

A cidade como espaço educativo: contribuições da pedagogia social

The city as educational space: contributions
of social pedagogy

José Leonardo Rolim de Lima Severo

Universidade Federal da Paraíba

leonardorolimsevero@ce.ufpb.br

Ada Raquel Teixeira Mourão

Universidade Federal do Piauí

adaprofessora@hotmail.com

Resumo

O texto apresenta um debate acerca da perspectiva da cidade como contexto de formação humana a partir da vivência dos espaços comuns. As reflexões que configuram o trabalho emergem de interlocuções entre fontes teóricas da Educação, Pedagogia Social e Psicologia Social, campos nos quais se situam discussões sobre a dimensão psicossocial da vivência urbana, da cidade educadora e das intervenções de animação sociocultural para o aprofundamento das relações entre espaços e tempos de educação na sociedade contemporânea. Os aspectos tratados na construção do debate possibilitam desdobrar o argumento da vida em/na/para processos comunitários como centro das experiências educativas urbanas para o fortalecimento da convivência cidadã. Propõe-se que a educação para a cidadania se atrela, diretamente, aos modos cotidianos de percepção, vivência, comunicação e cooperação das pessoas em espaços públicos urbanos diversos e que os processos inscritos no marco da Educação Social devem se constituir como práticas estratégicas de políticas sociais intersectoriais, a partir de uma abordagem problematizadora e crítica que estimule a formação política e o engajamento comunitário participativo dos sujeitos em ações que visem o desenvolvimento social global.

Palavras-chave: Cidade educadora. Pedagogia Social. Espaço urbano. Psicologia Social.

Abstract

The paper presents a discussion about the perspective of the city as a context of human formation from the experience of the common spaces. The reflections that sets the work emerge from interlocutions between theoretical sources of Education, Social Pedagogy and Social Psychology, fields in which there are discussions about the psychosocial dimension of urban living, the educating city and interventions of social-cultural animation for the deepening of relations between spaces and times of education in contemporary society. The aspects discussed in the construction of the debate make it possible to deploy the argument of life in/ to/for community processes as the center of urban educational experiences for the strengthening of citizen coexistence. It is proposed that education for citizenship is directly linked to the everyday modes of perception, living, communication and cooperation of people in diverse urban public spaces and that the processes registered in the framework of Social Education should be constituted as strategic policies practices social, intersectoral, from a problematizing and critical approach that stimulates the political formation and participatory community engagement of the subjects in actions that aim at the global social development.

Keywords: Educating City. Social Pedagogy. Urban Space. Social Psychology.

I ntrodução

O objetivo do texto consiste em refletir sobre as dinâmicas formativas que fazem dos cenários urbanos de vida em comunidade potentes espaços educativos a partir de aportes da Pedagogia Social em um contexto de diálogo interdisciplinar com a Psicologia Social. Assume-se o pressuposto de que a globalização cultural implica as relações entre as pessoas em situações de ensino e aprendizagem cada vez mais diversificadas que configuram os processos de vida comunitária institucionais e não institucionais. Essas relações ampliam o espectro da reflexão e da ação educativa, exigindo a compreensão crítica dos fatores que incidem na formação social dos sujeitos e dos seus modos de engajamento na cultura, na política, no trabalho, nas esferas de comunicação, ou seja, na vida em comunidade nos cenários urbanos.

As experiências educativas fora do âmbito escolar têm alcançado cada vez mais visibilidade na esfera das políticas públicas e produção acadêmica em Pedagogia, Pedagogia Social e áreas afins (SEVERO; 2015; ZUCCHETTI; MOURA; GROppo, 2016). Isso se deve a diversos fatores explicativos associados a uma concepção de educação que transcende a instituição escolar e legitima o papel estratégico ao qual correspondem os processos educativos quando inseridos em uma agenda de intervenções em diferentes tempos e espaços sociais. Esses processos de educação não escolar têm por objetivo ampliar as possibilidades de socialização da cultura sob intencionalidades plurais e impactar resultados que colaborem com o fortalecimento da formação humana para a cidadania.

No campo da Pedagogia e da Pedagogia Social, tais experiências são abordadas com base em diversos referenciais de análise e proposição operativa e, nesse sentido, se inscrevem em um amplo universo de temas, fundamentos, interesses e metodologias de investigação e ação. A sua relevância reside na circunstância de que a educação não escolar representa uma potente estratégia de socialização cultural que atinge públicos e setores da sociedade mais além do raio de ação das instituições escolares, não na perspectiva de suplantar ou negar a função socialmente destinada à escola.

Considera-se que o papel dessa instituição consiste na formação humana pautada pela seleção cultural dos conteúdos e trabalho sistemático para desenvolvimento de competências específicas, mas de configurar uma rede de esforços e iniciativas plurais

que mobilizam saberes, linguagens, modos de ação e finalidades educativas que nem sempre encontram lugar na agenda de intervenção da escola, uma vez que há diferentes razões e meios de aprendizagem que escapam ao domínio escolar, embora possam se articular ao trabalho desenvolvido pelas instituições de educação formal.

Reconhecer o potencial pedagógico das práticas de educação não escolar na interface de articulação e complementaridade às aprendizagens decorrentes da educação escolar implica considerar a importância de “pedagogizar” os dispositivos sociais mais ligados ao campo da socialização cultural, assim como outros que o tangenciam, a fim de estabelecer uma cultura de valorização das relações educativas atreladas ao processo dinâmico da vida em sociedade tanto no viés institucional quanto no não institucional (SANTOS; LEME, 2016).

Trata-se, portanto, de problematizar, fomentar e proporcionar o desenvolvimento de estratégias formativas que estabeleçam possibilidades amplas, abertas e dinâmicas de ensinar e aprender a cidadania, o pertencimento social, a convivência solidária, a participação ativa e o engajamento transformador das pessoas e grupos em prol do aprofundamento da justiça social, da qualidade de vida e do bem estar comum.

Nesse sentido, a estratégia da cidade educadora (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004) se constitui como uma experiência significativa que põe em debate a necessidade de políticas e práticas transversais de educação, fundamentadas em uma perspectiva dinâmica e complexa de formação do sujeito social que não se restringe aos conteúdos e processos escolares, embora seja imprescindível, no movimento de construção da rede de ações educativas, integrar fortemente a escola com a comunidade na qual está situada e problematizar a relação entre o que se constitui como experiência educativa na escola em relação às demandas do entorno social e do contexto cultural em que se insere.

A cidade se configura, assim, em um palco de múltiplas experiências educativas que articulam cenários escolares e não escolares, visando fortalecer a cidadania local e global e a construção de vínculos intersubjetivos entre as pessoas, seus grupos e seus lugares de convivência. Tendo como fio condutor essa perspectiva, intenta-se desenvolver reflexões que desdobrem argumentos sobre a importância, a viabilidade e a atualidade da estratégia da cidade educadora, levando em consideração o referencial crítico da educação integral para a cidadania e da Pedagogia Social.

Dimensão psicossocial da vivência urbana

As práticas humanas acontecem em espaços concretos. A descoberta progressiva de espaços mais amplos acompanha o desenvolvimento humano. Desde criança, ganhamos, a cada passo, mais autonomia e competência para explorar a casa, a vizinhança, o bairro, a cidade e assim sucessivamente. Desde os mais primários até os mais complexos, os espaços de vida humanos são espaços sócio físicos, que agrupam aspectos materiais concretos, sociais, culturais e pessoais ou subjetivos, envolvendo quem neles vive e interage, em processos permanentes de transformação e aprendizagem.

A casa é o lugar da vivência individual e familiar, onde aprendemos quem somos, nossos valores familiares, nossa história pessoal. É na ideia de “casa” que apoiamos a nossa identidade familiar, através da qual inicia-se a formação do *self*, a identidade do ser, dos valores e da cultura familiar. A casa é o lugar por excelência dos processos individuais de formação humana, é o lugar do aconchego, da pausa e da intimidade, ao contrário da “rua”, que configura um espaço dedicado ao movimento, ao coletivo (TUAN, 1983).

A “rua”, aqui representada pela cidade e seus espaços públicos, também pode se constituir em lugar de experiências significativas, a partir de dois eixos principais: a identificação com os grupos sociais que nele atuam e a identificação com os lugares da vivência cotidiana. Nos grupos, os indivíduos vivenciam relações sociais e culturais, o que configura sua identidade social, ou seja, a tendência de sentir-se pertencente a grupos com os quais convive. Esse processo de identificação se estende também aos lugares da vida cotidiana.

A identificação é um processo que ocorre com o tempo. A vivência e experimentação de espaços anteriormente inespecíficos, produz sua consequente transformação em “lugares significativos”, a partir do estabelecimento de processos psicossociais de diálogo transacional entre pessoas e lugares, que se influenciam e se transformam mutuamente, configurando o que se convencionou chamar de Identidade de Lugar.

A identidade de lugar é uma subestrutura da identidade pessoal construída a partir da interação do indivíduo com seu entorno físico e social. A construção da identidade de lugar está relacionada à percepção de um conjunto de cognições e ao estabelecimento de vínculos emocionais e de pertencimento relacionados aos entornos significativos para o sujeito. (MOURÃO; CAVALCANTE, 2011, p.208).

Essas vivências vão se constituindo à medida em que os espaços respondem às necessidades humanas e que vão sendo apropriados simbolicamente. A apropriação simbólica é o primeiro passo na construção da identidade de lugar e de apego ao lugar.

A apropriação, concebida de forma mais simples, significa “tomar posse de algo”. Ao “apossar-se” afetivamente e simbolicamente de um espaço, o sujeito cria as condições para o surgimento de um sentimento de pertencimento. Esse processo de transformação de um espaço “vazio de significados” em um “lugar significativo” é o que se pode chamar de apropriação (POL,1996), condição necessária para o surgimento da identidade de lugar. Além de tornar significativo um espaço indefinido, a apropriação contempla um sentido de continuidade do sujeito no tempo. “A apropriação contínua e dinâmica do espaço dá ao sujeito uma projeção no tempo e garante a estabilidade da sua própria identidade” (POL, 1996, p.43), ou seja, uma percepção de que a vida do sujeito está associada ao lugar.

O sentimento de pertencimento, a identidade, quando partilhados, constituem a base para o surgimento do universo de significados representado pela cultura, expressão da identidade coletiva. A cidade é, portanto, um lugar de formação coletiva, de vivência social e diversidade, onde se faz necessária a construção de um diálogo, para que sejam possíveis a convivência e a colaboração. Na atualidade, autores como Sennet (1998) constataam o declínio da cultura pública como resultado da invasão do personalismo e narcisismo na cena pública, dando surgimento ao que se convencionou chamar “individualismo moderno”. O individualismo nos prende, cada vez mais, a questões pessoais, reduzindo a disposição ou interesse dos sujeitos por questões coletivas.

A cidade, como espaço complexo, é influenciada por inúmeros fatores que contribuem para sua formação, legibilidade e imagem percebida. Desde a Revolução Industrial, ela é o centro dos processos de crescimento da economia global, sendo utilizada pelo capitalismo, como sede e principal espaço de sua expansão. A globalização intervém nos espaços urbanos de forma direta, quando destrói lugares tradicionais, uniformiza e desvaloriza as especificidades locais, atuando na especulação imobiliária e na construção de “não-lugares” (AUGÉ, 2001), espaços dissociados da identidade local e da memória coletiva. Essas transformações globais vêm impactando diretamente no espaço público, na sua vivência e estrutura, gerando o que comumente se percebe nas cidades da atualidade: descuido e esvaziamento. O isolamento e separação das pessoas em espaços privados, cercados e controlados, provoca o agravamento da estratificação

social e a progressiva diminuição da vertebração social¹, o que dificulta a imprescindível convivência dos moradores nas cidades.

A vivência conjunta do espaço público é fundamental para o fortalecimento do sentimento coletivo de pertencimento a uma cidade, o que segundo Lefebvre (1978) fortalece o verdadeiro sentido do que seja cidade. O autor alerta sobre o “direito à cidade” ou à vivência da cidade como um dos direitos fundamentais do ser humano. Para ele, o advento da industrialização e a intensificação das trocas capitalistas criam o tipo de cidades que conhecemos na atualidade, que em seu âmago tende a destruir a vida urbana. Ele afirma que as estruturas, formas e funções da cidade passam a ser definidas com relação às motivações da sociedade de consumo.

A cidade perde seu valor como “obra de arte”, criação e criadora de seres humanos sendo reduzida ao seu valor de troca, como bem de consumo: imobiliário, comercial, turístico, etc. Para que se recupere a vivência nas cidades seria necessária a transformação das necessidades da sociedade de consumo em “[...] necessidades de lugares qualificados, lugares de simultaneidade e de encontros, lugares nos quais as trocas suplantariam o valor de troca” (Lefebvre, 1978, p. 124). O autor supõe que para existir vida urbana é necessário que exista convivência, encontros, confrontações e que isso se passa livremente nos espaços onde se manifesta a realidade urbana, ou seja, no espaço público.

Borja e Muxí (2003), em uma frase simples, definem que: “a cidade é o espaço público”, é através da sua vivência efetiva que construímos uma imagem pessoal e social da cidade, na percepção de suas características peculiares e na identificação com seus espaços, com a comunidade e com sua história. É no espaço público que compreendemos e nos deparamos com a alteridade, com a necessidade de conviver e, por conseguinte, de estabelecer pautas comuns para a convivência cidadã. É no espaço público das ruas, calçadas, praças, praias etc. que temos a dimensão real da presença do outro, da diversidade e da necessidade de diálogo e cooperação. Isso é o que a cidade, enquanto espaço público, nos proporciona. A educação para a vida em coletividade, a educação para a cidadania.

Os espaços públicos são fundamentais para a formação humana, possibilitam o sentido de pertencimento a um lugar coletivo, muito além do grupo familiar. Quando esse espaço não é vivenciado, por ser ocupado de forma indevida, por medo da violência ou

¹ O termo vertebração social se refere a uma rede de relações sociais que conformam uma identidade coletiva e atuam como suporte entre as pessoas e a coletividade conferindo-lhes um sentido de comunidade (Pol, Guardia, Valera & *al.*, 2000).

por falta de estrutura adequada ao seu uso cidadão, a coletividade perde a oportunidade de vivenciar contatos formadores, construtores e fortalecedores da identidade social, construída através das sociabilidades e expressas através da cultura. A humanização do espaço público (GEHL, 2004, 2013) e sua ocupação como lugar de formação são fundamentais para que a cidade se torne novamente um lugar gerador de pertencimento e cidadania.

Caráter educativo da cidade e Pedagogia Social

As cidades são palco de intensas modificações sociais e geopolíticas nas últimas décadas. As formas simbólicas e estruturais de organização que arbitram o espaço urbano desencadeiam modos de percepção, pertencimento, vivência e uso da cidade que influenciam as relações entre as pessoas, os lugares e os processos humanos exercidos nos mesmos. Tais relações são pautadas por um caráter cultural que se estrutura a partir de elementos simbólicos que atuam no processo de significação do espaço, os quais são socializados pelos dispositivos de educação formal, não formal e informal.

Os dispositivos educativos são mobilizados no interior de estratégias de construção de sociabilidades, no sentido de que consistem em recursos que a sociedade dispõe para imprimir marcas da cultura à vida dos sujeitos e grupos que englobam, transmitindo-lhes saberes, valores e atitudes que possibilitam a construção de identidades e relações identitárias com a própria cultura e o universo em que está situada.

Desse ponto de vista, a cidade é o lugar de realização da cultura no sentido amplo, pois, a todo momento e de diferentes formas, as pessoas estão submetidas a dispositivos educativos que dinamizam as práticas de ensino e aprendizagem segundo diversas variáveis, como espaço em que as práticas acontecem, conteúdos que mobilizam, objetivos e finalidades que perseguem e impactos sociais que alcançam.

A Pedagogia Social tem, historicamente, se dedicado a investigar e configurar possibilidades de intervenção em cenários sociais mais além da escola por reconhecer a potencialidade educativa que se constitui nas relações de mediação cultural envolvidas nos diferentes âmbitos da sociedade. Inscrita no campo da ciência pedagógica, a Pedagogia Social se constitui como teoria geral da Educação Social, o objeto de práxis de educadores que desempenham processos formativos em instituições escolares e não escolares voltadas à socialização da cultura para além do limite do currículo formal.

A Pedagogia Social consiste numa disciplina científica inscrita na Ciência Pedagógica que teve o seu desenvolvimento iniciado a partir do final do Século XIX, na Alemanha. Suas etapas de desenvolvimento se associam diretamente a momentos de crise e situações conflituosas na sociedade, circunstância que a coloca como uma disciplina científica que emerge historicamente como possibilidade de crítica e transformação social, renovando-se continuamente, alinhada à progressiva complexidade dos sistemas sociais e dos desafios que lhe são inerentes, buscando corresponder a peculiaridades geopolíticas para superar contradições em diferentes realidades sociais (PÉREZ SERRANO, 2010).

No curso do Século XX e na atualidade, a Pedagogia Social construiu uma identidade epistemológica como disciplina científica cujo objeto é a Educação Social e como referencial para práticas de formação e atuação de profissionais que intervêm, principalmente, no campo da Educação Não Escolar, tendo estado associada também, na última década, a práticas de educação não-formais ocorridas no espaço da escola, desempenhadas como recursos de diversificação formativa para atender a demandas de socialização de saberes e práticas que transcendem os limites de componentes curriculares específicos.

Proporcionando aportes reflexivos relevantes para a compreensão do espaço de intervenção socioeducativa na sociedade contemporânea, a Pedagogia Social envolve a construção de um enfoque crítico quanto a educação não escolar como objeto de formação e prática profissional de educadores especializados, uma vez que *“su afán por extender la educación más allá de las aulas invitando a repensar sus teorías y prácticas, ha ido deparando nuevos modos de educar y educarse en la sociedad [...]”* (ESTEBÁN; GÓMEZ; MARTÍNEZ, 2013, p.2).

Carreras e Molina (2006) pontuam que, nos últimos anos, a Educação Social, como modelo abstrato de conceituação do âmbito da educação que corresponde ao objeto formal da Pedagogia Social, tem sido abordada como sinônimo de socialização, ação profissional qualificada, intervenção educativa junto a grupos em inadaptação social, didática para a ação social, formação política dos indivíduos, educação extraescolar e aquisição de competências sociais.

Balizando essas duas dimensões, a Educação Social pode ser vista como um tipo de ação educativa que se pauta por necessidades formativas concretas de grupos em situação de desenvolvimento social vinculados a contextos específicos que vão além da escola. Num sentido amplo, pode representar uma manifestação educativa implicada em

contextos de coexistência humana, levando em consideração “*la naturaleza de esas coexistencias (sociabilidad), así como las formas sociales que adoptan esas coexistencias (socialización)*” (RODRÍGUEZ; BERNAL; URPI, 2005, p. 20). Por outro lado, num sentido estrito desdobrado dessa perspectiva mais abrangente, pode-se dizer que consiste em processos educativos operados como mecanismo de fortalecimento ou transformação de dinâmicas societárias, por meio da socialização de valores, conhecimentos e hábitos e da potencialização da sociabilidade nos sujeitos, a fim de possibilitar o seu protagonismo no contexto em que está inserido.

Tão abertos e múltiplos quanto o próprio conceito de Educação Social são os cenários em que os processos socioeducativos se materializam e, como assinalam Rodríguez, Bernal e Urpi (2005), uma tentativa com um fim absoluto de elencá-los decorreria num empobrecimento de classificação. Contudo, em linhas gerais, é comum sintetizá-los em três principais vertentes: a animação ou dinamização sociocultural, a educação de pessoas adultas e a educação especializada em setores com problemáticas específicas.

Numa tentativa de síntese e buscando integrar perspectivas correntes reconhecidas como importantes contribuições ao delineamento de um conceito para a Educação Social, Pérez Serrano conclui que se pode entender como Educação Social

Aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece específicamente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales, tanto el educador, como del sujeto y, en segundo lugar, movilizado todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas (PÉREZ SERRANO, 2010, p.126-137).

A síntese conceitual proposta pela autora integra os principais entendimentos que são consensuais em torno do conceito de Educação Social, uma vez que a identifica como uma intervenção inscrita no plano socioeducativo que não se limita à institucionalização de medidas educativas corretivas ou disciplinadoras junto a grupos em situação de vulnerabilidade e risco social estando, ao contrário, estabelecida em princípios como autonomia e participação dos sujeitos. Sendo uma prática de socialização educativa, não coincide com ações estritamente subsidiárias e assistenciais e se afirma como um processo integrado à comunidade e para a comunidade, potencializando suas dimensões educativas.

Nesse sentido, a Pedagogia Social representa um significativo aporte para a promoção de práticas formativas na cidade, visando uma agenda estratégica de educação integral no espaço urbano que aconteça por meio de políticas e práticas transversais, ou seja, que envolvam a participação de diferentes setores do poder público e iniciativas da sociedade civil articuladas em torno do objetivo de reforçar os vínculos comunitários e incrementar processos participativos, solidários e criativos com relação às problemáticas vivenciadas pelas pessoas e grupos no espaço urbano.

Potencializar as práticas socioeducativas tendo em vista o aprofundamento da atitude participativa, crítica e solidária das pessoas diante dos problemas que vivenciam no espaço urbano é um propósito que imprime no mesmo o caráter de cidade educadora.

Ao tomar a Pedagogia Social como fundamento para a efetivação do projeto da cidade educadora, compreende-se que a variedade de espaços urbanos pode ser convertida em potenciais cenários nos quais o fluxo de aprendizagens colaborativas e emancipadoras possibilite a conscientização e atuação das pessoas em relação às dimensões políticas, sociais, afetivas e culturais que compõem a vida em comunidade.

As estratégias pedagógicas utilizadas para esse propósito necessitam ser abertas, dinâmicas e enraizadas no cotidiano das vivências construídas pelas pessoas nos espaços em que estão engajadas. Por possuir um caráter transversal, as políticas introduzidas pelas organizações públicas e civis que fomentam o projeto de cidade educadora articulam experiências de educação formal, não formal e informal, ou seja, mobilizam aprendizagens que fluem entre espaços escolares e não escolares, sendo que esses últimos, por sua própria natureza plural, conseguem concretizar modos de educação não convencionais que se integram mais organicamente às experiências e relações sociais nos territórios da cidade.

A educação não escolar se configura em uma plataforma de integração de diferentes metodologias de ação em cenários sociais diversos que concretizam o projeto educativo global para a cidade, podendo, por meio de esforços sistemáticos e evolutivos, alcançar a perspectiva de educação integral, como aponta Trilla (2008).

Algumas experiências nacionais e internacionais de realização de propostas pedagógicas em espaços urbanos têm se dado a partir do marco da Declaração de Barcelona, também conhecida como Carta das Cidades Educadoras, documento elaborado em 1990, em Barcelona, e revisado em 1994, em Bolonha, composto por vinte princípios que colocam a educação como elemento central para o desenvolvimento humano e social necessário ao fortalecimento das potencialidades de cada cidade e,

consequentemente, aumento das condições de realização e bem estar global das pessoas que formam as comunidades que ali vivem.

O documento estabelece que

A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens (MACHADO, 2003, p.84.).

A definição de cidade educadora proposta oferece margem para várias interpretações e formas de materialização. Primeiramente, pode-se pensar em uma cidade cujo território é ocupado por diferentes entidades educativas escolares e não escolares, não necessariamente interligadas por um arranjo sistêmico, pois possuem finalidades e funcionamento particulares, como museus, centros comunitários, ginásios esportivos, praças interativas, feiras temáticas, etc.

Uma forma de concepção mais complexa diz respeito ao entendimento da cidade como um espaço global de aprendizagens integradas por uma rede de entidades sociais que, de forma criativa e inovadora, estejam implicadas na criação de condições que canalizem potenciais formativos para o desenvolvimento humano e social global. Trata-se, portanto, de diagnosticar situações, planejar ações e monitorar resultados para desenvolver o potencial formativo dos espaços urbanos no contexto de estratégias sistêmicas, dinâmicas e participativas (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004).

A escola, como uma instituição educativa por excelência, não fica de fora do esquema de sistematização da cidade educadora. O entorno comunitário, suas problemáticas e dinâmicas sociais, culturais, políticas e econômicas, se converte em um quadro de referência para a escola pensar estratégias orientadas para a transformação do contexto em que a comunidade escolar está inserida, tendo em vista as mútuas influências entre o meio e a vida na/da instituição e a necessidade de uma educação contextualizada que se enraíze no universo amplo das experiências de socialização que ali ocorrem. Orientada pela perspectiva de formar sujeitos críticos e participativos na sociedade, o papel da escola na cidade educadora se efetiva na medida em que

temos uma Escola Cidadã e uma Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar de Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence (GADOTTI, 2006, p.65).

Havendo essa vinculação mais orgânica entre a escola e a cidade, pode-se falar em um projeto educativo integral e integrador (PINTO, 2001). O primeiro enfoque se refere à dinamicidade e multiplicidade dos elementos que a escola pode mobilizar para ampliar o horizonte de formação dos estudantes com base no contexto dos quais são atores sociais. O segundo enfoque pode ser visto como uma abordagem que vincula escola e sociedade, a fim de que a cultura escolar esteja norteadada pelo propósito de promover um processo de conscientização que possibilite às pessoas a leitura do mundo e atitudes politizadas, além da necessária apropriação dos processos culturais e sociais que propiciam o surgimento do apego ao lugar e construção do sentimento de coletividade.

Esse projeto ousado e inovador de tornar a própria cidade uma escola ampliada para a construção da cidadania demanda um corpo de referências pedagógicas capazes de sistematizar os processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas socioeducativas. É nesse ínterim que a Pedagogia Social emerge como fundamento para essas práticas em espaços urbanos, uma vez que “[...] *la educación social es la acción socioeducativa que tiene lugar en espacios no escolares con el objetivo de facilitar la circulación social [...]*” (NUÑEZ PÉREZ, 1990, p. 23).

Conforme sugerem Mendizábal e Carbonero (2001), os aportes da Pedagogia Social ao projeto das cidades educadoras desdobram a ideia de que o espaço urbano é o contexto, um instrumento e o conteúdo educativo, ao mesmo tempo; que se estabelece na articulação de processos educativos formais, não formais e informais; que tal projeto requer planejamento sistêmico e integradores cujo caráter se mostra evolutivo, aberto e dinâmico; e que a cidade educadora consiste em uma estratégia que reflete o paradigma da educação integral e permanente, de tal modo que abarca as dimensões de

[...] formación social, intelectual, física, estética y moral, la formación para el trabajo y para el ocio, adquisición de destrezas, de hábitos saludables de vida, de actividades y valores [...] La ciudad no establece límites temporales a la formación ni discrimina edades para el aprendizaje (MENDIZÁBAL; CARBONERO, 2001, p.93-94).

As ações socioeducativas em ambientes urbanos são, atualmente, recursos importantes que podem resgatar a esperança da vida comunitária e das práticas participativas e integradoras em prol da transformação dos paradigmas sociais e políticos que desafiam a coexistência em tempos de profundo mal-estar urbano. As problemáticas do ritmo intenso da vida nos ambientes urbanos produzem um sentimento de desânimo,

apatia política e de forte inclinação individualista que em nada colaboram com a construção de um modo coletivo de crítica e enfrentamento engajado de tais problemáticas. É necessário, pois, uma política pedagógica que reconstrua o sentido do viver com os outros e em comunidade, capaz de tornar a cidade objeto de interesse e cuidado público.

Considerações finais: animação sociocultural e desenvolvimento social

A Pedagogia Social introduz no campo da ciência pedagógica a preocupação com os processos de socialização da cultura em diferentes contextos da sociedade e, nesse sentido, se interessa pelas práticas de educação social que ocorrem em ambientes mais além da escola. A perspectiva da Pedagogia Social a estabelece como um repertório teórico-metodológico que pode subsidiar a construção de estratégias em face do problema de tornar a cidade uma rede sistêmica de efeitos educativos centrada no desenvolvimento do espírito comunitário e da vivência compartilhada mediante a resignificação do espaço público.

Entre as vertentes da Pedagogia Social, a animação sociocultural parece ser um modelo de intervenção que oferece suporte teórico-metodológico pertinente às práticas pedagógicas em espaços urbanos, uma vez que seus objetivos são pautados pela intencionalidade de desenvolvimento comunitário em espaços e com públicos diversificados, visando tornar a atuação dos sujeitos mais participativa e politicamente engajada a partir de uma abordagem crítica da cultura da comunidade local.

As práticas de animação sociocultural alinhadas sob o propósito do desenvolvimento social se erguem como uma contribuição da Pedagogia Social para a construção efetiva da cidade educadora “*con el fin de posibilitar que, a través de sus prácticas, la Educación Social siga manteniendo un importante caudal de opciones que permitan repensar el trabajo educativo en la sociedad, para la sociedad y con la sociedad*” (CARIDE GÓMEZ, 2005, p. 86).

Aos pedagogos e educadores sociais que atuam em meio educativo aberto podem encontrar na animação sociocultural, como prática pedagógica inscrita no campo da Educação Social, ferramentas para a configuração de um projeto integrativo de estratégias formativas em diferentes espaços da cidade, a fim de tornar a experiência de vida coletiva uma plataforma para que compromissos políticos assumidos pela comunidade sejam pactuados e originem novos modos de experienciar o espaço e os

processos intersubjetivos que ocorrem em seus âmbitos, pois “a vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, ‘espontaneamente” (GADOTTI, 2006, p.135).

Conclui-se, assim, que a Pedagogia Social reitera a estratégia das cidades educadoras como uma política cultural de incentivo ao protagonismo das pessoas e grupos em prol do avanço da cidadania e da conquista do bem-estar comum, provocando a socialização de elementos que dinamizam a relação identitária entre os sujeitos e a comunidade, na medida em que concebe o território urbano como cenário de múltiplas oportunidades de aprendizagem que conduzam a sociedade pela via de valores democráticos e coletivos.

Referências

AUGÉ, Marc. *Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

BORJA, J.; MUXÍ, Z. *El espacio público: ciudad y ciudadanía*. Barcelona: Electa, 2003.
CARIDE GÓMEZ, José Antonio. La animación sociocultural y el desarrollo comunitario como educación social. *Revista de educación*, Madrid, n. 336, p. 73-88, 2005.

CARRERAS, Juan Sáez; MOLINA, José G. *Pedagogía social: pensar la educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial, 2006.

CHRISTÉ, P. S.; SGARBI, A. Cidade educativa: reflexões sobre educação, cidadania e formação humana. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 15, 2015, p. 84-114. Disponível em: <http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/416/356> Acesso em setembro de 2017.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. *Cadernos CENPEC*, n.1, p. 133-139, 2006.

GADOTTI, Moacir; PADILHA Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez/ IPF, 2004.

GEHL, Jan. *La humanización del espacio urbano: la vida social entre los edificios*. Barcelona: Reverté, 2004.

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

LEFEBVRE, Henri *El derecho a la ciudad*. Barcelona: Península, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, Joaquim. Cidade educadora e administração local da educação na cidade de Braga. In: Congresso Português de Sociologia, 5, 2003, Universidade do Minho. *Actas*

dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção. Atelier: Cidades, Campos e Territórios.

MENDIZÁBAL, M. Rosario Limón; CARBONERO, Juan A. Crespo. Ciudad educadora y nuevos espacios de educación para la salud en las personas mayores. *Educación XXI*, Madrid, n.4, p.91-123, 2001.

MOURÃO, Ada R. T.; CAVALCANTE, Sylvia. Identidade de Lugar. In: CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleice A. (Orgs). *Temas básicos em Psicologia Ambiental*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 208-216.

NUÑEZ PEREZ, Violeta. *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias, 1990.

PÉREZ SERRANO, Gloria. *Pedagogía Social – Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. 3. ed. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2010.

PINTO, J. Cabral. Prefacio. In: CABALLO VILLAR, Maria Belém. *A Cidade Educadora de Organização e Intervenção Municipal*. Lisboa: Instituto Piaget, 2001. p. 7 – 11.

POL, E. La Apropiación del espacio. In: Iñiguez, L.; Pol, E. (comps.). Cognición, representación y apropiación del espacio. *Monografías psico-socio-ambientals*, Barcelona, n. 9, p. 45-21, 1996.

POL, E., GUARDIA, J., VALERA, S. & outros. Cohesión e identificación en La construcción de la identidad social: la relación entre ciudad, identidad y sostenibilidad. *Revista Universidad de Guadalajara, Identidad Urbana*, n. 19, 2000. Recuperado em 3 de janeiro de 2010. Disponível em: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug19/articulo4.html>

RODRIGUEZ, Alfredo. BERNAL, Aurora. URPI, Carmen. *Retos de la educación social*. Madrid: Ediciones Eunate, 2005.

SANTOS, Karine; LEMES, Marilene. O sentido do trabalho educativo no campo social. *Série-Estudos (UCDB)*, Campo Grande, v. 21, n. 43, set./dez. 2016, p. 45-67. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/912> Acesso em setembro de 2017.

SENNET, Richard. *O declínio do homem público: as tiranias da intimidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. 2015, v. 96, n.244, p. 561-576 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000300561&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em setembro de 2017.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Educação formal e não formal*. São Paulo: Summus, 2008, p.12-45.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

VALERA, S.; POL, E. El Concepto de identidad social urbana: una aproximación entre la Psicología Social y la Psicología Ambiental. *Revista Anuario de Psicología*, Barcelona, n. 62, p. 5-24, 1994.

ZUCCHETTI, D. T. ; MOURA, E; GROppo, L. A. Práticas de educação não escolar e não formal. *Série-Estudos (UCDB)* v. 21, 2016, p.3-8. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/1018/pdf> Acesso em setembro de 2017.

Submetido em 23/11/2015, aprovado em 20/09/2017.