

## CIDADE EDUCADORA: QUESTÕES TEÓRICAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E CURRICULARES

ELANY CRISTINA BARROS DA SILVA  
GENILTON ODILON RÊGO DA ROCHA

### RESUMO

O presente texto resulta de uma pesquisa de mestrado que tem como temática a cidade educadora. O objetivo desse artigo é apresentar uma discussão teórica sobre a cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular para diferentes áreas do conhecimento, especialmente para a educação básica. Partimos da contextualização do conceito de cidade educadora, destacando seus princípios e levantando reflexões sobre as potencialidades da adoção desta perspectiva para o ensino na educação básica. A pesquisa bibliográfica que resultou na escrita deste artigo selecionou os textos de Arroyo (2013), Cabezudo (2004), Gadotti (2006), Freire (2018), Sacristán (2017) e Pacheco (2001) que foram analisados e cujos resultados são aqui discutidos. Conclui-se que a perspectiva da cidade educadora apresenta grande potencialidade na promoção de novas possibilidades pedagógicas e curriculares na educação básica, pois os princípios educativos nela contidos possibilitam o redescobrimto da cidade e a ampliação da noção de espaço de aprendizado.

**Palavras-chave:** Cidade Educadora. Currículo. Educação.

## EDUCATIONAL CITY: THEORETICAL ISSUES AND PEDAGOGICAL AND CURRICULUM POSSIBILITIES

### ABSTRACT

This text is the result of a master's research whose theme is the educating city. The aim of this article is to present a theoretical discussion about the educational city as a pedagogical and curricular possibility for different areas of knowledge, especially for basic education. We start from the contextualization of the concept of the educating city, highlighting its principles and raising reflections on the potentialities of adopting this perspective for teaching in basic education. The bibliographical research that resulted in the writing of this article selected texts by Arroyo (2013), Cabezudo (2004), Gadotti (2006), Freire (2018), Sacristán (2017) and Pacheco (2001) that were analyzed and whose results are here discussed. It is concluded that the perspective of the educating city has great potential in promoting new pedagogical and curricular possibilities in basic education, as the educational principles contained in it enable the rediscovery of the city and the expansion of the notion of learning space.

**Keywords:** Educating City. Resume. Education.

## CIUDAD EDUCATIVA: TEMAS TEÓRICOS Y POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES

### RESUMEN

Este texto es el resultado de una investigación de maestría cuyo tema es la ciudad educadora. El objetivo de este artículo es presentar una discusión teórica sobre la ciudad educadora como posibilidad pedagógica y curricular para diferentes áreas del conocimiento, especialmente para la educación básica. Partimos de la contextualización del concepto de ciudad educadora, destacando sus principios y planteando reflexiones sobre las potencialidades de adoptar esta perspectiva para la docencia en educación básica. La investigación bibliográfica que resultó en la redacción de este artículo seleccionó textos de Arroyo (2013), Cabezudo (2004), Gadotti (2006), Freire (2018), Sacristán (2017) y Pacheco (2001) que fueron analizados y cuyos resultados son aquí discutido. Se concluye que la perspectiva de la ciudad educadora tiene un gran potencial para promover nuevas posibilidades pedagógicas y curriculares en la educación básica, ya que los principios educativos contenidos en ella posibilitan el redescubrimiento de la ciudad y la expansión de la noción de espacio de aprendizaje.

**Palabras clave:** Ciudad Educadora. Reanudar. Educación.

### Introdução

A cidade educadora, segundo o que estabelece o documento Carta das Cidades Educadoras, é um programa de planejamento e administração pública que tem por princípio a ideia de que a cidade pode ser um espaço educativo para a sua população. A cidade educadora pode ser pensada como um complexo educacional popular, cuja ideia é a de transformação de todos os espaços e equipamentos em um espaço de “educação inclusiva, de formação permanente e de humanização das relações sociais” (GADOTTI, 2004, p. 139). Assim, a cidade, na perspectiva da cidade educadora, constitui-se em um espaço educativo, não apenas para um grupo específico, mas para a totalidade de seus habitantes. É esse caráter educativo das cidades que nos chama a atenção, as possibilidades de utilizar esse potencial educativo da cidade como possibilidade pedagógica a ser adotada em diversas áreas do conhecimento, principalmente na educação básica. O objetivo desse artigo é apresentar as possibilidades pedagógicas e curriculares da cidade educadora. Na primeira parte fazemos uma breve apresentação da concepção de cidade educadora e, em linhas gerais, das teorias curriculares. Posteriormente, discorreremos sobre a cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular no Brasil.

### A Cidade Educadora

O conceito de cidade educadora consolidou-se na década de 1990, durante o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, quando um grupo de cidades, representadas por seus governos locais, colocou como objetivo comum trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir do envolvimento ativo no uso e na evolução da própria cidade, e a aprovaram a

Carta das Cidades Educadoras (CCE), onde são descritos os princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa.

Esse documento foi revisto e ratificado em 1994, durante a realização do III Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Bolonha. Este movimento foi formalizado com a constituição da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre os governos locais comprometidos com a CCE. Consta nesse documento a determinação de que as cidades que se pretendem educadoras deverão conceder “prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente de sua população”, bem como ter como “um objetivo e uma responsabilidade a educação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes”. A CCE define, assim, a forma como deve proceder a cidade que almeja tornar-se educadora, enfatizando que caberá a cidade “oferecer generosamente todo o seu potencial” para ser compreendida por todos os seus habitantes, mas, para isso, deverá “ensiná-los a compreendê-la”.

A CCE apresenta vinte princípios para que uma cidade desenvolva o seu papel de educadora. Sobre esses princípios, Gadotti destaca que:

A satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá levar em conta o impacto das mesmas. A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que está fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifesta por eles e na forma de os escutar”. (GADOTTI, 2006, p. 134).

Consideramos esses princípios fundamentais para o desenvolvimento de atividades educativas que integrem o conhecimento e a vivência do meio urbano, suas características, vantagens, problemas e soluções, aos saberes geográficos, tornando esse aprendizado mais significativo e útil no processo de produção do conhecimento.

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. Mas a cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada uma Cidade Educadora, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora. (GADOTTI & PADILHA, 2004, p.128)

No Brasil, 22 cidades<sup>1</sup> integram a Rede de Cidades Educadoras, as quais assumiram o compromisso de desenvolver os princípios essenciais ao impulso educador da cidade, pautado no princípio de que “o desenvolvimento de seus habitantes não pode ser deixado ao acaso”. Nesta perspectiva, a cidade educadora

É aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Neste espaço, todos os espaços são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, Shopping, e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida (CABEZUDO, 2004, p. 13).

Assim, a cidade deve ser um lugar adaptado para a infância, tendo em vista que a “experiência urbana constitui um fator educativo e formativo de grande importância nesta etapa” (VILLAR, 2001, p.26). Nesse sentido, o êxito das propostas educativas, desenvolvidas sob a perspectiva da cidade educadora, exige transformações profundas, como a reconquista dos espaços públicos, a ampliação da segurança, a reorganização do papel da escola, a ampliação de recursos, uma boa administração pública e a incorporação da visão das crianças e dos adolescentes acerca da cidade.

As discussões sobre o conceito de Cidade Educadora, que compreende os diferentes espaços da cidade como espaços educativos, buscam repensar as práticas pedagógicas à luz de uma concepção integrada de educação (escola-cidade, cidade-escola), apresentando uma perspectiva concreta de educação a ser adotada pelas escolas, possibilitando, assim, que a escola se insira em definitivo na vida da cidade, transformando-se em um território de construção da cidadania. Nesta perspectiva,

A possibilidade da conversão do território urbano em espaço educador pressupõe uma intencionalidade pedagógica presente nas ações desenvolvidas pelos diferentes atores que vivem a cidade e está pressupõe explicação/diálogo acerca do projeto educativo presente nessas ações. Converter em uma pedagogia é, portanto, mais do que uma nova metodologia ou panaceia discursiva e requer, sobretudo, predisposição para um novo modo de olhar e de viver a cidade. Para além de um “novo” discurso sobre os problemas da educação contemporânea, trata-se de uma nova forma de compreensão da vida em coletividade no espaço urbano (MOLL, 2004, p. 43).

Para Gadotti (2006), é intrínseca a relação entre *educação cidadã* e *cidade educadora* originária da própria etimologia das palavras *cidadão* e *cidade*. Segundo o autor, no Brasil as discussões acerca da *educação cidadã* e da *escola cidadã* tiveram início em fins dos anos 1980, de forma atrelada à educação popular, cujo precursor foi Paulo Freire. É justamente de Freire a ideia de indissociabilidade entre a cidadania e a autonomia, tendo em vista que

---

<sup>1</sup> As 22 cidades que compõem a Rede Brasileira de Cidades Educadoras são: Belo Horizonte (MG), Camargo (RS), Carazinho (RS), Caxias do Sul (RS), Curitiba (PR), Gramado (RS), Guarulhos (SP), Horizonte (CE), Marau (RS), Mauá (SP), Nova Petrópolis (RS), Porto Alegre (RS), Santiago (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Gabriel (RS), São Paulo (SP), Soledade (RS), Sorocaba (SP) e Vitória (ES).

ambas derivam da palavra “civis”, que quer dizer “cidadão”. Esse cidadão, enquanto sujeito que se apropriou de um espaço, é membro livre da cidade e, portanto, goza dos direitos que ela oferece.

A constituição de uma Cidade Educadora é uma tarefa árdua e cheia de obstáculos, isso porque muitas políticas municipais ainda consideram a cidade educadora apenas como um conjunto de atuações relacionadas, de uma maneira ou outra, com as instituições educativas convencionais. Assim, as políticas de uma cidade educadora parecem interessar ou implicar somente aos departamentos ou instituições educativas. O potencial educador da cidade não negligencia a importância da instituição escolar na promoção do ensino, mas sim, amplia a concepção de espaço educador para além dos muros da escola, envolvendo toda a comunidade e todos os espaços urbanos nos processos de ensino aprendizagem.

### **Pensar o currículo a partir da proposta da cidade educadora**

Ao falarmos de currículo precisamos ter em mente que não há neutralidade em sua relação com tempo, espaço, escolhas dos conteúdos ou conhecimento que são ensinados, mas sim opções ideológicas que são construídas e transmitidas. Nesse sentido, faz-se necessário realizar uma breve apresentação sobre o Currículo e, neste trabalho, adotamos a perspectiva crítica, segundo a qual o currículo é compreendido como resultado de uma seleção de conhecimentos (TADEU, 2019) e busca-se entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas.

As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (TADEU, 2019, p.16).

Assim, partindo da compreensão do currículo enquanto uma seleção intencional de conhecimentos, em que alguns conhecimentos são priorizados em detrimento de outros, é preciso saber que conhecimentos têm sido priorizados e quais conhecimentos são negligenciados; de quem são os conhecimentos considerados válidos e que sujeitos têm seus conhecimentos ocultados. Tais reflexões nos permitem compreender a intencionalidade, os objetivos do currículo.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MORAES; TADEU, 2013, p.14)

Segundo Arroyo (2013), o currículo constitui o núcleo estruturante da função da escola, sendo “o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado” (ARROYO, 2013, p. 20). Sacristán (2017) argumenta que o currículo é uma confluência de práticas diversas, que se inter cruzam na definição do currículo.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. (...). O currículo como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2017, p. 16-16)

Assim, o currículo é produzido socialmente por diferentes instâncias (Estado, Secretarias de Educação, escolas, professores), é intencional, é seletivo, é um projeto.

O currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo; que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 2001, p.20).

Neste contexto, Pacheco (2001) define três níveis de decisão curricular: (1) o político-administrativo, ou seja, o currículo geral definido pelo governo; (2) de gestão, em que secretarias de educação e escolas são instâncias que operacionalizam e viabilizam o currículo prescrito pelo Estado; (3) de realização, que abrange a sala de aula onde os conteúdos são trabalhados. Sacristán (2017) apresenta uma outra forma de compreender os diferentes níveis de decisão curricular:

- O currículo prescrito, compreende o currículo oficial estabelecido pelo Estado;
- O currículo apresentado aos professores, isto é, o conjunto de materiais (guias, livros-texto) desenvolvidos para traduzir para os professores os conteúdos do currículo prescrito;
- O currículo moldado pelos professores, ou seja, cada professor, a partir de sua cultura profissional, molda o currículo que lhes é apresentado nos guias e livros-texto.
- O currículo em ação, isto é, a concretização curricular que ocorre no espaço da sala de aula.
- O currículo realizado, que corresponde aos efeitos da prática pedagógica, mais precisamente nas aprendizagens realizadas pelos alunos.

- O currículo avaliado, ou seja, os aspectos do currículo que são avaliados e que, em geral, tendem a ressaltar determinados componentes em detrimento de outros, impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos.

Verifica-se que o currículo é um campo “contestado” por diferentes sujeitos e instâncias de poder, pois o currículo é um construto social pensado, organizado e implementado por sujeitos concretos, representando os interesses e os objetivos de uma determinada sociedade. É por essas características que o currículo pode e deve ser moldado pelo professor que, dotado de uma consciência crítica, coletiva e emancipadora, pode inserir no currículo escolar temas da realidade concreta vivida pelos educandos, o currículo deve ser contextualizado na realidade vivida pelos alunos.

Relacionando as tarefas educacionais com os saberes e experiências de vida, a contextualização curricular cria condições para dar lugar na escola às culturas de origem dos alunos e ao desenvolvimento de identidades positivas desses sujeitos sociais. Além disso, a contextualização do currículo promove relações entre a teoria e a prática e permite que os estudantes confirmem sentido e utilidade ao que aprendem. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade (...).

Assim, a contextualização está relacionada à pesquisa e refere-se ao domínio reflexivo pessoal e compartilhado no qual o aluno dialoga com a informação e percebe que não aprende individualmente, e sim em contextos de interação. Dessa maneira, a ação de contextualizar favorece saber pensar sobre arte, em vez de operacionalizar um saber cumulativo na área (BRASIL, 1998, p. 50).

Portanto, a contextualização compreende a aproximação entre o conteúdo trabalhado e o contexto de vida do aluno a partir da inserção das características de seu cotidiano, onde o aluno passa a identificar suas experiências individuais, dando significado ao seu aprendizado. A contextualização do currículo escolar tende a suprimir questionamentos comuns aos estudantes, tais como: “para que estou aprendendo isso?” ou “quando eu usarei isso em minha vida?”, uma vez que entrelaça os objetivos dos conteúdos selecionados pelos docentes com as competências que estão sendo construídas pelos discentes em seu processo natural de desenvolvimento intelectual, estético e social. Ela confere ao processo de aprendizagem a intervenção ativa do estudante, através de suas próprias conexões entre os conhecimentos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o princípio da contextualização nos coloca o desafio (e a importância) de organizar o currículo da escola e as práticas pedagógicas para que, de modo intencional e significativo, os estudantes possam experimentar intimidade com os conteúdos de ensino a partir de suas vivências e experiências singulares e a partir dos conhecimentos que já estão enraizados em seu cotidiano. Conforme Pacheco (2001), selecionar os conteúdos curriculares, de acordo com

os interesses dos alunos, não é uma tarefa fácil. Assim, segundo Arroyo (2013), ser docente-educador não é ser fiel a rituais pré-estabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas.

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, deslocados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, deslocados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural (ARROYO, 2013, p. 77).

Ao trazer as experiências sociais para os processos de ensino-aprendizagem os docentes se contrapõem a separação entre experiência e conhecimento Assim, reconhecer e enfatizar a relação entre experiência e conhecimento ou reconhecer que “todo conhecimento tem sua origem na experiência social, pode levar a superação de visões distanciadas, segregadoras de experiências de conhecimentos e de coletivos humanos profissionais” (ARROYO, 2013, p.117). Cabe aos currículos incorporar essa variedade de experiências e sujeitos sociais, políticos e culturais, étnicos, raciais. “Reconhecer que cada experiência tem como autores sujeitos pessoais ou coletivos reais que não têm uma autoria solitária, mas estão entrelaçados em relações sociais, raciais, de gênero, de idade, periferia, campo, de orientação sexual, de opções políticas e morais” (ARROYO, 2013, p.117).

Diante do exposto, podemos perceber que o princípio da contextualização se insere na concepção de educação da cidade educadora, visto que, ao entender os espaços da cidade com espaços educativos é possível inserir no currículo escolar temas da realidade concreta do aluno, tornando mais próximo e significativos os conhecimentos ensinados no currículo escolar, ao mesmo tempo que possibilita a inserção, nesse currículo, de saberes provenientes da realidade vivida pelos alunos.

### **A Cidade Educadora como possibilidade pedagógica e curricular**

A concepção de educação presente no conceito de Cidade Educadora tem como objetivo a formação de um cidadão emancipado, mediante a promoção de uma educação cidadã comprometida com a cultura democrática e solidária da cidade, isto é, formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, à medida que conhecem e apreendem criticamente a cidade onde vivem, realizem uma ação participativa e transformadora desta. A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, “espontaneamente”

[...] há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as Cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens

que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem (FREIRE, 2015, p.23).

Para Freire (2015) a cidade educadora é uma cidade dotada de qualidades, é a cidade para a educação e a educação para a cidade. Por sua vez, Gadotti, (2006) argumenta que

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, culturais etc. (GADOTTI, 2006, p. 139).

A cidade pode tornar-se educadora quando:

(...) as cidades devem ser consideradas como verdadeiros espaços de aprendizagem, organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana (...) Trata-se de aprender a ler a cidade, aprender que ela constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. Para isso é necessário ultrapassar a parcela da cidade que constitui o *habitat* concreto de cada um. Também significa aprender a lê-la criticamente, a utilizá-la e a participar de sua construção. (...) A educação tem que assumir a difícil tarefa de compreender e aceitar a diversidade, já que está potencializa o enriquecimento entre indivíduos e os grupos humanos, e evitar que está se converta em fator de exclusão social (...). Dizemos que o cidadão deve aprender as habilidades mínimas para circular pela cidade, para utilizar plenamente seus meios de transporte e comunicação, para encurtar os caminhos e localizar-se na intrincada complexidade de nossas urbes. (BRARDA; RIOS, 2004, p. 31).

Assim, é no diálogo sobre a cidade que os estudantes encontram suas referências ou as constroem. Na cidade educadora o ensino busca explorar os lugares da cidade, observando e entendendo as paisagens, territorializando-as. A concepção de cidade educadora traz novas possibilidades de pensar o ensino, o currículo. Ela amplia a noção de espaço de aprendizado, antes restrito ao espaço escolar, ao propor todo o espaço da cidade como um espaço educativo. Ela admite novas experiências educativas.

Se assumimos como princípio epistemológico que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento é produto de experiências sociais teremos de aceitar que a diversidade de experiências humanas é a fonte mais rica da diversidade de conhecimentos. Temos de reconhecer que desperdiçar experiências, inclusive de alunos e mestres, é desperdiçar conhecimentos. Quando os currículos, o material didático ou nossas lições desperdiçam ou ignoram as experiências sociais se tornam pobres em experiências e pobres em conhecimentos e significados (ARROYO, 2013, p.120).

A cidade educadora tem como princípio que todos os espaços da cidade podem ser espaços educativos. Assim, os espaços da cidade, considerados em sua totalidade como um espaço de aprendizagem, abrem inúmeras possibilidades para repensar o currículo escolar. Brarda e Ríos (2004) apresentam os princípios educativos inerentes a cidade educadora da seguinte forma:

[...] as cidades devem ser consideradas como verdadeiros espaços de aprendizagem, organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana [...] Trata-se de aprender a ler a cidade, aprender que ela constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. Para isso é necessário ultrapassar a parcela da cidade que constitui o *habitat* concreto de cada um. Também significa aprender a lê-la criticamente, a utilizá-la e a participar de sua construção. (...) A educação tem que assumir a difícil tarefa de compreender e aceitar a diversidade, já que esta potencializa o enriquecimento entre indivíduos e os grupos humanos, e evitar que está se converta em fator de exclusão social. (...) os cidadãos devem aprender as habilidades mínimas para circular pela cidade, para utilizar plenamente seus meios de transporte e comunicação, para encurtar os caminhos e localizar-se na intrincada complexidade de nossas urbes. (...) É preciso reconhecer os direitos que todos, como cidadãos, possuímos, para assim começar a decidir sobre o futuro da cidade. (BRARDA; RIOS, 2004, p.31)

A cidade passa a ser compreendida como espaço da cidadania, espaço usado e apropriado pelo cidadão e pela cidadã. De acordo com Santos (2014), ser cidadão é ter o inalienável direito a uma vida decente, para todos, não importa o lugar onde se encontre, na cidade ou no campo. Mais do que um direito a cidade o que está em jogo é o direito de obter na sociedade aqueles bens e serviços múltiplos sem os quais a existência não é digna. Ser cidadão pressupõe o exercício da cidadania que, segundo o autor, corresponde às ações dos cidadãos que garantem os instrumentos para o exercício da sua liberdade e garantia dos seus direitos.

Pode-se dizer que cidadania é, essencialmente, a consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc. Não há cidadania sem democracia (GADOTTI, 2006, p. 134).

A cidadania é um conceito primordial na concepção de educação da Cidade Educadora. Ela é muito mais ampla do que a concepção liberal de cidadania, pautada no direito à liberdade individual e no direito à propriedade, que hoje converte-se em uma “concepção consumista de cidadania (direito do consumidor). A cidadania plena “se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na vida pública” (GADOTTI, 2006, p. 134). Essa cidadania é exercida mediante um constante aprendizado.

Tal compreensão, pauta-se na perspectiva freireana do inacabamento do ser humano, onde o seu desenvolvimento ocorre por toda a vida, sendo, portanto, “um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser

ininterruptamente em busca, naturalmente em processo” (FREIRE, 1991, p.3). Assim, ampliando-se a discussão sobre elementos fundamentais na formação cidadã, entendemos que a educação na cidade além de se dar de forma coletiva e democrática, também assume um caráter de constância.

Aplicando a premissa freireana de que o “mundo não é, ele está sendo” (FREIRE, 2015) ao contexto da educação, é possível apreender o caráter emancipador presente na concepção de cidade educadora. Assim, uma vez consciente da sua realidade, compreende o que, na perspectiva freireana, define-se como “inédito viável”, a materialização historicamente possível do sonho almejado. Brarda e Ríos (2004) destacam que a concepção de cidade educadora nos traz um novo olhar sobre os processos educativos a partir de três aspectos: aprender *a cidade*, aprender *na cidade* e aprender *da cidade*. Aprender a cidade pressupõe considerar ela própria como conteúdo educativo: descobrir a cidade, identificar seus diferentes espaços educativos, desvelar suas possibilidades de aprendizado. Aprender *na cidade* pressupõe o uso pedagógico dos espaços educativos que a cidade oferece. Aprender *da cidade* é compreender que a cidade é um agente de educação.

Essa leitura do mundo, que em Paulo Freire antecede a leitura da palavra, tem no estudo da cidade, do lugar, do espaço vivido, o foco inicial para o sujeito se vê no mundo enquanto sujeito consciente e produtor, também, de parte de sua vida, de sua história, como se houvesse um misto de objeto e sujeito. Segundo Freire (2015) a cidade educadora é uma cidade dotada de qualidades, “é a cidade para a educação e a educação para a cidade”. Por sua vez, Gadotti, (2006) argumenta que

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, culturais etc. (GADOTTI, 2006, p. 139).

Assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir da concepção de cidade educadora vem sendo realizado por redes de cidades e até mesmo escolas que adotam os princípios da Cidade Educadora como possibilidade de constituição de novas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, a Associação Internacional das Cidades Educadoras constitui uma importante estrutura de colaboração e socialização entre as cidades que integram essa associação, de experiências pedagógicas pautadas nos princípios educativos da Cidade Educadora.

Seguindo esses princípios, a Delegação para a América Latina conta com três redes territoriais: Rede Mexicana de Cidades Educadoras (REMCE), Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE) e Rede Argentina de Cidades Educadoras (RACE). Além disso, há três Redes Temáticas: a Rede de Políticas Ambientais e de Sustentabilidade, a Rede de Políticas para a Promoção da Convivência e da Participação Cidadã e a Rede de Políticas para a Promoção de Direitos das Infâncias e Juventudes.

De acordo com a AICE as Redes Territoriais são as agrupações de cidades de uma mesma zona territorial, que se propõem a trabalhar os temas de interesse comum de maneira conjunta. Cada rede estabelece sua organização e funcionamento de acordo com os estatutos da AICE e está coordenada por uma de suas cidades. Uma Rede Temática é

uma equipe de trabalho integrada por representantes dos governos locais de diversas cidades que pertencem à Delegação, com o interesse coletivo posto em uma temática concreta de gestão municipal e o desejo de realizar trocas de experiências relacionadas, aprofundando em sua análise e chegando às conclusões práticas que otimizem seu trabalho concreto e que sejam oferecidas ao restante das cidades membro. No intuito de compartilhar e promover experiências positivas de práticas pedagógicas desenvolvidas à luz dos princípios da Cidade Educadora, essas redes disponibilizam em seus sites textos que relatam o desenvolvimento dessas práticas. Tal material pode ser utilizado como referência para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que adotem os princípios da Cidade Educadora.

No Brasil há vários estudos que consideram o conceito de Cidade Educadora como possibilidade de desenvolvimento de uma nova concepção de políticas públicas, bem como do desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a formação cidadã e o pleno exercício da cidadania. No âmbito da educação destacamos as seguintes pesquisas acadêmicas: “O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora” (FERREIRA, 2012); “Cidades e processos educativos: CIEPS e PEU Bairro-Escola no caminho das Cidades Educadoras” (VIANNA, 2011); “Educação e cidadania na perspectiva da Cidade Educadora: uma proposta para Frederico Westphalen” (PAETZOLD, 2006); “Escola que inclui, cidade que educa: apropriação do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo” (MANGANOT, 2018).

A referência a essas pesquisas visa demonstrar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir dos princípios da Cidade Educadora é uma realidade que apresenta inúmeras possibilidades para uma transformação qualitativa e verdadeiramente significativa dos processos de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, Gadotti & Padilha (2004) argumentam que

Na cidade educadora, além dos professores e das escolas, outras pessoas e instituições também se organizam intencionalmente para criar redes de articulação, reconhecendo os micro e macro espaços da cidade. Nesse contexto, realiza-se permanentemente o que, freirianamente, chamamos de “leitura de mundo”, que é a base de todo o planejamento educacional e, portanto, do planejamento da cidade educadora. Passamos a conviver igualmente com muitos sujeitos que, para além dos seus exercícios profissionais, passam também a atuar como educadores (GADOTTI & PADILHA, 2004, p.137).

Na cidade educadora a escola, por meio da apreensão da cidade pelos alunos, possibilita a formação de cidadãos críticos que exerçam plenamente a sua cidadania, promovendo uma educação para e pela cidadania. Assim, é no âmbito do Movimento das Cidades Educadoras que surge uma nova concepção de escola, em oposição a concepção de escola neoliberal, a Escola Cidadã, que objetiva a promoção de uma educação para a compreensão e respeito às diferenças e as diversidades inerentes a sociedade na qual está inserida.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres, o que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã é aquela, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania

de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, apud GADOTTI & PADILHA, 2004, p.123).

Ao longo de sua importante e extensa obra, Paulo Freire defende que a educação deve promover a consciência crítica do educando por meio de uma relação dialética desse com o seu espaço vivido, tornando-o cada vez mais consciente sobre a sua realidade, de modo a poder refletir sobre ela e transformá-la. Na concepção freiriana a consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. [...] é próprio da consciência crítica a sua interação com a realidade” (FREIRE, 2018, p. 138).

A Cidade Educadora, ao considerar a cidade como um espaço educativo, propõe uma educação que ultrapassa os muros da escola, tradicionalmente vista como espaço de aprendizado. Não significa dizer que na Cidade Educadora a escola perde a sua função social, mas sim que a função de educar é compartilhada com toda a comunidade. Dessa forma, a cidade educadora apresenta inúmeras possibilidades pedagógicas e curriculares na promoção de uma educação cidadã e libertadora.

### Considerações Finais

Paulo Freire (1991) há muito apontava que as lições escolares apresentam, na sua maioria, conteúdos “superficiais” que não estimulam o interesse dos alunos, uma vez que estão distantes da realidade dos mesmos. Assim, sem perceber a aplicabilidade dos conteúdos em sua realidade vivida, o aluno acaba por internalizar a ideia de que tal conhecimento é desnecessário, o que aumenta sua rejeição e resistência ao aprendizado.

Acreditamos que a cidade educadora apresenta inúmeras possibilidades pedagógicas e curriculares para uma mudança qualitativa nos processos de ensino aprendizagem. Ao considerar a cidade, seus diferentes espaços, como espaços educativos, a cidade educadora possibilita uma melhor contextualização do currículo a partir da realidade vivida dos estudantes. Além disso, a cidade educadora possibilita inserir no currículo, conhecimentos importantes para a realidade dos alunos, mas, que muitas vezes, são negligenciados nos currículos prescritos.

Nesse contexto, a cidade educadora possibilita o desenvolvimento de uma concepção integrada de educação (escola-cidade, cidade-escola), apresentando uma perspectiva concreta de educação a ser adotada na educação básica, possibilitando, assim, que a escola se insira em definitivo na vida da cidade, transformando-se em um território de construção da cidadania.

Conforme exposto ao longo desse trabalho, a cidade educadora apresenta múltiplas possibilidades pedagógicas e curriculares, mas ela não é uma panaceia. As possibilidades de ampliação dos espaços educativos para além dos espaços escolares, mediante o uso dos mais diferentes espaços e equipamentos urbanos e o envolvimento da comunidade nos processos de ensino aprendizagem, não diminuem ou negligenciam a

importância das escolas na educação. Além disso, a possibilidade de utilização de espaços e equipamentos urbanos não substitui a necessidade de as escolas terem uma boa infraestrutura e equipamentos que contribuam para a promoção de uma educação qualitativa.

Assim, a educação na perspectiva da cidade educadora não deve ser apenas um projeto desenvolvido a partir de contextos escolares, mas uma ação política intencional, para que de fato possam ser desenvolvidas ações integradas e organizadas na promoção de uma educação verdadeiramente libertadora e cidadã.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer nº CEB 15/98. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998.
- BRADA, A.; RIOS, G. Argumentos e estratégias para a construção da Cidade Educadora. In. **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.
- CABEZUDO, A. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In. **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.
- ESPAÇOS URBANOS E CIDADES EDUCADORAS**. Rosário, Argentina: Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), v.1, n. 5, agosto 2019.
- FERREIRA, A.L.T. D. **O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora**. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p.154. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2018.
- \_\_\_\_\_. FREIRE, **Política e Educação**. 2º Ed.. São Paulo, Paz e Terra, 2015.
- \_\_\_\_\_. FREIRE, **Educação permanente e cidade educativa**, 1991. Relatório da Série N.º: Obra de Paulo Freire; Série Manuscritos. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/1539>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.
- GADOTTI, M. **A Escola na cidade que educa**. Cadernos CENPEC, São Paulo, vol. 1, n.1, p.133-139. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>. Acesso em: 17 abril 2019.
- GADOTTI, M.; PADILHA, P.R.; CABEZUDO, A. (Orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

- MANGANOTTE, M. B. **Escola que inclui, cidade que educa: apropriação do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, p.237. 2018
- MOLL, J. A **Cidade Educadora como possibilidade** – apontamentos. In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R.; TOLEDO, L. (orgs). Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2004, p.39-64.
- MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução**. In.: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Currículo, cultura e soci-idade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- PAETZOLD, O. S. B. **Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: uma proposta para Frederico Westphalen**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 151. 2006.
- PACHECO, J. (2001). **Currículo: Teorias e Praxis**. Porto: Porto Editora
- SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ARTMED, 2017.
- SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. São Paulo, EDUSP, 6ª ed. 2014.
- TADEU, T. S. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- VIANA, L. L. **Cidade e Processos Educativos: CIEPs E PEU Bairro-Escola no Caminho das Cidades Educadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, p. 127. 2011.
- VILAR, A. J. Porto Alegre e a Prática Cotidiana de Cidade Educadora. In: TOLEDO, L; FLORES, M. L. R.; CONZATTI, M. (Orgs.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004. p. 73-82. (Coleção Cidades Educadoras)

*Submetido em outubro de 2021.  
Aprovado em dezembro de 2021.*

#### Autoria

##### **Elany Cristina Barros da Silva**

Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Pará (2007). Trabalha como professora da rede pública de ensino do estado do Pará, no município de Salinópolis onde leciona a disciplina de Geografia para as turmas do Ensino Médio nas escolas Aracy Alves Dias e Dom Bosco.

**E-mail:** [elanygeo@gmail.com](mailto:elanygeo@gmail.com)

**ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-9140-2202>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6537430423869167>

### **Genilton Odilon Rêgo da Rocha**

Graduado em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) e Pedagogia (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e Doutor em Geografia (Geografia Física) pela Universidade de São Paulo (2001). Realizou estágio de pós-doutoramento no Institut National de Recherche Pédagogique da França (INRP), desenvolvendo atividades de pesquisa no Service d'Histoire de l'Education, no período de novembro de 2006 à dezembro de 2007. Professor Titular da Universidade Federal do Pará, exercendo atividades no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (Mestrado) e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (Doutorado). É Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA; Secretario Regional da SBPC (Biênio 2017-2019 e 2019-2021); Sócio do Instituto Histórico e Geográfico do Pará (IHGP); membro da Comissão Justiça e Paz (CNBB Norte II); e Tutor do Grupo PET Interdisciplinar Conexões de Saberes.

**E-mail:** [genylton@gmail.com](mailto:genylton@gmail.com)

**ORCID:** <http://orcid.org/0000-0002-6264-5387>

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/3735617515418666>