

## **EDUCAÇÃO COMO COMPROMISSO SOCIAL: o papel da escola e da cidade<sup>1</sup>**

**Gladis Lorenzato Bertol**

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
<https://orcid.org/0009-0002-9608-2313>

**Jaqueline Moll**

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
<https://orcid.org/0000-0001-5465-178X>

### **RESUMO:**

Constitucionalmente, a educação é um direito social que tem por finalidade o pleno desenvolvimento humano, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em tese, assegurar esse direito é dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade. Porém, na prática, a educação tem enfrentado grandes desafios para cumprir com seus propósitos. Através de uma pesquisa bibliográfica, com aporte em livros, artigos científicos e documentos, argumentamos que, enquanto processo contínuo de desenvolvimento humano que ocorre durante toda a vida e em todos os lugares, a educação precisa ser assumida como um bem comum e responsabilidade coletiva. Este artigo reforça o papel central da escola e a necessidade de sua transformação, conectando-se com o território e explorando espaços educativos além da escola. Também enfatiza o papel das cidades na educação para promoção de uma educação integral e para a cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, escola, territórios educativos, cidades que educam

### **Abstract**

Constitutionally, education is a social right aimed at the full development of individuals, preparation for citizenship, and qualification for work. In theory, ensuring this right is the duty of the State and the family, with the collaboration of society. However, in practice, education has faced significant challenges in fulfilling its purposes. Through bibliographic research, supported by books, scientific articles, and documents, we argue that, as a continuous process of human development that occurs throughout life and in all places, education needs to be assumed as a common good and a collective responsibility. This article reinforces the central role of schools and the need for their transformation, connecting with the territory and exploring educational spaces beyond the school. It also emphasizes the role of cities in promoting comprehensive education and citizenship.

**Keywords:** Education, school, educational territories, cities that educate.

### **Resumen**

Constitucionalmente, la educación es un derecho social cuya finalidad es el pleno desarrollo humano, la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y la cualificación para el trabajo. En teoría, garantizar este derecho es deber del Estado y de la familia, con la colaboración de la sociedad. Sin embargo, en la práctica, la educación ha enfrentado grandes desafíos para cumplir con su propósito. A través de una investigación bibliográfica, utilizando libros, artículos científicos y documentos, defendemos que, como proceso continuo de desarrollo humano que tiene lugar a lo largo de toda la vida y en todas partes, la educación debe considerarse un bien común y una responsabilidad colectiva. Este artículo refuerza el papel central de la escuela y la necesidad de su transformación, conectando con el territorio y explorando espacios educativos más allá de la

---

<sup>1</sup> A pesquisa que deu origem a esse trabalho faz parte da Rede Unesco UniTwin: A Cidade que Educa e Transforma.

escuela. También hace hincapié en el papel de las ciudades en la educación para promover la educación integral y la ciudadanía.

**Palabras clave:** Educación, escuela, territorios educativos, ciudades que educan.

## 1 INTRODUÇÃO

Diante de um cenário marcado por uma acelerada transformação tecnológica, a educação tem enfrentado grandes desafios. Embora, seja reconhecida como indispensável para o desenvolvimento das sociedades, seus objetivos vêm sendo questionados e ressignificados. Há muitas concepções sobre o que é educação e de como ela acontece ou deveria acontecer. Discute-se sobre o papel da escola e até mesmo se ainda é necessária considerando todas as mudanças e formas de acesso a conhecimentos disponíveis. Alguns defendem que a escola deve ser responsável unicamente pelo ensino, e que a educação é responsabilidade da família. O ensino a distância propaga-se rapidamente. Fala-se em educação domiciliar.

Tantas discussões refletem o tamanho do desafio que envolve pensar uma educação de qualidade para todos, que vise o desenvolvimento integral dos indivíduos, preparando-os para a vida em sociedade.

O objetivo deste artigo é evidenciar a educação como um processo contínuo de aprendizagem que ocorre em todos os lugares. Além disso, deve ser compreendida como um bem comum e, portanto, compromisso de toda a sociedade. Ao longo do texto, discorreremos sobre o conceito e finalidades da educação, reforçando o papel central da escola nos processos educativos e a necessidade de transformar-se. Essa transformação envolve, entre outros fatores, uma conexão com o seu território, explorando os diversos espaços educativos que existem fora do ambiente escolar. Na mesma perspectiva, destacamos o papel da cidade na educação de seus habitantes, explorando possibilidades além daquelas promovidas por instituições formais, envolvendo diversos atores sociais de maneira a assegurar uma educação integral, por uma sociedade mais humana, justa e democrática.

## 2 METODOLOGIA

O artigo, de natureza qualitativa, foi construído através de pesquisa bibliográfica, com base em livros, artigos científicos e documentos. Destacamos como referência principal Nóvoa (2022), que, ao discutir o papel central das escolas e professores, enfatiza a necessidade de ressignificá-los. Trazemos também como fontes teóricas: Alves e Castanheira (2021); Bellot (2013); Brandão (2007); Cabezudo (2004); Faure (1981); Vieira, Moll e Abrunhosa (2024). Entre os documentos citados, destacamos a Constituição da República Federativa do Brasil, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, a Carta das Cidades Educadoras e o relatório da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) intitulado “Reimaginar nossos futuros junto: Um novo contrato social para a educação”.

### **3 EDUCAÇÃO: UM PROCESSO CONTÍNUO E COLETIVO**

Educação é um conceito abrangente. Em termos gerais, é uma prática social que visa o pleno desenvolvimento do ser humano. Popularmente, muitos entendem a educação como sinônimo de ensino, restringindo-a às práticas escolares. Outros, defendem que a educação é dever da família, enquanto a escola deveria ser responsabilizada unicamente pelo ensino. Em contrapartida, compreendemos a educação como um processo contínuo de desenvolvimento humano que ocorre durante toda a vida e em todos os lugares, portanto deve ser vista como responsabilidade coletiva.

Brandão (2007, p. 7) afirma que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

Brandão (2007, p. 9) complementa que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e

talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. Portanto, “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (Brandão, 2007, p. 9). Ao reconhecer que todos os dias misturamos a vida com a educação, o autor indica que aprender é um processo contínuo e que todas as interações e experiências do cotidiano têm potencial educativo, destacando a importância de todos os momentos e espaços de aprendizagem.

Consideremos também as legislações que orientam a educação brasileira. A Constituição Federal do Brasil, de 1988, no seu 6º artigo, assegura a educação como um direito social e no artigo 205 estabelece que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

A Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 1º, dispõem que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996). E, em consonância com a Constituição, no art. 2º, estabelece que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996).

Embora a LDB tenha como objetivo disciplinar a educação escolar, que se desenvolve principalmente em instituições próprias, reconhece que a educação não se restringe ao ambiente escolar, abrangendo diversos contextos e processos formativos.

A Constituição e a LDB acentuam o dever do Estado e da família, e da colaboração de toda a sociedade para assegurar o pleno desenvolvimento humano, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Evidencia-se, assim, que para atingir os propósitos da educação é necessário que a responsabilidade seja compartilhada.

Ao estabelecer a finalidade da educação como o pleno desenvolvimento do ser humano, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, a Constituição e a LDB remetem a uma educação integral dos indivíduos, que vai além da transmissão de conhecimentos acadêmicos, abrangendo a formação de cidadãos conscientes, críticos e aptos a participar ativamente na sociedade.

Vieira, Moll e Abrunhosa (2024, p. 10) evidenciam que

A educação do ser humano, em sua integralidade, tem sido um direito defendido por muitos autores, preocupados e desejosos de humanizar a educação. Considerar o sujeito cognitivo, afetivo, ético, estético, relacional, espiritual, entre outros aspectos, requer processos educacionais pensados e planejados, processos que considerem como, ao longo da história, o conhecimento foi sendo elaborado, que erros foram cometidos, que possibilidades e sonhos são possíveis. Humanizar a educação, na perspectiva do desenvolvimento integral, passa por compreender e modificar os espaços educacionais, quebrando a racionalidade técnica e positivista da escola, dominante da cultura escolar nos séculos XIX e XX e ainda presente no século XXI, na direção da construção de espaços humanizados e humanizadores, que promovam a relação entre as pessoas e o exercício intenso da cidadania.

Nesta perspectiva, uma educação integral requer processos educacionais planejados que considerem o contexto histórico, erros passados e possibilidades futuras, e que rompam com a racionalidade técnica e positivista dominante, que limita o desenvolvimento integral dos estudantes ao focar excessivamente em conteúdos acadêmicos e na padronização dos métodos de ensino, criando espaços educacionais que promovam relações humanas e a cidadania.

Em 2021, a UNESCO publicou o relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação”, elaborado pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, através de um processo de consulta global que envolveu cerca de um milhão de pessoas. O Relatório propõe recomendações para a construção de um novo contrato social para a educação, fundamentado nos direitos humanos e alicerçado em dois princípios

fundamentais: assegurar o direito à educação de qualidade ao longo da vida e fortalecer a educação como um bem público e comum.

O Relatório evidencia a necessidade de expansão das oportunidades educacionais ao longo da vida e em diversos contextos culturais e sociais. Tradicionalmente, a educação é vista como algo direcionado principalmente a crianças e jovens, focada em prepará-los para a vida adulta, e muitas vezes limitada às instituições formais de ensino. No entanto, a educação deve ser contínua e ocorrer em todos os momentos e espaços da vida, incluindo trabalho, lazer, vida cívica e comunitária, e outras atividades cotidianas (UNESCO, 2022).

Uma de nossas grandes tarefas é ampliar o pensamento sobre onde e quando a educação acontece, expandindo-a para mais tempos, espaços e etapas da vida. Precisamos entender todo o potencial educacional que existe na vida e na sociedade, desde o nascimento até a velhice, e conectar a multiplicidade de locais e as possibilidades culturais, sociais e tecnológicas que muitas vezes se sobrepõem e que existem para fazer avançar a educação. Podemos imaginar nossas sociedades futuras proporcionando e incentivando a aprendizagem em diversos locais além das escolas formais e em tempos planejados e espontâneos (UNESCO, 2022, p. 150).

A ideia de estabelecer um “contrato social” reforça o compromisso de toda a sociedade em prol de um objetivo comum em benefício de todos: delinear futuros pacíficos, justos e sustentáveis, fundamentados na justiça social, econômica e ambiental.

A perspectiva de que a educação é uma tarefa partilhada também é defendida por Bellot (2013, p. 20), que afirma que “família e escola, mas também muitos outros agentes não reconhecidos até hoje, formam um novo cenário, um novo ‘sistema’ educativo que vai acompanhar toda a vida do cidadão e que tem de ser revelado, considerado e desenvolvido”. A autora reitera que “esta tarefa partilhada não pode escamotear de modo algum o papel fundamental da família e das escolas e, acrescentamos, que ambas devem reposicionar-se dentro do contexto deste novo cenário” (Bellot, 2013, p. 20).

#### **4 O PAPEL ESSENCIAL DA ESCOLA E A NECESSIDADE DA METAMORFOSE**

O fato de evidenciarmos possibilidades educativas para além do contexto escolar, não significa que consideremos que a escola é desnecessária. Embora reconheçamos muitas possibilidades de educação extraescolar, não ignoramos o papel decisivo da escola para o desenvolvimento da sociedade. Porém, é inegável, a necessidade de mudanças nas instituições escolares, de maneira a se adaptar às necessidades de uma sociedade em constante transformação.

Na apresentação do livro “Escolas e professores: Proteger, transformar, valorizar”, António Nóvoa evidencia a crescente discussão acerca da possibilidade de um futuro sem escolas e sem professores, principalmente pelos impactos da pandemia da COVID-19, onde as atividades educativas seriam realizadas em diferentes lugares e com a ajuda de tecnologias avançadas. Diante desta evidência, o autor argumenta que

seria um futuro sem futuro, pois a educação implica a existência de um trabalho em comum num espaço público, implica uma relação humana marcada pelo imprevisto, pelas vivências e pelas emoções, implica um encontro entre professores e alunos mediado pelo conhecimento e pela cultura. Perder esta presença seria diminuir o alcance e as possibilidades da educação (Nóvoa, 2022, p.6).

A educação é um processo social, portanto depende essencialmente das interações humanas. Perder essa presença física e humana, substituindo-a inteiramente por dispositivos tecnológicos, diminuiria o alcance e as possibilidades da educação. Por isso, Nóvoa (2022) destaca que é preciso proteger, transformar e valorizar as escolas e os professores.

Proteger... porque as escolas são lugares únicos de aprendizagem e de socialização, de encontro e de trabalho, de relação humana, e precisam de ser protegidas para que os seres humanos se eduquem uns aos outros.

Transformar... porque as escolas precisam de mudanças profundas, nos seus modelos de organização e de funcionamento, nos seus ambientes educativos, para que alunos e professores possam construir juntos processos de aprendizagem e de educação.

Valorizar... porque as escolas são espaços imprescindíveis para a formação das novas gerações e nada substitui o trabalho de um bom professor, de uma boa professora, na capacidade de juntar o saber e o sentir, o conhecimento e as emoções, a cultura e as histórias pessoais (Nóvoa, 2022, p. 6).

Nóvoa (2022) acentua que em face às possibilidades de desintegração da escola, faz-se ainda mais necessário um gesto de transformação, de metamorfose da escola.

É este gesto que se defende neste texto, por três razões principais: primeiro, porque as aprendizagens são decisivas, mas a educação não se reduz apenas às aprendizagens, e não se podem ignorar as dimensões de socialização e de convivialidade; depois, porque as questões da personalização são de grande importância, e respondem a um propósito antigo de assegurar a diferenciação pedagógica, mas a escola não se esgota no plano individual e constitui uma instituição central para a vida social; finalmente, porque a escola não pode ser vista apenas como um bem privado, arrastando uma lógica consumista, e tem de ser pensada também como um bem público e um bem comum (Nóvoa, 2022, p. 14).

Assim, Nóvoa (2022) evidencia que o que está em causa é o modelo escolar tradicional e não a instituição escolar em si. No século XXI, a escola permanece crucial, não apenas por seu papel em garantir que todos os alunos aprendam, mas também por sua importância na construção de uma vida em comum. A escola é vista como fundamental para o desenvolvimento social e comunitário, indo além da mera transmissão de conhecimento.

Nóvoa (2022) aponta que as discussões acerca da necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem não são novas. Há mais de cem anos estudiosos apontam a necessidade de um processo educativo que valorize elementos como a autonomia dos educandos, o diálogo e a cooperação entre os alunos, metodologias ativas e a concepção de comunidades educativas, ligando a escola à sociedade. Diante de tal constatação, o autor tenta explicar, porque razão tais propostas não se traduzem na prática, na realidade escolar.

Por um lado, porque a estrutura do modelo escolar torna difícil a concretização destes propósitos. Como ser autónomo em espaços-tempo normalizados? Como comunicar com os alunos arrumados em fileiras? Como ser activo quando a tarefa principal dos alunos é

escutarem as lições dos professores? Como relacionar-se com o meio exterior quando tudo se passa dentro dos muros da escola? [...] Por outro lado, porque a consolidação do modelo escolar deu-se no mesmo tempo histórico em que se definiu um contrato social, bem ilustrado pelo princípio da escolaridade obrigatória e, mais tarde, pelas teses da educação integral, atribuindo à escola a responsabilidade maior, por vezes até quase exclusiva, da educação das crianças (Nóvoa, 2022, p. 15-16).

Segundo Nóvoa (2022), o modelo escolar tradicional dificulta a concretização de objetivos educativos, como a autonomia, a comunicação ativa e a relação com o meio exterior, devido a espaços-tempos normatizados e métodos rígidos. Embora currículos e métodos tenham sido reformados ao longo do século XX, os ambientes educativos, incluindo a estrutura física e a organização do tempo e do trabalho, permaneceram inalterados. A mudança desses ambientes é essencial para a transformação da escola.

Vieira, Moll e Abrunhosa (2024) também discutem a importância do espaço escolar como um locus fundamental para os processos de desenvolvimento humano, ensino e aprendizagem, destacando como a quarentena da COVID-19 evidenciou a necessidade de repensar e inovar a estrutura e a organização das escolas para além das salas de aula tradicionais. Argumentam que a inovação pedagógica requer uma ruptura com aspectos da cultura escolar estabelecida e defendem a necessidade de mudanças estruturais nas concepções, espaços e arquitetura das escolas brasileiras, visando possibilidades de educação integral. Afirmam que

Desde o início do século XX, e antes dele, diferentes escolas pedagógicas têm apontado que o processo de aprendizagem se dá na interação social, nas experiências vivenciadas pelos sujeitos e na relação com seu entorno. Contudo, o espaço escolar se mantém semelhante ao da Idade Média, que focou o processo de ensino e aprendizagem, que era para poucos, na palavra do mestre, nos exercícios de memória, nas respostas padronizadas e no silenciamento do alunado. Essa cultura escolar está arraigada nas referências e no imaginário acerca do fazer escolar, nas experiências dos estudantes e dos docentes, no imaginário coletivo do que é docência e, também, na disposição dos objetos e mobiliários das salas de aula (Vieira; Moll; Abrunhosa, 2024, p. 4).

As teorias educacionais democráticas, defendidas e estabelecidas principalmente no século XX, trouxeram novas possibilidades de inovação para a pedagogia em relação aos métodos anteriormente praticados. No entanto, apesar de serem amplamente estudadas e comprovadas em experiências localizadas, sua implementação efetiva nas políticas educacionais em larga escala e nas escolas ainda não se concretizou (Vieira; Moll; Abrunhosa, 2024).

Nóvoa (2022) destaca que o modelo escolar se consolidou junto com o contrato social da escolaridade obrigatória, atribuindo à escola a responsabilidade quase exclusiva pela educação. No entanto, hoje é necessário reconhecer a interconexão educativa entre escola, famílias, cidades e sociedade, valorizando o espaço público da educação e promovendo uma visão aberta e colaborativa da escola, como defendido pelo movimento das "cidades educadoras".

Cinco evoluções necessárias e possíveis no modelo escolar são apontadas por Nóvoa (2022). Primeiramente, a educação deve ocorrer tanto dentro quanto fora da escola, valorizando tempos e espaços não formais nas cidades e contextos familiares. Em segundo lugar, as escolas devem oferecer uma diversidade de ambientes para estudo e trabalho, em vez de salas de aula padronizadas. Terceiro, os alunos devem ser agrupados de maneira diversificada conforme as tarefas, permitindo percursos escolares personalizados. Quarto, o ensino deve ser realizado por vários professores em colaboração com alunos, substituindo a “pedagogia frontal” por uma abordagem colaborativa. Finalmente, o currículo deve ser organizado em torno de grandes temas e problemas, promovendo a integração de disciplinas e dinâmicas de investigação.

A escola tem de nos pôr em contacto com realidades e culturas que, sem ela, nos teriam ficado inacessíveis. Nesse sentido, não pode limitar-se a re–produzir a vida, mas tem de aspirar a ser mais do que “esta” vida, abrindo viagens e oportunidades que, de outro modo, jamais teriam acontecido. A escola não se pode nunca desviar da sua finalidade primordial: conseguir que os alunos aprendam a pensar. Para isso, precisa do esforço analítico, mas também da pulsão criadora, precisa da capacidade de ler, e da vontade de escrever (Nóvoa, 2022, p. 18).

Conforme Nóvoa (2022) o contexto pandêmico nos apresentou três lições principais: a importância dos professores, da flexibilidade e dos ambientes de aprendizagem. O autor considera que os professores têm papel decisivo na promoção de mudanças. “Professores bem preparados, com autonomia, a trabalharemos em conjunto, dentro e fora do espaço escolar, em ligação com as famílias, são sempre a melhor garantia de soluções oportunas e adequadas” (Nóvoa, 2022, p. 27). Além disso, os professores e as escolas têm de possuir capacidade de iniciativa e flexibilidade. É necessário definir soluções diversas e diferentes projetos educativos, escolares e pedagógicos. Construir ambientes educativos coerentes, que envolvam alunos, valorizem o estudo e promovam a cooperação e a diferenciação pedagógica, é fundamental.

Vieira, Moll e Abrunhosa (2024) concordam que para inovar e mudar práticas na escola, a formação de professores é fundamental e deve considerar a cultura escolar e o contexto específico de cada instituição. É necessário afirmar princípios relacionados ao direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, promovendo a autonomia das escolas e a convergência de políticas educacionais. A formação deve favorecer solidez teórica, espírito crítico, autonomia, criatividade e consciência do papel de cuidado com os alunos.

O aprendizado ocorre através de experiências e vivências que despertam o interesse individual em situações contextualizadas e significativas. A qualidade dessas experiências depende de conteúdos, instrumentos, meios e espaços interligados, viabilizados por professores capacitados e abertos a novas experiências pedagógicas. Portanto, a experiência educativa com significado exige uma revisão profunda das práticas de ensino tradicionais e, conseqüentemente, a reestruturação dos espaços educacionais para refletir novas características na cultura escolar (Vieira; Moll; Abrunhosa, 2024).

Certamente, a ressignificação da escola e dos processos educativos é um caminho longo, porém é preciso acreditar que, mesmo a passos lentos, é possível.

Podemos estar a caminhar no sentido da desintegração da escola, de um cada vez maior consumismo na educação, e grande parte das respostas dadas à crise do COVID-19 reforçam esta tendência. Mas a

metamorfose ainda é possível, como se percebe em muitas iniciativas tomadas por professores e por escolas, que foram capazes de reinventar a pedagogia e os ambientes de aprendizagem, reforçando as dimensões públicas e comuns da educação. (Nóvoa, 2022, p. 27)

## **5 PARA ALÉM DA ESCOLA: DOS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS ÀS CIDADES QUE EDUCAM**

Até aqui construímos a concepção de que a educação não ocorre somente na escola, e que, embora a mesma seja indispensável, precisa transformar-se. Um dos pontos para evolução apresentados por Nóvoa (2022) refere-se à valorização dos espaços não escolares para o processo de aprendizagem.

Para tanto é importante perceber que a escola não existe isoladamente, ela faz parte de uma comunidade, de um bairro, de uma cidade, ou seja, de um território. Segundo Rabelo (2012, p. 125) “o território não é um espaço definido metricamente pelo muro da escola. Trata-se de um espaço de aprendizagens sem limites, sem cercas, um espaço envolvente de sociabilidade, de pertencimento, de expansão humana, de intencionalidades, de partilha, de vida”.

É nesse território que nós estabelecemos laços que definem as relações de trabalho, a convivência com outras pessoas, construímos teias que envolvem elementos simbólicos, de ética, de moral, de comportamento, de cultura, de conceitos estéticos, formando um conjunto que revela o sentido do que significa viver em sociedade. Pertencemos a um território, o guardamos, o habitamos e nos impregnamos dele para realizar-nos como indivíduos, como seres sociais, como coletividade (Brasil, 2011, p. 35).

A escola integra uma rede de espaços tanto institucionais quanto não institucionais que permitem a crianças, jovens e adultos entender a sociedade em que vivem, formar juízos de valor, adquirir conhecimentos, maneiras de ser no mundo e desenvolver plenamente sua humanidade. Ao promover a integração e a convivência entre programas e serviços públicos, organizações governamentais e não-governamentais, e espaços escolares e não-escolares, a educação cumpre seu compromisso ético com a inclusão social (Brasil, 2011).

A partir da ideia de que o território exerce um papel educador na vida das pessoas é que se constitui a concepção de território educativo. Segundo Alves e Castanheira (2021, p. 999)

O território educativo pode ser considerado como qualquer espaço público acessível, desenhado para melhorar a qualidade de vida, a saúde e o bem-estar das pessoas. Esse espaço pode ser uma praça, um clube comunitário, um teatro, um museu, uma igreja ou até mesmo as próprias ruas da localidade. Há uma infinidade de espaços públicos que podem ser utilizados como territórios educativos.

Quando saímos do espaço escolar para explorar outros espaços educativos, passamos a compreender que não existem somente outros espaços, mas também outros agentes que podem oferecer oportunidades de aprendizagens. Diversos atores, como famílias, organizações sociais, artistas, empresas e gestores públicos, podem ser compreendidos como agentes pedagógicos, participando da educação integral dos indivíduos. Por isso, “organizações e instituições da cidade precisam fortalecer a compreensão de que também são espaços educadores; diferentes atores sociais podem agir como agentes educativos” (Brasil, 2011, p. 39).

O conceito de territórios educativos articula-se com a ideia de cidade educadora. Alves e Castanheira (2021) apontam que comumente o conceito de cidade educadora é tratado como semelhante a concepção de territórios educativos, ainda que sejam termos distintos. Isso ocorre porque

em comum, cidades educadoras e territórios educativos abarcam a ideia de que a educação não deve se restringir à aprendizagem escolar. A educação deve ocorrer em todos os cantos de uma comunidade. A escola, nesse contexto, não apenas se insere na comunidade, como é parte importante e capaz de transformar seu entorno (Alves; Castanheira, 2021, p. 999).

Segundo Moll, Bernardi e Louro (2021), podemos encontrar elementos da construção da ideia de uma cidade educadora desde a paideia grega, porém, é na década de 70, no relatório “Aprender a Ser” que surge a referência explícita ao termo “cidade educativa”, compreendendo a cidade como um todo como espaço educacional.

O relatório “Aprender a Ser” publicado em 1972, é resultado do trabalho da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, constituída em 1971, pela UNESCO, presidida pelo francês Edgar Faure. O relatório é pautado em duas noções fundamentais, a educação permanente e a cidade educativa, a partir das quais a Comissão define a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro:

Se os estudos não podem mais constituir um “todo” definitivo, que se distribui e se recebe na vida adulta, qualquer que seja o nível de bagagem intelectual e a idade desta entrada, é então preciso reconsiderar os sistemas de ensino no seu conjunto e mesmo na sua concepção. Se o que é necessário aprender é reinventar e a renovar constantemente, então o ensino torna-se educação e, cada vez mais, aprendizagem. Se aprender é acção de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e económicas, então é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos “sistemas educativos” e pensar na criação duma cidade educativa (Faure, 1981, p. 33-34).

Faure (1981) destaca que pensar uma cidade educativa não consiste em diminuir a importância da instituição escola, concebida pela Comissão como um organismo essencial para a formação dum homem apto a contribuir para o desenvolvimento da sociedade, mas reconhecer que a educação extraescolar também oferece uma gama de possibilidades que devem ser aproveitadas em prol de uma educação para toda a vida.

A Comissão compreende que cada vez mais o indivíduo precisará preocupar-se com a própria educação e que, para esta evolução, a educação não pode continuar centralizada em uma única instituição.

Se se admite que a educação se tornou, e tornar-se-á cada vez mais, mesmo aos olhos da sociedade, uma necessidade primordial de cada indivíduo, é preciso que a acção da escola e da universidade seja não só desenvolvida, enriquecida, multiplicada, mas ainda transcendida pela extensão da função educativa às dimensões de toda a sociedade. A escola desempenha o papel que se lhe conhece, que tem ainda de desenvolver mais largamente. Para tanto poderá cada vez menos pretender assumir sozinha as funções educativas da sociedade. A indústria, a administração, as comunicações, os transportes podem e devem tomar parte nesta actividade. As coletividades locais, assim como a comunidade nacional, são instituições eminentemente educativas. “A cidade”, já dizia Plutarco, “é o melhor mestre”. E, com

efeito, a cidade, sobretudo quando saiba manter-se à altura do homem, contém, com os seus centros de produção, as suas estruturas sociais e administrativas, as suas redes culturais, um imenso potencial educativo, não só pela intensidade das trocas de conhecimentos que se operam, mas também pela escola de civismo e de solidariedade que constitui (Faure, 1981, p. 247-248).

A partir do Relatório Faure esta concepção se popularizou, sendo usadas outras terminologias como, por exemplo, “cidade educadora”, “sociedade educativa” e “cidade que educa”. Independentemente do termo utilizado, este conceito evidencia o potencial educativo da cidade, propondo que todos os espaços da cidade, como ruas, praças, parques, museus, bibliotecas, entre outros, podem oferecer oportunidades educativas. Além disso, diferentes instituições e atores sociais podem participar ativamente de processos de aprendizagem durante toda a vida das pessoas da comunidade/cidade. A ideia é que a cidade, através de suas características, instituições e práticas, possa contribuir ativamente para a formação integral das pessoas em todas as fases da vida.

As discussões acerca da temática são reforçadas a partir da fundação da Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, em 1994, em Barcelona. A AICE visa reforçar, debater e explorar o conceito, além de aumentar a quantidade de cidades engajadas em iniciativas que potencializam a educação no espaço urbano.

A AICE surgiu a partir do Movimento das Cidades Educadoras, iniciado em 1990 durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras em Barcelona. Naquele momento, diversas cidades, representadas por seus governos locais, uniram-se com o objetivo comum de trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, promovendo o uso ativo e a evolução das próprias cidades, e compilaram em uma Carta os princípios básicos para uma cidade educadora. Em 1994, durante o III Congresso realizado em Bolonha, o movimento foi formalizado como uma associação internacional, constituindo uma estrutura permanente de colaboração entre os governos locais comprometidos com a Carta de Cidades Educadoras, que serve como guia para as cidades integrantes (AICE, 2019).

A Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994), no VIII Congresso (Génova, 2004) e em 2020, para adaptar as suas perspectivas aos novos desafios e necessidades sociais. Atualmente 481 cidades, de 28 países, compõem a AICE, sendo a maioria localizada na Europa (358 cidades associadas). O continente americano conta com 95 cidades associadas, sendo o Brasil o país com o maior número de associadas, totalizando 40 cidades (AICE, 2024).

Na concepção apresentada na Carta, a Cidade Educadora caracteriza-se como um sistema complexo que atua como agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social. Nesse contexto, a educação transcende as paredes da escola e impregna toda a cidade, promovendo uma educação para a cidadania, onde todas as administrações assumem responsabilidade na educação e na transformação da cidade em um espaço de respeito pela vida e diversidade. A Cidade Educadora visa a construção de uma comunidade e uma cidadania livre, responsável e solidária, consciente dos desafios globais e comprometida com a busca de soluções (AICE, 2020).

Outro movimento que atua em defesa da cidade que educa é a Cátedra UNESCO UniTwin - A cidade que educa e transforma. Criada em 2022, a Cátedra é liderada pelo ISEC Lisboa e composta por instituições de ensino superior do Brasil, Portugal e Guiné Bissau. A Cátedra tem como propósito sistematizar e compartilhar conhecimento e experiências para pensar as cidades como espaços e territórios educativos. Entre seus objetivos estão: a promoção de um sistema integrado de atividades de investigação, formação e documentação na área das Cidades Educadoras; e a criação de uma Rede de conhecimento que permita aos governos locais oferecer uma oferta diversificada de respostas equitativas e justas para os problemas da sociedade contemporânea (UniTwin, 2024).

Cabezudo (2004) destaca que a cidade, independentemente de seu tamanho, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras, contribuindo para a formação integral de seus habitantes. Para a autora, o conceito de cidade

educadora apresenta-se como uma alternativa ao caráter formalizado, centralista e pouco flexível dos sistemas educativos.

O meio urbano apresenta, de fato, um amplo leque de iniciativas educadoras de origem, intencionalidade e responsabilidade diversas. Engloba instituições formais, intervenções não formais com objetivos pedagógicos preestabelecidos, assim como propostas ou vivências que surgem de uma forma contingente ou que nasceram de critérios mercantis (Cabezudo, 2004, p. 11-12).

Compreende-se, assim, que o meio urbano, com sua complexidade e diversidade, oferece oportunidades educadoras que se manifestam de múltiplas formas e são impulsionadas por diferentes interesses e responsabilidades. Este cenário evidencia a importância da valorização de todas essas formas de educação, entendendo-as como partes complementares de um ecossistema educativo amplo e inclusivo.

Cabezudo (2004, p. 12) considera que, embora as propostas por vezes apresentem-se contraditórias ou manifestem as desigualdades já existentes, “a cidade favorece oportunidades para o conhecimento do mundo, o enriquecimento individual e a possibilidade de soluções solidárias”.

Nesse sentido, Alves e Castanheira (2021, p. 1000) acrescentam que:

a compreensão de cidade como território do aprender vai além do ambiente vivido e percebido. É o lugar onde crianças, jovens e adultos tomam consciência de sua capacidade de ação para transformar o ambiente e, ao assim pensarem e agirem, podem conceber a cidade a partir de suas próprias realidades, experiências, interação com o meio em que vivem, etc.

Nessa perspectiva, a cidade é vista como um território educativo que forma cidadãos conscientes de seu papel e do exercício pleno da cidadania, integrando a educação em todos os cantos da comunidade e transformando o entorno. Para Alves e Castanheira (2021), a cidade educadora é uma proposta política e pedagógica que transcende a mera observação da interação entre sociedade e meio, atribuindo protagonismo aos aprendentes para que reconheçam e transformem o espaço em que vivem.

Cabezudo (2004) caracteriza a cidade educadora como uma cidade com personalidade própria e conectada com o país em que se encontra. Sua identidade está interligada com o território de que faz parte e com o contexto histórico que lhe deu origem. É uma cidade que se relaciona com seu entorno, mantendo um diálogo com outras cidades e comunidades, possibilitando novas aprendizagens, intercâmbios e solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes. A autora também enfatiza que a cidade educadora sempre priorizará a identidade cultural e a formação permanente de sua população. “Desta maneira, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviço), assume a intencionalidade e a responsabilidade na formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes: crianças, jovens, adolescentes, adultos e idosos” (Cabezudo, 2004, p. 12).

Essa nova dimensão do conceito da cidade implica considerar que a educação das crianças, jovens e cidadãos em geral não é somente responsabilidade das instituições tradicionais (estado, família, escola), mas também deve ser assumida pelo município, por associações, instituições culturais, empresas com vontade educadora e por todas as instâncias da sociedade. Por isso é necessário potencializar a formação dos agentes educativos não escolares e fortalecer o tecido associativo entre todos e todas (Cabezudo, 2004, p. 13).

Assim, é importante que as ofertas educativas estejam voltadas tanto para descobrir e se identificar com a cidade, quanto para conhecer seus problemas e participar de suas possíveis soluções, de maneira a formar uma cidadania ativa e comprometida. Neste aspecto, Cabezudo (2004) considera que os governos locais têm grande responsabilidade, promovendo ações que fortaleçam o compromisso de todas as áreas do município (Saúde, Serviços Públicos, Setor Social, Cultura, Obras, Economia etc.) com ofertas educativas. Além de promover propostas e recursos educativos, os governos locais precisam garantir o acesso de todos os cidadãos à essas ofertas e estabelecer sistemas de avaliação dos programas para conhecer os impactos das iniciativas educativas que são desenvolvidas em seu território.

Alves e Castanheira (2021) apontam que a intersetorialidade é essencial para a constituição de uma cidade educadora. Ao investigar lacunas nos projetos

no âmbito das Cidades Educadoras ligadas a AICE, os autores constataram que muitas vezes os projetos se limitam a iniciativas das instituições de ensino ou das secretarias de educação. Para os autores

pensar a cidade educadora apenas a partir do esforço de gestão das secretarias estaduais e municipais de educação não é o que se busca de uma cidade que pretende educar seus cidadãos de forma integral, humana e participativa. A formação integral começa e perpassa também, inevitavelmente, o envolvimento de toda a gestão municipal, do esforço coletivo (Alves; Castanheira, 2021, p. 1008).

Certamente, as secretarias de educação desempenham um papel diferenciado e central nesse contexto. Contudo, sem o engajamento de toda a municipalidade, a construção, consolidação e avanço da cidade educadora desejada serão limitados em originalidade, envolvimento e sustentabilidade. Por isso, a importância da intersetorialidade, ou seja, a participação de todos os setores, conscientes do compromisso assumido pela cidade sob a bandeira da cidade educadora (Alves; Castanheira, 2021).

Para que uma cidade construa seu projeto educativo, são necessárias novas formas de organização municipal e de participação da sociedade civil, adaptadas às características específicas de cada cidade, resultando em diversas maneiras de concretizar o conceito de cidade educadora (Bellot, 2013).

Em suma, “a cidade é a melhor oferta educativa ao alcance de todos, e sua descoberta constitui uma verdadeira aventura, às vezes, agradável, outras nem tanto, para seus habitantes” (Cabezudo, 2004, p.14). Ao transformar a cidade em que vivemos em uma cidade educadora “poderíamos nos apropriar dela, identificar-nos com seu passado, melhorar o seu presente, projetar o seu futuro em uma tarefa de construção cotidiana na qual todos, incluídas as autoridades locais, são responsáveis” (Cabezudo, 2004, p. 14).

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo deste artigo foi evidenciar que, enquanto processo contínuo de desenvolvimento humano que ocorre durante toda a vida e em todos os lugares,

a educação precisa ser assumida como um bem comum e responsabilidade coletiva. A educação não ocorre apenas dentro dos muros da escola, mas se entrelaça com todas as dimensões da vida cotidiana e dos ambientes em que interagimos. Para que a educação possa efetivamente contribuir para a formação integral e para a cidadania é necessário que as instituições de ensino sejam ressignificadas e os espaços de aprendizagem sejam ampliados.

Pensar a educação além das instituições formais envolve reconhecer os territórios educativos e as cidades como importantes espaços de aprendizagem. A cidade educadora emerge como um conceito que valoriza a contribuição de diversos atores sociais e espaços públicos para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Este entendimento reforça a necessidade de uma abordagem colaborativa e integrada da educação, onde escolas, famílias e comunidades trabalham juntas para criar um ambiente educativo mais rico e diversificado.

Portanto, a transformação e a evolução do modelo escolar e das práticas educativas não devem ser vistas como um processo isolado, mas como parte de um esforço coletivo para repensar e enriquecer a educação em todos os seus aspectos. É essencial continuar explorando e implementando novas abordagens que integrem a escola, a comunidade e a cidade, reconhecendo a educação como um processo contínuo e coletivo que molda a vida e a sociedade. A construção de um sistema educativo mais abrangente é uma tarefa desafiadora, mas imprescindível para garantir uma educação que realmente promova o desenvolvimento pleno de todos.

## Referências

ALVES, Alceli Ribeiro; CASTANHEIRA, Nelson. P. Projetos inovadores, contextos fundamentais e lacunas de pesquisa na perspectiva das cidades educadoras. *Revista Intersaberes*, Curitiba-PR, v. 16, n. 39, p. 987-1016, out. 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2197>. Acesso em: 30 jul. 2024.

Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). *Carta das Cidades Educadoras*. Barcelona, AICE, 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). *Espaços Urbanos e Cidades Educadoras: Caderno de debate nº 5*. Rosário, Argentina: AICE, 2019. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/08/C.-DEBATE-V-portugues.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). *Lista das cidades associadas*. Barcelona: AICE, 2024. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/>. Acesso em: 27 jul. 2024.

BELLOT, P. F. Cidades educadoras: uma aposta de futuro. In: *Associação Internacional de Cidades Educadoras. Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*, Torres Novas, 2013. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20)

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2024

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada: como ampliar tempos, espaços e oportunidades educativas para crianças, adolescentes e jovens aprenderem*. Brasília: MEC/SEB, 2011. Série Mais Educação.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo, Cortez, 2004.

MOLL, Jaqueline; BERNARDI, Luci dos Santos; LOURO, Paulo. Cidades Educadoras. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen/RS, v. 22, n. 1, p. 01-03, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3996/pdf>. Acesso em: 27 jul. 2024.

NÓVOA, António. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. Disponível em:

<https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/02/antonio-nova-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2024.

RABELO, Marta K. O. Educação Integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação*. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

VIEIRA, M. M. da S.; MOLL, J.; ABRUNHOSA, E. C. O espaço educacional como materialização de concepções e princípios: Aportes para um debate necessário. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e024029, 2024. DOI: 10.21723/riaee.v19i00.18195. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18195>. Acesso em: 4 ago. 2024.

UNITWIN. Rede Internacional UNESCO. *A Cidade que Educa e Transforma*. Disponível em: <https://unitwin.iseclisboa.pt/index.html>. Acesso em: 14 ago. 2024.