

O esperar da cidade educadora

To hope in the educating city

Jaqueline Andrade¹, Alina Gonçalves Santiago²

Resumo

Nossa compreensão do processo socioeducativo vai além da escola e da família, incluindo dimensões como educação não-formal e informal. A interação entre essas dimensões forma uma trama complexa de educação, sendo a cidade o cenário principal das práticas pedagógicas. A cidade proporciona oportunidades educativas diversas, impulsionando o desenvolvimento cidadão por meio da interação social, do conhecimento do território e do fortalecimento do senso de pertencimento e identidade coletiva. Este estudo tem como objetivo analisar como a cidade atua como agente educador na formação do cidadão. Utilizando uma abordagem multimétodos, procuramos compreender as relações entre as dimensões educacionais, explorando as potencialidades e limitações nos bairros de Monte Serrat e Campeche, em Florianópolis. Os estudos de caso destacam as oportunidades de aprendizagem, evidenciando a influência educativa da cidade. Contudo, identificamos desafios a serem superados, como a falta de espaços públicos adequados para crianças e adolescentes, a segregação socioespacial e a necessidade de garantir a participação plena da comunidade. A criação de ambientes inclusivos e a promoção da educação formal, não-formal e informal emergem como essenciais para uma cidade educadora efetiva. Em síntese, este estudo lança luz sobre a relevância da cidade como agente educador, destacando a necessidade de superar desafios para promover uma educação integral e inclusiva. Os resultados ressaltam a importância de ações que incentivem a participação de todos os membros da comunidade, visando a construção de uma cidade verdadeiramente educadora.

Palavras-chave: cidade educadora, formação cidadã, educação urbanística

Abstract

Our understanding of the socio-educative process goes beyond the school and the family, including non-formal and informal dimensions. The interaction between these dimensions creates a complex net of education, where the city is the main scenario of pedagogical practices. The urban space provides a diversity of educational opportunities, fostering the development of citizens through social interaction, awareness of territory and reinforcement of belonging and collective identity. This research aims to analyze how the city acts as educating agent in citizen formation. Using a multi-method approach, we seek to comprehend the relation between educational dimensions by exploring the potentialities and limitations of Monte Serrat and Campeche communities, in Florianópolis. The case studies reveal the learning opportunities, highlighting the impact of the city in education. However, some challenges have been identified, as the lack of proper urban spaces for kids and teenagers, socio-spatial segregation and the need for broader community participation. The constitution of inclusive environments and the development of formal, non-formal and informal education emerge as essential for an effective educating city. Summarily, this research sheds light on the value of the city as an educational agent, emphasizing the need to overcome challenges to promote a whole and inclusive education. The achievements reinforce the importance of actions that encourage participation of all community members, towards the construction of genuine educating cities.

Keywords: educating city, citizen formation, urban education

¹ Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, [jaqueandrade \[at\] gmail.com](mailto:jaqueandrade@gmail.com)

² Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, [alinagsantiago \[at\] gmail.com](mailto:alinagsantiago@gmail.com)

1. Introdução

Discutir as questões da cidade é debater situações complexas. A complexidade traz a ideia de que é preciso estabelecer relações entre as partes e o todo (Morin, 2016), entendendo-a como algo que é tecido junto. O tecido urbano aqui considerado é mais do que uma morfologia urbana; trata-se da trama construída a partir das demandas de uma sociedade para incluir a própria sociedade nessa trama. A tecitura da cidade permite olhar para além da obra acabada, permitindo que se observe a obra em construção. A sociedade é tecida nesse percurso, com o intuito de viver em constante transformação e de se reconhecer à medida que se forma.

A relação da cidade educadora com a formação cidadã é o tema central deste estudo. Ao longo da história, os cidadãos foram surpreendidos por processos de transformações sociais que fizeram das cidades um grande laboratório do ser humano, sendo um laboratório “a sociedade urbana se forma enquanto se procura” (Lefebvre, 2001, p. 7). Nessa constância, o sujeito se constrói a partir de suas experiências no urbano, o que leva a pensar que a interação com a cidade e na cidade é algo pedagógico. Diante das interações sociais que ocorrem na realidade urbana, a cidade é tanto o local quanto o meio para que isso aconteça. Essas interações resultam em um processo de cidadania, inerente aos habitantes das cidades. A vida urbana provoca o encontro com o diferente, e é nesses encontros que conhecemos e reconhecemos o nosso modo de viver.

Garantir condições favoráveis à coexistência de crianças e adolescentes no espaço urbano é essencial para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Participar ativamente da vida urbana é parte fundamental da formação cidadã, tornando esses jovens coparticipantes sociais e detentores do direito à cidade, assim como os adultos.

O território urbano, conforme Santos (1998), é mais do que um conjunto de formas; é um espaço humano, habitado por todos. No entanto, crianças e jovens têm sido frequentemente negligenciados tanto na construção quanto no uso desses espaços. Nos últimos anos, urbanistas, geógrafos e planejadores urbanos têm se dedicado a integrar esses grupos ao espaço urbano. Aitken (2014) destaca a importância de considerar as relações entre o caráter das crianças e os espaços da cidade, acrescentando o caráter educacional como uma dimensão crucial desse processo.

Aitken (2014) também argumenta que os espaços urbanos são transformadores, pois abrem oportunidades políticas para crianças e jovens, além de possibilitarem seu ativismo e direito à cidade. Embora a escola seja tradicionalmente vista como o núcleo da formação educacional, o processo educativo vai além de seus limites, ocorrendo em teatros, centros culturais, projetos sociais e atividades promovidas por ONGs. A educação também acontece na vivência familiar, nas brincadeiras nas ruas, nas conversas nos parques e nas caminhadas na praia, contribuindo para a formação integral do cidadão.

Autores como Vigotskii (1992), Gohn (2006, 2009, 2020), Trilla (1993), Moll (2019), Morigi (2016) e Alves e Brandenburg (2018) destacam que a educação não se limita à escola formal. Ela se manifesta em diversas dimensões, como a educação não formal e informal, que juntas formam o cidadão. Essas dimensões são complexas e não lineares, exigindo uma abordagem abrangente ao longo da vida do indivíduo.

Entendemos as dimensões da educação como: formal, conduzida por instituições de ensino; não-formal, promovida pelo Estado ou por organizações coletivas; e informal, que abrange as oportunidades educativas oferecidas pela cidade, com seus itinerários pedagógicos (Moll, 2019). Na cidade, coletivos, comunicação e indivíduos atuam como construtores do espaço educativo, contribuindo para um processo contínuo de aprendizado, onde todos aprendem e ensinam.

O presente artigo tem como objetivo analisar a conjuntura da cidade educadora no processo de formação do cidadão, a fim de entender como a cidade se constitui como um agente educador. Será apresentada uma análise simultânea dos casos do Monte Serrat e do Campeche a partir das três dimensões educacionais. Reconhecemos muitas convergências e outras tantas divergências nas práticas educativas nas dimensões estudadas, embora se busque aqui observar a inserção da cidade no processo de formação cidadã.

2. Os fios da educação

A educação ao longo da vida se apresenta de alguma forma para cada indivíduo em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 2003). O aprender a conhecer volta-se para a aquisição dos instrumentos da compreensão, enquanto o aprender a fazer refere-se à capacidade de agir sobre o meio em que se está inserido. Os dois outros pilares, aprender a viver juntos, relacionado com a participação e a cooperação com os outros em todas as atividades humanas, e aprender a ser, voltado à essência que integra todos os pilares, são vistos como prolongamentos dos dois primeiros.

Qualquer que seja o alcance das competências educacionais, elas devem prever uma política educativa ampla, com caráter transversal e inovador, compreendendo as três dimensões educacionais (educação formal, não-formal e informal), assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzem na cidade.

A escola desempenha um papel específico no processo formativo dentro das três dimensões educacionais, seguindo uma pedagogia definida para diferentes faixas etárias e operando de maneira sequencial e sistemática (Gohn, 2006; Moll, 2019). Atuando em um contexto definido por diretrizes educacionais, como o currículo, a escola possui uma estrutura hierárquica e burocrática clara (Gadotti, 2005), visando o ensino e a aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis, e resultando na aquisição de conhecimento, certificação e titulação que capacitam os indivíduos (Gohn, 2006).

A educação não formal é conceituada como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, centrado na interação social (Gohn, 2020). Esse tipo de educação abrange níveis subjetivos e práticos, englobando o desenvolvimento emocional e cognitivo, bem como a aquisição de habilidades corporais, técnicas e manuais (Gohn, 2009). Seu foco inclui o fortalecimento do sentimento de pertencimento, da identidade coletiva e do empoderamento, fundamentado na solidariedade e em interesses comuns, contribuindo para a construção da cidadania em grupo (Gohn, 2006). Diferentemente da educação formal, é descentralizada, menos burocrática e mais flexível, adaptando-se aos interesses dos participantes (Gadotti, 2005). Nesse contexto, o “outro” assume um papel crucial como educador, promovendo o diálogo e contribuindo para a criação de espaços de cidadania em territórios específicos (Gohn, 2006; 2009).

A educação informal, distinta da não formal, envolve como educadores pais, familiares, amigos, vizinhos, colegas de escola, membros da igreja e meios de comunicação. Os espaços abrangem a casa, a rua, o bairro, a igreja, o clube, entre outros, caracterizados por ambientes nos quais “as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados” (Gohn, 2006, p.29). Esse cenário visa desenvolver hábitos, atitudes, comportamentos e modos de pensar de acordo com os valores e crenças dos grupos frequentados ou herdados (Gohn, 2006). A socialização é seu objetivo principal, sendo um processo contínuo, não organizado e orientado por experiências emocionais vivenciadas. Os resultados ocorrem espontaneamente, desenvolvendo o senso comum, com um método baseado na vivência e na reprodução do conhecido (Gohn, 2006).

A complementaridade entre a educação formal, não-formal e informal é crucial para a transformação social (Alves & Brandenburg, 2018). A corresponsabilidade cidadã e o envolvimento da comunidade são essenciais para um projeto educativo eficaz. Trilla (1993) acredita na forte relação da educação informal com as demais dimensões, pois a socialização ocorre em todos os âmbitos da vida, e essa informalidade se estende a todos os espaços da cidade. A prática da vida social acontece no cotidiano.

2.1 Aprender a conhecer

A cidade não se limita à sua diversidade, cores, sons, cheiros, linhas, planos, volume e movimento; ela é o que Lefebvre (2001, p. 52) descreve como “uma mediação entre as mediações”, intermediando as relações entre indivíduos e grupos, assim como entre grupos e a ordem social regida por instituições, normas e culturas. A cidade emerge das complexas interações sociais, sendo tanto uma produção quanto uma reprodução de seres humanos por seres humanos, mais do que uma produção de objetos. Portanto, a cidade é uma construção realizada por indivíduos e grupos em

uma determinada condição histórica.

A configuração urbana, com sua complexidade visual devido aos diferentes usos, quebra a monotonia urbana e amplia o potencial simbólico do espaço público, motivando diversas interações (Jacobs, 2011). Nessas complexidades, tanto os adultos quanto as crianças aprendem, constituindo o 'currículo da cidade'. Atualmente, a vivência cidadina ocorre principalmente em casa, com diversas comodidades disponíveis, mudando a dinâmica do prazer de sair e voltar para casa (Gadotti, 2005). A leitura de mundo está inserida nessa pedagogia da cidade, pois, para aprender a cidade, é necessário saber olhá-la para poder aprender com ela, conviver nela e reconhecer suas diferenças, já que a cidade é um rico espaço de diferenças (Gadotti, 2005).

A cidade, para além de uma reunião de agentes, é em si mesma um agente educativo (Vintró, 2003). Ela possui um caráter educador muito anterior ao sistema educacional. Essa construção da cidade educativa, expressa pela memória do lugar, pelo mobiliário urbano, pela arte nas fachadas, pelo cultivo dos espaços ociosos ou mesmo pelas lideranças comunitárias, oferece oportunidades de percursos pedagógicos. A análise dos currículos desses espaços urbanos indica as possibilidades educativas desses territórios. Conhecer a realidade urbana não nos remete apenas a um conhecimento acabado ou relativo a um passado; conhecer a realidade urbana recai sobre as possibilidades que ali se apresentam (Lefebvre, 2001).

2.2 Aprender a fazer

No processo de aprendizagem, o indivíduo assume uma postura ativa de aprendizado, rompendo com a dinâmica tradicional de ensino centrada na dicotomia entre professor e aluno. Em vez disso, promove-se a concepção de formação contínua, onde as experiências individuais desempenham um papel crucial, possibilitando a todos a oportunidade de ensinar e aprender, independentemente da dimensão educacional em que estejam inseridos. Essa abordagem estimula a construção de perspectivas críticas e reflexivas em relação ao presente. Concordamos com Gadotti (2005, p. 1) que o "direito à educação é, acima de tudo, o direito de aprender", transcendendo a mera matrícula na escola.

Ao centralizar o processo de aprendizagem no aprendiz, em vez de no professor, viabiliza-se o desenvolvimento contínuo da capacidade de aprender. Isso nos leva ao entendimento de Freire (2008) de que o ato de ensinar não existe sem o aprendizado correspondente e vice-versa, trazendo a compreensão de que a aprendizagem antecede o ensino; ou seja, a experiência fundamental de aprender permeia a prática de ensinar. Freire (2008) e Gadotti (2005) reforçam que o processo de aprendizagem está relacionado com o envolvimento profundo do indivíduo com aquilo que está aprendendo, especialmente quando o conhecimento adquirido faz sentido em suas vidas.

Vygotskii (1992) enfatiza a inseparabilidade do indivíduo de sua situação cultural, pois seu pleno desenvolvimento depende do processo de aprendizagem com outros indivíduos. Nesse contexto de interação com o outro, a criança incorpora formas de comportamento consolidadas na experiência humana, destacando o importante papel da interação social no desenvolvimento humano. As conquistas individuais resultam, portanto, de um processo compartilhado (Rego, 1998).

A interação com o território nas práticas educativas amplia a discussão sobre a cidade, especialmente quando existe uma sólida conexão entre o educador e a cidade. Portanto, é relevante retomar a perspectiva de Freire (2008) sobre a necessidade de compreender a realidade para efetuar o ato de ensinar. O objetivo é buscar uma educação emancipatória e humanitária, fundamentada na consciência crítica, onde o ato educativo se torna uma ação política, envolvendo a interpretação de si mesmo, do mundo e do outro.

2.3 Aprender a viver junto

Linguagem, escuta e afeto são estratégias fundamentais na mediação educativa, exigindo uma compreensão precisa do sujeito histórico por parte do educador. Nesse contexto, Santos (1996, p. 10) destaca a transindividualidade como o "fenômeno de estar junto" nas relações que compõem a sociabilidade, incluindo e sendo incluída pelo espaço.

No contexto da cidade educadora, ao abordar o conceito de comunidade — termo carregado de proximidade emocional — cria-se laços de confiança, reforçando a responsabilidade de cada indivíduo para o bem coletivo, baseado na reciprocidade — constrói-se um sentimento de pertencimento e desejo de participação na busca de soluções para problemas individuais e coletivos (Subirats, 2003).

A sensação de “fazer parte de algo” depende da conexão e integração das pessoas, bem como da relação delas com o ambiente. Essas relações são expressas pela ideia de topofilia, apresentada por Tuan (1980), destacando que o sentido de lugar, embora fortemente influenciado pelos laços interpessoais, não depende exclusivamente da rede social.

No contexto da socialização, destaca-se a importância das ruas, evidenciando características fundamentais para a vitalidade urbana, conforme descrito por Jacobs (2011), como a presença de observadores e um fluxo constante de usuários. Gadotti (2005) ressalta o direito da criança à cidade, defendendo a revitalização do interesse pelo ambiente urbano, especialmente no aspecto lúdico, atualmente negligenciado. A percepção da ocupação da cidade pelas crianças a coloca como um indicador ambiental sensível (Lúcio, 2019); no entanto, observa-se um esvaziamento parcial de espaços urbanos devido às inseguranças sociais.

Colosso (2019, p. 112), ao tratar da relação entre festa-luta e as ruas, define-a como um elemento que imprime no “imaginário social como o espaço das interações espontâneas do transbordamento, do encontro popular, porque não estratificado por renda nem poder de consumo; nela não se faz acepção de pessoas.” Diante dessa compreensão, a rua, para além de suas funções de mobilidade, se coloca como um lugar de apropriação coletiva, pois “na rua não há muros, tampouco catracas; é o outro da cidade-camarote. A rua é o lugar onde cabem todas e todos, lugar por excelência da abertura a um viver juntos” (Colosso, 2019, p. 112). A abordagem lúdica permite extrair princípios de encontro e conteúdo, criando um espaço que coexiste com áreas de troca, circulação, políticas e culturais (Lefebvre, 2001).

As percepções e atitudes frente às questões urbanas estão intrinsecamente ligadas ao conceito de topofilia, que representa o vínculo afetivo entre indivíduos e o ambiente físico, sendo uma experiência pessoal concreta (Tuan, 1980). Esse elo emocional promove o sentimento de pertencimento, condição propícia para práticas insurgentes, uma vez que “os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (Morin, 2000, p. 25). A relevância sensorial na formação cidadã destaca-se quando o bairro contribui para um senso de pertencimento, baseado na ideia de que a identificação com uma área é mais fácil quando percebida como uma unidade natural (Tuan, 1980). A história desempenha um papel crucial nesse vínculo territorial. A sociedade, ao acolher os recém-chegados, torna-se o meio para transmitir a história, vivenciar experiências e estabelecer laços territoriais, promovendo o exercício da cidadania.

2.4 Aprender a ser

Quando o educando se assume como protagonista da história, englobando todos os envolvidos no processo contínuo de aprendizagem, ele interpreta o mundo a partir de sua própria narrativa e contexto. Isso o capacita a realizar análises críticas dos mecanismos sociais, históricos, econômicos e políticos (Morigi, 2016).

Morin (2000) destaca a importância de instruir sobre a condição humana na educação futura, enfatizando que esse conhecimento é fundamental para situar o ser humano no universo, evitando sua separação. Ele ressalta que a contextualização é essencial para integrar e compreender a intrínseca ligação da condição humana à reflexão sobre a posição do ser humano no mundo.

Essa relação entre ser humano e ambiente difere entre cada indivíduo, pois “a forma como cada um percebe a paisagem pode ser considerada um fragmento da realidade, pois cada experiência e percepção contribuem para uma compreensão única da relação entre sociedade e espaço” (Alves & Brandenburg, 2018, p.40). Essas interações estabelecem uma relação recíproca, na qual o ser humano “constrói e transforma a si mesmo e a própria natureza, criando novas condições para sua existência” (Rego, 1998, p. 96). Assim, um ser em permanente construção se coloca como um ser histórico e “ativo no processo contínuo e infinito de construção de si mesmo, da natureza e da história” (Rego, 1998, p.98).

É relevante salientar que o processo de aprendizagem escolar da criança não se inicia do zero; o conhecimento precede sua entrada na escola, sendo este um aspecto histórico (Vigotskii, 1992).

Destaca-se, então, a importância atribuída por Freire (2008) à compreensão do conhecimento existente e ao reconhecimento da abertura para a produção de conhecimento ainda não existente.

3. O tecido da cidadania

A cidadania, enquanto condição humana, busca no direito à cidade uma ampliação dos direitos universais. O termo “direito à cidade”, proposto por Lefebvre (2001), representa uma forma superior de direitos, incorporando liberdade, individualização na socialização, habitat, habitação, direito à obra (atividade participante) e direito à apropriação, culminando no direito à cidade. A vida social, impulsionada pelas necessidades urbanas, não é moldada por indivíduos específicos, mas pela prática coletiva da vida social.

O exercício da cidadania é viabilizado pelo convívio, sendo imperativo dedicar atenção especial às crianças e adolescentes, reconhecendo a relevância da convivência comunitária no espaço urbano. Essa perspectiva está intrinsecamente ligada ao conceito de “direito à cidade”, enfatizando o ambiente urbano como espaço primordial para interações sociais (Patrão, 2010). A cidade se revela na multiplicidade de usos, atividades, classes e raças, onde a vitalidade promove as relações sociais. Afinal de contas, “vida atrai vida” (Jacobs, 2011, p.388).

Retomando a ideia de Gadotti (2005) de que a leitura de mundo está inserida na pedagogia da cidade, destaca-se a importância de aprender a observar e conviver com a cidade, contribuindo para a consciência das ações individuais e coletivas. Assim, os sujeitos, ao se tornarem parte dessa leitura crítica do mundo, podem analisar aspectos sociais, econômicos e políticos, promovendo a formação cidadã. Contudo, essa formação só prospera quando a teia social ocupa os espaços, garantindo a articulação com os atores urbanos. No contexto das transformações urbanas, marcado por isolamento e exclusão, é urgente reconhecer a cidade como espaço de apropriação e interações complexas (Lefebvre, 2001).

Diante dessas considerações, o esperar da cidade educadora compreende a ampliação do potencial educador da cidade, articulando as três dimensões da educação. A formação cidadã emerge da expansão da zona de desenvolvimento potencial do sujeito, resultante da colaboração com outros, do novo olhar sobre a cidade e do senso de pertencimento gerado pela compreensão das dinâmicas comunitárias, das necessidades de uso e apropriação dos espaços urbanos, e do envolvimento histórico local. No processo, a linguagem e a escuta são essenciais, tanto na educação formal quanto na não-formal, conectando-se ao conhecimento afetivo do educando e sendo relevantes para a socialização na educação informal.

Esse percurso, ao explorar o sujeito histórico, coloca tanto educandos quanto educadores em um constante processo de aprendizagem. Nota-se que a educação formal e a não formal se relacionam com a ideia de construção coletiva, incorporando o sujeito à sua situação cultural, levando a uma compreensão do espaço da cidade e de suas relações, incluindo os atores sociais que fazem daquele espaço um local de relevância social.

A integração das três dimensões potencializa a formação cidadã, destacando a linguagem como ponto crucial para a articulação com os sujeitos. Embora cada dimensão educacional possa trabalhar isoladamente nessas características, a construção orgânica de redes socioeducativas nos espaços urbanos se revela como um caminho mais eficaz.

4. Caminhos metodológicos

A pesquisa adota uma abordagem multimétodos, considerando-a como um estudo de pessoal-ambiente e aplicando métodos centrados nas pessoas e métodos centrados no ambiente (Günther, Elali, Pinheiro, 2008). Entre os métodos centrados nas pessoas, foram combinados a observação, a entrevista e o inquérito por questionário. Já os métodos centrados no ambiente incluem os seguintes procedimentos: vestígios ambientais e visitas exploratórias. Além desses procedimentos, foi incluída a análise documental. Ressalta-se que os diferentes procedimentos visam coletar informações relevantes para a pesquisa. Ao final da coleta, os dados foram cruzados para garantir a complementaridade das informações e uma compreensão ampliada do objeto de estudo.

4.1 Delimitação da pesquisa

A educação, em sua essência, configura-se como um universo de pesquisa intrinsecamente complexo, englobando a estrutura educacional, os agentes educadores, o contexto dos educandos e a própria relação familiar. Reconhecendo a complexidade inerente à educação, esta pesquisa não se limita apenas ao ambiente escolar, mas se estende para abranger as três dimensões da educação: formal, não-formal e informal.

A partir dessas dimensões, estabelecemos um recorte de pesquisa que analisa o processo educativo no período do Ensino Fundamental II, que abrange crianças e adolescentes de 11 a 14 anos. Os participantes da pesquisa são os sujeitos inseridos no processo de formação cidadã neste período escolar, incluindo professores e educadores sociais.

Para definir as áreas de estudo, levantamos práticas insurgentes distintas na cidade de Florianópolis, considerando as políticas públicas, os aspectos históricos e os movimentos de lutas comunitárias. Selecionamos duas comunidades: Monte Serrat e Campeche. Essas comunidades revelam, ao longo do tempo, espaços de ações inventados que corroboram para o mapeamento das experiências socioeducativas no processo de formação cidadã.

Para analisar o processo educativo na dimensão formal da educação, foram selecionadas escolas de cada localidade. No Monte Serrat, a pesquisa ocorreu na Marista Escola Social Lúcia Mayvorne. No bairro do Campeche, a pesquisa envolveu a Escola Básica Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes e a Escola da Fazenda.

Além das escolas, identificamos projetos e organizações na comunidade que estão envolvidas no processo de educação não-formal para crianças e adolescentes. No Monte Serrat, analisamos as ações do Centro Cultural Escrava Anastácia e do Instituto Pe. Wilson Groh. No Campeche, analisamos as ações da Associação Amigos do Parque Cultural Campeche (PACUCA), da Associação de Moradores do Campeche, da Biblioteca Livre do Campeche (BILICA) e do Bairro Educador.

4.2 Etapas da pesquisa

Os estudos de caso das comunidades foram analisados em três etapas, levando em conta as três dimensões educacionais (Figura 1). Cada etapa possui procedimentos e objetivos distintos.

Figura 1. Pesquisa de campo



Fonte: Autores.

Na categorização dos dados, o foco está no sujeito, nas relações entre sujeitos e nas interações com o território. Esta abordagem não segue uma linearidade ou sistemática rígida, pois essas relações são sistêmicas e interconectadas.

Na Dimensão Formal, a análise começou com a pesquisa documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e materiais de ensino, avaliando a relação da escola com a cidade e a formação cidadã no processo educativo. Questionários aplicados a 48 professores revelaram a presença das temáticas cidade e cidadania nas dinâmicas escolares, com uma taxa de resposta variando de 15% a 50% nas diferentes escolas. Entrevistas semiestruturadas com nove professores aprofundaram a compreensão das práticas socioeducativas e da integração da educação formal com outras dimensões educativas.

Na Dimensão Não-Formal, foram identificadas ações de diferentes organizações que contribuem para a formação cidadã de crianças e adolescentes. A análise incluiu documentos, pesquisa bibliográfica e entrevistas com educadores sociais, abordando objetivos, metodologias e parcerias. A amostra contemplou seis instituições, com participação variando entre 33% e 67%. Em alguns casos, gestores foram entrevistados sobre projetos anteriores.

Na Dimensão Informal, realizou-se uma análise documental e visitas exploratórias para observar como o espaço urbano atua como ambiente educativo. A pesquisa utilizou observação sistemática e diários de campo para analisar vestígios ambientais que indicam a ocupação e uso do espaço urbano, com o objetivo de entender como a cidade influencia o processo formativo.

A coleta de dados desta pesquisa foi impactada pela pandemia de COVID-19, que alterou os espaços de aprendizado e exigiu adaptações nos procedimentos de coleta e análise. A pesquisa enfrentou desafios como a alta rotatividade de professores e dificuldades na organização de agendas devido à transição das atividades online para presenciais, o que resultou em um número de participantes inferior ao previsto.

5. A prática do tear educacional

Partindo dos estudos de caso, a comunidade do Monte Serrat é uma das 19 localidades que compõem o Maciço do Morro da Cruz, no Centro de Florianópolis. Marcada por uma herança segregacionista, a comunidade tem sido protagonista em lutas comunitárias pela conquista de direitos e melhoria da qualidade de vida de seus habitantes. Com um espírito solidário, a comunidade se estruturou a partir de lideranças religiosas e femininas, que institucionalizaram equipamentos urbanos e sociais e estabeleceram parcerias para desenvolver projetos socioeducativos voltados para crianças e adolescentes. Sua história reflete a ausência do Estado nas necessidades populacionais, fazendo emergir um espaço de ação inventado pela própria comunidade na garantia do direito à cidade.

A comunidade do Campeche, situada no sul da Ilha de Florianópolis, tem uma trajetória marcada por uma forte participação no processo de elaboração do Plano Diretor Municipal. Sua atuação militante resultou na criação do Plano Diretor Comunitário em 2000, embora este não tenha sido incorporado pela municipalidade. Além de sua contribuição no planejamento urbano, o bairro tem lutado há mais de três décadas pela criação do Parque Cultural do Campeche. Nesse processo, a comunidade tem se apropriado do espaço do Campo de Aviação para desenvolver práticas culturais, de lazer e socioeducativas. A Biblioteca Livre do Campeche também surge como uma resposta à demanda por espaços culturais na região.

A análise das comunidades de Monte Serrat e Campeche é fundamentada nos quatro pilares da educação propostos por Delors (2003).

1. “Aprender a conhecer”: A educação formal tem sucesso em proporcionar aos educandos os instrumentos necessários para a compreensão, cumprindo bem o pilar de “aprender a conhecer”. Entretanto, o pilar “aprender a fazer” não é plenamente integrado nas práticas pedagógicas das instituições de ensino, frequentemente restrito a projetos específicos.

2. “Aprender a fazer”: Esse pilar é evidenciado em várias práticas de educação não formal, como a horta comunitária do PACUCA e as atividades da BILICA no Campeche. É necessário ressaltar a importância da educação informal no Campeche, onde a ação no meio está estreitamente ligada ao

currículo reivindicado pela busca de espaços urbanos com mobiliários que atendam às necessidades dos usuários. Isso demonstra uma integração prática do pilar “aprender a fazer” no contexto urbano e informal.

3. “Aprender a viver juntos”: Esse pilar é abordado de maneiras distintas nas duas comunidades. No Monte Serrat, a rua é o espaço vital onde as experiências e interações sociais acontecem, refletindo um espaço de vivência e de construção comunitária. No Campeche, o parque, a praça e a praia desempenham papéis semelhantes como espaços de encontro e integração social, além de serem áreas de luta pela preservação e uso comunitário.

4. “Aprender a ser”: A integração desses três pilares - conhecer, fazer e viver juntos - é fundamental para a formação do pilar “aprender a ser”. Este pilar abrange a capacidade de refletir sobre si mesmo e sobre o próprio papel dentro da comunidade e da cidade. A construção de uma identidade cidadã e a promoção de um senso de pertencimento dependem da articulação eficaz entre os outros três pilares, refletindo a importância de uma abordagem holística na educação e na formação cidadã.

5.1 Aprendendo a conhecer

A caminhada, embora não longa, enfrenta um terreno de grande declividade. Para os moradores, isso não é um obstáculo significativo, mas o desenho urbano apresenta desafios latentes. À medida que as crianças percorrem o bairro, elas são reconhecidas pelos moradores, e interações como “*Oi Seu Chico, tem chupe-çupe?*” se tornam comuns. Cada ponto de encontro é uma oportunidade para o aprendizado e a descoberta, com as crianças visitando casas, instituições e explorando as ruas labirínticas do Monte Serrat. Através dessas explorações, encontram mais uma sala de aula: o pátio de uma casa. Não é qualquer casa, nem qualquer moradora. Ali se encontra a história viva da comunidade. Do alto, é possível visualizar o processo de urbanização, as lutas e conquistas dos habitantes que vieram antes.

Essa vivência cotidiana, proporcionada pela Escola Marista, permite que os educandos não apenas conheçam seu território, mas também se conectem com suas raízes históricas e sociais. A Escola Marista, ao conceber a educação como uma relação dinâmica, expande o conhecimento sistemático, interagindo com o outro e explorando o território de maneira profunda e envolvente.

Essa abordagem transforma o território em um ambiente de aprendizado ativo, onde cada rua, casa e interação com os moradores locais se torna uma oportunidade de conhecimento. Embora a caminhada seja fisicamente desafiadora devido à inclinação do terreno, ela é simbolicamente rica, permitindo aos alunos um entendimento mais profundo da história e das dinâmicas comunitárias do bairro. Ao entrar em contato com figuras locais e espaços emblemáticos, os estudantes não apenas aprendem sobre o passado e o presente do Monte Serrat, mas também desenvolvem um senso de pertencimento e responsabilidade em relação ao território que habitam.

Essa experiência pedagógica se alinha com a teoria crítica de Lefebvre (2001, p.52), que concebe a cidade como uma “mediação entre as mediações”. Para Lefebvre, a cidade é mais do que uma mera coleção de edifícios, ruas e espaços públicos; ela é o produto e o palco das interações sociais que a moldam e são moldadas por ela. Ao relacionar a prática pedagógica da Escola Marista com o conceito de cidade de Lefebvre, percebe-se que a educação no Monte Serrat transcende os limites tradicionais da sala de aula. A escola utiliza a cidade como um recurso educativo, reconhecendo que o aprendizado não é apenas um processo interno, mas um diálogo contínuo com o ambiente e as pessoas que o habitam. As interações dos alunos com os moradores e com os espaços da comunidade ilustram como o conhecimento é construído de maneira colaborativa e situada, em uma constante troca entre o indivíduo e o coletivo.

A prática educativa da Escola Marista, ao levar os alunos a explorar o Monte Serrat, exemplifica como a cidade pode ser um agente ativo na formação cidadã. Essa abordagem está fundamentada em teorias que consideram a cidade como um ambiente educativo dinâmico e simbólico. Jacobs (2011) destaca que a diversidade urbana estimula múltiplas interações, enriquecendo a experiência educativa. Gadotti (2005) enfatiza a importância de observar criticamente a cidade, reconhecendo suas diferenças e complexidades como parte integral do processo de aprendizagem. Vintró (2003) e Lefebvre (2001) veem a cidade como uma construção social e um espaço em constante

evolução, onde o aprendizado e a cidadania são continuamente moldados pelas interações entre seus habitantes e o ambiente. Dessa forma, a exploração do território pelos alunos não apenas proporciona conhecimento sobre o local, mas também contribui para a construção ativa do espaço urbano como um recurso educacional.

5.2 Aprendendo a fazer

Houve um tempo em que a rádio comunitária do Campeche transcendeu seu papel convencional e se tornou mais do que uma simples transmissora de sons. Uma valiosa parceria se formou entre a rádio e a Escola Brigadeiro, com a criação de oficinas de rádio para os alunos do projeto “Todos Podem Aprender Sempre” (TOPAS), destinado a aqueles que repetiram de ano. A magia acontecia quando esses alunos, muitos deles mais velhos e enfrentando os desafios da repetição, eram levados à rádio para compartilharem suas vozes e paixões. A oportunidade de ter uma rádio como plataforma para se expressarem era única, algo que talvez não fosse experimentado na escola. A música que escolhiam ecoava pelos estúdios da rádio, transformando-a em um palco onde suas vozes, muitas vezes negligenciadas, ganhavam vida. Esse projeto foi mais do que uma simples oficina; foi um suporte essencial para esses alunos, uma maneira de expressar o que precisavam dizer. Infelizmente, como em todas as histórias, esse capítulo chegou ao fim. O projeto foi encerrado, mas a rádio continua, talvez ciente do potencial transformador que ainda carrega. (A.M., comunicação pessoal, fevereiro 2022).

A rádio comunitária do Campeche exemplifica os princípios de Gadotti (2005) e Freire (2008) ao proporcionar um ambiente educativo além da sala de aula. Gadotti (2005) vê o direito à educação como o direito de aprender e se expressar, o que a rádio facilita ao oferecer um espaço para que os alunos expressem suas vozes e paixões. Isso reflete a visão de Gadotti de que o aprendizado deve ser acessível e relevante, conectando-se diretamente às experiências dos alunos. Por sua vez, Freire (2008) argumenta que o ensino e a aprendizagem são recíprocos e interdependentes. A rádio comunitária exemplifica isso ao proporcionar experiências práticas que permitem aos alunos e educadores aprender e ensinar mutuamente, superando a divisão tradicional entre ensino e aprendizagem e promovendo uma abordagem mais integrada e colaborativa.

A transformação da rádio comunitária em um espaço educativo reflete a visão de Lefebvre (2001) de que a cidade é uma construção social com potencial pedagógico. Ao servir como plataforma de expressão e aprendizado, a rádio se integra no espaço urbano, mostrando como instituições comunitárias podem ser essenciais na formação cidadã e educacional.

No Campeche, a educação informal também se manifesta em projetos como oficinas culturais e hortas pedagógicas, que oferecem às crianças aprendizado prático e conectam-nas ao ambiente local. Essas iniciativas não só promovem habilidades práticas, mas também fortalecem a relação entre os educandos e a comunidade, ressaltando a importância de integrar o contexto sociocultural ao processo educacional.

No Monte Serrat, a escola adota uma abordagem que envolve levar os alunos a diferentes espaços e contextos para proporcionar experiências de aprendizado que possibilitem a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos. Embora essas vivências sejam enriquecedoras, também podem apresentar desafios. Por exemplo, ao visitar praças mais elitizadas da cidade, os alunos enfrentaram preconceito. Apesar do desconforto, essas situações foram transformadas em oportunidades educativas, permitindo discussões sobre questões importantes, como raça, gênero e sexualidade. Essas experiências ajudam a identificar novas potencialidades para o trabalho educacional.

Essa abordagem reflete a teoria de Vigotskii (1992) sobre a inseparabilidade entre aprendizado e contexto social, e a visão de Freire sobre a educação como ação política e emancipatória. A prática educativa no Monte Serrat busca não apenas ensinar, mas também desenvolver a capacidade crítica dos alunos para interpretar e agir sobre suas realidades, promovendo uma educação contínua e transformadora.

Freire (2008, p.68) destaca que os professores devem conhecer bem sua prática para atuar com segurança. No Monte Serrat, essa abordagem é aplicada através da capacitação dos educadores e da reavaliação do papel da educação no contexto territorial. Nesta reavaliação, a integração da Escola Marista com a comunidade e a orientação dos projetos para atender às suas necessidades são elementos essenciais. Essa

interação bidirecional enriquece tanto os professores quanto a equipe, aumentando sua compreensão histórica e espacial e o senso de pertencimento à comunidade, contribuindo significativamente para seu trabalho.

A relação entre a história individual e social se manifesta de maneiras distintas nos estudos de caso. Por um lado (Monte Serrat), observa-se uma comunidade segregada, mas as práticas educativas provocam uma ampliação do olhar sobre o mundo, ultrapassando os limites da comunidade, na busca por uma integração na cidade que lhe é de direito. Por outro lado (Campeche), a diversidade cultural cria uma trama social complexa, embora muitas vezes restrita às suas localidades, limitando a troca de perspectivas. No entanto, a força comunitária pode ser reforçada por movimentos sociais ligados a questões ambientais e urbanas. Ambas as realidades são marcadas por uma imagem de luta, sendo que uma delas é menos reconhecida no contexto social de Florianópolis.

Essas situações culturais são essenciais para entender a cidade como um agente educativo. Em Monte Serrat, destacam-se as pequenas conquistas urbanas e a luta por qualidade de vida. No Campeche, embora a extensão territorial seja vasta, percebe-se uma dinâmica similar, com a relação entre o contexto sociocultural e o desenvolvimento individual influenciando o comportamento de crianças e adolescentes.

A interação social é fundamental para a formação da sociedade urbana e para a adaptação às mudanças sociais. Participar ativamente da teia social, compreender as mudanças sociais e desenvolver um senso de cidadania são aspectos fundamentais nesse percurso formativo. A dificuldade está em integrar os atores sociais para expandir a dimensão informal da educação.

5.3 Aprendendo a viver junto

Nos estudos de caso, a dinâmica dos encontros varia, sendo mais fluida na comunidade do Monte Serrat devido à sua escala. As práticas educativas ali evidenciam a cidade como um espaço de aprendizado, destacando a colaboração entre comunidade e escola na formação cidadã. A iniciativa de levar os alunos a explorar o bairro promove uma conexão imersiva com o ambiente urbano, ajudando-os a desenvolver um senso de pertencimento e uma compreensão crítica. Essa abordagem está alinhada com a teoria de Santos (1996), que enfatiza a importância das relações sociais e do espaço na formação do indivíduo.

Além disso, a teoria de Tuan (1980) reflete sobre topofilia, que explora o vínculo emocional entre o indivíduo e o ambiente. A interação com o bairro oferece aos alunos uma oportunidade para cultivar um sentimento de identidade e cidadania, fundamentais para o engajamento social e a compreensão das relações comunitárias.

A análise das práticas no Campeche revela uma dinâmica distinta, influenciada pela extensão territorial e pela diversidade social. A coesão social é mais dispersa e ocorre principalmente em áreas específicas, como locais de lazer comunitário. No entanto, questões comuns, como lutas ambientais e urbanização predatória, aumentam a coesão social em alguns contextos, ressaltando a importância da interação com o ambiente na formação da identidade cidadã.

No Monte Serrat, a escassa oferta de áreas de lazer faz com que crianças e adolescentes se apropriem do espaço da praça e da rua sem a supervisão direta de seus responsáveis, pois todos se observam mutuamente. Percorrendo suas vias labirínticas, também encontramos crianças brincando atrás dos muros. No Campeche, a morfologia urbana, com lotes, muros e grades, provoca esse tipo de permanência, embora não exclua a ocupação das ruas pelas crianças. É frequente depararmos-nos com famílias que se dirigem a áreas de lazer com o intuito de promover a socialização coletiva. Esse deslocamento, muitas vezes realizado de carro, reitera o planejamento modernista que delineia o espaço residencial e o lazer.

Olhando para essa ocupação da rua no Monte Serrat, a percepção da rua como um ambiente de permeabilidade contribui para a vitalidade urbana. A distinção ambígua entre esses espaços (público-privado) permite uma integração fluida, favorecendo a vivência de atividades cívicas e culturais, destacando a rua como um elemento essencial na formação cidadã e na construção da identidade comunitária. No entanto, há uma visão negativa persistente sobre as ruas, que subestima seu potencial para convivência e desenvolvimento humano.

De acordo com Rocha (2017), as ruas são fundamentais para a prática da cidadania e da cultura, e sua exclusão do cotidiano infantil pode limitar a formação de uma identidade cidadã robusta. Essa visão é criticada como miopia cultural, refletindo a tendência de confinar crianças a instituições em vez de permitir que se desenvolvam em espaços públicos. Colosso (2019) e Lefebvre (2001) reforçam a ideia de que as ruas, como espaços de interação e encontro, favorecem uma educação e socialização que vão além da sala de aula.

Ao abordar como a cidade pode ser educadora, os professores destacaram a necessidade de espaços públicos para socialização e resgate histórico. Ressaltaram também a importância de garantir a liberdade para que todos os educandos participem plenamente dos diversos espaços urbanos e de privilegiar a formação e integração dos moradores, especialmente crianças e jovens. Apesar da falta de entendimento teórico sobre cidade educadora, há uma compreensão clara das oportunidades que a cidade oferece para o processo educacional e a formação cidadã.

“A cidade como espaço educativo não tem como ser ignorada, visto que os nossos educandos interagem nesse espaço e irão refletir em suas ações o que aprendem na escola. Seu espaço de direitos e deveres” (L.D.M, comunicação pessoal, abril 2022).

Na educação não-formal, Gohn (2009) sublinha a importância da aprendizagem coletiva e da formação cidadã. Práticas como as da Horta Comunitária e as oficinas da Bilica exemplificam como a educação não-formal pode promover inclusão social e desenvolvimento integral, integrando a cultura e as dimensões comunitárias no processo educacional.

No Campeche, a apropriação da cidade por grupos e a necessidade de contato com a diversidade são essenciais para a formação da identidade cidadã. A interação com diferentes realidades, incluindo minorias e majorias, é fundamental para o desenvolvimento completo de crianças e adolescentes. Desse modo, reforça-se que, para além do convívio familiar, o convívio comunitário deve ser garantido às crianças e aos adolescentes para seu desenvolvimento integral, uma vez que cria condições que são essenciais para a formação cidadã.

5.4 Aprendendo a ser

A prática educativa no Monte Serrat valoriza profundamente a linguagem e a escuta. Essas ferramentas são essenciais para conectar-se com a essência dos alunos, permitindo aos professores não apenas ensinar, mas também ouvir e integrar as histórias e experiências pessoais dos alunos no processo de aprendizagem. Essa abordagem faz com que a prática educativa se desenvolva de maneira contextualizada e significativa, refletindo a verdadeira dinâmica social da comunidade.

No Campeche, diante de seu contexto urbano, os desafios são diferentes: os educadores precisam encontrar novas formas de conectar os alunos com o ambiente ao seu redor. A promoção da saúde alimentar e a exploração de diferentes modais de transporte, bem como de áreas comunitárias como o Pacuca e o Morro do Lampião, oferecem oportunidades para que os alunos saiam de sua bolha social e interajam com novos contextos.

A prática de levar os alunos a vivenciar e explorar diversos espaços, como observado em ambas as comunidades, evidencia uma aplicação prática das ideias de Rego (1998). Ao expor os alunos a diferentes contextos, eles são capazes de construir e transformar sua compreensão do mundo, criando novas condições para seu desenvolvimento e existência. Essa abordagem reforça a ideia de que o conhecimento não se inicia do zero, mas é moldado pelas experiências vividas dos alunos (Vigotskii, 1992). Através de projetos e experiências que emergem da dinâmica social local, a educação se torna uma ponte entre a teoria e a prática, entre o conhecimento individual e o coletivo, e entre o espaço urbano e a formação cidadã.

Morin (2000) enfatiza a necessidade de compreender a condição humana na educação, destacando que o conhecimento deve situar o indivíduo no universo, integrando a reflexão sobre a posição do ser humano no mundo. No Monte Serrat, a prática educativa que valoriza a experiência e o contexto dos alunos contribui para uma compreensão mais profunda de sua posição social e histórica, situando o conhecimento dentro da perspectiva do indivíduo.

Em contraste, no Campeche, a percepção do aluno como sujeito central do processo educativo é

menos evidente. Embora haja preocupação e intenção de trabalhar com os alunos como sujeitos históricos, muitas vezes a prática ainda está em transição do discurso para a aplicação real. No entanto, ações pontuais, como o envolvimento dos alunos em movimentos ambientais e a utilização das redes sociais, demonstram esforços para integrar a educação com a realidade dos alunos. A compreensão do ambiente e o engajamento com espaços não familiares contribuem para a formação da identidade e da cidadania.

Essas práticas, tanto no Monte Serrat quanto no Campeche, ressaltam a importância de uma abordagem educacional que valoriza a experiência e o contexto dos alunos. Freire (2008) enfatiza a importância de construir sobre o conhecimento pré-existente dos alunos. Assim, a educação se torna um meio de desenvolver uma compreensão mais profunda da posição social e histórica dos alunos, promovendo uma formação enriquecida e contextualizada.

6. Considerações finais

A responsabilidade da sociedade na formação cidadã de crianças e adolescentes está intrinsecamente ligada à compreensão de que os espaços e equipamentos urbanos, embora úteis, não são suficientes para cuidar e educar. É imperativo reconhecer a importância da interação humana nesse contexto. Uma vida urbana próspera exige que as pessoas assumam responsabilidade pública, mesmo sem vínculos pessoais, em um ato de cidadania, considerando a influência direta que as ações dos adultos exercem sobre as crianças (Jacobs, 2011).

Nesse sentido, as práticas que reabilitam emoções e afetos desempenham um papel importante, aproximando a política de uma experiência coletiva de liberdade, sem distinções ou demarcações individuais (Colosso, 2019). Além disso, enfatiza-se a dimensão encantadora do pertencimento à comunidade, ressaltando a relevância do acolhimento nos espaços educativos.

A educação, como uma realidade complexa, transcende a mera acumulação de conhecimento, transformando-se em um contínuo processo de aprendizagem que prepara o indivíduo para todas as fases da vida. Este entendimento amplia os ambientes educacionais, pois, na dinâmica da educação, todos desempenham papéis tanto como aprendizes quanto como educadores.

Na esfera urbana, onde as relações entre as pessoas definem o tecido social, torna-se fundamental questionar e reformular o conceito de “com-viver”. A herança cultural individualista, que promoveu o isolamento como solução para os problemas sociais, requer um empoderamento do interesse comum para construir uma cidadania coletiva. Essa mudança de perspectiva fomenta um senso coletivo de responsabilidade, ampliando a visão da cidade como um espaço não apenas de trabalho e lucro, mas também de convivência e celebração.

Isso faz almejar uma cidade como pedagogia em suas interações, na qual cada agente assume a responsabilidade educativa na construção de uma “comum unidade”. Essa mudança de atitude voltada para uma política educativa de cidadania visa uma responsabilidade coletiva. A forma insurgente observada no Monte Serrat e no Campeche reconstituiu centros de decisão, restabelecendo o lugar do encontro nas cidades. A partir da convergência, estabelece-se uma organização social.

Trazer a relação da cidade educadora com o ensino formal implica instigar uma cidadania ativa e crítica durante o processo de transformação social, reconhecendo suas indeterminações e incertezas. Isso estabelece a formação cidadã como um ato contínuo e dinâmico na sociedade urbana. Educar para a cidadania no ambiente educacional é exercer a cidadania desde a infância, reconhecendo o elevado potencial criativo das crianças e adolescentes, que são capazes de influenciar os currículos urbanos.

A educação informal, ao refletir a conjuntura social, proporciona a inclusão dos jovens no contexto urbano, permitindo-lhes desempenhar um papel transformador. A sociedade desempenha um papel relevante nesse processo, pois é por meio da interação social que a trama da cidade se revela aos recém-chegados, promovendo inclusão social, participação cidadã e um senso de pertencimento. Assim, tecer o ser cidadão é assumir as relações socioespaciais no processo de formação cidadã, incorporando as dimensões educacionais e trazendo a cidade como um agente educador.

Alguns pressupostos importantes para considerar a cidade como um agente educador são: 1. centrar o sujeito no processo formativo; 2. adotar uma pedagogia relacional entre educandos e educadores; 3. compreender o contexto do educando; 4. estabelecer uma rede de parceiros para viabilizar projetos; 5. assumir o processo como contínuo e dinâmico. A pesquisa confirma a hipótese de que uma interação mais robusta entre as dimensões da educação resulta em uma formação cidadã mais eficaz. A cidade incorpora essas dimensões, indicando que um maior estímulo à vida urbana se traduz em uma percepção mais ampla de cidadania entre os educandos. O relato dos entrevistados confirma as expectativas sobre os atores envolvidos no processo educacional, especialmente aqueles com uma trajetória de vida urbana, destacando sua influência significativa na formação.

A experiência do Monte Serrat, considerando o perfil socioeconômico dos envolvidos, influencia profundamente a construção, metodologia e temas dos projetos socioeducativos. Essas experiências não buscam resolver os problemas estruturais da sociedade, mas aspiram a uma justiça social baseada na igualdade, no diálogo pela cidade e no fortalecimento da experiência do espaço público, caracterizando uma forma de democracia radical.

No Campeche, as lutas socioambientais históricas moldam uma identidade ambientalista evidente nas práticas educacionais, que são uma resposta ao contexto em que se inserem. Ambas as experiências são consideradas educacionais e de vida, com o propósito de contribuir para a consolidação da autonomia (cognitiva, profissional, política, ética e econômica) dos sujeitos sociais.

Diante do exposto, analisar a dinâmica da cidade educadora no processo de formação cidadã envolve a complexa interação entre o indivíduo, o território e as práticas que reconhecem essas relações. O esperar da cidade educadora baseia-se na convicção de que mudanças são possíveis, considerando o saber histórico como uma possibilidade, e não uma determinação, e na importância de assumir um papel ativo na história (Freire, 2008). Esse enfoque é respaldado pela abordagem de Vigotskii (1992), que enfatiza a inseparabilidade do indivíduo de sua situação cultural, evidenciada nas práticas educacionais no Monte Serrat, que valorizam as raízes comunitárias e o direito à cidade.

O direito à Cidade Educadora fundamenta-se no direito à educação, devendo garantir os princípios de igualdade, justiça social e equidade (Morigi, 2016). Os espaços urbanos, ao produzirem ações e relações sociais, influenciam e são influenciados pela prática da vida social. A necessidade da cidade e da vida urbana traz a vida social em voga. Não é uma ou outra pessoa que cria as relações sociais, mas é a prática da vida social que possui tal poder.

Bibliografia

- Aitken, S. (2014). Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. *Educ. Soc, Campinas*, 35(128), 629–996.
- Alves, A. R., & Brandenburg, E. J. (2018). *Cidades educadoras: um olhar acerca da cidade que educa*. InterSaber.
- Colosso, P. (2019). Disputas pelo direito à cidade: outros personagens em cena [Tese (Doutorado)]. Universidade de São Paulo.
- Delors, J. (2003). Os Quatro pilares da educação. In J. Delors (Ed.). *Educação: um tesouro a descobrir* (2a ed., 89–102). Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO.
- Freire, P. (2008). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. *Syria Studies* (37a ed.), 7(1). Sal e Terra.
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal / não-formal. *Droit à l'éducation: Solution à Tous Les Problèmes Ou Problème sans Solution?*, 1–11.
- Gohn, M. da G. (2006). Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Na Educação*, 14(50), 27–38.
- Gohn, M. da G. (2020). Educação não formal: direitos e aprendizagens dos cidadãos (ãs) em tempos do Coronavírus. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(7.7), 9–20.

- Gohn, M. G. (2009). Educação Não-Formal e o Papel do Educador (a) Social. *Revista Meta: Avaliação*, 7(1), 28–43. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v1i1.1>
- Günther, H., Elali, G. A., & Pinheiro, J. Q. (2008). A Abordagem Multimétodos em Estudos Pessoa-Ambiente: Características, Definições e Implicações. In J. Q. Pinheiro & H. Günther (Eds.), *Métodos de Pesquisa nos Estados Pessoa-Ambiente* (pp. 369–395). Sada do Psicólogo.
- Jacobs, J. (2011). *Morte e vida de grandes cidades* (3a ed.). WMF Martins Fontes.
- Lefebvre, H. (2001). *O direito à Cidade* (5ª ed.). Centauro.
- Lúcio, J. (2019). A cidade como experiência de aprendizagem: Reflexões ilustradas sobre o currículo educativo da Cidade. *Kult-Ur – Revista Interdisciplinária Sobre La Cultura de La Ciutat*, 6(11), 87–108. <https://doi.org/https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.11.4>
- Moll, J. (2019). Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todo tenham lugar. *Ágora*, 6(11), 27–38.
- Morigi, V. (2016). *Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia*. Sulina.
- Morin, E. (2000). *Os Sete Saberes Necessários À Educação do Futuro* (2nd ed.). Cortez Brasília, DF: UNESCO.
- Morin, E. (2016). *O método 1: a natureza da natureza* (Heineberg, Ed.). <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>
- Patrão, B. de V. L. G. (2010). O Direito à Cidade sob a perspectiva da crinaça e do adolescente: o Poder Público e a responsabilidade pela efetividade do Direito à Convivência Comunitária. *Confluências (Niterói)*, 18, 39–51.
- Rego, T. C. (1998). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Vozes.
- Rocha, T. (2017). A casa e a rua. Em A. C. E. Aprendiz (Org.), *Aprendiz: 20 anos de história e reinvenção*, 23–25. https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/wp-content/uploads/2017/11/aprendiz_20_anos_de_historias_e_reinvencao.pdf
- Santos, M. D. A. (1996). Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. *Boletim Gaúcho de Geografia*, 21(1), 7–14.
- Subirats, J. (2003). Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In C. Gómez-Granell & I. Vila (Eds.), *A cidade como Projeto Educativo* (pp. 67–83). Artmed.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la Escuela: Ámbitos no formales y Educación Social*. Ariel.
- Tuan, Y. (1980). *Topofilia: Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente*. Difel.
- Vigotskii, L. S. (1992). Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In L. S. Vigotski, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Eds.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone.
- Vintró, E. (2003). Educação, escola, cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona. In C. Gómez-Granell & I. Vila (Eds.), *A cidade como Projeto Educativo* (pp. 37–55). Artmed.