um caso fortuito transformou-se em case da pesquisa. Almejava-se, para além de contribuir com seu processo de transformação turístico-educacional (em que aprendizagens seriam planejadas de forma intencional, tendo o turismo como um de seus protagonistas), identificar possíveis sinalizadores desse impulsionamento a partir da construção e análise de proposta de processo de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico, consideradas repercussões pragmáticas desse processo (Objetivo específico 3). Esses sinalizadores foram apreendidos no decurso das etapas de realização do Ciclo complementadas por meio de entrevistas individuais no final do ensaio exploratório empírico, bem como por meio de encontro reflexivo coletivo final.

Para efeito da síntese que se propõe com estas Considerações finais, dois conjuntos podem ser formulados, quais sejam:

Releituras e ressignificações dos sujeitos

- Movimentos cognitivos de reelaboração de percepções no que concerne a curiosidades em relação ao próprio município e à valorização de seus potenciais turístico-pedagógicos [Marcas do processo];
- Alargamento da perspectiva relacional quanto a conceitos trabalhados (via exemplo das balas/dos doces, na Etapa 2, Sensibilização [Marcas do processo];
- Saltos cognitivos em termos de compreensão conceitual (Turismo, Cidades Educadoras, gestão etc.), via mediação e zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky) [Marcas do processo];
- Passagem de níveis mais simples/restritos de percepção de abrangência do Turismo pedagógico para um todo mais amplo, extrapolando circunscrições precedentes de percepção (Piaget – processo de equilibração [Conceito TP];
- Destaque à ampliação de abrangência referente a público atingido [Carta: somente cidadãos/residentes);
- Movimentos cognitivos que expressaram maior grau de compreensão com relação à requerida processualidade na implementação de políticas públicas, passando desde a intencionalidade e planejamento até a correspondente formulação [Papel do TEP na efetivação dos princípios da Carta];
- Manifestações expressas de que as atividades desencadeadas e/ou realizadas em Santiago geraram e podem gerar ações concretas, tendo a inteligência do processo a cargo de seus agentes (Políticas públicas de turismo como potencializadores de ações da CE);
- Referência à formulação de políticas públicas a partir de vários olhares, cenários, buscando integrar pessoas e somando forças (gestão descentralizada) [Políticas públicas de turismo como potencializadores de ações da CE];
- Menções à importância das reflexões coletivas.

A respeito da positividade que denotam esses sinalizadores, cabem aqui algumas ressalvas. Em se tratando de um caminho que visa, por parte dos sujeitos, à apropriação e ressignificação de conceitos e de percursos processuais (explícitos ou subjacentes ao Ciclo), o dimensionamento dos resultados não pode ser aferido somente com base em situações de mediação síncrona, uma vez que se trata de processos que, a par de elementos afetivos, encerram movimentos cognitivos

caracterizados por contínuo devir, podendo assim dar-se assincronicamente (o que se verificou ao longo do desenvolvimento do Ciclo, nas entrevistas individuais e coletivas, bem como em contatos mantidos com a pesquisadora relativos a ações pensadas ou realizadas *a posteriori*). Verbalizações sobre Turismo, Turismo pedagógico, sobre questões atinentes à gestão, à inserção e envolvimento de cada um nesse contexto acompanharam aquelas indicativas de nova/outra forma de ver, sentir, viver e conhecer uma cidade, no presente caso, a Cidade Educadora Santiago.

Há também que se levar em conta como ressalva as intercorrências contextuais (de modo especial, as derivadas da Pandemia) que obrigaram a realização de ajustes emergenciais no planejamento e efetivação do Ciclo, as quais acabam por redimensionar a maior a positividade identificada.

Releitura do Ciclo

Reportando ao transcurso de todo o Ciclo relatado no Item 8, ademais dos ajustes que se fizeram necessários face às intercorrências que se impuseram, outros aspectos, neste momento de metacognição, devem ser considerados, sempre tendo presente, contudo, que não podem/devem ser generalizados. As bases conceituais que lhe deram sustentação requerem que a dinâmica processual leve em conta as especificidades de cada grupo. De todo modo, independente disso, não se exclui que, nos próprios questionamentos analíticos, se vejam variáveis intervenientes importantes que possam vir a referenciar futuros aperfeiçoamentos da estruturação e implementação do Ciclo. Citam-se na sequência algumas dessas eventuais variáveis cujo controle ou correção ficaram comprometidos particularmente em função da variável Tempo:

- insuficiente base conceitual dos participantes relativamente aos temas centrais dos Colegiados que representam;
- insuficiente abordagem e discussão, nos encontros, dos conceitos envolvidos em função de nova formatação dos Colegiados;
- perspectiva da adição de uma outra/nova dimensão do turismo à gestão pública;
- a prevalência de participantes da rede de ensino tradicionalmente afeitos ao conceito de Turismo pedagógico vinculado ao escopo escolar, diversamente do conteúdo da própria Carta;

- pressuposição de que, por tratar-se de gestores, os participantes já teriam uma visão mais global do processo de formulação de políticas públicas;
- visão de que a efetivação das políticas públicas se dá via executivo municipal, levando-os a pensar não ser de suas alçadas os processos de implementação, monitoramento e avaliação dessas políticas.

Ademais, refletindo sobre a conjunção das releituras a que a presente síntese conduz, emergem alguns questionamentos cuja busca de respostas aponta para caminhos investigativos a serem considerados.

No cenário da Rede, como, via Ciclo,

- seria possível desencadear todo esse processo de aproximação entre TEP e as Cidades Educadoras em cidades que, diversamente de Santiago, ainda não abordam explicitamente o turismo em suas ações/experiências? Que implicações pragmáticas decorreriam?
- a própria Rede poderia incentivar a aproximação entre Turismo essencialmente pedagógico e Cidades Educadoras? Que implicações pragmáticas decorreriam?
- seria possível desencadear todo esse processo em Cidades Educadoras cuja abordagem do turismo se encontra subjacente a suas ações e experiências, sem que disso se tenha dado em conta? Que implicações pragmáticas decorreriam?
- seria possível desencadear a vinculação de ações e experiências turístico-pedagógicas já realizadas em Cidades Educadoras e que, no entanto, ainda não integram o BIDCE, denotando a não percepção do turismo como agente promotor e protagonista de aprendizagem?
- seria pensar, a inserção da dimensão pedagógica do turismo no contexto de Rede territorial?

Externamente ao cenário da Rede, como, via Ciclo,

- estender essas questões a cidades que não participam da Rede no sentido da inserção da dimensão essencialmente pedagógica do turismo com vistas a otimizar o seu potencial turístico-educacional/pedagógico?

- pensar, expandindo a questão espacial municipal, a inserção da dimensão pedagógica do turismo em um contexto de região turística junto à Instância de Governança Regional (IGR)?

Em síntese: Que adaptações estruturais e operacionais na proposição do Ciclo e respectiva implementação se mostrariam fundamentais para a obtenção dos resultados almejados nos diferentes cenários, aí incluído o de Cidades Educadoras, em que, como Santiago, o turismo já integra as experiências realizadas ou em curso?

Buscar responder a essas questões remete, pois, a enlaces que se tecem entre os ensaios teórico-prático e exploratório empírico que dão forma às duas partes do trabalho, cujo fundamento reside em dizeres de Bachelard (1986, p.12), para quem, mesmo um método sendo excelente “[...] acaba por perder sua fecundidade se não renovar o seu objeto”. E a renovação desse objeto, na presente pesquisa, encontra-se no percurso com o qual a jornada investigativa foi iniciada, tendo como suposto teórico de referência a dimensão pedagógica intrínseca ao turismo. Os estudos sobre Cidade Educadora, no âmbito da AICE, levaram à proposição (tese) da possibilidade de conferir ao conceito de turismo essencialmente pedagógico (TEP) a prerrogativa de contribuir com os compromissos assumidos pelas Cidades Educadoras, no estabelecimento de elo com a intencionalidade pedagógica na gestão pública e na compreensão de seu papel como agente educacional protagonista na promoção de aprendizagens. Mais ainda: levaram à proposição da possibilidade de ampliação da concepção de Cidade Educadora na efetivação de seus princípios, associada ao suposto de potencialização da (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico e conseqüente potencialização da ativação da latência turístico-pedagógica de um destino.

Nesse sentido construiu-se a racionalidade argumentativa em que se desenvolveu a Parte 1, alicerçada em bases conceituais sobre Educação, Turismo, Turismo Pedagógico, Cidades Educadoras e em amarrações teórico-pragmáticas com Políticas públicas.

À vista disso, na condução dessa racionalidade, se identificam dois vieses em inter-relação. O primeiro, referente à pulsão inata de conhecer/aprender, neste contexto, atrelada ao entendimento de que os sujeitos acorrem/percorrem às/as cidades para conhecer, experienciar, vivenciando aprendizagens que o destino possa lhes facultar. Sob esse prisma (foco no sujeito sempre aprendente), o turismo se instaura como “um fenômeno humano-social que pressupõe o deslocamento de

sujeitos motivados/mobilizados para conhecer/aprender o novo, o outro, em experiências relacionais no ou fora do local de convivência cotidiana, em processo de contínua construção, formação e transformação, gerando novas percepções do outro e de si mesmos”.

O segundo, prende-se à perspectiva projetiva de inserção dessa dimensão do turismo na gestão de destinos turísticos, cabendo às cidades, em iniciativas planejadas e mediadas, organizar seus potenciais educacionais e disponibilizá-los por meio de projetos/ações/experiências intencionais a públicos os mais diversos, para que possam interagir e relacionar-se com a cidade, e, conseqüentemente, via compartilhamento de inquietações, saberes, culturas, afetos, venham a aprender e se transformar, no sentido de educação integral dos sujeitos e de aprendizagens ao longo da vida. Nessa intencionalidade, o turismo essencialmente pedagógico se instituiria, como já mencionado, em agente educacional protagonista e promotor de aprendizagens, e as Cidades Educadoras poderiam converter-se em destinos turísticos pedagógicos/educacionais.

Em diálogo com essa racionalidade, tem-se o ensaio exploratório empírico (Parte 2) que abre espaço a movimentos reflexivos inserindo-os em uma experiência concreta junto a uma Cidade Educadora (Santiago/RS/BR) que já conta, no Banco de dados, com relatos de experiências com turismo, ou, em outras palavras, diálogo com que se intenta tecer elos teórico- pragmáticos com a primeira parte.

Na direção de um ponto final

No exercício de metacognição que estas Considerações finais vêm oportunizando, o pensar o fazer ainda leva a destacar, face ao embasamento epistemológico, teórico e metodológico desta pesquisa, três pontos julgados relevantes no processo de submissão obrigatória ao crivo analítico do leitor, disso podendo resultar corroborações ou discordâncias. Esses pontos são apresentados a seguir em itens comentados.

Texto enquadrado no gênero acadêmico “tese” concebido sob forma de ensaio

A opção pelo enquadramento deste trabalho no gênero discursivo “ensaio” prende-se à concepção epistemológica que o referencia, segundo a qual o produto

científico não é absolutizado como verdade. Distante das constantes digressões e interrupções que marcavam os ensaios literários ligados ao nome de Montaigne, na França renascentista, deles preserva as marcas inapagáveis do olhar interpretativo (teórico) do pesquisador. O ensaio (como se entendem as Partes 1 e 2), aqui mesclando as caracterizações “informativo, reflexivo, avaliativo” orientadas por procedimentos metodológicos não assistemáticos, discute pontos polemizados trazendo à pauta, junto à comunidade científica, teorias, conceitos ou dados analisados e avaliados à luz das perspectivas interpretativas pelas quais se optou. Nesse sentido, não exclui a abertura a outras leituras interpretativas possíveis a que conduz a intersubjetividade crítica. Ao contrário, busca-a para ganhar consistência argumentativa e relevância científica. Sob esse prisma, não seria apropriado vincular o gênero “ensaio” à tradicional denominação “defesa de tese”.

Dialética entre ação teórica e prática

Uma ressalva se faz ainda pertinente quando se aplicam as denominações “ensaio teórico-prático” para a Parte 1 e “ensaio exploratório empírico” para a Parte 2. Na utilização do termo “ensaio”, estão subentendidas, para ambos os casos, as caracterizações epistemológico-discursivas referidas no item precedente. O ponto para o qual se quer chamar a atenção diz respeito à eventual interpretação de que as partes evidenciam a dicotomia que, via de regra, tende a ser atribuída aos termos “teoria” e “prática”. Nos momentos descritos e analisados, estabelece-se uma dialética entre ação teórica e ação prática, ou seja, uma unidade da teoria e da prática, na práxis. Isso equivale a dizer, retomando considerações de Pereira (1988, p. 70) referido por Santos, Franzen e Ferreira (informação verbal)⁵⁷, que não se teoriza no vazio “[...] fora da relação de transformação tanto da natureza, do mundo cultural/social, como, conseqüentemente, de si mesmo [sujeito que teoriza]”. Se assim não o fosse, a teoria “[...] permaneceria no horizonte da abstração por não ascender ao nível da ação [...] – ação transformadora pela ação teórica, refletida, consciente, projetada, transformando a realidade e a si mesmo”. Essa indissociabilidade, portanto, permeia o todo do trabalho, reforçando conexões entre as partes, as quais, à luz desse

⁵⁷ Informação obtida em comunicação oral no 11º Congreso de la Sociedad de Investigadores en Turismo de Chile realizado na cidade de Punta Arenas, em 2019.

entendimento, permitiriam até mesmo, por extensão, aproximações ao sentido de interface.

Pesquisa e utopia

Por que estariam sendo trazidos, neste último item, os termos “utopia” e “pesquisa” lado a lado?

Para responder, primeiramente, uma incursão etimológica relativa ao termo “utopia. O prefixo grego “ού” (não), ao juntar-se a “τοπος”/“topos” (lugar), desterritorializa o “topos”/lugar, negando-lhe quer sua existência, quer seu alcance. Utopia: um “não-lugar, ou um lugar que não existe. Pensá-lo, buscá-lo seria, nesse sentido, uma ilusão, uma quimera, uma fantasia não realizável. Contudo, o termo “Utopia”, com que Thomas More, no século XVI, intitulou sua obra, acabou, por repercussões contextuais à época, sendo vinculado a outros “topos”, que, mesmo continuando a configurar-se como um “não-lugar”, uma utopia, apresentavam uma “caracterização desejante” tal, que acabava por imprimir-lhes traços-semente de uma territorialidade futura ideal. Nessa territorialidade parecia esvaziar-se semanticamente a negação da impossibilidade conotada pelo prefixo grego, criando tonalizações de uma “tangibilidade possível”. Isso passou a ser tematizado em textos que apresentavam, particularmente, contrapontos a organizações políticas ou sociais vigentes.

Face a isso, insurge então a pergunta: esse processo de tematização não poderia ser transposto para a presente pesquisa? A resposta, ao que tudo parece indicar, seria positiva, considerando-a desde o título: *A dimensão pedagógica intrínseca ao turismo **perspectivada** na concepção de Cidade Educadora e na construção de processo de (re)formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico.*

Parte-se do conceito de turismo essencialmente pedagógico, que já encontrou sua territorialidade na produção científica, o mesmo processo podendo aplicar-se ao conceito de Cidade Educadora (cuja territorialidade reside igualmente na produção científica e, ainda, na Carta de Princípios e no Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras). A pesquisa propõe uma desterritorialização de ambos, na perspectiva de um outro “topos” ideal, ainda um “não-lugar”, uma utopia: uma Cidade Educadora que se organiza intencionalmente, via gestão, para cumprir seus princípios

educacionais pela compreensão do protagonismo educacional que o turismo essencialmente pedagógico poderia promover e, com isso, fomentar a ativação da latência turístico-pedagógica da cidade.

Ao mesmo tempo em que, nessa desterritorialização, não se excluem múltiplas variáveis intervenientes que poderiam facilitar ou obstaculizar a aproximação a esse horizonte, faz-se, com detalhamento, uma “caracterização desejante” para esse território utópico. Encontram-se, nestas páginas, amplo número de informações, análises, relações e enlaces (todos fundamentados epistemológica, teórica e metodologicamente), a alimentar a expectativa de que se os visualizem como aqueles traços-semente germinadores de um “tangível possível”. É nessa “u”topia que acredita a pesquisadora. Crença com que talvez se pudesse ir mais além nas reflexões: Seria possível à ciência avançar sem as desterritorializações utópicas?

Fica a pergunta e a provocação para pensar respostas.

Como início de conversa, deixa-se aqui uma primeira resposta que encontra eco em Eduardo Galeano (1993, p. 230, tradução minha), quando, abrindo a “Ventana sobre la utopia”, reescreve os dizeres de Birri:

Ela está no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos adiante. Por mais que eu caminhe, nunca a alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar”.⁵⁸

A caminhada foi iniciada e, por todas essas razões, o ponto final que aqui se coloca é apenas gramatical.

“Quero outra vez um quarto branco e um par de asas”.
Caio Fernando Abreu

⁵⁸ No original: Ella está en el horizonte. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

REFERÊNCIAS

- AICE - Associação Internacional de Cidades Educadoras. Disponível em: <http://www.edcities.org/> Acesso em: 11 maio 2018.
- ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena Justen. **Cidades educadoras**: um olhar acerca da cidade que educa. Curitiba: InterSaberes, 2018.
- AMARINS, Melina Blanco. A relação do saber com o desejo de aprender: uma visão psicopedagógica. **Construção psicopedagógica**, São Paulo, v. 25, n. 26, p. 46-56, 2017. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542017000100006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 09 jul. 2020.
- ATA DO COMITÊ CIDADE EDUCADORA. Santiago: 1ª Reunião, 10 jun. 2010.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1986.
- BALDISSERA, Rudimar. Comunicação turística. **Revista Rosa dos Ventos**, Caxias do Sul, v. 1, n. 1, p. 6-15, jan./jun.2010. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/rosadosventos/article/view/453/pdf_3 Acesso em: 12 mai. 2021.
- BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em Educação de adultos**: da Educação permanente à Aprendizagem ao longo da vida – um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado Editora, 2011.
- BENI, Mário Carlos. **Análise estrutural do turismo**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1998.
- BENI, Mário Carlos. **Política e planejamento do turismo no Brasil**. São Paulo: Aleph, 2006.
- BOULLÓN, Roberto C. **Os municípios turísticos**. Tradução Carlos Valero. Bauru/SP: Edusc, 2005.
- BRANCALEON, Brigida Batista; YAMANAKA, Jessica Suzuki; CASTRO, José Marcelo de; CUOGHI, Kaio Guilherme; PASCHOALOTTO, Marco Antonio Catussi. **Políticas públicas**: conceitos básicos (Material didático para Ensino a Distância). Universidade de São Paulo - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto: Abril de 2015. Disponível em: file:///C:/Users/55519/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/silo.tips_universidade-de-sao-paulo.pdf Acesso em: 14 jan. 2021.
- BRAGA, Celso Teixeira. **Lifelong learning**: aprender para a vida. São Paulo: IBEX, 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 55, de 18 de novembro de 1966. **Política Nacional de Turismo, criação do Conselho Nacional de Turismo - CNTUR e da Empresa Brasileira de Turismo – Embratur**. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEL&numero=55&ano=1966&ato=a5egXUE1UMZRVT496> Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.257, 10 de julho de 2001. **Estatuto da Cidade**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm Acesso em: 15 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Institui o Código Civil**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91577/codigo-civil-lei-10406-02#art-41> Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Plano Nacional de Turismo 2003-2007: diretrizes, metas e programas**. Brasília, DF: MTUR, 2003. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5163416/mod_resource/content/1/plano_nacional_turismo_2003_2007.pdf. Acesso em: 23 fev.2018.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Plano Nacional de Turismo 2007-2010: uma viagem de inclusão**. Brasília, DF: MTUR, 2007a. Disponível em: http://p.download.uol.com.br/guia maua/dt/plano_nacional_turismo_2007_2010.pdf. Acesso em: 25 fev.2018.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Programa de Regionalização do Turismo - Roteiros do Brasil: Ação Municipal para a Regionalização do Turismo**. Brasília, DF: MTUR, 2007b. Disponível em: http://www.regionalizacao.turismo.gov.br/images/roteiros_brasil/acao_municipal_para_a_regionalizacao_do_turismo.pdf. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.771, 17 de setembro de 2008. **Política Nacional de Turismo**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11771.htm Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Turismo no Brasil 2011-2014**. Brasília, DF: MTUR, 2010. Disponível em: http://antigo.turismo.gov.br/sites/default/turismo/o_ministerio/publicacoes/downloads_publicacoes/Turismo_no_Brasil_2011_-_2014_sem_margem_corte.pdf. Acesso em: 25 fev.2018.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Plano Nacional de Turismo 2013-2016: o turismo fazendo muito mais pelo Brasil**. Brasília, DF: MTUR, 2013a. Disponível em:

<https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo/plano-nacional-2013-pdf>. Acesso em: 25 fev.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, DF: 2013b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14458-manual-mais-educacao-2013-final-171013-2-pdf&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 03 fev.2019.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Plano Nacional de Turismo 2018-2022: mais emprego e renda para o Brasil**. Brasília, DF: MTUR, 2018a. Disponível em: http://regionalizacao.turismo.gov.br/images/PNT_2018-2022.pdf. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Política Nacional de Qualificação no Turismo**. Brasília, DF: MTUR, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo/pnqt-pdf> Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Cartilha da Retomada do Turismo**. Brasília, DF: MTUR, 2020. Disponível em: <https://retomada.turismo.gov.br/wp-content/uploads/2020/11/Cartilha-Retorno-pelo-Turismo-On-line-min.pdf> Acesso em: 02 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 14.002, de 22 de maio de 2020. **Instituição da Agência Brasileira de Promoção Internacional do Turismo (Embratur)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14002.htm Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.020, de 06 de julho de 2020. **Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14020.htm Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.046, de 24 de agosto de 2020. **Medidas emergenciais para atenuar os efeitos da crise decorrente da Pandemia da COVID-19 nos setores de turismo e de cultura**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14046.htm Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.051, de 08 de setembro 2020. **Abre crédito extraordinário em favor de Operações Oficiais de Crédito**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14051.htm Acesso em: 20 dez. 2020.

CABALLO VILLAR, Maria Belén. **A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2001.

CALVENTO, Mariana; COLOMBO, Sandra. La Política Internacional Subnacional: discusiones en torno a sus condicionantes y alcances en el caso argentino. **Mural Internacional**, [s.l.], v. 8, n. 2, p.215-234, 30 dez. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Fran/Downloads/33306-125015-1-PB.pdf Acesso em: 17 dez. 2019.

CAMARGO, Elimei Paleari do Amaral. **Cidades Educadoras sob uma perspectiva constitucional**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, p. 202. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/55519/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Elimei.pdf Acesso em: 23 dez 2019.

CAMPOS, Dinah Martins de Sousa. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt. **Formulação de Políticas**. Brasília, DF: Enap, 2018.

CARAVACA, *Inmaculada*; GONZÁLEZ ROMERO, Gema; GARCÍA, Antonio; FERNÁNDEZ, Víctor; MENDOZA, Aída. Conocimiento, innovación y estrategias públicas de desarrollo: análisis comparado de tres ciudades medias de Andalucía (España). **Revista EURE - Revista De Estudios Urbano Regionales**, v. 40, n. 119, p.49-74, jan. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Fran/Downloads/442-6422-1-PB.pdf Acesso em: 16 dez. 2019.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (2004). Disponível em: <http://www.edcities.org/rede-brasileira/wp-content/uploads/sites/14/2013/11/Carta-Portugues.pdf> Acesso em: 11 maio 2018.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (2020). Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf Acesso em: 30 nov. 2020.

CARVALHO, Giselia Lima. Perspectiva Histórico-institucional da Política Nacional de Turismo no Brasil (1934-2014). **Mercator**, v. 15, n. 1, pág. 87-99, fev. 2016. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/1751> Acesso em: 21 dez. 2021.

CAVACO, Cármen. **Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial**. Lisboa: Educa, 2002.

CAVALCANTIL, Keila Brandão; HORA, Alberto Segundo Spínola da. Política de turismo no Brasil. **Revista Turismo em Análise**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 54-73, 2002. DOI: 10.11606/issn.1984-4867.v13i2p54-73. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rta/article/view/63598> Acesso em: 20 dez. 2021.

CERQUEIRA, Liz Rodrigues; FURTADO, Edna Maria; MAZARO, Rosana Mara. Políticas Públicas em Turismo no Brasil: Cronologia dos 70 anos da Legislação Turística e das Instituições Oficiais de Turismo. *In: Seminário da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo*, 6, 2009, São Paulo.

Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/6/124.pdf> Acesso em: 21 dez. 2021.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Bruxelas, 2000. Disponível em: <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf> Acesso em: 03 fev.2019.

COSTA, Isabel; JOUKES, Veronika; DINIZ, Francisco; CANTANTE, Ana C. Cities and enhancement of their historic centre and heritage: educational communities' and visitors' perspectives. **Journal Regional Science Inquiry**, [s.l.], v. 9, n. 1, p.85-95, 30 dez. 2017. Disponível em: http://www.rsijournal.eu/ARTICLES/June_2017/6.pdf Acesso em: 17 dez. 2019.

CHRISPINO, Alvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

CRUZ, Rita de Cássia. **Política de turismo e território**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DE LIMA, Francielle; CAPPELLANO DOS SANTOS, Marcia Maria; FERREIRA, Luciane Todeschini. Ensayos reflexivos cuestionadores sobre la dimensión pedagógica intrínseca al turismo prevista en la concepción de ciudad educadora: el contexto brasileño. **Gestión Turística**, n. 33, p.94-112, 30 jun. 2020. doi:10.4206/gest.tur.2020.n33-05 Disponível em: <http://revistas.uach.cl/index.php/gestur/article/view/6395/7459> Acesso em: 01 ago. 2020.

DIAS, Reinaldo. **Gestão pública**: aspectos atuais e perspectivas para atualização. São Paulo: Atlas, 2017. (Recurso online).

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/> Acesso em: 11 maio 2018.

EMBRATUR - Instituto Brasileiro de Turismo. **Diretrizes do programa nacional de municipalização do turismo**. Brasília: EMBRATUR, 1999.

EMBRATUR - Instituto Brasileiro de Turismo. **Retratos de uma caminhada**: PNMT 8 anos. Brasília: EMBRATUR, 2002.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FRENCH, Gervase. Bibliography of urban history 2014. **Urban History**, v. 41, n. 4, p.732-780, 22 set. 2014. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/urban-history/article/bibliography-of-urban-history-2014/FD8DD49A00742934CA75590E595CE254> Acesso em: 30 out. 2019.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; Cabezudo, Alicia. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Buenos Aires: Catálogos, 1993. Disponível em: http://resistir.info/livros/galeano_las_palabras_andantes.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GASTAL, Susana; MOESCH, Marutschka Martini. **Turismo, políticas públicas e cidadania**. São Paulo: Aleph, 2007.

GOHN, Maria da Gloria. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen; VILA, Ignacio. **A cidade como projeto educativo**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GONÇALVES, Guilherme; TEIXEIRA, Vanessa Ramos; AFFONSO, Lígia Maria Fonseca; AYDOS, Mariana Recena; NETO, Reynaldo Bueno Prianti. **Elaboração e implementação de políticas públicas** [recurso eletrônico]. Revisão técnica: Luciana Bernadete de Oliveira. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

GRAZIANO, Andre Tostes. **A paisagem educativa**: um estudo comparativo sobre a paisagem no contexto do patrimônio cultural rural paulista. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2016. Disponível em: file:///C:/Users/Fran/Downloads/Graziano_AndreTostes_D.pdf Acesso em: 12 nov. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PIB per capita 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo escolar 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Mensal de Serviços 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estimativas da população residente no Brasil e Unidades da Federação 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Área territorial brasileira 2020**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021c.

JARVIS, P. **Adult & Continuing Education: theory and practice**. London: Routledge, 1995.

KÖCHE, José Carlos. O acesso ao real: reflexão sobre os caminhos da ciência. *In*: BOMBASSARO, Luis Carlos; PAVIANI, Jayme. (org.). **Filosofia, lógica e existência**. Caxias do Sul: Educs, 1997.

LIMA, Francielle de. **Incursões reflexivas sobre o conceito de Turismo e a qualificação “Pedagógico” no binômio “Turismo Pedagógico”**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/840/Dissertacao%20Francielle%20de%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 11 maio 2018.

LIMA, Livia Morais Garcia; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não formal e o município educador: algumas experiências sociocomunitárias. **Acta Scientiarum Education**, v. 41, n. 1, p. e37380, 20 mar. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37380/pdf> Acesso em: 12 nov. 2019.

LOHMANN, Guilherme; PANOSSO NETTO, Alexandre. **Teoria do turismo: conceitos, modelos e sistemas**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2012.

LOPES, Mariana Manzano; PANOSSO NETTO, Alexandre. Análise das Políticas Federais de Turismo no Brasil (1930 a 2020). **Ateliê do Turismo**, v. 5, n. 2, p.200-224, jul-dez 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/adturismo/article/view/13205/9387> Acesso em: 20 dez. 2021.

MARTÍNEZ-JIMÉNEZ, Enrique; SALINAS-PÉREZ, José A. Accessibility to culture and education. Educative city of Córdoba (Spain). **Journal Of Maps**, [s.l.], v. 15, n. 1, p.39-45, 2 jan. 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17445647.2019.1575776?needAccess=true> Acesso em: 25 nov. 2019.

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do autor, 2009.

MELLO, Leonardo José Amaral de. (contudista). **Módulo 1: Políticas públicas e o governo local: o município na Federação Brasileira**. Brasília, DF: Enap, 2018a.

MELLO, Leonardo José Amaral de. (contudista). **Módulo 3: Políticas públicas e o governo local: desenvolvimento local e sustentabilidade**. Brasília, DF: Enap, 2018b.

MESSINA, Graciela; VALDÉS-COTERA, Raúl. Educating cities in Latin America. **International Review of Education**, [s.l.], v. 59, n. 4, p.425-441, set. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260724013_Educating_cities_in_Latin_America. Acesso em: 19 nov. 2019.

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOREIRA, Fabiano de Araujo; SENHORAS, Elói Martins.; VITTE, Claudete de Castro Silva. **Geopolítica da Paradiplomacia Subnacional: um estudo sobre a extroversão internacional dos municípios da rede de Mercocidades**. Disponível em: file:///C:/Users/Fran/Downloads/ArtigoEgal2009_Moreira_et_al.pdf Acesso em: 28 jan. 2020.

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

NIQUINI, Waléria Thabaya Roldão. **Política pública de turismo em nível municipal**: o caso do Programa Porto Alegre Turismo Criativo. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/26918/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 01 mar 2022.

NOVO, Cristiane Barroncas Maciel Costa; SILVA, Glaubécia Teixeira da. **Planejamento e organização do turismo**. Manaus: Centro de Educação Tecnológica do Amazonas, 2010.

OCHOA, J. Jorge; TAN, Yongtao; QIAN, Queena K.; SHEN, Liyin; MORENO, Eduardo López. Learning from best practices in sustainable urbanization. **Habitat International**, [s.l.], v. 78, p.83-95, ago. 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0197397517301546>. Acesso em: 23 nov. 2019.

OLIVEIRA JUNIOR, Antonio José Saraiva de. (conteudista). **Aula 2: Planejamento Governamental**: políticas públicas, planejamento governamental, indicadores e avaliação. Brasília, DF: ISC/TCU, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Aprender a ser**: la educación del futuro. Madrid: Alianza Editorial, 1973. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>. Acesso em: 13 de abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: Cortez Editora, 1998. Disponível em: Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI; 1998 (dhnet.org.br) Acesso em: 13 abr. 2019.

OTÁLVARO-MARÍN, Bairon; VERGARA-ARGOTTY, Claudia Elena. Evaluación Política Pública de Juventud de Cali (Colombia). **RLCSNJ**, [S.l.], mar. 2016. Disponível em: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2383/682> Acesso em: 02 dez. 2019.

OTTONI, Fernando Guimarães. SCALCO, Raquel Faria. **Turismo: planejamento e gestão do turismo 1**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância do social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PÁRAMO, Pablo; BURBANO, Andrea; FERNÁNDEZ-LONDOÑO, Diana. Estructura de indicadores de habitabilidad del espacio público en ciudades latinoamericanas. **Revista de Arquitectura**, [s.l.], p.6-26, 2016. Disponível em: <https://revistadearquitectura.ucatolica.edu.co/article/view/391/1278> Acesso em: 16 dez. 2019.

PARK, Nara. Between the local and the global: diffusion of intergovernmental organization membership among Korean local governments. **International Review of Public Administration**, [s.l.], v. 23, n. 3, p.176-202, 3 jul. 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/12294659.2018.1513825>. Acesso em: 23 nov. 2019.

PASCHOAL, Amarílis Schiavon; MANTOVANI, Maria de Fátima; LACERDA, Maria Ribeiro. A educação permanente em enfermagem: subsídios para a prática profissional. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 27, n. 3, p. 336-343, set. 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/Fran/Downloads/4621-15056-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Fran/Downloads/4621-15056-1-PB%20(1).pdf) Acesso em: 18 março 2020.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação: o cultural, o político, o ético na escola, o pedagógico, o epistemológico no ensino**. 8. Ed. Caxias do sul: Educus, 2010.

PERAZZOLO, Olga Araújo; SANTOS, Marcia Maria Cappellano; PEREIRA, Siloe. Dimensión relacional de la acogida. **Revista Estudios y perspectivas em turismo**, v.22, n. 1, p. 138-153, jan.2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180725735008> Acesso em: 15 out. 2013.

PERAZZOLO, Olga Araújo; CAPELLANO DOS SANTOS, Marcia Maria Cappellano; PEREIRA, Siloe; TODESCHINI, Luciane Todeschini. Importancia de la experiencia estética en el turismo: de la sensorialidad a la acogida. **PASOS Revista de Turismo y Patrimonio Cultural**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 155–162, 2013. DOI: 10.25145/j.pasos.2013.11.061. Disponível em: <http://ojsull.webs.ull.es/index.php/Revista/article/view/2119>. Acesso em: 28 mar. 2022.

PERAZZOLO, Olga Araújo; PEREIRA, Siloe; SANTOS, Marcia Maria Cappellano; FERREIRA, Luciane Todeschini. Acolhimento e desenvolvimento socioturístico: para uma psicopedagogia do laço social. *In*: SANTOS, Marcia Maria Cappellano;

BAPTISTA, Isabel. (Org.). **Laços sociais**: por uma epistemologia da hospitalidade. Caxias do Sul: Educs, 2014.

PEREIRA, José Matias. **Curso de Administração Pública**: foco nas instituições e ações governamentais. São Paulo: Atlas, 2008.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. O ato de aprender e o sujeito que aprende. **Construção Psicopedagógica**, v.18, n.16, p.112-128, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v18n16/v18n16a10.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PEREZ, Marcos Augusto. **A administração pública democrática**: institutos de participação popular na administração pública. Belo Horizonte: Fórum, 2004.

PÉREZ, Nieves Herrero. La posmodernización de la tradición. Nuevos retos para la gestión del patrimonio. **Revista de Antropología Social**, [s.l.], v. 20, p.293-307, 26 set. 2011. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/36270/35119> Acesso em: 02 dez. 2019.

PÉREZ, José Javier Navarro; MAZA, Francesc Xavier Uceda I; COSIN, José Vicente Pérez. La construcción del ocio en adolescentes y su influencia en el desarrollo de trayectorias delictivas. **Cuadernos de Trabajo Social**, [s.l.], v. 26, n. 2, p.455-465, 20 dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/41272/41400> Acesso em: 04 dez. 2019.

PÉREZ, Rocío Silva; SALINAS, Víctor Fernández. El patrimonio en la reinención de Málaga. Agentes, instrumentos y estrategias. **Investigaciones Geográficas**, [s.l.], n. 67, p.81-100, 2017. Disponível em: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/67550/8/Investigaciones_Geograficas_67_05.pdf Acesso em: 02 dez. 2019.

PIAGET, Jean. [1959]. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, Jean. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, Jean. **Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PIMENTEL, Mariana Pereira Chaves. A dimensão institucional das políticas públicas de turismo no Brasil. In: PIMENTEL, Thiago Duarte; EMMENDOERFER, Magnus Luiz; TOMAZZONI, Edegar Luiz (Org.). **Gestão Pública do turismo no Brasil**: teorias, metodologias e aplicações. Caxias do Sul: Educs, 2014.

PUMAROLA, Jordi Arcos; QUINTANA, Laia Coma; TETUÀ, Marta Conill. Smart Tourism y Patrimonio Literario Los casos de Edimburgo y Barcelona. **Ara: Journal Of Tourism Research = Revista de Investigación En Turismo**, Barcelona, v. 6, n. 2, p.33-45, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Fran/Downloads/19073-41097-1-SM.pdf> Acesso em: 22 nov. 2019.

PROCOPIUCK, Mario. **Políticas públicas e fundamentos da administração pública**: análise e avaliação, governança e redes de políticas, administração judiciária [recurso eletrônico]. São Paulo: Atlas, 2013.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. 2. Ed. São Paulo: Ática, 1984.

RANGEL, Ana Cristina Souza. **Educação matemática e a construção do número pela criança**: uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

REBRACE - Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Disponível em: <http://www.edcities.org/rede-brasileira/> Acesso em: 11 maio 2018.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

ROBERTS, Rachel. Golf for All: No Longer an Elitist Sport, Golf to the Community and the Environment. **Parks & Recreation**, p. 54-59, jan. 2011. Disponível em: <https://www.questia.com/magazine/1G1-249381486/golf-for-all-no-longer-an-elitist-sport-golf-to>. Acesso em: 30 out. 2019.

RUBINSTEIN, Ira. Privacy Localism. **Ssrn Electronic Journal**, [s.l.], p.1961-2049, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Fran/Downloads/SSRN-id3124697.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

SANTINHA, Gonçalo; CASTRO, Eduardo Anselmo de. Creating More Intelligent Cities: The Role of ICT in Promoting Territorial Governance. **Journal Of Urban Technology**, [s.l.], v. 17, n. 2, p.77-98, ago. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232943206_Creating_More_Intelligent_Cities_The_Role_of_ICT_in_Promoting_Territorial_Governance. Acesso: 30 out. 2019.

SANTOS, Marcia Maria Cappellano; PERAZZOLO, Olga Araújo; PEREIRA, Siloe; FERREIRA, Luciane Todeschini. **Hospitalidade coletiva e desenvolvimento turístico**: a experiência de acolhimento e o perfil de comunidades primariamente acolhedoras - Projeto de pesquisa. Universidade de Caxias do Sul, 2012.

SANTIAGO. Lei nº 46, 08 de outubro de 1998. **Oficializa o município de Santiago com a denominação de Terra dos Poetas**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/s/santiago/lei-ordinaria/1998/5/46/lei-ordinaria-n-46-1998-oficializa-o-municipio-de-santiago-com-a-denominacao-de-terra-dos-poetas?q=46%2F1998> Acesso em: 20 ago. 2020.

SANTIAGO. Lei nº 101, 18 de novembro de 2010. **Autoriza a adesão do município à Carta das Cidades Educadoras e ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/s/santiago/lei-ordinaria/2010/11/101/lei-ordinaria-n-101-2010-dispoe-sobre-a-autorizacao-para-a-adesao-a-carta-das-cidades-educadoras-e-ingresso-na-associacao-internacional-das-cidades-educadoras-aice-e-da-outras-providencias?q=101%2F2010> Acesso em: 19 ago. 2020.

SANTIAGO. Decreto nº 14, 30 de janeiro de 2012. **Institui o Comitê de Cidade Educadora do município de Santiago**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/s/santiago/decreto/2012/2/14/decreto-n-14-2012-institui-o-comite-de-cidade-educadora-do-municipio-de-santiago-e-da-outras-providencias?q=decreto+14%2F2012> Acesso em: 20 ago. 2020.

SANTIAGO. Lei nº 30, 25 de agosto de 2016. **Institui Logomarca Oficial para a cidade de Santiago – Terra dos Poetas**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/s/santiago/lei-ordinaria/2016/3/30/lei-ordinaria-n-30-2016-institui-logomarca-oficial-para-a-cidade-de-santiago-terra-dos-poetas?q=30%2F2016> Acesso em: 20 ago. 2020.

SANTIAGO. Lei nº 43, 26 de setembro de 2017. **Dispõe sobre o Plano Plurianual para o quadriênio 2018/2021**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/s/santiago/lei-ordinaria/2017/5/43/lei-ordinaria-n-43-2017-dispoe-sobre-o-plano-plurianual-para-o-quadrienio-2018-2021-e-da-outras-providencias?q=ppa%202018> Acesso em: 20 ago. 2020.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SIMÕES, Jorge Manuel Salgado. **Cidades em rede e redes de cidades**: o movimento das cidades educadoras. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Coimbra, Portugal, 2010. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/13554/1/jss%20cidades%20em%20rede%20e%20redes%20de%20cidades.pdf> Acesso em: 27 nov. 2019.

SILVA, Claudio Justino da. **Usina hidrelétrica e Museu da energia de Salesópolis: reflexões sobre patrimônio histórico, cultural, ambiental e industrial da região do Alto Tietê**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade de Mogi das Cruzes, Mogi das Cruzes, p. 67. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/55519/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/Claudio%20Justino%20.pdf> Acesso em: 19 dez 2019.

SILVA, Ivan Conceição Martins da; FRATUCCI, Aguinaldo Cesar. Uma análise de discurso da política pública nacional de qualificação profissional em turismo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, v. 16, 11 jan. 2022. <http://doi.org/10.7784/rbtur.v16.2250> Disponível em: <https://rbtur.org.br/rbtur/article/view/2250/1473> Acesso em: 10 fev.2022.

SOARES, Lilian Campos; FERNEDA, Edilson; DO PRADO, Hércules Antonio. Observatórios: um levantamento do estado do conhecimento. **Brazilian Journal of Information Science: research trends**, v. 12, n. 3, p. 86-110, 1 out. 2018. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis/article/view/7958/5333> Acesso em: 12 nov. 2019.

SHAKED, Haim. Education Cities. **International Journal of Educational Reform**, [s.l.], v. 23, n. 2, p.154-167, abr. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/35079870/Education_Cities. Acesso em: 19 nov. 2019.

STANG, José; PEZZA, Agustina. Lighting shadows. **Estoa**, [s.l.], n. 15, p.95-101, 2019. Disponível em:
<https://publicaciones.ucuenca.edu.ec/ojs/index.php/estoa/article/view/2457/1584>
Acesso em: 03 dez. 2019.

TANSEY, Stephen D; JACKSON, Nigel A. **Política**. Tradução de Marcel Gugoni e Leonardo Abramowics. São Paulo: Saraiva, 2015.

TODESCO, Carolina; SILVA, Rodrigo Cardoso da. Planejamento setorial e execução orçamentária em turismo no Brasil (2003-2018). **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, São Paulo, v. 15, n. 2, maio/ago/2021.
<http://dx.doi.org/10.7784/rbtur.v15i2.1986> Disponível em:
<https://www.rbtur.org.br/rbtur/article/view/1986/1437>. Acesso em: 20 ago. 2021.

TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza Rodrigues; CONZATTI, Marli. **Cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

TRILLA BERNET, Jaume. La educación y la ciudad. **Educación y Ciudad**, Bogotá, n. 2, p. 6-19, mai. 1997. Disponível em:
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/256/230>.
Acesso em: 21 set. 2021.

TRILLA BERNET, Jaume. La idea de ciudad educadora y escuela. **Educación y Ciudad**, Bogotá, n. 7, p. 73-106, out. 2005. Disponível em:
<file:///C:/Users/55519/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/trilla%20bernet%202005.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

VALENTINI, Carla Beatris. **Tecendo e aprendendo**: redes sociocognitivas e autopoieticas em ambientes virtuais de aprendizagem. 2003. 223 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:
<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55378/000472355.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 05 dez. 2018.

VARELA, Edgar. Nuevos roles de los gobiernos locales en la implementación de políticas públicas: Gobernabilidad territorial y competitividad global. **EURE** (Santiago) [online], v. 41, n. 123, p.213-237, 2015. Disponível em:
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/eure/v41n123/art09.pdf> Acesso em: 16 dez. 2019.

VIEIRA, Rejane Esther. Administração pública de caráter democrático e participativo no estado de direito no Brasil: o novo serviço público face a constituição de 1988. **Revista Direitos fundamentais e Democracia**, v. 4, p. 1-29, 2008. Disponível em:
<file:///C:/Users/Fran/Downloads/218-Texto%20do%20artigo-315-1-10-20120704.pdf>
Acesso em: 29 jan. 2020.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; KNOPP, Glauco da Costa; COSTA, Marcus de Lontra. Culture as educational intervention for change: The experience of the Neighbourhood-School Programme in the city of Nova Iguaçu, Brazil. **City, Culture And Society**, [s.l.], v. 2, n. 1, p.17-24, mar. 2011. Disponível em:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877916611000270?via%3Dihub>.
Acesso em: 30 out. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 1994.

WESTBROOK, Robert B; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução e organização José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. Recife: Editora Massangana, 2010.

ANEXO 1 – CARTA DE ACEITE DO MUNICÍPIO DE SANTIAGO/RS PARA O ENSAIO EXPLORATÓRIO EMPÍRICO



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTIAGO – RS
GABINETE DO PREFEITO

DECLARAÇÃO

Autorizo, por este ato, a realização de Testagem Exploratória a ser realizada no município de Santiago, como etapa metodológica de desenvolvimento de pesquisa de doutoramento, a ser realizada por Francielle de Lima, aluna do Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade da Universidade de Caxias do Sul, a qual terá como tema: “A dimensão pedagógica intrínseca ao turismo na concepção de Cidade Educadora e na proposição de políticas públicas de Turismo”

A acadêmica tem conhecimento de que a atividade ora proposta não gera vínculo empregatício, nem obrigação de natureza trabalhista, previdenciária ou afim.

Eventuais despesas com alimentação, deslocamento da estudante serão ressarcidas pela própria acadêmica, salvo em condições expressas, mediante autorização formal prévia.

A autorização prevista na presente Declaração vigorará de Janeiro de 2021 a Julho de 2021, podendo ser prorrogada a pedido da parte interessada e, mediante declaração formal.

Santiago, RS, 09 de setembro de 2020.

TIAGO GÖRSKI LACERDA

PREFEITO MUNICIPAL

APÊNDICE A – MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO PARTE 1**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____ fui convidado(a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa Cidade Educadora na perspectiva do turismo e da gestão pública, no âmbito do grupo de pesquisa da Universidade de Caxias do Sul, Turismo: desenvolvimento humano e social, linguagem e processos educacionais, coordenado pela Profa. Dra. Marcia Maria Cappellano dos Santos.

Fui esclarecido(a) de que a pesquisa pretende identificar percepções na gestão pública acerca de cidade educadora e de respectivas repercussões para o turismo.

Além disso, fui informado(a) de que minha colaboração na pesquisa não resultará em qualquer remuneração ou benefício pessoal de qualquer ordem e de que os resultados dela advindos poderão propiciar o desenvolvimento científico na área, principalmente através de publicações em textos acadêmicos (livros, periódicos científicos, anais de congressos e eventos similares). Nenhum outro dado obtido deste estudo, além dos acima citados, será publicado sem minha prévia autorização.

O procedimento de investigação que envolve minha participação, consiste numa entrevista a cujas questões terei integral liberdade de responder ou não. As questões compreendem aspectos relativos à adesão de Santiago à Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE.

Tenho ciência de que são mínimos os riscos de minha participação, como, por exemplo, eventuais desconfortos derivados de respostas às questões formuladas, podendo, contudo, optar por não responder, assim como interromper a entrevista a qualquer tempo, se assim o desejar.

Fui informado(a), igualmente, de que a conversa entre colaborador e pesquisador será gravada e transcrita e que, após a utilização dos dados para o estudo, as gravações serão destruídas.

Por fim, tenho clareza de que poderei, se assim o quiser, ter acesso aos resultados da pesquisa e de que, em caso de dúvidas, poderei, a qualquer momento,

consultar a pesquisadora ou a orientadora responsável pelo projeto, cujos dados para contato encontram-se neste Termo.

Declaro que o presente Termo foi lido por mim na sua totalidade, que estou suficientemente esclarecido(a) a respeito da pesquisa, e que não fui forçado(a) ou constrangido(a) a assiná-lo.

Santiago, _____ de _____ de 2021.

Assinatura

Pesquisadora: Doutoranda Francielle de Lima
Programa de Pós-graduação em Turismo e Hospitalidade – Doutorado
E-mail: fimatur1264@gmail.com

Orientadora da pesquisa: Prof.a Dra. Marcia Maria Cappellano dos Santos
Universidade de Caxias do Sul – Programa de Pós-graduação em Turismo e Hospitalidade – Mestrado e Doutorado
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bloco F
95070-560 – Caxias do Sul/RS
Fone: (54) 3218 2621
E-mail: mcsantos@ucs.br

APÊNDICE B – INSTRUMENTO/QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

INSTRUMENTO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS PESQUISA: Cidade educadora na perspectiva do Turismo e da Gestão Pública

➤ Para nível SGP1

1. Como você vê Santiago como uma cidade educadora em suas diferentes implicações?
2. Como tomaram conhecimento da AICE e sua vinculação ao Programa de Cidade Educadora?
3. Do ponto de vista da Gestão Pública, como se inseriu/insere a instância do governo municipal na adesão e implementação de Santiago como cidade educadora?
Foi necessário enviar ao legislativo (política pública)
4. Nas propostas que constam do Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras é informado que o governo decidiu não vincular exclusivamente o Programa de Cidade Educadora somente ao Departamento de Educação e, sim, a outros departamentos. Por que desta atitude? O que objetiva com a Gestão Compartilhada do Programa na cidade.
5. O que chama atenção é que Santiago, mesmo que a Carta das Cidades Educadoras focaliza apenas seus cidadãos, apresenta outra concepção. O que levou esta ampliação e ressignificação?
6. Em consulta ao site da Prefeitura de Santiago/RS, o título de “Cidade educadora” aparece abaixo do título “Terra dos Poetas”, na aba correspondente a *Conhecendo Santiago, “Terra dos Poetas”*, esta marcação refere-se a quê?
7. Há previsão de novas experiências ou de modificações nas existentes? É possível adiantar alguma coisa?

➤ Para nível SGP2

1. Como responsável pela Secretaria de Educação e Cultura, como você vê Santiago como uma cidade educadora em suas diferentes implicações?
2. Como tomaram conhecimento da AICE e sua vinculação ao Programa de Cidade Educadora?
3. A partir da adesão a AICE, como a Secretaria se inseriu, nesse processo de instituição de Santiago como cidade educadora?
4. Como se deu a adesão à AICE? Foi por meio de uma política pública municipal?
5. Quanto tempo foi necessário para a implantação do Programa no município? Poderia detalhar o processo?
6. Como acontece o cadastro das propostas no BIDCE? Quem cadastra as experiências no BIDCE? Início, final?
7. Como se dá a gestão (compartilhada) do Programa Cidade Educadora?
8. Qual Conselho aprovou a adesão à AICE?
9. Quais são as outras secretarias e entidades que compõem esse Conselho?
10. Poderia informar qual o valor da taxa anual?

11. Quem é o responsável pelo programa no município?
12. Essas experiências que foram cadastradas no BIDCE já tinham uma história na cidade ou foram criadas especificamente? Como se deu o processo de gestão?
13. Como ocorre a parceria com o Turismo?
14. Chama atenção que vocês explicitamente abordam o turismo. O que estava/está presente no momento da concepção, do entendimento do que é turismo?
15. Eu também vi que vocês objetivam potencializar o turismo pedagógico, qual é o entendimento que se tinha ou se tem de turismo pedagógico?
16. Há previsão de novas experiências ou de modificações nas existentes, é possível adiantar alguma coisa?

➤ **Para nível SGP3**

1. Como responsável pelo Programa Cidade Educadora, como você vê Santiago como uma cidade educadora em suas diferentes implicações?
2. Como tomaram conhecimento da AICE e sua vinculação ao Programa de Cidade Educadora?
3. A partir da adesão a AICE, como a Secretaria se inseriu, nesse processo de instituição de Santiago como cidade educadora?
4. Como se deu a adesão à AICE? Foi por meio de uma política pública municipal?
5. Quanto tempo foi necessário para a implantação do Programa no município? Poderia detalhar o processo?
6. Como acontece o cadastro das propostas no BIDCE? Quem cadastra as experiências no BIDCE? Início, final?
7. Como são escolhidas/criadas as experiências cadastradas no Programa?
8. Essas experiências que foram cadastradas no BIDCE já tinham uma história na cidade ou foram criadas especificamente? Como se deu o processo de gestão?
9. Como ocorre a parceria com o Turismo?
10. Chama atenção que vocês explicitamente abordam o turismo. O que estava/está presente no momento da concepção, do entendimento do que é turismo?
11. Eu também vi que vocês objetivam potencializar o turismo pedagógico, qual é o entendimento que se tinha ou se tem de turismo pedagógico?
12. Em consulta ao site da Prefeitura de Santiago/RS (<http://www.santiago.rs.gov.br/pagina/2629/conhecendo-santiago-terra-dos-poetas>), o título de “Cidade educadora” aparece abaixo do título “Terra dos Poetas”, na aba correspondente a *Conhecendo Santiago, “Terra dos Poetas”*, esta marcação refere-se a quê?
13. Há previsão de novas experiências ou de modificações nas existentes, é possível adiantar alguma coisa?

➤ **Para nível SGP1**

1. Como responsável pelo município quando da adesão de Santiago ao Movimento das Cidades Educadoras, como você vê Santiago como uma Cidade Educadora em suas diferentes implicações?

2. Como tomou conhecimento da AICE e sua vinculação ao Programa de Cidade Educadora?

3. A partir da adesão a AICE, como o governo se posicionou, nesse processo de instituição de Santiago como Cidade educadora?

4. Como se deu a adesão à AICE? Foi por meio de uma política pública municipal?

5. Quanto tempo foi necessário para a implantação do Programa no município? Poderia detalhar o processo?

6. Como aconteceu o cadastro das primeiras propostas no BIDCE? Quem cadastrou as experiências no BIDCE? Início, final?

7. Nessas experiências consta que o governo decidiu descentralizar o projeto no município, por que dessa escolha?

8. Como se deu a gestão do Programa Cidade Educadora inicialmente?

9. Qual Conselho aprovou a adesão a AICE?

10. Quais eram as outras secretarias e entidades que compunham esse Conselho?

11. Quem foi o responsável pelo programa no município em sua gestão?

12. Essas experiências que foram cadastradas no BIDCE já tinham uma história na cidade ou foram criadas especificamente? Como se deu o processo de gestão?

13. Como ocorria a parceria com o Turismo?

14. Chama atenção que vocês explicitamente, nas experiências citadas no BIDCE, abordam o turismo. O que estava presente no momento da concepção, do entendimento do que é turismo?

15. Eu também vi que, nas experiências citadas no BIDCE, vocês objetivam potencializar o turismo pedagógico, qual é o entendimento que se tinha de turismo pedagógico?

16. O que se almejava ao aderir a Cidade Educadora?

17. Quais foram os principais benefícios da associação para Santiago?

18. Como o senhor idealiza Santiago como Cidade Educadora para os próximos anos?

APÊNDICE C – MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO PARTE 2



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ fui convidado(a) a participar voluntariamente do projeto de pesquisa *A dimensão pedagógica intrínseca ao Turismo perspectivada na concepção de Cidade Educadora e na construção de processo de formulação de Políticas públicas de Turismo*, no âmbito do Programa de Pós-graduação – Doutorado – em Turismo e Hospitalidade da Universidade de Caxias do Sul.

Fui esclarecido(a) de que esta fase da pesquisa, no campo metodológico, configura-se como uma testagem exploratória, com característica de um estudo-piloto, através da qual se busca **identificar possíveis sinalizadores de potencialização turístico-pedagógica, mediante construção e proposição de processo conjunto de formulação de políticas públicas de turismo com viés pedagógico, perspectivadas repercussões pragmáticas desse processo.**

Essa etapa é balizada pelo objetivo geral do projeto de tese, qual seja, o de analisar a perspectivação da dimensão pedagógica intrínseca ao turismo no conceito de Cidade Educadora (no escopo da Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE e da Carta das Cidades Educadoras), dimensão essa aliada a políticas públicas de turismo com viés pedagógico, entendidas como agente potencializador da efetivação dos princípios contidos na Carta e do desenvolvimento turístico-pedagógico de destinos identificados como tal.

Tem-se como pressuposto que os subsídios que advirão do percurso reflexivo não só serão importantes para a consecução dos objetivos da pesquisa, mas também poderão constituir-se em uma oportunidade de (re)pensar o turismo no local e de inseri-lo no contexto das Cidades Educadoras.

Além disso, fui informado(a) de que minha colaboração na pesquisa não resultará em qualquer remuneração ou benefício pessoal de qualquer ordem e de que os resultados dela advindos poderão propiciar o desenvolvimento científico na área, principalmente através de publicações em textos acadêmicos (livros, periódicos científicos, anais de congressos e eventos similares), além da própria tese. Nenhum

outro dado obtido deste estudo, além dos acima citados, será publicado sem minha prévia autorização.

O procedimento de investigação que envolve minha participação, consiste em construir coletiva e colaborativamente o Ciclo de Processo de Formulação de Políticas Públicas de Turismo com viés pedagógico, proposição desenhada para a pesquisa. Esta participação consiste em seis (6) encontros em formato virtual criados via Plataforma Google meet. Cada encontro será, assim, gravado (imagem, áudio e vídeo), serão transcritos e salvos em um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem", no sentido de assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações. Ainda, fui informado(a), igualmente, que após a utilização dos dados para o estudo, as gravações serão destruídas.

Tenho ciência de que são mínimos os riscos de minha participação, como, por exemplo, eventuais desconfortos derivados do processo que será desenvolvido, podendo, contudo, optar por não participar/responder, assim como por interromper a participação a qualquer tempo, se assim o desejar.

Por fim, tenho clareza de que poderei, se assim o quiser, ter acesso aos resultados da pesquisa e de que, em caso de dúvidas, poderei, a qualquer momento, consultar a pesquisadora ou a orientadora responsável pelo projeto, cujos dados para contato encontram-se neste Termo.

Declaro que o presente Termo foi lido por mim na sua totalidade, que estou suficientemente esclarecido(a) a respeito da pesquisa, e que não fui forçado(a) ou constrangido(a) a assiná-lo.

Santiago, ____ de março de 2021.

Assinatura

Pesquisadora: Doutoranda Francielle de Lima
Programa de Pós-graduação em Turismo e Hospitalidade – Doutorado
E-mail: flimatur1264@gmail.com

Orientadora da pesquisa: Prof.a Dra. Marcia Maria Cappellano dos Santos
Universidade de Caxias do Sul – Programa de Pós-graduação em Turismo e Hospitalidade – Mestrado e Doutorado
Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bloco F
95070-560 – Caxias do Sul/RS
Fone: (54) 3218 2621
E-mail: mcsantos@ucs.br