

# ENSAYOS REFLEXIVOS CUESTIONADORES SOBRE LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA INTRÍNSECA AL TURISMO PREVISTA EN LA CONCEPCIÓN DE CIUDAD EDUCADORA: EL CONTEXTO BRASILEÑO

**Francielle De Lima**

Universidade Federal do Pampa, Brasil  
[flimatur1264@gmail.com](mailto:flimatur1264@gmail.com)

**Marcia Maria Cappellano dos Santos**

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

**Luciane Todeschini Ferreira**

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

## Resumen

Las ciudades educadoras, bajo el propósito de la *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras* (AICE) y de la carta de las Ciudades educadoras (2020), asumen como desafío permanente la formación integral de sus habitantes y reconocen, promueven y ejercen rol educador en sus vidas. Abordar el tema “ciudad educadora” remite a la búsqueda de su histórico, sus principios, sus formas de adhesión y actuación, así como de sus responsables. El presente artículo, de tenor ensayístico, trae a la discusión posibilidades de agregar a esa temática la dimensión pedagógica intrínseca al turismo, contemplando desdoblamientos conceptuales y pragmáticos en el ámbito del contexto brasileño.

**Palabras clave:** turismo pedagógico; dimensión pedagógica del turismo; ciudad educadora; Brasil.

**Cita Recomendada:** De Lima, F., Capellano dos Santos, M. M. & Ferreira, L. T. (2020). Ensayos reflexivos cuestionadores sobre la dimensión pedagógica intrínseca al turismo prevista en la concepción de ciudad educadora: el contexto brasileño. *Revista Gestión Turística*, (32),94-112. ISSN 0717-1811.

# REFLECTIVE QUESTIONING ESSAYS ON THE INTRINSIC PEDAGOGICAL DIMENSION TO TOURISM PERSPECTED IN THE CONCEPTION OF EDUCATING CITY: THE BRAZILIAN CONTEXT

**FrancielleDe Lima**

Universidade Federal do Pampa, Brasil  
[flimatur1264@gmail.com](mailto:flimatur1264@gmail.com)

**Marcia Maria Cappellano dos Santos**

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

**Luciane Todeschini Ferreira**

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

## Abstract

The Educating Cities, under the scope of the International Association of Educating Cities (AICE) and the Charter of Educating Cities (2020), assume as a permanent challenge the integral formation of their inhabitants and recognize, promote and exercise an educating role in their lives. Addressing the theme “Educating City” refers to the search for its history, its principles, its forms of adherence and performance, as well as those responsible for it. This article, which has an essay content, raises questions about the possibilities of adding to this theme the pedagogical dimension intrinsic to tourism, contemplating conceptual and pragmatic developments within the Brazilian context.

**Keywords:** Pedagogical tourism; Pedagogical dimension of Tourism; Educating City; Brazil.

**Recommended citation:** De Lima, F., Capellano dos Santos, M. M. & Ferreira, L. T. (2020). Ensayos reflexivos cuestionadores sobre la dimensión pedagógica intrínseca al turismo prevista en la concepción de ciudad educadora: el contexto brasileño. *Revista Gestión Turística*, (33), 94-112. ISSN 0717-1811.

# ENSAIOS REFLEXIVOS QUESTIONADORES SOBRE A DIMENSÃO PEDAGÓGICA INTRÍNSECA AO TURISMO PERSPECTIVADA NA CONCEPÇÃO DE CIDADE EDUCADORA: O CONTEXTO BRASILEIRO

**FrancielleDe Lima**

Universidade Federal do Pampa, Brasil

[flimatur1264@gmail.com](mailto:flimatur1264@gmail.com)

**Marcia Maria Cappellano dos Santos**

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

**Luciane Todeschini Ferreira**

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

## Resumo

As Cidades Educadoras, sob o escopo da Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) e da Carta das Cidades Educadoras (2020), assumem como desafio permanente a formação integral de seus habitantes e reconhecem, promovem e exercem papel educador em suas vidas. Abordar o tema “Cidade Educadora” remete à busca de seu histórico, seus princípios, suas formas de adesão e atuação, como também de seus responsáveis. O presente artigo, de teor ensaístico, traz a questionamento possibilidades de agregar a essa temática a dimensão pedagógica intrínseca ao turismo, contemplando desdobramentos conceituais e pragmáticos no âmbito do contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** Turismo pedagógico; Dimensão pedagógica do Turismo; Cidade Educadora; Brasil.

**Citação recomendado:** De Lima, F., Capellano dos Santos, M. M. & Ferreira, L. T. (2020). Ensayos reflexivos cuestionadores sobre la dimensión pedagógica intrínseca al turismo prevista en la concepción de ciudad educadora: el contexto brasileño. *Revista Gestión Turística*, (33), 94-112. ISSN 0717-1811.

## **Introdução**

No cenário internacional e nacional, encontram-se hoje municípios que se qualificam ou são qualificados como Cidades Educadoras, pela manifestação explícita da intencionalidade de ir além de suas prerrogativas e deveres no que tange às dimensões econômica, social, cultural, ambiental etc. Reconhecendo a essencialidade da formação integral e permanente de seus habitantes, desafiam-se deliberadamente a assumir, de modo destacado, um papel educador ao longo de suas vidas e, este vinculado ou não à escola.

Assim, o movimento político e pedagógico das Cidades Educadoras surge como um desafio político que conduz o governo local à incorporação da educação como eixo estratégico e transversal de seu projeto administrativo. Tem chamado a atenção de gestores municipais, empresários, educadores, 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 (Morigi, 2016).

A Rede das Cidades Educadoras nasceu 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 Carta, inicialmente designada como Declaração de Barcelona, princípios básicos que deveriam formar o perfil educativo das cidades, afirmando assim, um novo direito dos habitantes das cidades: o direito à Cidade Educadora. São 20 Princípios que compõem a Carta, estabelecidos e 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).

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 a compõem. E, ainda, é o documento basilar da Asociación Internacional de Ciudades Educadoras – AICE, responsável pela congregação das Cidades Educadoras no mundo.

De acordo com sua página virtual, 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.

A AICE incentiva ações educadoras nas cidades-membro, organiza congressos, seminários, exposições e busca promover o intercâmbio de experiências entre elas. Essas experiências constam do Banco Internacional de Documentos Cidades 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. Entre essas experiências, embora em número reduzido, destacam-se aquelas concernentes ao turismo, distribuídas nos diferentes continentes e que, conforme seus relatos constantes do BIDCE perspectivam o turismo como decorrência da organização territorial e estrutural e o relacionam ao fluxo turístico e às implicações econômicas provenientes das visitas a espaços culturais, naturais etc.

Independentemente do formato dessas experiências levadas a efeito pelas Cidades Educadoras, se poderia divisar, em sua proposição, o estabelecimento de alguma aproximação, mesmo que implícita, entre Educação e Turismo, o que poderia levar a alguns questionamentos: Que compreensão de turismo e de sua relação com o contexto educacional estaria aí presente? Dito de outra forma: Considerado o escopo educacional das Cidades Educadoras expresso em seus Princípios, voltados a fomentar aprendizagens atinentes à busca do desenvolvimento integral dos cidadãos, que possibilidades de promoção de aprendizagens poderiam ser apreendidas dessas experiências? Ou ainda, como estaria sendo estimada a potencialidade pedagógica do próprio turismo? Haveria, do ponto de vista pedagógico, o entendimento do turismo como um agente protagonista de aprendizagens ou como um coadjuvante? O caráter pedagógico lhe estaria sendo atribuído como uma propriedade substantiva ou como característica contingencial?

Essas e outras questões encontram suas raízes na construção de caminhos conceituais relativos a turismo e a turismo pedagógico, tal como se apresenta na sequência.

## **Dimensão pedagógica intrínseca ao turismo**

Em pesquisa desenvolvida por Lima (2014) e atualização publicada por De Lima, Cappellano dos Santos & Köche (2020), na Revista Investigaciones Turísticas, discutiu-se epistemologicamente sobre Turismo pedagógico, com as quais se pro-

pôs, diversamente do identificado até então na produção bibliográfica, uma outra conceituação para esse binômio.

No que concerne ao conceito de Turismo presente no binômio “Turismo pedagógico”, dois caminhos foram percorridos com base em textos publicados em periódicos brasileiros e/ou apresentados em eventos científicos consolidados na área do Turismo, no período de 2005 a 2017. Esses constituíram o corpus das pesquisas. O primeiro caminho, pautado pela constituição morfológica (Garcia, 2006), 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.

Figura 1 – Nucleação invertida do “Turismo pedagógico”



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A um resultado diferente conduziu o caminho, que partiu de outras abordagens teóricas consideradas de referência (particularmente a proposição de Perazzolo, et al., 2013), no intuito de trazer à 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 psicoantropológica. Essa proposta parte da ideia de que a motivação intrínseca ao 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 et al., 2013, Pág.141-142, tradução nossa).

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 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 et al., 2013, Pág.142, tradução nossa).

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” integraría sistemas complejos inductores a que os sujeitos, pelo imaginário, buscassem dar sentido a ou jogar com elementos que apropiada 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 sairão dela sempre modificados.

Conforme as pesquisadoras (2013, Pág.145, tradução nossa), o conceito de acolhimento pode ser entendido 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 et al., 2013, Pág.145, tradução nossa).

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 et al., 2013, Pág.146, tradução nossa).

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 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 et al., 2013, Pág.146, tradução nossa).

Na interação, pois, do acolhimento, nos discursos dos sujeitos (acolhedor e acolhido), “o desejo se mostra, sempre, no plano futuro. Porém, quando há o encon-



tro e o ajuste das demandas, o discurso é pretérito, e o acolhimento aconteceu” (Santos et al., 2012, Pág.14).

Assim, por esse percurso teórico, construiu-se o segundo caminho na direção de identificar/inferir conceitos de turismo presentes no binômio “Turismo pedagógico”, tendo como foco a promoção de aprendizagem, no sentido amplo de transformações educativo-formativas do sujeito ao longo de sua vida. Sob essa perspectiva, o pedagógico 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 (Lima, 2014, Pág.207)

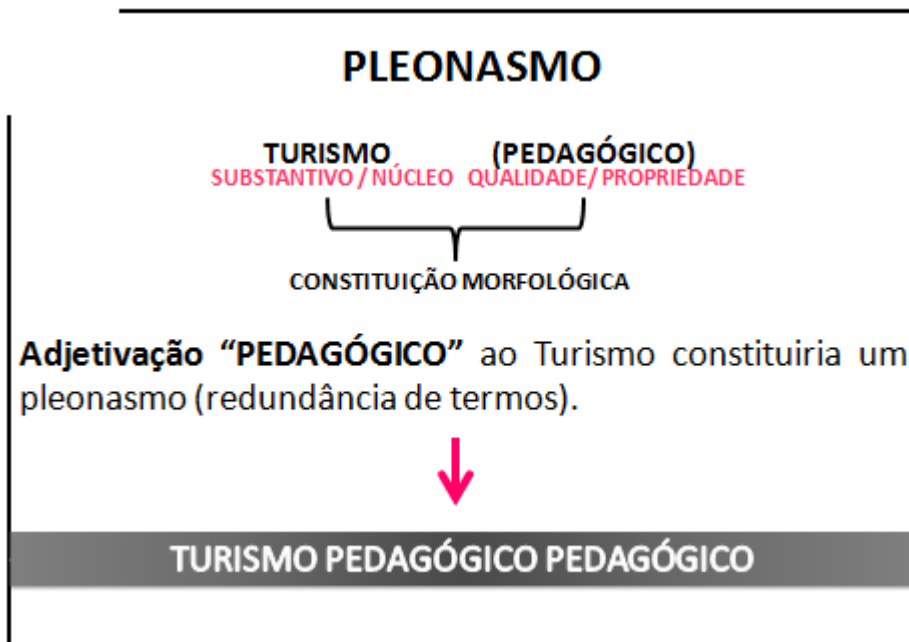
Ora, com esse entendimento, adjetivar o turismo como pedagógico corresponderia a um pleonasma (ver Figura 2).

Assim, compreendida em seu sentido amplo de transformações educativo-formativas do sujeito ao longo de sua vida (lifelong learning), a promoção de aprendizagens mostrou-se como uma propriedade intrínseca ao turismo, ou como uma qualidade necessária (que lhe é substancial), o que levou a refletir sobre eventuais implicações dela decorrentes nas denominadas Cidades Educadoras.

## **Cidade educadora: origem, princípios e panorama atual (dezembro 2020)**

Como já mencionado, em novembro de 1990, em Barcelona, Espanha, ocorreu o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Os representantes das cidades presentes propuseram sistematizar, numa Carta, princípios básicos que deveriam formar o perfil educativo das cidades, sobretudo no que tange aos seus habitantes. Em conclusão, afirmou-se um novo direito dos habitantes das cidades: o direito à Cidade Educadora.

Figura 2 – Adjetivação “Pedagógico” ao Turismo como pleonasm



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Aqui cabe preliminarmente uma ressalva. Apesar de o termo “cidade” poder ser e já ter sido abordado sob várias perspectivas no decorrer da história, não se verifica um consenso conceitual sobre ele, então, quando adjetivado por “educadora” e sob o escopo da AICE e da Carta das Cidades Educadoras, ele não se apresenta circunscrito ao enquadramento urbano de um município, mas a toda sua abrangência, envolvendo as dimensões política, geográfica administrativa, social etc.

A Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Gênova (2004). Neste presente ano (2020), a terceira revisão da Carta foi efetivada, ao completar 30° de sua primeira versão, a fim de adaptar suas abordagens aos novos desafios e às necessidades sociais. É ainda o referencial mais importante da AICE, que reúne 510 cidades de 34 países (AICE, 2020).

A administração municipal e outras instâncias que têm influência na cidade são responsáveis pelo direito a uma Cidade Educadora, cujos habitantes deverão

comprometer-se nesse empreendimento. Para atingir o novo direito, essas cidades pactuaram um conjunto de princípios, como já referido na introdução, centrados no desenvolvimento formativo integral dos seus habitantes, que orientam a administração pública. Os 20 Princípios estabelecidos estão distribuídos em três blocos: o Direito a uma Cidade Educadora (1° ao 6°), o Compromisso da cidade (7° ao 12) e ao Serviço integral das pessoas (13 ao 20).

No primeiro bloco de princípios, os temas que são evidenciados concentram-se na educação inclusiva ao longo da vida, política educativa ampla, diversidade e não discriminação, no acesso à cultura e diálogo intergeracional.

Já no segundo bloco, temas como conhecimento do território, acesso à informação, governança e participação dos cidadãos, acompanhamento e melhoria contínua, identidade da cidade, espaço público habitável, adequação dos equipamentos e serviços municipais e sustentabilidade, são os que se sobressaem.

E, finalmente, no último e terceiro bloco de princípios, estão presentes temas como promoção da saúde, formação de agentes educativos, orientação e inserção laboral inclusiva, inclusão e coesão social, corresponsabilidade contra as desigualdades, promoção do associativismo e do voluntarismo e educação para uma cidadania democrática e global.

Na Carta (2020, Pág.4-5), em seu preâmbulo, compreende-se como Cidade Educadora aquela com “personalidade própria, integrada no país do qual faz parte” e, por consequência, sua identidade é interdependente da do território em que está inserida, tendo como objetivo permanente “aprender, inovar, partilhar, e, portanto, enriquecer e tornar mais segura e digna a vida dos seus habitantes”. A cidade será educadora quando exercer e desenvolver essa função (educadora) paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a “formação, promoção e o desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade para responder às suas necessidades formativas de modo permanente e em todos os aspectos da vida”. As Cidades Educadoras, com suas instituições educativas formais e as suas intervenções não formais e informais, deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, para tornar a troca de experiências uma realidade.

Qualquer cidade que se comprometa com os Princípios da Carta pode aderir à AICE, desde que observados os seguintes procedimentos: a) aprovação da adesão

no âmbito municipal pelos conselhos competentes; b) cumprimento dos Princípios da Carta; participação nos canais de debate, intercâmbio e colaboração da AICE; c) pagamento de cota anual.

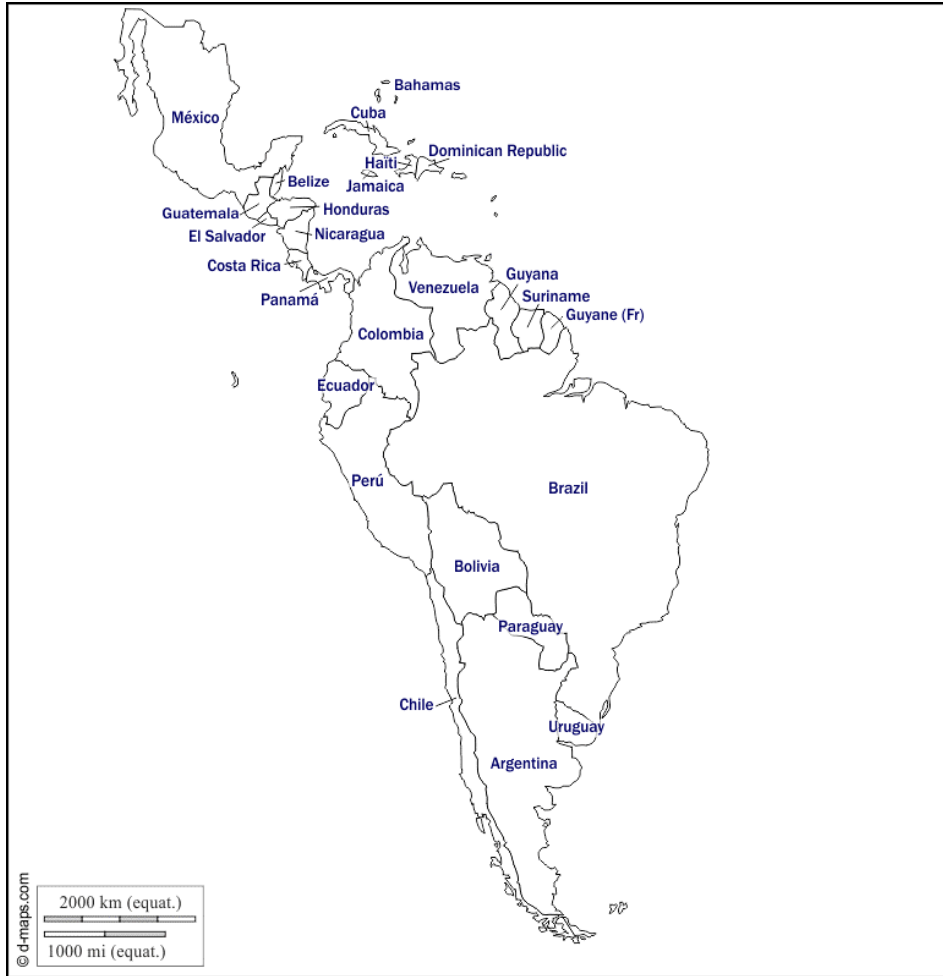
Ainda, para que as cidades possam ser consideradas educadoras, elas devem oferecer todo seu potencial de forma a que não sejam restritivas, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se com elas.

Na América, os 09 países e suas 77 cidades associadas compõem a AICE – Delegação para América Latina. A distribuição dessas cidades, nesse continente, está assim disposta: Argentina (32), Brasil (22), Colômbia (04), Costa Rica (01), Equador (02), México (12), Porto Rico (01), Uruguai (02) e Venezuela (01), como pode ser visto através da Figura 3.

Atualmente, no contexto brasileiro, 22 cidades integram a Rede Brasileira de Cidades Educadoras – REBRACE. São elas: Belo Horizonte (Minas Gerais), Caramuru (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). Esta última é a cidade coordenadora (ver Figura 04).

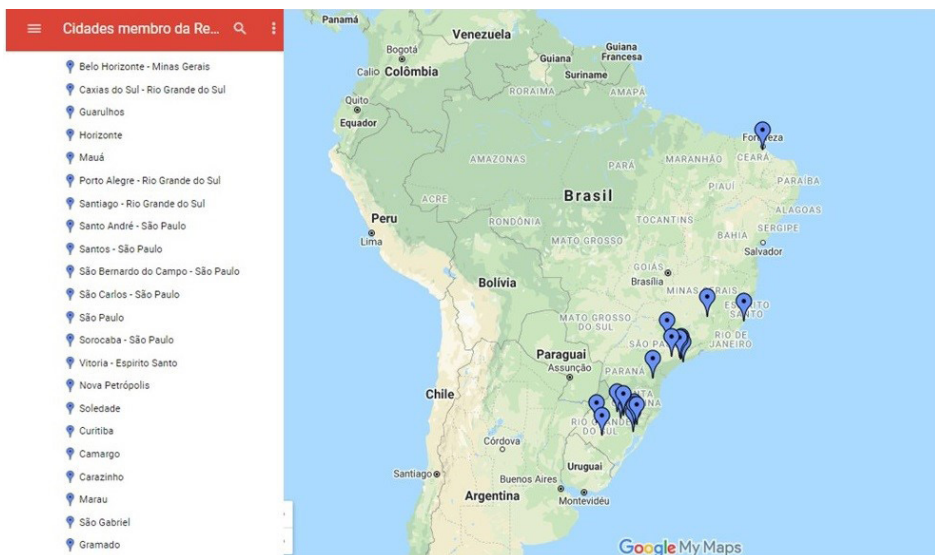
Em outras palavras, as cidades contemplam: 3 regiões do país (Nordeste, Sudeste e Sul) e 6 estados (Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, São Paulo e Rio Grande do Sul). O Rio Grande do Sul/RS e São Paulo/SP são os estados brasileiros com o maior número de Cidades Educadoras (10 e 8 respectivamente),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

**Figura 3. Países da América que compõem a AICE  
Delegação para America Latina**



Fonte: Adaptado de maps.com, 2020.

Figura 4 – Cidades Educadoras associadas à REBRACE



Fonte: REBRACE, 2020.

Dessas 22 cidades, 05 são capitais (Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, São Paulo e Vitória). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, seus Índices de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M não são inferiores a 0,805 (muito alto), o que corresponde a números acima da média nacional (0,727 - IBGE, 2020). O Índice varia de 0 a 1, e quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano. O IDHM brasileiro segue as mesmas três dimensões do IDH Global - longevidade, educação e renda, mas vai além, adequa a metodologia global ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais. As demais Cidades Educadoras brasileiras, embora apresentem número significativamente dessemelhante de habitantes (de 2.733 a 1.392,121), também estão acima da média nacional, com exceção de Horizonte (CE) e São Gabriel (RS). No entanto, tem-se claro que esse indicador do contexto brasileiro não exclui haver, nessas Cidades Educadoras, situações que merecem ainda melhorias do ponto de vista de vida longa e saudável, acesso ao conhecimento e padrão de vida.

A cidade de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, foi a primeira a compor a rede no país. Já a cidade de Gramado, também no mesmo Estado, é a mais recente cidade brasileira a compor a Rede.

Ainda, no BIDCE, pode-se observar que o país reúne 49 experiências cadastradas. Contudo apenas 9 cidades apresentam tais registros no Banco; 13 ainda não cadastraram nenhuma experiência. Entre as iniciativas elencadas, estão propostas afetas a: descentralização cultural; inclusão social; musicalização nas escolas; formação cidadã; reintegração de ex-presidiários; intervenção em favelas, espaços públicos, centros culturais; promoção de esporte; programas de recuperação ambiental; formação de professores em idiomas etc.

Face ao exposto, é, sob uma lógica de integração global, por meio da organização internacional de cidades, que se apresenta o Movimento das Cidades Educadoras, contudo, paradoxalmente, essas, com personalidade própria, valorizam suas características e peculiaridades – o que não significa que se fecham sobre si mesmas, ao contrário, mantêm diálogos fecundos com cidades semelhantes em outros países, com o objetivo de aprender, trocar experiências e enriquecer a vida de seus habitantes (AICE, 2020).

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. Estariam assim imprimindo uma nova forma de entendimento e atuação da gestão pública, na qual a educação transversaliza todo projeto administrativo da cidade, superando o ambiente de ensino/aprendizagem restrito ao espaço escolar.

Por conseguinte, cada uma dessas cidades assume a bandeira da educação como central de seu governo, o que vem reforçar a pertinência da reflexão a que conduz este ensaio: uma vez entendendo o turismo como substancialmente pedagógico – logo promotor/agente de aprendizagens –, como esse pode colaborar nessa direção e, por desdobramento, ampliar o escopo das próprias Cidades Educadoras.

## **Ensaio reflexivo questionador**

Cumpramos ressaltar que este trabalho, por sua natureza ensaística, não tem a pretensão de esgotar o tema abordado e nem apresentar resultados conclusivos expostos com fundamentação rigorosa de literatura especializada, como sói acontecer com um artigo científico. Por ser um ensaio, desenvolve-se como uma análise teórica provocativa, questionando e ponderando possibilidades de agregar ao que, hoje,

mundialmente se designa Cidade Educadora sob o escopo da AICE e da Carta das Cidades Educadoras (2020), a dimensão pedagógica intrínseca ao turismo.

Nessa direção, cumpre questionar: o que está sendo levado em consideração quando a cidade é adjetivada como “educadora”? O que estaria pautando as iniciativas das possíveis instâncias ditas como educadoras? Que bases epistemológico-pedagógicas poderiam vir a pautar as “iniciativas pedagógicas” promovidas nessas cidades? Como pensar, intencionalmente, a cidade na sua organização pedagógica, independentemente do público (escolar ou não-escolar)? E da mesma forma, como planejar o turismo entendendo-o como um promotor de aprendizagens, extrapolando o senso comum (representado apenas pelo deslocamento, neste caso – o sair da escola) para além da contemplação de espaços/equipamentos? Mais ainda: como estabelecer diálogo entre as Cidades Educadoras, o turismo e a escola, a partir de suas 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 desenvolvimento integral e permanente dos sujeitos ao longo da vida (lifelong learning), sendo esses, aprendentes discentes ou não, autóctones, alóctones (domiciliados ou residentes), no âmbito urbano e fora dele e/ou visitantes/turistas. Logo, pergunta-se: Como pensar ações/experiências que não enfatizem apenas um conteúdo curricular? Como fazer com que as visitas aos espaços considerados pedagógicos 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? Como os destinos intitulados Cidades Educadoras e perspectivados pelo turismo essencialmente pedagógico, poderiam, para além de prestar informações, organizar situações que levassem os sujeitos, como agentes de aprendizagem, a uma postura ativa de discussão, reflexão, formulação de hipóteses?



## **Contexto brasileiro**

Voltando ao panorama descritivo traçado no item 3, referente a Cidades Educadoras, identificam-se experiências cadastradas no BIDCE que reportam à cultura, ao meio ambiente, a elementos naturais, arquitetônicos, idiomas, escolas, ao patrimônio, entre outros múltiplos temas de projetos – temas esses abarcáveis pelo turismo compreendido como essencialmente pedagógico, favorecedor da potencialização turística de um destino identificado como tal e, ao mesmo tempo, da releitura crítica do próprio conceito de Turismo pedagógico na sua aplicabilidade conceitual e pragmática. Contudo, não se percebeu esse entendimento mediante os relatos das experiências. O predomínio foi a compreensão do turismo vinculada à dimensão econômica e, sobretudo, ao fluxo turístico, mediante a qualificação de espaços públicos.

No caso brasileiro, chama a atenção o número de apenas 22 Cidades Educadoras, sobre um total de 5.570 municípios, e o fato de apenas duas (2) apresentarem experiências afetas ao turismo, perfazendo um total de três (3) projetos implementados e cadastrados no BIDCE. Um desses projetos (Santiago/RS) é exclusivo, no mundo, em referência à explicitação do binômio Turismo pedagógico.

De outra parte, lembrando que, se a adesão de um município à AICE compete à administração pública local, talvez coubesse ainda perguntar se esse número de Cidades Educadoras no Brasil – não poderia estar associado à existência de municípios cujas iniciativas da gestão pública os configurariam como Cidade Educadora, independentemente da titulação atrelada à adesão à AICE? Ou será que, na base da não adesão de cidades à Rede, estaria a não disponibilização de e/ou acesso a aspectos de cunho teórico referenciais que sustentam a concepção de uma cidade como educadora e, assim, pautar políticas e programas públicos? Ainda: poderiam aí estar implicados aspectos relativos a agentes da gestão pública municipal? Ou mesmo, não haveria o reconhecimento de possibilidades de conjunção das perspectivas turística e educacional com cidades educadoras latino-americanas e do mundo?

## **Na direção de considerações finais**

Uma vez que o ensaio é uma análise provocativa dialeticamente constituída, estas primeiras reflexões e questionamentos relativos à dimensão pedagógica do turis-

mo em aproximação às Cidades Educadoras, no presente caso, abrangendo o contexto brasileiro, conduziram a (re)pensar o próprio turismo, assim como as próprias cidades-membros da Rede, possibilitando uma releitura de conhecimentos científicos já estabelecidos e de dados do senso comum, e, dessa forma, a abertura para a identificação de novos problemas e a construção de novos conhecimentos.

Por outro lado, há de se reconhecer a relevância que representam trocas de informações sobre experiências realizadas por Cidades Educadoras quando colocadas no mundo por meio da Rede, com repercussões nas áreas da educação, do turismo e no âmbito das políticas públicas. Há que se reconhecer, igualmente, a importância de o tema “Cidades Educadoras” na relação com o turismo essencialmente pedagógico seja pautado como objeto de estudo e de investigação científica. É para onde se direciona pesquisa de doutorado em andamento.

## Referências

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras – AICE. (s.d). Recuperado de: <http://www.edcities.org/>

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras – AICE. (2020). *Carta das Cidades Educadoras*. Recuperado de: [https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT\\_Carta.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf)

De Lima, F, Cappellano Dos Santos, M. M. y Köche, J. C. (2020). Turismo pedagógico ou Atividade pedagógica pelo turismo? O binômio «turismo pedagógico»: concepções de turismo e pressupostos epistemológico-pedagógicos subjacentes. *Investigaciones Turísticas* (19), pp. 139-162. <https://doi.org/10.14198/INTURI2020.19.07>

Garcia, O. M. (2006). *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020). Recuperado de: <https://www.ibge.gov.br/>

Lima, F. de (2014). *Incursões reflexivas sobre o conceito de Turismo e a qua-*

*lificação “Pedagógico” no binômio “Turismo Pedagógico”.* (Dissertação de mestrado, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil). Recuperado de: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/840/Dissertacao%20Francielle%20de%20Lima.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Morigi, V. (2016). *Cidades educadoras: Possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia.* Porto Alegre: Sulina.

Perazzolo, O. A., Santos, M. M. C., & Pereira, S. (2013). *Dimensión relacional de la acogida.* Revista Estudios y perspectivas em turismo, 22(1), 138-153. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17322013000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-17322013000100008&script=sci_arttext)

Rede Brasileira de Cidades Educadoras – REBRACE. (s.d). Recuperado de: <http://www.edcities.org/rede-brasileira/>

Santos, M. M. C., Perazzolo, O. A., Pereira, S., & Ferreira, L. T. (2012). *Hospitalidade coletiva e desenvolvimento turístico: A experiência de acolhimento e o perfil de comunidades primariamente acolhedoras - Projeto de pesquisa.* Universidade de Caxias do Sul, Brasil.