

EDUCAÇÃO NA CIDADE: POSSIBILIDADES CONTRA-HEGÊMONICAS DE ATUAÇÃO DE PROFESSORES, MEDIADORES DE ESPAÇOS CULTURAIS E EDUCADORES SOCIAIS

Priscila de Souza Chisté¹

RESUMO

O texto tem como objetivo discutir a cidade como espaço educativo e de atuação de diferentes educadores. Inicia elencando propostas internacionais que visam relacionar à cidade com a educação, tais como: Cidade Educativa, a partir do Relatório Aprender a Ser, divulgado pela Unesco, e Cidade Educadora, implementada pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Com vistas a propor um novo modo de diálogo entre educação e cidade que promova o desvelamento das contradições que estão postas nos diferentes espaços citadinos, o artigo apresenta a proposição delineada como Educação na Cidade, sistematizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech) do Instituto Federal do Espírito Santo. Após essas análises, inferências e proposições, expõe reflexões sobre os possíveis mediadores da cidade - mediadores de espaços culturais, professores e educadores sociais que de acordo com suas intencionalidades educativas e formação profissional, podem proporcionar novos modos de compreender os espaços urbanos.

Palavras-chave: Educação na cidade; escola; mediação; professores; educador social.

ABSTRACT

This article has the objective to discuss the city as an educational space and the performance of different educators. Begins listing international proposals that connect the city with education, such as: Educational city, from the Learning to be report, released by Unesco, and Educating City, implemented by International Association of Educating Cities (AICE). With a view to proposing a new mode of dialogue between city and education that make the uncovering of contradictions that are placed in different city spaces, the text presents the outlined proposition Education in City, systematized by Group of Studies and Research of Education in City and Humanities (GEPECH) from the Federal Institute of Espírito Santo (Ifes). After this analyzes, inferences and propositions, exposes reflections about possible city mediators - mediators of cultural spaces, teachers and social educators – that according to their educational intentions and vocational training, can provide new modes to understand urban spaces.

Key words: Education in the city; school; mediation; teachers; social educator.

Introdução

¹ Professora do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo (Ifes), mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech) vinculado ao Mestrado em Ensino de Humanidades do Ifes.

Em nossas atividades cotidianas e acadêmicas nos encontramos, de modo recorrente, com a palavra cidade; tanto ao nos referirmos ao local onde moramos, quanto ao nos depararmos com textos literários, geográficos, políticos, filosóficos e históricos que abordam este tema. Na maioria dos dicionários de uso escolar o verbete *cidade* refere-se à aglomeração humana localizada numa área geográfica circunscrita que tem numerosas casas, próximas entre si, destinadas à moradia e/ou às atividades culturais, mercantis, industriais, financeiras. Etimologicamente *cidade* deriva da palavra latina *civis*, que significa membro livre de um local a que pertence por origem, sujeito de um lugar, aquele que se apropriou de um espaço. Cidade, então, pode ser considerada como uma comunidade política cujos membros se auto governam e têm o direito ao espaço em que vivem. Lefebvre (2008) considera que a cidade é espaço moldado, modelado, ocupado pelas atividades sociais no decorrer de um tempo histórico. Ela é mediação de relações socioespaciais, de vínculos das pessoas com o espaço, capaz de revelar a realidade social produzida em determinado contexto histórico. Concebemos a cidade também como um espaço que carrega consigo aspectos contraditórios que precisam ser compreendidos por seus habitantes e visitantes para que eles se apropriem deste espaço por meio da compreensão dos múltiplos aspectos que o envolve.

A cidade pode educar? Se sim, quais espaços possuem potencial para isso? Museus, praças, comércios, centros comunitários, ruas, entre outros espaços públicos educam naturalmente? Necessitam de mediação especializada? Quais profissionais podem atuar como mediadores desses espaços? Quais proposições internacionais sinalizam a necessidade de construção teórica sobre a cidade e sua possível função educativa e educadora?

Diante dessas questões, somos desafiados neste artigo a discorrer sobre o tema com o objetivo de pensar sobre as relações entre cidade, educação e seus possíveis mediadores. Além disso, buscaremos apresentar neste texto algumas diretrizes orientadoras das pesquisas que estamos a desenvolver e que serão apresentadas nos artigos que também compõem o capítulo IV - Educação na Cidade: formação, diálogos e intervenção deste livro. Como forma de sistematizar esta discussão iniciaremos pela análise de propostas internacionais que visam relacionar cidade e educação, a saber: Cidade Educativa, a partir do Relatório Aprender a Ser, divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); e Cidade Educadora, implementada pela Associação Internacional das

Cidades Educadoras (AICE). Ambas as propostas, em nossa concepção, possuem abordagem que visa, ao fim e ao cabo, reproduzir a sociedade capitalista. Com vistas a propor diálogo entre educação e cidade que promova o desvelamento das contradições que estão postas nos diferentes espaços citadinos, apresentaremos, na seção seguinte, a proposição delineada como Educação na Cidade, sistematizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech)² para a seguir, elencarmos seus possíveis mediadores - guias ou monitores de espaços culturais, professores e educadores sociais – que de acordo com suas intencionalidades educativas e formação profissional, podem proporcionar novos modos de compreensão dos espaços urbanos.

Relações entre Cidade Educativa e Educadora: o Relatório Aprender a Ser e a Associação Internacional das Cidades Educadoras

Dentro das abordagens relacionadas à educação, encontramos alguns modos de se pensar o potencial educativo da cidade. Essas possibilidades carregam consigo ideologias que visam direcionar os caminhos que a educação pode assumir dependendo da origem de seus posicionamentos. Vejamos primeiramente a gênese e o objetivo do projeto “Cidade Educativa”, apresentado no Relatório Aprender a Ser, publicado em 1973, e elaborado por uma Comissão Internacional da Unesco³/Onu

² O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) iniciou suas ações em março de 2016. O Gepech integra uma das linhas do Grupo de Pesquisa “Artes Visuais, Literatura, Ciências e Matemática: diálogos possíveis” cadastrado no CNPq e possui os seguintes objetivos: 1) discutir relações entre a cidade e a educação a partir de áreas do conhecimento ligadas às humanidades; 2) planejar, executar e avaliar formações de professores da educação básica que contribuam com reflexões sobre os espaços da cidade; bem como 3) sistematizar materiais educativos que discutam e apresentem propostas relacionadas com a cidade.

³ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros - atualmente 193 países. A Unesco atua em parceria com outras instituições, recomendando e orientando a educação dos países da América Latina e do Caribe. É uma instituição especializada da Organização das Nações Unidas (ONU), vinculada ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Tem como área de atuação a educação, as ciências naturais, as ciências sociais, a cultura, a comunicação e informação e a pesquisa e avaliação. A Unesco atuou em parceria, na “Conferência Mundial de Educação para Todos”, com outras organizações multilaterais como a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) num esforço em disseminar uma política educacional orientada pelos mecanismos neoliberais. No Brasil, a agência desenvolve projetos de cooperação técnica em parceria com o governo – União, estados e municípios – , a sociedade civil e a iniciativa privada, além de auxiliar na formulação de políticas públicas que estejam em sintonia com as metas acordadas entre os Estados Membros da Organização. Traz como pressuposto a missão de orientar os Estados-Membros no combate à ignorância e a universalização do acesso de todos ao conhecimento disponível, perseguindo uma cultura de paz. É com esse discurso humanístico e moralista que a agência vem construindo uma hegemonia ideológica e conceitual entre

liderada por Edgar Faure, ex-ministro da Educação da França, juntamente com representantes dos Estados Unidos da América, União Soviética, Chile, Síria e Congo. Nesse relatório, Faure e seus colaboradores defendem a necessidade de se pensar novas estratégias para melhorar a educação dos países de terceiro mundo. O Relatório surge, então, como estudo para ajudar as nações pobres a enfrentarem a crise da educação que as assolava, reforçando a necessidade de cooperação internacional para renovação da educação. Como solução, o relatório propõe a implantação da proposta “Cidade Educativa” que, a partir de então, passou a orientar políticas públicas em vários países.

Segundo Faure et.al. (1973) seria necessário que outras instituições educacionais para além da escola, contribuíssem com a superação da crise instaurada na educação, reunindo forças de todos indivíduos que compõe a sociedade para a promoção da melhoria da educação dos países em desenvolvimento.

Para Gadotti (1992) a ideia da Cidade Educativa, defendida pela Unesco, refere-se a concepção de Educação Permanente que alimenta os sonhos dos países em via de desenvolvimento.

No Brasil, por exemplo, a ideia de uma comunidade na qual a educação estaria “ao alcance de todos”, “durante a vida inteira”, “ministrada sob todas as formas possíveis” foi acolhida imediatamente pelos responsáveis pela educação. Assim, um país como o Brasil, que está longe de haver atendido ao mínimo necessário para a educação fundamental, longe de haver esgotado seus recursos educativos, tenta “implantar” um modelo de educação cujos resultados devem ser postos em dúvida, dado que foram elaborados para as necessidades dos países altamente desenvolvidos (GADOTTI, 1992, p. 62).

Concordamos com Freire (2007) quando aponta que o ser humano jamais para de educar-se, ou seja, cremos na necessidade constante de nos educarmos. Porém, mesmo sendo a educação algo contínuo e que pode ocorrer em variados espaços, é necessário reforçar a importância da escola, pois ela é fundamental para atingir os objetivos relacionados com a formação humana que, junto com a cidade, pode suprir a necessidade de educação ao longo da vida. Distante dos preceitos do Relatório Aprender a Ser, cremos em uma formação integral e emancipatória, onde indivíduos politizados se apropriem, tanto da escola quanto dos espaços citadinos.

seus Estados-Membros, escondendo as contradições existentes entre capital e trabalho. Sua concepção salvacionista de educação mascara os reais motivos da injustiça e da desigualdade social que se situam nos preceitos e mecanismos neoliberais que compõem o processo de mundialização do capital. Sob a efígie da modernização e da necessidade de transformação, fetichiza a dimensão da gestão da educação, apresentando-a como se fosse a solução para todos os problemas dos sistemas educativos (SILVA, 2007).

Dando continuidade as ideias apresentadas no Relatório Aprender a Ser, surge o conceito de Cidade educadora, a partir da realização do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras em 1990. Incentivado pela Unesco em Convenção das Nações Unidas ocorrida no ano anterior, 1989, o evento sistematizou uma carta de intenções, princípios essenciais ao desenvolvimento educacional das cidades. A Carta⁴ das Cidades Educadoras baseou-se em documentos internacionais⁵ e partiu do pressuposto de que a cidade possui elementos para formação integral, funcionando como um agente de educação permanente. O documento definiu princípios a serem seguidos pelas cidades integrantes da Associação, que atualmente abarca 477 cidades de 37 países.

Dentre esses princípios apresentados pela Carta elencaremos trechos que enfatizam a participação de associações civis que tomam para si a responsabilidade do Estado de implementar e gerenciar políticas sociais. No primeiro princípio, “O Direito a uma cidade Educadora”, a Carta aponta que os responsáveis por assegurar esse direito, são a administração municipal, outras administrações que possuem influência na cidade e os seus habitantes, que deverão, igualmente, comprometerem-se neste empreendimento. No segundo princípio, “O compromisso com a cidade”, novamente a responsabilidade de educar recai para a sociedade civil quando aponta que a cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Do mesmo modo, no terceiro princípio, “Ao serviço integral das pessoas”, a Carta considera necessário encorajar a colaboração das administrações junto com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado setor terciário, organizações não governamentais e associações análogas (AICE, 1990).

Entendemos que os pressupostos da Cidade Educativa no Relatório de Faure e os esforços empreendidos pela Cidade Educadora da AICE visam a ampliação e o reforço da ideia de Estado Mínimo imposta pelos agentes do capital. Pela via de se delegar a sociedade civil a obrigação de implementar e executar políticas sociais, retirando, portanto, o Estado de sua responsabilidade social, passa-se a economizar com gastos supostamente desnecessários. A proposta da AICE não busca

⁴ Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>

⁵ A carta utiliza documentos internacionais tais como: Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), a Convenção nascida do Congresso Mundial para a Infância (1990) e a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

potencializar o coletivo para promoção de transformação social radical, mas responsabilizar a sociedade civil, de que deve atuar como implementadora de políticas públicas que o Estado não consegue realizar. Os governos locais colaboram, mas a responsabilidade é civil. As instituições sem fins lucrativos, como as organizações não governamentais, passam a ser aquelas que inspiram confiança e que recebem financiamento para prover o que o Estado não conseguiu implementar.

Sem a intenção de esgotar o assunto, mas com o objetivo de provocar discussões sobre o tema, compreendemos que educar na cidade pressupõe mais do que uma simples maquiagem, embelezamento oriundo de ações instituídas por organizações que não visam contribuir com o conhecimento da realidade. Devemos pensar e implementar, pela via de uma educação prioritariamente pública, formas de promover o desvelamento dos espaços citadinos, muitas vezes configurados para reproduzir a sociedade desigual em que vivemos. Essas contradições precisam ser reveladas por meio de uma educação que empodere os sujeitos e os impulsionem a coletivamente criar meios de transformar as condições de exploração em que estão hodiernamente submetidos.

Proposta contra-hegemônica de diálogo entre a cidade e a escola

Diante da polissemia dos termos apresentados, Cidade Educativa e Cidade Educadora, nós do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação na Cidade e Humanidades (Gepech), investimos esforços para a sistematização de um novo conceito que se distanciasse das propostas internacionais citadas. Como compreendemos que as palavras são signos ideológicos, optamos pela utilização do termo Educação na Cidade, na tentativa de criar um outro nicho de discussão sobre o assunto. Pressupomos que Educação, em seu sentido amplo, depreende processos de apropriação de conhecimentos que contribuam com a formação humana, processos esses que podem ser efetivados em variados locais e esferas sociais. Assim, consideramos possível educar em diversos espaços, sejam eles a escola, a rua, o museu, os monumentos históricos, os prédios, as pinturas nos muros, os parques ecológicos, as praças, as instituições bancárias, os postos de saúde, os hospitais, os centros comunitários, o comércio em geral, a igreja etc. Basta para isso termos a intenção de fazê-lo e assegurarmos que o espaço escolar seja a referência e o primado deste processo.

Entendemos que o que torna os espaços efetivamente educativos é o olhar que se tem sobre eles. Não existe olhar neutro do mundo que nos cerca. Todo processo pedagógico está repleto de conteúdos ideológicos, políticos e culturais que se fazem presentes no ato educativo e marcam a forma de agir e compreender o mundo. As ações educativas que podem ser desenvolvidas na escola e na cidade são atravessadas pelos posicionamentos políticos, pela maneira como é exercido o poder na cidade, ou seja, a serviço de quem e de que estamos agindo. Podemos a partir de um olhar atento observar tais posicionamentos e implicações. Outras questões também podem ajudar a problematizar as relações entre a cidade e o modo de produção que nos orienta, quais sejam:

- Qual potencial transformador tem a cidade?
- Que locais podem problematizar o que está posto?
- Que estratégias podem ser pensadas nesses espaços que contribuam com a problematização da realidade?
- Como pode a cidade contribuir para o processo de humanização dos sujeitos?
- Que lugares da cidade podem contribuir com este processo?
- Como a escola pode potencializar as atividades na cidade para ampliar e fortalecer o aprendizado crítico de seus educandos?
- Como planejar visitas⁶ a esses espaços?
- O que fazer antes de uma visita? É possível realizar investigação prévia sobre o local a ser visitado? Quais informações devemos buscar?
- O que fazer durante a visita? Existe um profissional que pode contribuir com o conhecimento do espaço? É necessário sistematizar um roteiro para orientar a visita? Qual o objetivo da visita?
- Como dar continuidade as reflexões iniciadas na visita? É possível realizar aprofundamentos dos conteúdos apreendidos durante a visita?
- Além da escola, outras instituições educativas podem promover o conhecimento da cidade?
- Essas instituições podem substituir a escola? Existe a possibilidade de realizar um trabalho em parceria com a escola?

⁶ Entendemos que visitar um espaço a partir de uma demanda educativa diz respeito a apreender esse local em seus mais variados aspectos e pressupõe mediação intencional de um profissional preparado para essa função. Não se trata de uma aula passeio, mas uma atividade educativa com finalidades específicas.

No campo educativo, sabemos da necessidade de assegurar que as ações de professores e educadores em geral possam contribuir com a emancipação e com a humanização dos educandos, na perspectiva de construir uma sociedade em que não haja desigualdade. Portanto, cabe pensar em uma nova organização dos espaços e dos tempos da escola e da cidade, na perspectiva de instaurar práticas educadoras orientadas para o processo de humanização que se distanciem dos preceitos capitalistas de mercantilização dos espaços citadinos. Consideramos necessário sistematizar propostas contra-hegemônicas que visem revelar as contradições presentes na cidade, para que os educandos e os visitantes ampliem suas consciências críticas e seus conhecimentos de mundo.

Desse modo, compreendemos que educar na cidade pressupõe o desvelamento de seus espaços. Como já dissemos, tais locais muitas vezes estão configurados para reproduzir a sociedade desigual. Essas ambiguidades precisam ser reveladas por meio de uma educação que empodere os sujeitos e os estimulem a, coletivamente, criar meios de transformar as condições de exploração em que estão submetidos.

É necessário fomentar modos de ultrapassar a contemplação passiva, romper com o silêncio e repensar a função de consumidor da cidade como mercadoria. Podemos citar, como exemplo, o processo de especulação do setor imobiliário que impera nos centros históricos das cidades. A mobilização do capital e do espaço se torna frenética e conduz à destruição de velhos espaços para o surgimento de novos espaços, em um movimento de destruição e criação de locais que permite manter os níveis necessários de circulação do capital, imprescindível para o sistema econômico vigente não entrar em colapso. Os centros históricos estão inseridos em um movimento de escassez programada do espaço que colabora com a produção de uma estratégia de expulsão de indivíduos ou grupos incômodos para as periferias da cidade. Essa estratégia contribui para a elitização do espaço urbano e para o consumo cultural da indústria do turismo, como se os espaços históricos da cidade passassem a assumir o *status* de preciosas obras de arte (LEFEBVRE, 2013). Diante dessa estratégia, é necessário pensar em rotas de fuga que possibilitem o debate sobre o desvelamento da parte oculta da cidade, ou seja, buscar alternativas para perceber o que a bela aparência de alguns espaços da cidade esconde.

A partir do exposto, consideramos a necessidade de as instituições educativas posicionarem-se diante dos desafios que a cidade apresenta de modo a proporcionar que o entendimento do espaço citadino também possa contribuir com a formação

humana. Assumimos, nesse sentido, que toda escola deve ser pública, democrática, capaz de contribuir com o processo de humanização dos educandos e com a transformação social, responsável pela mediação do saber sistematizado e emancipatório, tanto em seu espaço institucional quanto nos demais espaços da cidade. Insistimos que a escola é um espaço privilegiado de apropriação do conhecimento sistematizado, por isso é tão despontencializada pela elite dirigente que busca de modo incessante enfraquecê-la, tendo em vista o seu potencial coletivo de conscientização. É o local que, sob um viés contra-hegemônico, pode estimular a politização dos indivíduos, impelindo-os à crítica e à tomada de poder.

Ensejamos que, a partir de propostas oriundas e em consonância com a escola, todos os espaços da cidade colaborem com o dismantelamento das estratégias que enfraquecem o coletivo e que reforçam a ideologia dominante. Para que isso ocorra é necessário, entre outros aspectos, pensarmos em quem seriam os mediadores⁷ intencionais deste processo.

Possíveis mediadores dos espaços da cidade

Perguntamos no início deste artigo se existiria a necessidade de mediação especializada para compreensão dos espaços da cidade, como museus, praças, comércios, centros comunitários, ruas, entre outros espaços públicos. Argumentamos também que para a compreensão dos espaços da cidade seria necessário desvelar as contradições que envolvem esses lugares, ampliando a consciência crítica e a visão de mundo de seus visitantes. Assim, quem seriam os profissionais que poderiam atuar nessa mediação? Como eles deveriam atuar?

Para que seja possível uma atuação intencional e crítica é necessário que o educador tenha preparação, envolva-se em um processo contínuo de formação. Não basta saber reproduzir dados históricos e descrever o espaço visitado. É necessário ser responsável pelo processo educativo, provocar e levar o visitante a perceber o que está por traz da aparência do espaço; lançar um olhar diferenciado, igualmente crítico e desvelador sobre a cidade; promover o distanciamento do viver cotidiano e, ao mesmo tempo, oportunizar uma nova aproximação que favoreça a apropriação de diferentes conhecimentos sobre a cidade. A partir de então, a cidade passa a ser

⁷ Consideramos como mediador aquele sujeito que, por meio da linguagem, da interação social e da atividade de ensino, contribui com a apropriação do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, possibilitando aprendizagem que promova o desenvolvimento psicológico dos envolvidos no processo e, conseqüentemente, que amplie suas visões de mundo, de si e do outro.

redimensionada, reavaliada e enriquecida. Cabe ao educador, portanto, favorecer a leitura crítica de mundo que reverbera em práticas educativas desocultadoras das estratégias das classes dominantes da sociedade e também conceber o entendimento da cidade e de suas práticas pedagógicas como uma tomada de posição, uma opção político-pedagógica.

Nesse sentido, consideramos que o educador que atua em espaços culturais da cidade poderia mediar discussões a cerca das relações contraditórias que existem nesses locais, operando como um provocador, um conhecedor desses espaços e um estudioso da cidade. De modo pontual, entendemos que as pessoas que trabalham em museus, galerias de arte, centros culturais, teatros e demais instituições que recebem seus visitantes com finalidades educativas, chamados muitas vezes de guias ou monitores, poderiam, em tese, atuar como mediadores nos moldes que estamos a idealizar.

Atualmente, observamos que existe uma tendência de se manter estagiários ou atendentes de público destinados a explicar a história do espaço institucional, seus objetos e usos. Muitas vezes, é recorrente a transmissão de informações que não provocam análise crítica do espaço, na tentativa de desvelá-lo para além de sua aparência, de seu aspecto meramente superficial. Em se tratando de espaços institucionalizados, como os já citados e os espaços integrantes do patrimônio histórico de determinadas localidades, existem questões que não podem deixar de ser levantadas pelo mediador do espaço cultural:

- Em que condições históricas, políticas, econômicas e sociais o espaço foi construído? Quem foram os trabalhadores que construíram esse espaço?
- Em que condições de trabalho o espaço foi construído?
- Quais os usos foram feitos do espaço desde sua criação?
- Que classe social utilizava o espaço? Por quê?
- As restaurações e reformas instauradas no espaço descaracterizaram o seu aspecto original? Por que isso foi feito?
- Quem financiou essas modificações? A quem essas mudanças favoreceram?
- Atualmente, quem são os principais usuários do espaço?
- Ele é conhecido por toda a população local?
- Pensando nas relações de poder evidenciadas nos espaços institucionalizados, será que esses questionamentos poderiam ser realizados pelos profissionais

que neles atuam? Desocultar todas essas informações deixaria a instituição exposta a críticas?

- Isso deturparia a imagem que a instituição deseja apresentar para a sociedade?

Essas questões nos impulsionam a pensar que esperar que nos seja oferecida a possibilidade de apropriação de conhecimento crítico a cerca do espaço visitado pode não ocorrer a contento; muitas vezes pela falta de aprofundamento do mediador do espaço ou pela censura da própria instituição. Mesmo diante desses obstáculos, entendemos que o mediador de espaços culturais pode encontrar caminhos alternativos para que seja possível realizar certas problematizações acerca do espaço ou da mostra cultural que medeia. Por outro lado, entendemos também que se faz necessária a presença de outros profissionais para contribuir com tais mediações: o professor que trabalha no espaço escolar ou educador social⁸ que atua em diferentes instituições educativas.

Como professores e educadores sociais não possuem vínculos com a instituição a ser visitada, não necessitam manterem-se presos a discussões tradicionais deixando os visitantes em contato somente com informações superficiais. De modo contrário, devem aventurar-se a promover questionamentos que visam desvendar a realidade reificada. Contudo, realizar a leitura aprofundada do espaço requer estudo e, de certo modo, formação específica para isso.

Se pensarmos em especial no professor, cuja atividade principal é organizar o ensino, é possível conceber que os momentos de visita à cidade também podem ser agregados a suas propostas pedagógicas. A cidade pode ser considerada como um espaço de aprendizagem, como aquela que abriga diferentes lugares que podem contribuir com a aprendizagem dos sujeitos orientados pela ação do professor, desde que ele organize intencionalmente o ensino para esse fim (MOURA, et. al., 2010). Além disso, é importante levar em conta que, na medida em que os educandos compreendem os objetivos relacionados à visita a determinados espaços da cidade, podem ficar estimulados a aprenderem mais sobre ela. O ensino se efetiva, nesse sentido, quando os alunos assumem protagonismo e participam coletivamente de uma atividade que lhes estimula a ampliar conhecimentos, exigindo-lhes novas formas de

⁸ Alguns espaços de atuação desses profissionais seriam as organizações não-governamentais, instituições sociais, abrigos, igrejas, centro comunitários, projetos ou programas sociais e escolas com projetos no contra turno das aulas regulares.

ação frente à realidade.

Entendemos que existe a necessidade de realizarmos uma leitura da cidade que coloque em destaque a mediação da educação escolar. Portanto, além de chamar atenção para o fato de que há potencial educativo em diferentes espaços da cidade, cabe pensar na necessidade constante de fortalecimento da educação pública e de investimento na formação de professores, visando a sensibilização e o incentivo de discussões sobre a cidade. Assim, a cidade passa a ser um espaço que fomenta e provoca o professor a ver, nos vários espaços urbanos, conteúdos e conhecimentos que possam ser tematizados em sua prática pedagógica. Realizar visitas a espaços diversificados da cidade não destitui a escola de seu primado formador, pois ela pode, diante desta nova possibilidade, prolongar suas possibilidades de atuação.

Além dos mediadores dos espaços culturais e dos professores, podemos elencar os educadores sociais também como potenciais mediadores da cidade. Atualmente dois projetos de lei tramitam em órgãos legisladores federais visando a regulamentação da profissão do Educador Social: o PL 5349/2009 e o PL 328/2015. Ambos os projetos foram impulsionados por demandas de movimentos sociais, de pesquisadores e de educadores sociais que atuam na área. Os projetos diferenciam-se, de modo geral, pelos modos como definem os campos de atuação do Educador Social e pela formação mínima requerida a esse profissional.

Em consulta aos referidos projetos, é possível observar a diferença entre os campos de atuação do Educador Social. No PL 5349/2009, no artigo 2º, ficam estabelecidos como campo de atuação os contextos educativos situados fora dos âmbitos escolares e que envolvem as pessoas e comunidades em situação de risco e/ou vulnerabilidade social, violência e exploração física e psicológica; a preservação cultural e promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais; os segmentos sociais prejudicados pela exclusão social: mulheres, crianças, adolescentes, negros, indígenas e homossexuais; a realização de atividades socioeducativas, em regime fechado, semiliberdade e meio aberto, para adolescentes e jovens envolvidos em atos infracionais; a realização de programas e projetos educativos destinados a população carcerária; as pessoas portadoras de necessidades especiais; o enfrentamento à dependência de drogas; as atividades sócio educativas para terceira idade; a promoção da educação ambiental; a promoção da cidadania; a promoção da arte-educação; a difusão das manifestações folclóricas e populares da cultura brasileira; os centros e/ou conselhos tutelares, pastorais, comunitários e de direitos; e

as entidades recreativas, de esporte e lazer (BRASIL, 2009).

Já o PL 328/2015, também em seu artigo 2º, estabelece como campo de atuação do Educador social, os contextos educativos situados dentro ou fora dos âmbitos escolares e que envolvem ações educativas com diversas populações, em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos sociais, a partir das políticas públicas definidas pelos órgãos federais, estaduais, do Distrito Federal ou municipais (BRASIL, 2015).

Consideramos que o campo de atuação proposto pelo PL 5349/2009, além de não contemplar a escola como espaço de atuação do Educador Social, elenca espaços de atuação para o Educador Social que requerem formação aprofundada, como por exemplo, a atuação no campo do ensino da arte, educação especial e educação ambiental. Por isso, deixamos registrada nossa preocupação concernente a visão polivalente do Educador Social que o PL 5349/2009 deseja regulamentar. Apesar das diferenças, em especial pelo amplo campo de atuação do Educador Social proposto pelo primeiro projeto de lei, ambos nos dão margem para pensar que o trabalho do Educador Social pode abarcar, entre outros aspectos, também o entendimento da cidade, levando os sujeitos, com os quais atua, a conhecer diferentes espaços urbanos. Assim, a cidade pode contribuir com a formação para a cidadania.

Conforme artigo quarto do PL 328/2015, uma das atribuições⁹ do Educador Social seria colaborar com a promoção de direitos humanos e da cidadania. Se considerarmos como cidadão o indivíduo que tem plenos direitos e deveres em um Estado, como aquele que é habitante de uma cidade, podemos pensar que ser sujeito de um lugar, pressupõe apropriar-se do espaço em que se vive. Para contribuir com a consolidação da cidadania dos sujeitos com os quais atua, o Educador Social pode favorecer o conhecimento de diversos locais que corroborem a promoção dos direitos humanos e da cidadania. Caberia então questionar: que espaços da cidade podem contribuir com a promoção dos direitos humanos e da cidadania? O acesso a cultura pode fortalecer ações que abarquem tal promoção? Como os espaços da cidade podem contribuir? Um dos modos de se realizar ações entre educadores sociais e a cidade seria promover parcerias entre os espaços a serem visitados e a instituição em que atua o Educador Social.

Cabe ressaltar também que, de modo ampliado, o Educador Social necessita

⁹ Quanto às atribuições do Educador Social nos referimos somente ao PL328/2015, pois PL 5349/2009 não apresenta as atribuições do Educador Social.

assumir-se como mediador e pesquisador dos diferentes espaços da cidade. Reforçamos que, do mesmo modo que o professor necessita de formação ampliada para atuar como mediador da cidade, também o Educador Social precisa estar consciente da necessidade de ampliação de seu conhecimento sobre o espaço citadino e suas implicações sociais, políticas, culturais, econômicas, de gênero, entre outras.

Nesse sentido, concordamos com o PL 328/2015, quando reforça a necessidade de o Educador Social brasileiro integrar um processo de formação¹⁰ em nível de graduação e pós-graduação, do mesmo modo como ocorre em países da Europa e da América do Norte. Conforme discorre este projeto lei, no Brasil, uma das instituições dedicadas aos estudos nesta área é a Universidade Estadual de Maringá, no Paraná, que realiza pesquisas em âmbito *stricto sensu* sobre como poderiam ser implementados cursos de graduação na área da Pedagogia Social, contemplando também estudos sobre legislação e matrizes curriculares desses cursos.

Além dos aspectos legais citados, outro ponto que necessitamos enfatizar refere-se a análise dos espaços educativos em que o Educador Social irá atuar. Segundo os dois projetos de lei que estamos a analisar, esse profissional pode trabalhar em distintos âmbitos institucionais, comunitários e sociais, em programas e projetos educativos sociais. Caso atue em instituições não governamentais ou afins, consideramos ser necessário que ele tenha ciência de que essas instituições abarcam o chamado terceiro setor da economia e, na maioria dos casos, atuam implementando políticas públicas de ação afirmativa, recebendo recursos públicos ou internacionais para realização de ações, programas e projetos que visam, de certo modo, substituir o papel do Estado, conforme já apontamos.

Observamos que, pela via da mídia, muitas instituições não governamentais apelam para a subjetividade das pessoas por meio da ajuda mútua, da solidariedade e da filantropia. O Estado reforça a importância desta participação e também incentiva que parte da sociedade civil assuma as políticas sociais. Esse favorecimento enfraquece a discussão acerca das políticas sociais como materialização de direitos sociais e, nesse sentido, os direitos sociais dão lugar a políticas fragmentadas e focalizadas em interesses da classe dominante. As lutas e conquistas dos direitos

¹⁰ O PL 5349/2009 estabelece o Ensino Médio como o nível de escolarização mínima para o exercício da profissão do Educador Social.

universais, dão lugar à naturalização da crise do Estado que, por não conseguir executar políticas sociais e também por gastar excessivamente com elas, necessita repassar para a sociedade civil a responsabilidade que seria de sua competência. Em muitos casos, o Estado repassa parte do financiamento para as organizações não governamentais e avalia de modo superficial as ações realizadas por elas, fato que gera o incentivo a cultura do desvio de recursos públicos. Em outras palavras, é possível inferir que a vinculação entre solidariedade e o trabalho voluntário, constantemente utilizado por estas instituições e estimulado pela mídia, permite a implantação de estratégia de convocação da sociedade civil a se responsabilizar também pelas políticas sociais, possibilitando a substituição de políticas públicas estatais por programas desenvolvidos por organizações não governamentais (PERONI, 2006).

Mesmo sem sabermos ao certo qual projeto de lei será aprovado, como será proposta a formação do Educador Social e quais serão seus campos de atuação, reconhecemos que muitas pessoas já atuam na área, apesar da falta de regulamentação desta profissão. Isso contribui para a precarização da profissão do Educador Social e ao não entendimento de suas reais atribuições. Fica então, a partir do texto escrito, nossas reflexões sobre os alguns dos possíveis mediadores da cidade, profissionais que podem colaborar para a ampliação do conhecimento crítico acerca da sociedade e da educação brasileira, reconhecendo que cada um deles possuem seus nichos de atuação que de um modo ou de outro atravessam e são atravessados pela educação escolar.

Considerações finais

Diante do exposto, consideramos que ainda há muito a abordar quando o assunto é educação na cidade. Entendemos que variados são os aspectos que perpassam essa discussão. Além de tratarmos das análises das abordagens hegemônicas e contra-hegemônicas referentes a este tema, caberia também prosseguir elencando outros possíveis mediadores, tais como os educadores ambientais que trabalham em parques e áreas de preservação ambiental (APA) e os educadores que atuam junto a pessoas com necessidades especiais. Contudo, nos limites deste artigo, nos permitimos tratar somente dos três tipos de mediadores elencados, os mediadores de espaços culturais, os professores e os educadores sociais, deixando para artigos posteriores a continuidade das discussões e o preenchimento das lacunas que este

texto não abarcou.

Esperamos ter deixado claro ao leitor nosso posicionamento quanto as propostas internacionais intituladas de Cidade Educativa e Cidade Educadora. Enfatizamos a necessidade de se pensar uma nova proposição a qual chamamos de Educação na Cidade, que visa potencializar a escola pública e estimular diferentes mediadores a realizarem proposições que rompam com os modos tradicionais de compreensão dos espaços citadinos e, conseqüentemente, com os modos de entendimento da sociedade desigual que estamos inseridos, na tentativa de contribuir com a sua superação.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**, 1990. Disponível em: < <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf> >. Acesso em: 03 jan. 2016.

BRASIL. Projeto de Lei N. 5349, de 2009 (do Congresso Nacional). Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=661788&filename=PL+5346/2009>. Acesso em: 27 abr. de 2017.

BRASIL. Projeto de Lei N. 328, de 2015 (do Senado Federal). Dispõe sobre a regulamentação da profissão de educadora e educador social e dá outras providências. Disponível em: < <http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=582229&disposition=inline> >. Acesso em: 27 abr. de 2017.

FAURE, E. et.al. **Aprender a ser: la educación del futuro**. Madri – Espanha: Alianza Editorial UNESCO, 1973.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

GADOTTI, Moacir. **A Educação contra a Educação**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

_____. **La producción de espacio**. Madrid: Capitán Swing Libros, 2013.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; et. al. A atividade orientadora de ensino como unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber, 2010. p. 81-110.

PERONI, Vera. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L. , PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **A Perspectiva de Gestão da Educação da Unesco e sua Relação com o Modelo de Gestão Brasileiro**. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/183.pdf>. Acesso em: 27 abr. de 2017.