



## A PERSPECTIVA DA CIDADE QUE EDUCA E SUA RELAÇÃO COM OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL<sup>1</sup>

*Alceli Ribeiro Alves<sup>2</sup>*

*Andressa Muñoz Slompo<sup>3</sup>*

### RESUMO

O conceito de cidades educadoras possui relação com o desenvolvimento do senso de cidadania através da integração de práticas educacionais nos espaços urbanos. Mediante análise de como as cidades podem atuar como agentes educadores para promover a educação inclusiva e o desenvolvimento sustentável, o objetivo deste trabalho consiste em relacionar a perspectiva da Cidade que educa e transforma com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), em especial os objetivos de número 4 (educação de qualidade) e 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis). Utilizando-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, busca-se identificar e estabelecer relações dos ODS com a promoção da ideia-força de cidade que educa e transforma, considerando todas as dimensões da vida humana em sociedade. Os resultados indicam que as práticas educadoras no meio urbano têm contribuído significativamente para a formação cidadã e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos cidadãos aos territórios, sobretudo na escala local. Conclui-se que as cidades educadoras desempenham um papel fundamental na construção de sociedades mais justas e sustentáveis, em consonância com os ODS, sendo necessário continuar difundindo essas práticas para garantir equidade e inclusão em todos os contextos urbanos. Contudo, apesar dessas descobertas envolvendo o alinhamento entre princípios e práticas, existem muitas oportunidades para promover a horizontalização das relações entre Estado e sociedade civil, a partir de uma perspectiva que considere as potencialidades de uma proposta política e pedagógica que tem em seu cerne a Educação como principal motor do desenvolvimento local.

**Palavras-chave:** Cidades Educadoras. Educação Urbana. ODS.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado das pesquisas realizadas no âmbito do projeto "A cidade como currículo e a cidade como negócio", vinculado ao Grupo de Pesquisa EDUCIDADE e às Redes Unitwin de Cidades que educam e transformam (RICET), Programas de Cátedras UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura).

<sup>2</sup> Doutor em Geografia. Professor permanente do Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) do Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, Paraná, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2256-2915>. E-mail: [alceli.ribeiro@gmail.com](mailto:alceli.ribeiro@gmail.com)

<sup>3</sup> Especialista em Administração Pública e Gestão de Cidades Inteligentes. Professora do Centro Universitário Internacional Uninter, Mestranda em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT/UNINTER), Curitiba, Paraná, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0005-3199-0793>. E-mail: [andressa\\_munoz@hotmail.com](mailto:andressa_munoz@hotmail.com)

## THE PERSPECTIVE OF THE EDUCATING CITY AND ITS RELATIONSHIP WITH THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS

### ABSTRACT

The concept of educating cities is related to the development of a sense of citizenship through the integration of educational practices in urban spaces. By analyzing how cities can act as educational agents to promote inclusive education and sustainable development, the objective of this work is to relate the perspective of the City that educates and transforms with the Sustainable Development Goals (SDGs) of the United Nations (UN), especially goals number 4 (quality education) and 11 (Sustainable Cities and Communities). Using bibliographic and documentary research as a methodology, the aim is to identify and establish relationships between the SDGs and the promotion of the idea-driven city that educates and transforms, considering all dimensions of human life in society. The results indicate that educational practices in urban areas have contributed significantly to the formation of citizenship and to the strengthening of citizens' sense of belonging to territories, especially at the local level. It is concluded that educating cities play a fundamental role in building more just and sustainable societies, in line with the SDGs, and that it is necessary to continue disseminating these practices to ensure equity and inclusion in all urban contexts. However, despite these findings involving the alignment between principles and practices, there are many opportunities to promote the horizontalization of relations between the State and civil society, from a perspective that considers the potential of a political and pedagogical proposal that has Education as the main driver of local development at its core.

2

**Keywords:** Educating Cities. Urban Education. SDGs.

## LA PERSPECTIVA DE LA CIUDAD QUE EDUCA Y SU RELACIÓN CON LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO SOSTENIBLE

### RESUMEN

El concepto de ciudades educadoras está relacionado con el desarrollo de un sentido de ciudadanía a través de la integración de prácticas educativas en los espacios urbanos. Analizando cómo las ciudades pueden actuar como agentes educativos para promover la educación inclusiva y el desarrollo sostenible, el objetivo de este trabajo es relacionar la perspectiva de la Ciudad que educa y transforma con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en particular los objetivos número 4 (educación de calidad) y 11 (Ciudades y comunidades sostenibles). Utilizando como metodología la investigación bibliográfica y documental, buscamos identificar y establecer relaciones entre los ODS y la promoción de la idea impulsora de una ciudad que educa y transforma, considerando todas las dimensiones de la vida humana en sociedad. Los resultados indican que las prácticas educativas en las zonas urbanas han contribuido significativamente a la formación de ciudadanía y al fortalecimiento del sentido de pertenencia de los ciudadanos a los territorios, especialmente a escala local. Se concluye que educar a las ciudades juega un papel fundamental en la construcción de sociedades más justas y sostenibles, en línea con los ODS, y es necesario continuar difundiendo estas prácticas para garantizar la equidad y la inclusión en todos los

contextos urbanos. Sin embargo, a pesar de estos descubrimientos que involucran el alineamiento entre principios y prácticas, existen muchas oportunidades para promover la horizontalización de las relaciones entre el Estado y la sociedad civil, desde una perspectiva que considere el potencial de una propuesta política y pedagógica que tenga a la Educación como eje central. como principal motor del desarrollo local.

**Palabras clave:** Ciudades Educadoras. Educación Urbana. ODS.

## INTRODUÇÃO

A palavra “cidade” é um conceito que permite várias definições. Pode-se definir cidade, de forma muito sucinta e ainda dentro de uma leitura de mundo que considera o jogo das aparências na paisagem, como uma aglomeração, um lugar de concentração de coisas e objetos, do amontoado de prédios, de automóveis, do barulho e do caos. Ainda, a cidade pode ser definida como uma aglomeração sedentária, um grupo de cidadãos que se organizam de forma política, social e economicamente e vivem dentro de um espaço geograficamente delimitado (Lencioni, 2008).

Nossa leitura acerca de cidade é aquela que abarca uma perspectiva de experiências e vivências projetadas no espaço do cotidiano, mediadas pelo trabalho humano que se materializou no espaço ao longo de diversas gerações, como defende Carlos (2021). Nesse sentido, nossa visão de cidade compreende a produção do espaço como algo em movimento, algo que se produz e transforma de forma conflituosa, a partir do poder e interesse de diversos agentes capazes de produzir o espaço urbano.

Considerando a enormidade e complexidade das cidades, sobretudo brasileiras, e tudo o que o termo pode abranger, o foco deste trabalho é direcionado para as questões que impactam a educação e a gestão de cidades, mais especificamente a relação da cidade com a educação, o que nos conduz a perspectiva das cidades educadoras ou, ainda, das cidades que educam e se educam e, a partir dessa dialética, transformam-se.

Essas cidades têm como premissa a educação como fator fundamental para o desenvolvimento do município, para a transformação social, integrando princípios educacionais e boas práticas de gestão urbana. A partir desse entendimento, e apropriando-se de espaços formais, não formais e

informais de educação, a cidade pode atuar como um ambiente educador promovendo a educação, cidadania e a sustentabilidade, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU).

Aqui destacamos que, apesar da escolha pelos conceitos de espaços formais, não formais e informais, não temos a intenção de nos limitarmos a entender que a educação é realizada categoricamente dentro de espaços rigidamente definidos, o que seria um erro, haja vista que todos os espaços tem possibilidade de serem utilizados para educar, ainda que não carreguem consigo as mesmas características rigorosamente definidas nas caixinhas dos espaços formais, não formais e informais de educação. Ou seja, a intencionalidade pode transformar o espaço, proporcionando-lhe oportunidades educativas, independentemente da existência (ou não) de tais conceitos.

Contudo, dada a importância do tema e do recorte estabelecido para a análise, se faz necessário analisar o papel das cidades no processo educativo, para que difundam uma abordagem mais integrada e inclusiva que envolva todas as esferas da vida urbana, desde as políticas públicas até as experiências individuais de seus habitantes.

A partir desse contexto, e por meio de pesquisa bibliográfica e documental, este trabalho procura investigar os princípios da Carta das Cidades Educadoras de Cidades Educadoras e sua correlação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente os ODS 4 (Educação de Qualidade) e 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis).

Antes de nos aprofundarmos nessa análise, porém, cabe uma sucinta discussão acerca do despertar da cidade educadora na contemporaneidade, e de como determinadas organizações têm alavancado a proposta de se pensar e agir a partir de uma leitura que parte da, e para a, cidade, com forte enraizamento no território e no poder da educação para se promover mudanças. Essa é a tarefa que trataremos nas seções seguintes.

## O DESPERTAR DA CIDADE EDUCADORA NA CONTEMPORANEIDADE

É muito difícil identificar precisamente os primórdios de uma vertente teórica que levanta a bandeira da cidade como motor de desenvolvimento de propostas políticas e pedagógicas visando o desenvolvimento da educação e também do desenvolvimento local. Certamente, buscar identificar o período no qual emerge tal proposta é uma tarefa que, quiçá, nos remeteria à Grécia Clássica (528-322 a.C.), nos tempos em que jovens e crianças eram conduzidos por seus mestres pelas ruas da cidade de Atenas.

Essa seria uma solução confortável para se admitir tal período como marco para o surgimento do embrião de uma proposta e de uma prática de cidade educadora, embora tal admissão não esteja livre de inúmeros questionamentos.

Outra possibilidade seria investigar o despertar da cidade educadora pela análise criteriosa feita em teses e dissertações, buscando estabelecer paralelos entre a perspectiva da cidade educadora e sua estreita relação com o ODS.

De fato, esboçamos uma ligeira investigação na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o exame a partir dos seguintes descritores: “Cidade Educadora” + “ODS”. A periodização definida situou-se entre 1990 e 2024, e para nossa surpresa o BDTD apresentou apenas 21 resultados. É importante destacar, porém, que esse resultado pode não revelar, de fato, a quantidade de publicações que seguramente relacionaram cidade educadora e ODS, isso porque a escolha dos descritores pode ser restrita demais, ao ponto de não capturar publicações que, direta ou indiretamente, se dedicaram efetivamente aos estudos envolvendo essas relações.

Com essas considerações em mente, e ressaltando as limitações que essa abordagem pode abarcar, nos chamou a atenção, dentro dessa pequena amostra de 21 resultados, o fato de que boa parte dos artigos trata de questões ambientais, de educação ambiental, de urbanização e mudanças climáticas. Destacamos uma dissertação, entretanto, que trata de moradia e sentimento de pertença de um lado, e da manifestação de medo

e insegurança de outro, a partir da perspectiva do espaço vivido (Borges, 2024).

Ao passo que destacamos essa relação entre cidade educadora e ODS na dissertação mencionada, resgatamos o argumento de que a escolha do descritor é um parâmetro para buscar estabelecer inicialmente e refinar posteriormente qualquer análise em busca de insights e descobertas, mas não determinante para o sucesso da pesquisa e garantia de ter feito a escolha mais acertada. Isso porque, ao ler a dissertação em tela, as questões sobre os ODS podem ser facilmente trazidas à tona para discussão de forma relacionada à cidade educadora, mas o interessante é que em nenhum trecho do artigo encontramos o termo “ODS”. Daí a importância de não nos limitarmos a escolha de descritores de forma engessada (por exemplo: cidade educadora + ODS), permitindo, quiçá, explorarmos descritores mais abrangentes (exemplo: cidade educadora) e ir perseguir um refinamento de forma experimental com outros descritores, a partir da definição de outros critérios de inserção e de exclusão, ou mesmo de outras bases de dados, como na obra de Alves, Tessaro e Garbelini (2023).

### **A cidade educadora a partir do relatório de Edgar Faure, de 1972**

Mais contemporaneamente, porém, é possível atribuir ao famoso relatório Faure, de 1972, como importante marco no revigoramento de uma proposta que coloca a cidade como proposta política e pedagógica para o desenvolvimento da educação e das cidades. Originalmente publicado na versão francesa, intitulada *Apprendre à Être*, Aprender a ser, o relatório faz uso do conceito de cidade educativa e traz diversos insights para pensarmos em estratégias e soluções para nossas cidades, a partir do olhar para uma educação para todos, e não apenas para uma elite, como diria Faure.

Mas, engana-se quem acredita que as soluções chegam e são automaticamente implementadas da noite para o dia nos territórios, subjugando as estruturas pré-existentes e colocando novas em seu lugar. Nas palavras do próprio Faure, seria “utópico pretender bater-se por uma cidade educativa que se instauraria um belo dia, completamente organizada e

equipada, polida como um brinquedo novo, só pela virtude de belas palavras” (Faure, 1972, p. 251). A mensagem trazida por Faure em seu relatório é uma provocação para refletirmos sobre a necessidade de elaborarmos projetos e colocá-los em prática, para ver surgir e desenvolver a cidade educadora. Como bem dizia, não se pode predizer o futuro: pode-se inventar futuros (...) podem-se prever futuros, *mas deve-se escolher e querer um*” (Faure, 1972, p. 255, ênfase nossa).

É nesse sentido que, embora possam parecer utópicos, os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) representam um norte, um sentido, para se pensar e construir o futuro que queremos. Associada aos ODS, a Carta de Cidades Educadoras também ancora nossa análise dentro da perspectiva de se pensar um futuro comum, a partir de seus princípios norteadores.

## **A Carta das Cidades Educadoras**

Outro avanço significativo na perspectiva de Cidades Educadoras é a iniciativa promovida pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), de onde surge também a conhecida Carta das Cidades Educadoras. As cidades rotuladas como educadoras no âmbito da AICE são aquelas cidades signatárias da Carta inicial das Cidades Educadoras, redigida no âmbito da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), no primeiro Congresso Internacional realizado pela associação, em 1990, na cidade de Barcelona.

No tocante à AICE, trata-se de uma associação sem fins lucrativos, criada em 1994, que une governos de diversas cidades em prol de objetivos e princípios comuns, traduzidos em boas práticas através da carta das cidades educadoras. Mais de 500 cidades compõem o grupo de cidades signatárias, pertencentes a aproximadamente 30 países diferentes e distribuídas em todos os continentes, segundo dados que constam no próprio site da associação no período compreendido entre outubro e novembro do ano de 2024 (Aice, 2024). A associação tem, entre outras coisas, a tarefa de difundir o conhecimento e as boas práticas acerca das cidades educadoras em todo

o mundo, através do compromisso com a carta das cidades educadoras, que, de acordo com a Associação das Cidades Educadoras possui como base:

a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); no Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966); na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher celebrada em Pequim (1995); na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); na Carta Mundial pela Direito à Cidade (2005); na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no Acordo de Paris sobre o Clima (2015) e na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015) (Aice, 2020).

Alves e Brandenburg (2018, p.74) destacam que a Carta de Cidades Educadoras são condizentes com as diretrizes legais da Constituição Federal de 1988, bem como com o Estatuto da Cidade (Lei Federal nº 10.257 de 2001), já que todas postulam igualmente o desenvolvimento sustentável, a igualdade, a justiça social e a gestão democrática por meio da integração entre ações da comunidade e o Poder Público. É nesse sentido que a Carta das Cidades Educadoras é um documento que resume os principais anseios e necessidades que nossas sociedades precisam considerar para viver de forma sustentável nas próximas décadas.

A Carta das Cidades Educadoras (Aice, 2020) se divide em alguns princípios: o direito à cidade educadora, o compromisso da cidade e ao serviço integral das pessoas, conforme mostra o quadro 1 a seguir:

**QUADRO 1 – Princípios da Carta de Cidades Educadoras**

O direito à cidade educadora	O compromisso da cidade	Ao serviço integral das pessoas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação inclusiva ao longo da vida;</li> <li>- Política educativa ampla;</li> <li>- Diversidade e não discriminação;</li> <li>- Acesso à cultura;</li> <li>- Diálogo intergeracional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento do território;</li> <li>- Acesso à informação;</li> <li>- Governança e participação dos cidadãos;</li> <li>- Acompanhamento e melhoria contínua;</li> <li>- Identidade da cidade;</li> <li>- Espaço público habitável;</li> <li>- Adequação dos equipamentos e serviços municipais;</li> <li>- Sustentabilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoção da saúde;</li> <li>- Formação de agentes educativos;</li> <li>- Orientação e inserção laboral inclusiva;</li> <li>- Inclusão e coesão social;</li> <li>- Corresponsabilidade contra as desigualdades;</li> <li>- Promoção do associativismo e do voluntariado;</li> <li>- Educação para uma cidadania democrática e global</li> </ul>

**Fonte:** Aice (2020)

Como se pode observar, a Carta das Cidades Educadoras busca fortalecer uma rede internacional de cidades, pautada em princípios comuns, em busca de tornar os meios urbanos mais educadores e promotores de uma melhoria na qualidade de vida e no bem-estar social.

As cidades educadoras são cidades que educam a partir do próprio espaço da cidade e, levando em consideração a definição complexa e abrangente da palavra “cidade”, que engloba a organização social, econômica, política e cultural do território, as cidades têm muito a ensinar, muito a contribuir com a redução das desigualdades e promover o direito à cidade.

Hoje, como se sabe, há inúmeras iniciativas que contribuem para a efetivação do direito à cidade educadora e dos princípios contidos na Carta de Cidades Educadoras, não limitadas exclusivamente à rede de cidades composta pela AICE.

Outro aspecto relacionado à AICE e a inserção de diversas cidades signatárias da Carta de Cidades Educadoras pode nos trazer uma provocação ou, melhor, um questionamento, acerca do quão educadoras são as cidades signatárias que aderiram aos princípios da Carta de Cidades

Educadoras? Alternativamente, há condição para a cidade ser signatária da Carta e, conseqüentemente, associada à AICE? Essa condição requer que a cidade já possua os atributos de uma cidade educadora? Se sim, que atributos ou qualidades deveriam ser consideradas para ingresso? Se não, é justamente essa busca que justifica a inserção desta ou daquela cidade no grupo de cidades associadas?

Responder essas questões não é uma tarefa trivial, e certamente nos renderia outro artigo para nos debruçarmos com maior profundidade sobre a questão, analisando, por exemplo, em que medida a união de forças e interesses políticos é que direcionam a inserção desta ou daquela cidade no rol de cidades selecionadas para receberem o rótulo de cidade educadora?

Embora esse não seja o escopo do nosso artigo na proposta avançada, recomendamos a leitura da dissertação de mestrado de Fochesato (2024), intitulada Território e Desenvolvimento: o movimento das cidades educadoras. A obra de Fochesato traz insights importantes para refletirmos na busca de respostas envolvendo as questões que fizemos alusão anteriormente. Na obra do autor, revela-se a preocupação com a variável política e seu peso na tomada de decisão para ingresso e permanência de determinada cidade no rol de cidades associadas à AICE. Senão vejamos,

Outra situação observada é a variação numérica dos próprios membros da Rebrace e a sua localização geográfica. Durante o desenvolvimento desta dissertação observou-se que o número de membros vem aumentando, embora haja também municípios que deixam de fazer parte da Aice e, conseqüentemente, dessa rede. O município de Porto Alegre apontou, em sua resposta à solicitação de acesso à informação utilizada neste estudo, que, em determinado período, deixou de ser membro da Aice, retornando posteriormente. O movimento das Cidades Educadoras deve ser um projeto de Estado, e não somente de governo, sob pena de sofrer interrupções ou de não ter a devida prioridade no seu planejamento e execução ao ocorrerem trocas nas gestões municipais (Fochesato, 2024, p.144).

É exatamente por essas e outras questões que o movimento de cidades educadoras chama a atenção, não apenas da escola, de professores e de acadêmicos, mas também de gestores, governadores, prefeitos, da administração pública de modo geral, trazendo uma verdadeira proposta

política e pedagógica transformadora para a educação do século XXI Alves e Vieira (2022).

Esse conceito e perspectiva “Cidade Educadora” que é também uma expressão que implica admitir a existência de projetos e ações, manifestações de vontade, ou, ainda, conforme veremos, a representação de uma ideia-força que mobiliza pessoas e recursos na interseção entre cidade e educação.

Como exemplo de iniciativas que se apropriam dos princípios contidos na Carta de Cidades Educadoras, embora não estejam diretamente vinculadas à AICE, destacamos a rede de instituições de ensino superior liderada pelo ISEC Lisboa, no âmbito da Cátedra Unesco de Cidades que educam e transformam, Redes Unitwin, da qual fazem parte várias instituições de ensino de diversos países (UNITWIN, 2024, Site Oficial).

Isso demonstra que a ideia-força de cidades educadoras segue firme e se consolidando por meio dos mais diversos grupos de interesse, de ações e de práticas, nas instituições de ensino, na pauta dos governos, e nos territórios. Antes de avançarmos com a análise dos ODS, vamos discutir um pouco sobre essa perspectiva, da cidade educadora como ideia-força que mobiliza instituições e territórios.

### **A ideia-força de Cidades Educadoras**

Praticamente dois anos após a criação da AICE, ocorrida em 1994, Freire publicava o clássico “Pedagogia da autonomia”, de 1996, ressaltando a importância das experiências e aprendizados que se baseiam em, e se apropriam de, espaços não formais e informais da cidade, tais como as ruas, parques e praças, integrando esses espaços aos espaços formais de educação.

Antes de nos aprofundarmos nessa análise, porém, podemos fazer um breve parêntese nesta ocasião. Novamente, aqui, destacamos que essa definição entre espaços formais, não formais e informais não pode ser inflexível, taxativa, reduzindo a compreensão sobre a capacidade de

aprender dentro de um espaço delimitado teórica ou conceitualmente apenas, neste ou naquele espaço, formal, informal ou não formal.

Nesse aspecto, a obra de Park e Fernandes (2005) é muito elucidadora ao lançar a crítica sobre a escolha limitada dos espaços formativos, de sua rotulação. Na lição das autoras, a nomenclatura espaço não-formal, por exemplo, não é adequada, pois possui forma, "seus conteúdos, espaços, objetivos e estratégias de atuação são idiossincráticos, embora, em muitos momentos, as linhas divisórias entre tais práticas e as demais terminem por se cruzar, gerando embates e debates" (Park e Fernandes, 2005, p.68).

Em outras palavras, essas definições podem servir para auxiliar na compreensão do processo educativo em diferentes lugares e contextos, mas devem ser entendidas como perspectivas complementares e interdependentes, como explicam Alves e Brandenburg (2018, p.36).

Agora, retomando a análise da multiplicidade de espaços formativos, devemos destacar que Paulo Freire era grande defensor da ideia que a educação não se limita às quatro paredes de uma sala de aula, ou ainda da escola de forma mais ampla. Além do caráter socializante da escola, Freire entendia que o aprendizado no espaço informal associado às trocas com os colegas na escola é muito importante na formação cidadã e no ensino, de modo que tal formação não se limita ao aprendizado adquirido em ambientes formais de educação, como a sala de aula e pela relação entre professor-aluno.

Ao mesmo tempo, Freire ressaltou a importância da autonomia do(a) aprendiz em seu processo de aprendizagem (Freire, 1996). Portanto, a cidade educadora é caracterizada como um ambiente ou local de aprendizado que engloba tanto as infraestruturas físicas (como edificações, vias e sistemas de transporte), quanto às dinâmicas sociais, sejam elas tangíveis ou intangíveis, que se desenvolvem na cidade e na escola, em diferentes contextos e espaços.

Essas dinâmicas e a relação da educação formal, não formal e informal reforça o aprendizado na perspectiva da cidade que educa e transforma, pois além da educação escolar e da relação professor-aluno, também se

valoriza o aprendizado que ocorre no ambiente familiar e em diversos outros locais na cidade.

Com o intuito de esclarecer a distinção entre esses espaços, Bacila (2021) destaca que a educação formal ocorre dentro das instituições escolares, onde há uma estrutura curricular definida e um ambiente de sala de aula. Já a educação não formal, acontece nos espaços da cidade, como museus, espaços públicos, bairros e ruas. Já a educação informal surge de maneira não intencional, no contexto da socialização, sendo influenciada por grupos religiosos, mídia e interações familiares (Bacila, 2021).

Agora, se olharmos para o sujeito aprendente, e a construção de sentimentos de afeto deste para com a cidade, certamente estaremos diante da oportunidade de construção do sentimento de pertencimento ao espaço em que se vive. Isso corrobora não apenas com o processo de se conhecer o território (princípio 6), mas também com a possibilidade de defendê-lo, de amá-lo, cuidá-lo, participando ativamente da gestão do espaço urbano.

O conceito de identidade é importante nesse contexto, dada a relação que se estabelece entre os seres humanos e o espaço da vida, o cotidiano das relações sociais mediadas pelo meio. Nesse sentido, o conceito de identidade nos faz recordar de uma realidade muitas vezes esquecida ou ignorada em nosso cotidiano, a de que a identidade, conforme observara Santos (2007, p. 14) se refere ao "sentimento de pertencer àquilo que nos pertence". Ainda que a cidade se constitua como um espaço amplo e por relações complexas, é possível disponibilizar espaços públicos de qualidade que favoreçam a construção de relações de pertencimento (Evangelista; Marin, 2021).

Quando tratamos da participação das crianças nesse processo, por exemplo, estamos a desenvolver a personalidade e o senso de cidadania dos pequenos para a futura vida adulta, como sujeitos capazes de participar ativamente do processo de produção do espaço urbano. Nesse sentido, destacamos a importância de ouvir os pequenos pupilos, num verdadeiro processo de escuta de seus sonhos, anseios, projetos, e de possibilidades de participação na vida e na gestão de cidades, com forte apelo ao uso da

palavra e da linguagem (Bragagnolo; Dickel, 2016). Assim, a ideia-força de cidades educadoras visa transcender a abordagem educativa para adotar uma postura efetivamente educadora. Sobre esse aspecto, Moraes explica que:

[...] mais do que uma categoria precisa, representa uma ideia-força, uma denominação extraordinariamente genérica, que abarca, simultaneamente, significados puramente descritivos, e conteúdos claramente indicadores de desejos, aspirações. É também, no melhor sentido da palavra, um lema, um chamamento. Um slogan sugestivo, que proporciona uma imagem muito adequada à complexidade do fazer educativo. O lema “cidade educadora” tem também uma função de sensibilização, tanto dos cidadãos, a respeito da dimensão educativa da cidade, quanto dos gestores municipais em relação à necessidade de fazer com que a cidade seja mais propositivamente formadora (Moraes, 2009, p.168).

A cidade, então, atua como mentora de seus habitantes, acolhendo-os e promovendo sua educação, enquanto absorve os efeitos dessa interação dinâmica em seus espaços, que devem ser reconhecidos como educativos e, conseqüentemente, construtivos (Bacila, 2021). Se direcionarmos o olhar para os espaços voltados para as crianças nas cidades, veremos que esses espaços raramente são concebidos a partir do olhar das próprias crianças, conforme observa Tonucci (2016). O espaço de fala, então, limitado para a inserção dos pequenos na gestão de cidades. Daí nossa defesa pela necessidade de se promover uma educação urbanística, que ensine a cidade, que ensine a como ler a cidade, viver nela, para ela.

Não por acaso, as demandas colocadas na produção do espaço urbano são oriundas dos adultos, na perspectiva da vigilância, do enclausuramento e da segurança, como uma verdadeira cidade de muros (Caldeira, 2000), onde os cidadãos procuram evitar serem vítimas de crimes e, como solução, segregam-se socioespacialmente. Neste diapasão, Lefebvre (1999) nos ensina que existem diferenças entre o espaço concebido, o percebido e o vivido. O espaço urbano é concebido por urbanistas, gestores públicos, mercado imobiliário, entre outros, que possuem uma visão envolvendo a produção do espaço.

Contudo, cada pessoa é única e possui uma percepção singular dos espaços de acordo com suas próprias vivências e experiências. Portanto, o espaço que foi concebido de uma forma por uma pessoa pode ser percebido e vivido por outra de forma completamente diversa. Um adulto, um idoso e uma criança, por exemplo, possuem vivências diferentes do mesmo espaço (Lefebvre, 1999).

Adotando-se a perspectiva de uma cidade que é capaz de educar e a partir da educação, transformar-se, é possível observar a criança aprende sobre o meio urbano ao mesmo tempo em que passa a se interessar pelo espaço público, apropriando-se deste. Conseqüentemente, a criança adquire novos conhecimentos no, e sobre o, ambiente da cidade. A cidade, por sua vez, também pode aprender com a criança, passar a ver-se e a entender-se a partir dos olhos dos pequenos, de seus medos, de suas vontades, de suas preocupações, ou seja, de sua forma de construir os ambientes urbanos de modo que estes possam servir como uma moradia ampliada, um espaço de vivências e experiências e, quiçá, numa perspectiva mais otimista, exercer dentro dele o direito à cidade educadora em sua plenitude.

Esse tipo de aprendizado ocorre através da relação com o poder público, com os urbanistas, gestores públicos, sociedade civil, junto daqueles que planejam a cidade e daqueles que têm a capacidade para produzir e transformar o espaço urbano, como bem discute Corrêa (1989).

## **OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)**

Em consonância com a Agenda 2030, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) representam uma convocação global para a implementação de ações destinadas a erradicar a pobreza, preservar o meio ambiente, mitigar as alterações climáticas e assegurar que todas as pessoas ao redor do mundo tenham acesso à paz e à prosperidade.

Esses objetivos constituem 17 metas estabelecidas pelas Nações Unidas para o avanço da Agenda 2030 no Brasil, que são eles: erradicação da

pobreza, fome zero e agricultura sustentável, saúde e bem-estar, educação de qualidade, igualdade de gênero, água potável e saneamento, energia limpa e acessível, trabalho decente e crescimento econômico, indústria, inovação e infraestrutura, redução das desigualdades, cidades e comunidades sustentáveis, consumo e produção responsáveis, ação contra a mudança global do clima, vida na água, vida terrestre, paz, justiça e instituições eficazes e parcerias e meios de implementação (NAÇÕES UNIDAS, S.d.)

Como o conceito de cidade é complexo e a relação da cidade com a educação é multidisciplinar, muitos dos ODS podem ser relacionados com o conceito e a perspectiva das cidades educadoras. Portanto, há uma clara relação envolvendo a Agenda 2030 e a perspectiva de uma cidade que pode educar, transformando a si mesma e criando oportunidades para todos, num processo de aprendizado e de formação ao longo da vida.

Apesar da possibilidade de se trabalhar com todos os 17 ODS, chamamos a atenção aqui para os ODS 4 (Educação de Qualidade) e 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis), conforme mostra o quadro a seguir:

**QUADRO 2** – Pensando a cidade e a educação a partir dos ODS 4 e 11.

<p>Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.</p>	<p>4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.</p>
<p>Objetivo 11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.</p>	<p>11.3 Até 2030, aumentar a urbanização inclusiva e sustentável, e as capacidades para o planejamento e gestão de assentamentos humanos participativos, integrados e sustentáveis, em todos os países.</p> <p>11.7 Até 2030, proporcionar o acesso universal a espaços públicos seguros,</p>

	inclusivos, acessíveis e verdes, particularmente para as mulheres e crianças, pessoas idosas e pessoas com deficiência.
--	---

Fonte: Nações Unidas (2024).

Extraídos dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, os fragmentos apresentados a partir dos ODS 4 e 11 estabelecem uma relação direta e profunda com o futuro de nossas cidades, integrando o potencial da educação com a necessidade de pensarmos no planejamento e gestão de cidades. Essa conexão se dá pela busca por um desenvolvimento urbano que não se limite à infraestrutura física e logística presente nas cidades, mas que possa abranger a formação integral dos cidadãos, a promoção da sustentabilidade e a construção de comunidades mais justas e equitativas.

## Educação de Qualidade e Cidades e Comunidades Sustentáveis

17

As cidades educadoras são ambientes urbanos que promovem a aprendizagem ao longo da vida, a participação cidadã e o desenvolvimento humano integral. Dessa forma, elas se configuram como espaços onde a educação transcende os muros escolares, permeando todos os aspectos da vida social, cultural e econômica.

O objetivo da Agenda 2030 de garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam habilidades para promover o desenvolvimento sustentável está intrinsecamente ligado ao conceito de cidades educadoras, pois a educação para a sustentabilidade busca formar cidadãos conscientes e críticos, capazes de tomar decisões que contribuam para a preservação do meio ambiente e a construção de um futuro mais justo.

A promoção da cidadania global e da valorização da diversidade cultural é outro ponto de convergência. As cidades educadoras buscam criar ambientes inclusivos, onde as diferenças são valorizadas e o diálogo intercultural é incentivado, e a educação para a cidadania prepara os

indivíduos para atuarem como agentes de transformação, promovendo a justiça social e a equidade.

A meta de aumentar a urbanização inclusiva e sustentável está diretamente relacionada ao conceito de cidades educadoras. Isso implica investir em espaços públicos de qualidade, em transportes eficientes e em serviços básicos para todos os cidadãos. Além disso, as cidades educadoras incentivam a participação cidadã no planejamento e na gestão urbana, garantindo que as decisões tomadas reflitam as necessidades, anseios e desejos reais das comunidades.

Através da promoção do acesso universal a espaços públicos seguros, inclusivos, acessíveis e verdes, nota-se a preocupação com a construção de cidades para todos. As cidades educadoras buscam garantir que todos os cidadãos, independentemente de suas características, tenham acesso aos recursos e oportunidades que a cidade pode oferecer, por meio da acessibilidade física, social e cultural, que se constituem como condições fundamentais para promover a inclusão e a participação de todos.

A sinergia entre os princípios inerentes às cidades educadoras e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e 11 da ONU se estabelece pela busca por um modelo de desenvolvimento urbano que priorize a educação de qualidade, a inclusão social e a sustentabilidade ambiental.

O ODS 4, que visa garantir uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa para todos, encontra correspondência direta com os princípios das cidades educadoras, que promovem a aprendizagem ao longo da vida, a diversidade e a não discriminação, o acesso à cultura e o diálogo intergeracional. A formulação de políticas educativas amplas, que transcendem os limites escolares, é outro ponto em comum entre ambos.

Por sua vez, o ODS 11, que busca tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis, converge com os conceitos de cidades educadoras através da participação cidadã na gestão urbana, do acesso à informação, da valorização da identidade local e da oferta de espaços públicos de qualidade.

## O direito à moradia como condição para a efetivação do direito à cidade e à educação

Ainda no tocante ao ODS 11, percebemos que uma análise a partir do recorte temático em torno do direito à moradia nos traria diversos insights para tratar da relação entre educação e direito à cidade ou, ainda, entre educação e cidades e comunidades sustentáveis. Tenha como exemplo um grupo de famílias que vive em ocupações irregulares em ambientes urbanos das grandes cidades brasileiras, como de fato não é incomum encontrar. Neste cenário, muitas famílias não tem seu direito à moradia assegurado, vivem em ambientes insalubres, inseguros e sem legitimidade reconhecida pelo público no tocante ao direito de moradia.

Em outras palavras, muitas vezes essas famílias não têm assegurado pelo poder público o direito à própria dignidade humana. Nesses espaços, vivem milhares de crianças em todo o Brasil, que podem estar vivendo em situação de vulnerabilidade, inseguras e, também, sem condições de ter um teto sobre a cabeça para viver com tranquilidade e ter condições mínimas para estudar, ir para a escola, refletir sobre seus sonhos, futuros e projetos de vida, como bem analisa o trabalho de Bernardi e Piovesan (2023).

Portanto, no tocante a cidades e comunidades sustentáveis, o tema moradia digna precisa ser abordado se desejamos falar em direito à cidade, em direito à educação, o que dizer então de fracasso e desempenho escolar? Se crianças não tem um lar para morar com dignidade, com segurança e qualidade ambiental, como se pensar em desempenho, em notas escolares excelentes ou, mais profundamente, em futuro? Muitas crianças nessas ocupações passam por processos de desterritorialização e reterritorialização complexos demais para a compreensão deles, de modo que a sociedade não pode ignorar esses problemas e precisa ouvi-los, integrá-los. Aqui, não apenas as municipalidades ou governos devem agir, mas também a sociedade civil, as associações de bairro, as escolas, as instituições de ensino superior e seus professores/pesquisadores, como mostra o estudo de Bizzotto *et al.* (2024). Ou seja, pensar na efetivação do direito à moradia como

condição para efetivação de outros direitos fundamentais (ex: educação, saúde, segurança, etc.) é fundamental para construirmos cidades e comunidades sustentáveis, para criar e implementar projetos e ações que possibilitem que nossas cidades possam educar e serem educadas, transformando a vida das pessoas que nelas habitam.

Mas, apesar de importante, certamente as ações não se limitam à moradia. Outros elementos relacionados às cidades educadoras, como a promoção da saúde, a formação de agentes educativos, a orientação e inserção laboral inclusiva, a inclusão e coesão social, a corresponsabilidade contra as desigualdades, a promoção do associativismo e do voluntariado e a educação para uma cidadania democrática e global, contribuem significativamente para o alcance dos ODS 4 e 11, ao promover a qualidade de vida, a inclusão social e o desenvolvimento humano integral.

Da mesma forma, devemos olhar para outras comunidades, para muito além do urbano, tais como as comunidades indígenas e os territórios rurais; eis aqui outra lacuna a ser preenchida na perspectiva de cidades que educam. Isso porque, muitas das análises sobre o tema costumam focar na escala do urbano, e não em territórios, tampouco em comunidades indígenas e povos ribeirinhos. Apesar da relativa invisibilidade desses povos ou comunidades nos estudos na perspectiva de cidades educadoras, há estudos que são importantes para minimizar essa limitação, tais como em Lima Carvalho de Oliveira, Ribeiro da Silva e Souza Printes (2022).

De tal modo, as cidades educadoras representam um paradigma inovador no desenvolvimento urbano, no qual a educação, a participação cidadã e a sustentabilidade convergem para a construção de sociedades mais justas e inclusivas. Ao alinhar-se com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente os que tratam da educação e às cidades sustentáveis, as cidades educadoras demonstram a importância de uma abordagem integrada e holística para o planejamento urbano, que contemple as dimensões social, cultural, ambiental e econômica (Boer; Tascheto, 2021).

A consolidação de mecanismos efetivos para a implementação da Agenda 2030 e o fortalecimento da cooperação internacional são cruciais para a preservação da integridade territorial e o desenvolvimento sustentável. A convergência entre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e os princípios da Carta das Cidades Educadoras revela uma sinergia entre as dimensões ambiental, econômica, social e cidadã do desenvolvimento. Ao adotar uma política educacional abrangente, as cidades contribuem ativamente para o alcance dos ODS, demonstrando a importância de uma abordagem integrada e multidimensional para o desenvolvimento territorial (Boer; Tascheto, 2021).

A complexidade dos desafios enfrentados pela educação brasileira exige uma abordagem mais integral e abrangente, pois a rigidez dos modelos educacionais tradicionais, a desvalorização do trabalho docente e a falta de investimento em infraestrutura são alguns dos obstáculos a serem superados.

A concepção de qualidade educacional precisa ser ampliada para além dos resultados de avaliações padronizadas, considerando a formação integral dos estudantes, a promoção da cidadania ativa e a capacidade de lidar com os desafios do mundo contemporâneo. Nesse sentido, é fundamental que a educação esteja em diálogo com as demais áreas da vida social, contribuindo para a construção de cidades mais justas e equitativas (Moll *et al.*, 2022).

A crise das instituições democráticas e o fortalecimento de discursos de ódio demandam uma resposta urgente por parte da educação. A escola, em conjunto com outros espaços educativos, deve assumir um papel central na formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A construção de uma sociedade mais justa e equitativa exige a valorização da diversidade, a promoção da inclusão e o desenvolvimento de competências para a vida em comum. Nesse contexto, a educação deve ser compreendida como um processo de transformação social, que visa a construção de uma sociedade mais humana e solidária, nos termos de Moll *et al.* (2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo revelam que as cidades educadoras, ao integrarem a educação formal, não formal e informal na promoção de uma educação de qualidade, têm um impacto significativo na formação integral e no desenvolvimento do sentimento de pertencimento dos cidadãos aos territórios.

As práticas educadoras implementadas em cidades que se apropriam da proposta de “cidades que educam se transformam” se mostram convergentes com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 e 11, ao promover uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, com forte apelo ao desenvolvimento de cidades e comunidades sustentáveis.

Com esse alinhamento, as cidades conseguem criar ambientes urbanos que atendem às necessidades educacionais formais, mas também utilizam espaços públicos para fomentar o aprendizado ao longo da vida e a participação cidadã.

A análise evidencia que a educação urbana, quando alinhada aos princípios da Carta das Cidades Educadoras, dos ODS e da proposta de uma cidade que educa se transforma, contribui para a criação de comunidades mais coesas, resilientes e sustentáveis, fazendo a ideia-força de cidade educadora emergir para além da teoria, tornando-se viva dentro das instituições e pulsando fortemente nos territórios.

Conclui-se que a adoção dos princípios da Carta das Cidades Educadoras e a implementação de práticas educadoras nos espaços urbanos são estratégias fundamentais para alcançar os objetivos globais de desenvolvimento sustentável. No entanto, os desafios permanecem, especialmente no que diz respeito à aplicação da garantia de equidade e à inclusão em todas as esferas da educação urbana.

Assim, este estudo contribui para o entendimento de como a perspectiva de cidades educadoras pode servir como importante aliada no processo de transformação da educação e das cidades, com foco em princípios e objetivos norteadores.

Apesar de vislumbrar facilmente a riqueza de possibilidades de desenvolvimento de pesquisas futuras neste campo de estudos, fica como importante limitação a ser suprida em trabalhos futuros, a necessidade de realizamos pesquisas que explorem maneiras de aprimorar as práticas educadoras em diferentes espaços formativos, integrando a participação de crianças e jovens no planejamento e gestão de cidades, numa verdadeira atmosfera impregnada de princípios e valores da gestão democrática e participativa.

## REFERÊNCIAS

ALVES, A. R.; BRANDENBURG, E. J. **Cidades Educadoras: um olhar acerca da cidade que educa.** Curitiba: Intersaberes, 2018.

ALVES, A. R.; VIEIRA, M. G. A Cidade Educadora como proposta política e pedagógica transformadora para a educação do século XXI. **Conjecturas**, v.18, pp.474-490, 2022.

ALVES, A. R.; TESSARO, N. T.; GARBELINI, R. ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A AGENDA URBANA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 3, p. 139–162, 2023. DOI: 10.31512/19819250.2023.24.03.139-162. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4649>. Acesso em: 4 fev. 2025.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras.** Disponível em: <[https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT\\_Carta.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2020.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Quem somos.** Disponível em: <<https://www.edcities.org/pt/quem-somos/>>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BACILA, M. S. Cidades Educadoras: um estado da arte entre 1990 e 2020 e a relação com a educação formal. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 16, n. 39, p.1034–1048, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2207>. Acesso em: 28 ago. 2024.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em: 04 fev. 2025.



BERNARDI, L. dos S.; PIOVESAN, J. C. Escola, Juventude e Projetos de Vida: o futuro não está escrito!. **Papeles Salmantinos de Educación**, v. 27, p. 75-96, 2023.

BIZZOTO, L. M.; GOUVEA, M. C. S.; CARVALHO, LEVINDO D.; AITKEN, S. C. Children's territorialities in a Brazilian right-to-housing movement. **Childrens Geographies**, p. 1-17, 2024.

BOER, N.; TASCHETO, M. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), Cidades Educadoras e a Curricularização da Extensão: uma abordagem integrada. **Revista Vivências**, Erechim, v. 17, n. 34, p. 167-182, 2021. Disponível em: <https://revistas.uri.br/index.php/vivencias/index> Acesso em: 12 nov. 2024.

BORGES, M. M. **Moradas Novas**: reelaborações da história a partir das experiências do vivido. 2024, 203fl. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Mestrado Profissional em Ensino de História. Uberlândia, 2024.

BRAGAGNOLO, A.; DICKEL, A. A interação verbal entre professoras e crianças de educação infantil pelo viés da participação guiada e da retomada da palavra. **ZERO-A-SEIS (FLORIANÓPOLIS)**, v. 18, p. 181-195, 2016.

CALDEIRA, T. **A cidade dos muros**: violência, segregação e cidadania na cidade de São Paulo. São Paulo: Editora 34, 2000.

CARLOS, A. F. A. **A Cidade**. São Paulo: Contexto, 2021.

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.

EVANGELISTA, A. de S.; MARIN, F. A. D. G. Locais Preferidos: a visibilidade das crianças na cidade. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 05-21, 2021.

Disponível em: <

<https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/1088/524>>. Acesso em: 28 ago. 2024.

FAURE, Er. **Aprender a ser**. 2ª ed. São Paulo: Difusão Editorial do Livro, 1972.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LENCIONI, S. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. **GEOUSP Espaço e Tempo** (Online), [S. l.], v. 12, n. 1, p. 109-123, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74098>>. Acesso em: 28 ago. 2024.



LIMA CARVALHO DE OLIVEIRA, A. P.; RIBEIRO DA SILVA, I.; SOUZA PRINTES, J. ENTRE A ESCOLA E O RIO: vivências e desafios da educação infantil ribeirinha. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e022009, 2022. DOI: 10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1685. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1685>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MOLL, J.; BARCELOS, R. G. de; DUTRA, T. Cidades que educam e se educam: reconstruindo o olhar sobre a educação a partir dos territórios e das pessoas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 713-717, set./dez. 2022. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>. Acesso em: 26 ago. 2024.

MORAES, S. C. de. Propostas alternativas de construção de políticas públicas em educação: novas esperanças de solução para velhos problemas? **Educar em Revista**, v. 35, p. 165-179, 2009.

NAÇÕES UNIDAS. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 26 ago. 2024.

PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (org.). **Educação não formal**: contextos, percursos e sujeitos. Holambra, SP: Editora Setembro, 2005.

SANTOS, M. O Dinheiro e o Território. In: SANTOS, M. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-21.

TONUCCI, F. **Cuando los niños dicen basta!** Barcelona: Editorial Graó, 2016.

UNITWIN. **Rede Internacional UNESCO**: a cidade que educa e transforma. Disponível em: <https://unitwin.iseclisboa.pt/index.html> Acesso em: 12 nov. 2024.

Recebido em: 03 de dezembro de 2024.  
Aprovado em: 11 de março de 2025.  
Publicado em: 21 de março de 2025.

