



## DEBATES EM EDUCAÇÃO

Programa de  
Pós-graduação  
em Educação (PPGE)



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE ALAGOAS

ISSN Eletrônico 2175-6600

Vol. 12 | Nº. 27 | Maio/Ago. | 2020

### Aparecida Luzia Alzira Zuin



Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

[alazuin@gmail.com](mailto:alazuin@gmail.com)

### Mariana Lira Dias



Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

[lirarquitectura@gmail.com](mailto:lirarquitectura@gmail.com)

## A CIDADE EDUCADORA PARA A EDUCAÇÃO CIDADÃ

### RESUMO

Este trabalho apresenta um arcabouço teórico sobre a ideia de Cidade Educadora e suas bases conceituais apresentadas por autores que relacionam a cidade e a educação, aproximando-as a outros teóricos que combinam cidade/território. Em seguida, serão expostos os princípios da Carta das Cidades Educadoras, documento formulado pela Associação Internacional de Cidade Educadora - AICE em 1990, dando início ao debate sobre quais ações podem ser realizadas para que uma Cidade seja caracterizada como Educadora. Complementa a discussão com Freire, Antunes, Gadotti e Padilha, que apresentam as propostas de Cidade Educadora, juntamente com os três conceitos que fundamentam o seu arcabouço principiológico: democracia, cidadania e participação, em vistas à Educação Cidadã. Assim, em uma perspectiva metodológica qualitativa, de cunho procedimental bibliográfico-conceitual, articula o eixo educacional com o político e de planejamento estratégico urbano ao modelo de cidade aprendiz e aprendente.

**Palavras-chave:** Cidade Educadora. Educação cidadã. Cidadania.

## THE EDUCATING CITY FOR CITIZEN EDUCATION

### ABSTRACT

This paper presents a theoretical framework about the idea of Educating City and its conceptual bases presented by authors who relate the city and education, bringing them closer to other theorists that combine city / territory. Then, the principles of the Educating Cities Letter will be exposed, a document formulated by the International Association of Educating Cities - AICE in 1990, starting the debate on what actions can be taken for a City to be characterized as Educator. It complements the discussion with Freire, Antunes, Gadotti and Padilha, who present the proposals of Educating City, along with the three concepts that underlie its principle framework: democracy, citizenship and participation, with a view of Citizen Education. Thus, in a qualitative methodological perspective, of a bibliographic-conceptual procedural nature, it articulates the educational axis with the political and urban strategic planning to the model of the apprentice and learner city.

**Keywords:** Educating City. Citizen Education. Citizenship.

**Submetido em:** 28/07/2019

**Aceito em:** 26/02/2020

**Publicado em:** 22/06/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p459-476>



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

## I INTRODUÇÃO

O crescimento desordenado das cidades, acrescido à expansão territorial além do perímetro urbano, gera o fenômeno da conurbação que é a unificação da mancha urbana de duas ou mais cidades, em consequência de seu crescimento geográfico. Geralmente, esse processo dá origem à formação de regiões metropolitanas com outras cidades próximas, ocasionando o sufocamento do espaço urbano, que, juntamente com problemas socioeconômicos e a falta de planejamento, configura o caos vivenciado diariamente por seus habitantes. Ocorre que o caos urbano é pouco discutido no âmbito escolar, o que acaba por fazer da cidade um lugar pouco explorado enquanto espaço político, de participação ativa dos cidadãos e de educação.

A discussão sobre o papel educativo da cidade se faz necessária neste caso, já que todas as cidades são educadoras, independentemente do tipo de direcionamento que seu planejamento possui ou do partido político que a governa. Uma cidade que segrega ou inclui é, de qualquer forma, possuidora de condições educativas, porque por meio da educação é possível abrir as discussões sobre as injustiças promovidas pela segregação, como também demonstrar como as lutas dos movimentos urbanos promoveram os direitos de inclusão. Com isso, estudos feitos sobre o conceito de Cidade Educadora trafegam por teorias pedagógicas, políticas e sociológicas para a formação cidadã e para a transformação da cidade em direção à qualidade de vida maior para seus habitantes, principalmente as crianças e os jovens que estão em fase escolar e/ou de aprendizagem/formação cidadã.

Diante do potencial educador das cidades e das propostas de Cidade Educadora, quais os desafios que a educação pública brasileira deve enfrentar para se adequar às suas propostas? Para que a questão seja esclarecida, este trabalho apresenta um arcabouço teórico sobre a ideia de Cidade Educadora e suas bases conceituais apresentadas por autores que relacionam o espaço da cidade com a educação, e outros que combinam cidade/território, assim como sua evolução histórica. Em seguida, são expostos os princípios da Carta das Cidades Educadoras, documento formulado pela Associação Internacional de Cidade Educadora – AICE, em 1990, dando início ao debate sobre quais ações devem ser realizadas para que uma Cidade seja caracterizada como Educadora.

Mais adiante, utiliza Freire (2001; 2002, 2006), Gadotti, Padilha e Cabezedo (2004) como teóricos que apresentam as propostas de Cidade Educadora para o Brasil, juntamente com os três conceitos primordiais presentes em seu conjunto de princípios – como democracia, cidadania e participação –, acrescidos ao pensamento de Antunes e Padilha (2010), Dallari (1998) e Carvalho (2014). Assim, em uma perspectiva metodológica qualitativa, de cunho procedimental bibliográfico-conceitual, articula o eixo educacional ao político e de planejamento estratégico urbano em vistas à gestão democrática participativa.

## 2 CONCEITUANDO CIDADE EDUCADORA: RELAÇÃO CIDADE E ESCOLA

O território, cidade ou comunidade (qualquer que seja a nomenclatura utilizada), ao serem associados à educação, podem estar relacionados ao conceito de Cidade Educadora. Esse conceito tem, aos poucos, sido estudado e difundido na área de educação a fim de que seus princípios (os princípios da Cidade Educadora) sejam debatidos no âmbito dos projetos pedagógicos com o objetivo de oferecer a formação integral ao indivíduo, em uma perspectiva de educação para a cidadania, à autonomia e liberdade dos cidadãos. Isso significa que a proposta de Cidade Educadora pode agregar o seu conjunto de dispositivos às ações políticas da escola e do gestor municipal. Consequentemente, o projeto político de gestão municipal também passa por transformações significativas, haja vista que com essa interação educativa o planejamento urbano da cidade pode estimular um modelo de cidadão mais próximo da realidade dos seus habitantes.

Para Bernet (1997), o conceito de Cidade Educadora tornou-se popular no século XX, mas a ideia pode ser considerada antiga, haja vista que o ideal de relação entre educação e cidade já era difundido na Grécia clássica, relacionado intimamente à *paideia* e à *polis*, ou ainda, nas “utopias renascentistas que projetaram cidades ideais em que a educação desempenhou um papel fundamental” (1997, p. 13). Assim, nos ideais de cidades antigas, e também nas teorias pedagógicas recentes, é possível pensar a educação e a cidade de modo a elaborar um formato de cidade não mais como mero espaço de aglomeração de pessoas.

A fim de aproximar o pensamento utópico projetado às cidades ideais, com a prática pedagógica, segundo a qual, as experiências das “escolas sem paredes” são viáveis, Bernet (1997) busca em vários autores a orientação para este projeto. Perpassando por Dewey, Freinet, Goodman, Freire, tem-se aqui o rompimento do modelo de escola fechada em si mesma e se abrindo ao seu meio ambiente ou entorno.

Dewey, o movimento Escola Nova; Freinet e seus seguidores com as propostas de educação incidental de P. Goodman; as interessantes realizações patrocinadas pelo Movimento Italiano de Cooperação Educacional, por meio das experiências das chamadas “escolas sem paredes”; os movimentos da Educação Popular ou a pedagogia da consciência de Paulo Freire, são alguns exemplos, muito diversos em conteúdo e orientação ideológica, mas coincidindo na vontade de romper o isolamento das instituições de ensino para centralizar e enraizar criticamente seu meio ambiente (1997, p. 14).

Esses movimentos apontam para a orientação do conceito de Cidade Educadora, ou seja, uma rede defensora da ideia de cidade que se projeta com a escola por meio das experiências dos seus habitantes atuantes no sentido de romper o modelo de cidade e de escola sem vínculos com as instituições e os modos de vida que a compõem, porque, aqui, são os seus habitantes os agentes transformadores desses espaços. Mas, para isso, devem desempenhar seus papéis sociais e políticos que levam em conta a

cultura local, as condições socioeconômicas da sua população, sem discriminação de religião, sexo, cor, e objetivando, principalmente, a garantia dos direitos e deveres como cidadãos.

Em se tratando do espaço urbano, Guimarães (2015) menciona que os estudos atuais desse espaço não podem deixar de discutir sobre as lutas de classes das últimas décadas, importando, para isso, sobre a expansão dos segmentos das classes subalternas para as periferias, destituídas de direitos sociais básicos (educação, saúde, moradia, lazer etc.), infraestrutura urbana e de equipamentos coletivos. Diante dessa realidade, o propósito da discussão acerca da Cidade Educadora é, por meio de políticas públicas planejadas a partir da demanda coletiva, transformar ou ao menos amenizar as injustiças sociais “no espaço de grande segregação socioespacial” (2015, p. 721).

Nesse espectro, a configuração da cidade caracteriza-se como possível território educativo, pois, ao ser planejada a partir das demandas coletivas, tem-se aí a necessidade da participação ativa dos cidadãos. Importante destacar nos termos de Guimarães (2015) a motivação deste projeto político-pedagógico imbuído no conceito de Cidade Educadora.

Os políticos, outrora figuras centrais no encaminhamento dos problemas urbanos, atualmente perdem sua posição de relevo, na medida em que os movimentos passam a se reconhecer como força social, colocando-os num plano secundário, isto é, na condição de elemento intermediário das reivindicações originárias dos bairros, embora não se possa ignorar a expressiva participação de políticos tradicionais, que funcionam como uma espécie de “protetores” das comunidades locais, onde possuem suas bases eleitorais (Silva, 1992). Assim sendo, a reivindicação popular, no território brasileiro, continua vindo à cena acompanhada da ação/articulação com um político local.

A citação acima colabora na discussão, principalmente quando se trata do papel do gestor público e o funcionamento da ação/articulação dos movimentos dos cidadãos com a política local, afinal, um dos princípios orientadores da Cidade Educadora é o planejamento e funcionamento da cidade formulados em uma linha processual de democratização do espaço urbano.

De acordo com Villar (2001, p. 21), são diversas as nomenclaturas utilizadas para se caracterizar um território que educa, tais como: Sociedade Pedagógica, formulada por Beillerot (1985); Sociedade Educativa desenvolvida por Husen (1978); como há também o termo Sociedade Educadora de Agazzi (1974). Neste estudo optou-se pelo ideário de Cidade Educadora.

Faure (1973) utiliza tanto o termo Cidade Educativa quanto Cidade Educadora, no seu Relatório da UNESCO de 1973. Nesse relatório, Faure (1973) intitula “*Aprender a ser: La educación del futuro*”, no qual traz discussões sobre os desafios que a educação deve enfrentar para se adaptar às mudanças na sociedade, inclusive nas cidades. Esta ideia conceitual que aparece, primeiramente, em seu relatório, também se alinha com os demais anteriormente citados, destacadamente enfatizando “as potencialidades educativas do território e o papel dos diferentes agentes na rendibilização das mesmas” (Villar, 2001, p. 21), sendo esta a base evolutiva para os princípios de uma Cidade Educadora.

Bernet (1997, p.15) menciona Faure (1973) devido à sua importância histórica ao difundir a proposta de Cidade Educadora em seu relatório, e destaca a terceira parte intitulada “Hacia una Ciudad Educativa”. Tratando do termo “*Ciudad Educativa*” como metáfora, perfaz a trajetória não somente do desenvolvimento do conceito, mas da consolidação da Cidade Educadora. Para Faure (1973, p. 38), na concepção de Cidade Educadora as atividades escolares extrapolam o ambiente ou o muro escolar, reproduzindo externamente a esfera institucional, sem vínculo com a educação formalizada nos padrões, mas como consequência de uma série de modificações ocorridas na sociedade contemporânea. Para o autor, a revolução científica e técnica, o enorme fluxo de informações oferecidas ao homem, a presença de gigantescos meios de comunicação e muitos outros fatores econômicos e sociais modificaram, consideravelmente, os sistemas tradicionais de educação e mostraram a fraqueza de certas formas de ensinar. Com efeito, apesar de ampla defesa da escola democrática, participativa, pouco tem avançado no desafio de contextualizar o conteúdo escolar às emergências de debates sociopolíticos, econômicos, culturais do cotidiano, porque a escola, para além de informar, tem como fundamento formar cidadãos. Nesse processo, a realidade da escola e dos educandos é estabelecida através de nexos causais e comunicativos, e dentre as linhas formuladoras para a sua efetividade estão as conquistas das políticas públicas desenvolvidas por governos democráticos, participação dos movimentos sociais urbanos nas lutas e conquistas de direitos (moradia, educação, saúde, ações afirmativas etc.), defensores dos direitos humanos, e outros propositores de políticas reorganizadoras do espaço da cidade a favor da inclusão social e menos segregação.

O argumento acima é reafirmado por Costa (2016, p. 3):

Não se pode deixar de reconhecer que dentro desse processo a escola tem papel proeminente. É pressuposto importante que a escola deve rever seu currículo continuamente, adaptando-o ao contexto da comunidade em que está inserida, inovando suas práticas, indo além dos seus muros, incluindo as novas tecnologias e mídias no seu trabalho, garantindo condições para que o saber e o desenvolvimento pessoal e social sejam valores indiscutíveis para sua comunidade escolar. Nesse sentido, o trabalho da escola colabora indiscutivelmente para o sucesso da construção de cidades que se desejam educadoras.

Bernet (1997, p. 15) aponta que a expressão Cidade Educadora pode ser considerada uma ideia-força. Por ser um termo genérico, gerado a partir da junção de duas palavras, torna-se uma espécie de lema, um *slogan*, isto é, a Cidade Educadora possui “uma função de sensibilização na medida em que quer diretamente contribuir para a conscientização dos cidadãos sobre a dimensão educacional de sua cidade e a responsabilidade compartilhada que em relação a ela é imputável a eles”, ou seja, uma força sensibilizadora capaz de conscientizar para a responsabilidade social, a participação cidadã no espaço democrático da cidade. Porém, tal ideia-força também recebe suas críticas por Bernet (1997), colocando-a na posição de utopia, haja vista ser uma pedagogia pensada, porém, dificilmente, executada por causa das complexidades urbanas e educacionais atuais. Complexas, porque nessa junção a ideia-força é o

encontro da cidade como espaço político-educativo com o “pensamento pedagógico que consiste na aspiração de construir um ambiente educacional total. Isto é, um meio no qual todos os incidentes educacionais poderiam ser controlados” (BERNET, 1997, p.16). Se visto dessa forma, tal pensamento pedagógico seria de difícil realização, já que as cidades estão em constante transformação, principalmente espacial, logo, o controle de incidentes se torna inviável. Por isso, a necessidade de projetos que envolvam o conceito de Cidade Educadora como uma rede comunicativa e integradora formalizada dialogicamente com os envolvidos.

A ideia-força de Cidade Educadora, podendo assim ser considerada, possui etapas evolutivas que se dispõem em três períodos, de acordo com Villar (2001) em entrevista com Fiorenzo Alfieri<sup>1</sup>. Villar (2001) aponta que a primeira etapa se dá entre os anos 1970 e 1980, com a crescente inclusão da comunidade na formação de crianças e jovens dentro das instituições escolares. Porém, nos anos 1980 entende-se que essa relação não é suficiente, pois apenas insere a cidade no meio escolar, e não o inverso, sendo “fundamental que a cidade invente o seu próprio modo de relacionar-se com as crianças e jovens com independência da instituição escolar, devendo procurar canais alternativos de comunicação” (VILLAR, 2001, p. 23). Assim, propõe um meio de relações educativas que não devem se desenvolver apenas no espaço escolar, mas em uma relação escola-cidade com reciprocidade. Eis, portanto, o conceito de Cidade Educadora, porque pressupõe a intencionalidade educativa, democrática e participativa das políticas públicas em geral, compreendidas de modo amplo e não apenas por parte das secretarias municipais de Educação.

Já na segunda etapa evolutiva, nos anos 1980, Villar (2001, p. 24) aponta que há um crescimento considerável de reflexões culturais ocorridas na escola, fazendo com que “os diversos grupos de jovens obtenham um modo de relacionar-se com a cidade fora do tempo escolar”, potencializando assim as experiências vividas no território, aproximando-se da concepção atual de Cidade Educadora.

Na terceira etapa, as relações entre escola e comunidade tomam a forma mais concreta, através de “um projeto educativo territorial entre os diferentes agentes educativos implicados” (Villar, 2001, p. 25), considerando a criança como mais um agente capaz de participar nas decisões em comunidade, utilizando a participação como um novo indicador para se conduzir uma cidade.

Com as etapas evolutivas expostas por Villar (2001), pôde-se compreender que destas três, a primeira demonstra certa dificuldade nas relações entre cidade e escola, já que o ambiente escolar se apresentava limitado para tal relação. A segunda etapa demonstra maior fluidez, visto que as experiências externas no ambiente escolar são utilizadas em debates com fins de se construírem pensamentos críticos. Já na terceira etapa é perceptível o amadurecimento de tal relação, permitindo que crianças e jovens

---

<sup>1</sup> Fiorenzo Alfieri participou do III Congresso das Cidades Educadoras realizado em Bolonha (1994), no qual a Carta das Cidades Educadoras proposta pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), em Barcelona (1990), passou por nova revisão.

possam atuar na formação da comunidade local, transformando-as em parâmetros para a gestão municipal, ou seja, uma cidade planejada para crianças será, conseqüentemente, uma cidade bem planejada para todos os habitantes, sejam eles jovens, sejam adultos ou idosos, e de modo participativo.

Para que o conceito de Cidade Educadora seja aplicado de forma efetiva, Villar (2001, p. 27) ainda afirma que “precisa-se de um projeto amplo, integrador e consensual, fruto do diálogo e da capacidade de escuta e negociação entre todos os cidadãos e os agentes potencialmente educativos do território”.

Além das etapas de formação do conceito e ideia-força de Cidade Educadora, Bernet (1997) apresenta as possíveis dimensões que especificam mais ainda seus princípios, sendo: Aprender na Cidade (*Aprender en la Ciudad*); Aprender com a Cidade ou da Cidade (*Aprender de la Ciudad*); e Aprender a Cidade (*Aprender la Ciudad*).

A primeira dimensão consiste em considerar a cidade como um recipiente da educação; isto é, de instituições, meios, recursos, relacionamentos, experiências ... educacionais. A frase que pode identificar essa dimensão seria: aprender na cidade. A segunda dimensão é o que faz do ambiente urbano um agente educativo; isto é, aprender da cidade. E a terceira dimensão converte a própria cidade no conteúdo da educação; isto é, aprender a cidade. (BERNET, 1997, p. 20)

Os dois níveis são o descritivo e o projetivo/normativo. Esses níveis desdobram-se, sendo o nível descritivo o reconhecimento do potencial educativo das cidades, podendo ser positivo ou negativo; já o nível projetivo trata de “otimizar a projeção educacional da cidade” (BERNET, 1997, p. 20). Ou seja, todas as cidades possuem um potencial educativo (nível descritivo), porém, necessitam de um projeto que otimize esse potencial (nível projetivo).

O quadro abaixo mostra de forma sintética os níveis descritivo e projetivo de cada uma das três dimensões conceituais anteriormente citadas:

Quadro 1 – Dimensões e Níveis do conceito de Cidade Educadora

| Dimensão conceitual  | Nível Descritivo  | Nível Projetivo   |
|--|---|---|
| Aprender na Cidade<br>(a cidade como um recipiente de recursos educacionais) | 1. Uma estrutura pedagógica estável formada por instituições especificamente educativas   | Multiplicação<br>Reutilização<br>Organização<br>Evolução<br>Compensação |
|  | 2. Uma rede de instalações e recursos, mídia e instituições cidadãs também estáveis, mas não especificamente educacionais;  |   |
|  | 3. Um conjunto de eventos educacionais efêmeros ou ocasionais   |   |
|  | 4. Uma massa difusa, mas contínua e permanente de espaços, encontros e experiências educacionais não planejadas pedagogicamente                                   |   |
| Aprender da Cidade<br>(a cidade como agente de educação)                     | As cidades ensinam diretamente: elementos da cultura; formas de vida, normas e atitudes sociais; valores e valores de contador; tradições, costumes, expectativas | Seleção<br>Promoção   |
| Aprender a cidade<br>(a cidade como conteúdo da educação)                    | A cidade se ensina de forma: superficial; parcial; desordenada; estática  | Profundidade<br>Globalidade<br>Estruturação<br>Gênese                   |

Fonte: Bernet (1997, p. 17).

A dimensão de Cidade como recipiente de recursos educacionais configura-se no ato de Aprender na Cidade através de seus diversos recursos. O nível descritivo divide-se em quatro, conforme o quadro acima. Cada um desses recursos tem uma função educadora, seja ela positiva, seja negativa, que no Nível Projetivo propõe ações que otimizam esses mecanismos, sendo elas Multiplicação, Reutilização, Organização, Evolução e Compensação desses recursos já existentes na cidade.

A segunda dimensão conceitual, Aprender da Cidade, coloca-a como um agente de educação, e em Nível Descritivo através de mecanismos informais de educação, como a cultura local, tradições e valores, entre outros que classificam o meio urbano como uma “densa rede de relações humanas que podem se tornar socializantes e educacionais” (BERNET, 1997, p. 27). Nessa dimensão está o ato de aprender se relacionando diretamente com os elementos informais da cidade; por sua vez necessita-se, em Nível Projetivo, de um processo de Seleção e Promoção desses elementos.

O último nível descritivo proposto por Bernet (1997) aponta a cidade como o próprio conteúdo, já que o ato de aprender na cidade também gera um conhecimento sobre ela mesma. O Nível Descritivo demonstra os limites possíveis de se aprender a cidade como superficial, parcial, desordenada e estática. Esses limites devem ser ultrapassados em Nível Projetivo, combinando métodos que visam à Profundidade, Globalidade, Estruturação e à sua Gênese. Para tanto, é necessário um projeto pedagógico que ensine ver a cidade de forma mais crítica, consciente e voltada à ação para a sua melhora, para se construir a cidade que o cidadão gostaria de morar.

(...) as intervenções educativas que assumem o tema urbano como conteúdo têm de facilitar aos seus destinatários a possibilidade de combinar dialeticamente três imagens da cidade: a imagem subjetiva que cada uma forma espontaneamente de seu ambiente; outra imagem mais objetiva, global e profunda do que as próprias instituições educacionais devem contribuir para configurar a partir da anterior; e uma terceira imagem que é a imagem da cidade a ser construída; isto é, uma imagem forjada com os materiais do desejo (talvez até mesmo utópicos) que podem ser contrastados com a realidade atual e assim guiar a participação para construir uma cidade melhor e mais educativa para todos. (BERNET, 1997, p.34)

Um dos projetos que podem ser citados como rede de Cidades Educadoras, oficializado pela Carta das Cidades Educadoras proposta pela AICE, é a lista de princípios teóricos e práticos a serem seguidos pelas instituições, gestão municipal, população e demais agentes da cidade. Além dessa carta, existem outros métodos que combinam dialeticamente a imagem subjetiva, objetiva e forjada da cidade, como a proposta de Paulo Freire (2001b), que será vista mais adiante.



### 3 A CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS EM VISTAS À JUSTIÇA URBANA

A Carta das Cidades Educadoras pode ser considerada a concretização do conceito de Cidade Educadora, que anteriormente era utilizado por teóricos defensores na área, como o projeto mais explícito da relação entre território e educação. A Carta surgiu em 1990 e foi desmembrada em princípios para a Cidade Educadora, durante a realização do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em Barcelona (1990). Esse documento foi tomado como gesto concreto ou produto final das chamadas Cidades Educadoras proposta pela AICE e baseia-se nas seguintes declarações, pactos e convenções: Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e, por último, na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001) aprovada pela UNESCO, como a declaração universal na qual reconhece a diversidade cultural como parte do patrimônio comum da humanidade e como uma força motora para a paz e a prosperidade.

Com base nesses documentos, no seu conjunto a Carta propõe a garantia de direitos humanos, preservação cultural, social e respeito à diversidade, e traz de forma mais direta os princípios que devem ser seguidos para que a comunidade e a gestão municipal se comprometam com o desenvolvimento da cidade e a melhorar a qualidade de vida de seus habitantes por meio da gestão democrática participativa. Portanto, a participação ativa, no ambiente democrático da cidade, torna-se a peça-chave para o modelo de Cidade Educadora e com ela a formação crítica de seus agentes. Com esse propósito a cidade passa a ser o lugar político da ação humana.

As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação ativa em face dos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos econômicos e sociais, a fim de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia em face de uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder econômico e político. (VILLAR, 2001, p. 3)

A participação ativa desenvolve-se através da formação crítica que fornece compreensão histórica sobre os direitos que fazem parte da cidadania, além das problemáticas envolvendo as desigualdades sociais, econômicas e culturais que afligem a população urbana. Portanto, tem como base atender às demandas da sua população para a constituição de uma cidade que visa à justiça.

These demands for urban justice may be understood in a number of ways, including uniform rights for all across the city. A further interpretation, and one that is relevant to the discussion here, is whether certain urban practices can instil modes of human interaction, with each other and within the places they use, that promote constructive encounters, even if they reflect a climate of disagreement and conflict (CONNOLLY, 2017, p. 9).

Abaixo, estão listados seus princípios e os pontos cruciais de cada tópico:

**Quadro 2 - Princípios da Carta das Cidades Educadoras**

|   |   |
|---|---|
| <b>I - O direito a uma cidade educadora</b> | 1. Extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação.   |
|   | 2. Promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação solidária internacional e a paz no mundo; combater toda forma de discriminação; favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade; acolher tanto as iniciativas inovadoras quanto as da cultura popular, independentemente da sua origem. |
|   | 3. Projetos para encorajar o diálogo entre gerações.  |
|   | 4. Políticas municipais inspiradas nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes.  |
|   | 5. Prever política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal.  |
|   | 6. Banco de informações sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes e um sistema de meios de comunicação com a população.  |
| <b>II - O compromisso da cidade</b>         | 7. Encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa, promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e fator de coesão entre as pessoas.   |
|   | 8. Planejamento Urbano alinhado às necessidades de todos, especialmente das pessoas com dependência e limitações físicas.   |
|   | 9. O governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as atividades de formação em valores éticos e cívicos.   |
|   | 10. Promover espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de seus habitantes, prestando atenção especial à infância e à juventude.  |
|   | 11. Garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes.   |
|   | 12. O projeto educador deve ser objeto de reflexão e participação da comunidade.  |
| <b>III - O serviço integral das pessoas</b> | 13. Avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e os jovens recebem sem qualquer intermediário.  |
|   | 14. Promover projetos de formação de educadores em geral e indivíduos que intervêm na cidade.   |
|   | 15. Oferecer lugar na sociedade para os habitantes ocuparem.  |
|   | 16. Desenvolver as políticas de ação afirmativa necessárias.  |
|   | 17. Encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado setor terciário, organizações não governamentais e associações análogas.  |
|   | 18. Contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planejamento e gestão que exige a vida associativa.  |
|   | 19. Prever programas formativos nas tecnologias da informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater novas formas de exclusão.   |
|   | 20. Oferecer formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática.  |

Fonte: AICE (2013).

Os princípios listados na Carta apontam diversos meios que a gestão municipal da cidade deve seguir para se caracterizar como educadora e gerar indicativos de mudanças sociais a partir dos programas e projetos implementados. No Brasil, atualmente, são 20 cidades que fazem parte da Associação (2019), sendo consideradas Cidades Educadoras, que, mesmo com problemas característicos de qualquer cidade brasileira, possuem indicadores favoráveis à formação de seus cidadãos. A rede brasileira (2019) está sob a coordenação da cidade de Vitória (ES), com a colaboração das cidades de Santo André e Guarulhos, ambos no estado de São Paulo, na comissão de Coordenação.

Compõem a rede brasileira (até novembro de 2019): Horizonte (CE); Vitória (ES); Belo Horizonte (MG); Curitiba (PR); Camargo, Carazinho, Caxias do Sul, Marau, Nova Petrópolis, Porto Alegre, Santiago,

Soledade (RS); Guarulhos, Mauá, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Sorocaba (SP)<sup>2</sup> (AICE, 2019).

A Carta apresenta-se como orientação prática de como oficializar o compromisso de Cidade Educadora e criar a rede comunicativa para troca de experiências positivas e democráticas, indicar os modelos de projetos e/ou indicativos para a construção em cooperação do Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras<sup>3</sup>.

Essa e outras podem ser maneiras de se seguir em direção à educação voltada para a vivência na cidade e incentivar o pensamento crítico de seus habitantes a partir de três pontos cruciais: o direito à cidade; o compromisso de todos com a cidade; e o serviço integral das pessoas que fazem parte, estejam elas na educação formal ou não.

## 4 CIDADES EDUCADORAS E CIDADANIA PARTICIPATIVA

Como abordado acima, a formação do cidadão é uma das propostas base para se instituir o modelo de Cidade Educadora, sendo a cidadania, portanto, a base fundamental nessa teoria.

Nos princípios da Cidade Educadora, considera-se a cidadania a sustentação garantidora dos três direitos básicos: civis, políticos e sociais que a compõem, independentemente da ordem. Porém, a compreensão histórica de garantia desses direitos pode ter um efeito diferenciado a depender da formação que é oferecida ao cidadão e qual é o modelo de cidade e democracia que está inserido.

A concepção moderna de cidadania é fruto da Revolução Francesa, que, de acordo com Dallari (1998, p. 11), a “nova concepção surgiu para afirmar a eliminação de privilégios, mas que pouco depois foi utilizada exatamente para garantir a superioridade de novos privilegiados”.

Privilégios com uma explicação histórica, já que no Brasil o caminho percorrido para a confirmação da cidadania se deu de maneira que, i) primeiramente foram concebidos os direitos sociais, ii) em seguida os direitos políticos e, iii) por fim, os direitos civis, que de acordo com Carvalho (2014, p. 211-212), “dos direitos que compõem a cidadania, no Brasil, são ainda os civis que apresentam as maiores deficiências em termos de seu conhecimento, extensão e garantias”. Essa deficiência é consequência da inversão desses direitos, porque, segundo o autor, caso a afirmação dos direitos civis estivesse em primeiro lugar, o resultado seria completamente diferente em se tratando do modelo de formação do cidadão brasileiro.

Como consequência da garantia primeira dos direitos sociais, estes acabariam por representar a base piramidal dos três direitos. Tomado como análise temos, se o caso de sua garantia estiver no bojo

---

<sup>2</sup> Ciudades Asociadas. Disponível em: <http://www.edcities.org/listado-de-las-ciudades-asociadas/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

<sup>3</sup> Base de dados que contém mais de 500 experiências que ilustram diversas concretizações dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, e que podem ser consultadas nas três línguas oficiais da Associação: espanhol, francês e inglês. Disponível em: <http://www.edcities.org/pt/banco-de-experiencias/>. Acesso em: 17 nov. 2019.

de um regime ditatorial, como ocorreu no Brasil no período de 1964-1985, há o fortalecimento do Poder Executivo, logo, na sua concepção o Estado é “todo-poderoso, repressor e cobrador de impostos; na melhor hipótese, pode ser o distribuidor paternalista de empregos e favores” (CARVALHO, 2014, p. 221). Tal concepção dificultou a crença na participação popular, na representação dos movimentos sociais, aumentando a escolha por representantes que afirmassem ser a solução para os problemas do país.

Outro fator que merece reflexão na descrença da participação popular nas tomadas de decisão políticas e, conseqüentemente, na democratização das políticas públicas, é o curto período de experiências de governos democráticos no Brasil. Isso tem sido causa de problemas sociais persistentes e com agravos de natureza socioeconômica, cultural, de garantia de direitos sociais; com isso, “a impaciência popular com o funcionamento geralmente mais lento do mecanismo democrático de decisão. Daí a busca de soluções mais rápidas por meio de lideranças carismáticas e messiânicas (CARVALHO, 2014, p. 222).

As ditas “soluções rápidas e messiânicas” devem, também, ser discutidas no âmbito da política urbana, porque o processo democrático *via* participação dos cidadãos carece de um ciclo de estudos, demandas coletivas, projetos bem elaborados, recursos disponíveis, investimentos responsáveis e autoavaliação constantes das políticas em funcionamento. Trata-se, portanto, de reverter os discursos frágeis e fluidos da racionalidade instrumental constante nas soluções rápidas/messiânicas, pela responsabilidade do cidadão, tendo em vista que este é, por fim, o responsável pelos valores democráticos dos espaços de vivência e convivência (o mundo da vida) em oposição à estrutura dominante que se materializa nos espaços políticos da cidade moderna. Segundo Jürgen Habermas:

O grande problema que afeta a vida humana nas sociedades atuais, reproduzindo processos socioculturais cada vez mais alienantes e opressores, é a força da racionalidade instrumental estruturada a partir dos sistemas de controle da vida em sociedade, que se materializam concretamente no mercado (enquanto produção e consumo de bens), na mídia (produção, controle e difusão das informações) e nas políticas de Estado (*via* aparatos da diplomacia política e da força militar hegemônicas) (HABERMAS, 1992, II).

Em uma cidade cuja prática se volta à educação, cidadãos não fragilizam o sistema representativo-democrático e, conseqüentemente, sua posição é contrária às saídas de caráter corporativistas, não troca votos por privilégios como a única saída para a garantia de direitos. Para isso, é preciso que a cidade se reorganize, por meio de projetos baseados na formação política e reflexiva da sua população, principalmente, dado o fenômeno da apatia política ou da criminalização da política como tem ocorrido nas democracias ocidentais: “Cria-se de uma esquizofrenia política: os eleitores desprezam os políticos, mas continuam votando neles na esperança de benefícios pessoais” (CARVALHO, 2014, p. 223).

É justamente esse tipo de formação histórica do cidadão brasileiro que a proposta de Cidade Educadora quer modificar, porque o desprezo pela política gera o descontentamento com as questões sociais, gerando outra ordem natural que não aquelas voltadas ao fortalecimento da política, da participação cidadã nos processos decisórios no espaço da cidade.

Nesse contexto, tem-se o ideal de participação cidadã fundamentado em Freire (2001a, 2001b), cuja base da discussão para reverter o histórico negativo do contexto político brasileiro é a educação para a cidade e a cidade para educação, em uma perspectiva dialógica. Paulo Freire utiliza o termo Cidades Educativas para tratar de projeto político-pedagógico, no qual a educação se dá em todos os níveis sociais e culturais presentes nas cidades. Além disso, ainda afirma que “enquanto educadora, a Cidade é também educanda” (2001, p. 13), ou seja, a cidade possui a necessidade educativa, mas também se faz educada por ser um organismo vivo, composto por seus habitantes que a transformam diariamente.

A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época (FREIRE, 2001, p. 13).

Para Paulo Roberto Padilha e Roberto da Silva (2003, p. 12), a sistematização da metodologia dialógica, aquela residente no paradigma freiriano, “é fundamental para o desenvolvimento da cidadania”. O paradigma de Paulo Freire concentra-se no diálogo que deve servir à construção dos consensos ativos, ouvindo o outro. É, pois, na possibilidade de cada um se pronunciar no espaço social da cidade que o cidadão constrói a ação coletiva, e, nela, respeitam-se a individualidade e a diversidade dos seus habitantes: crianças, jovens, mulheres, homens, idosos. Nesse desenvolvimento, a questão central volta-se ao desafio do discurso das práxis educativas, das quais se originam propostas alternativas de mudanças ao modelo de educação dirigida, manipuladora ou voltada à propaganda, pois, para Freire:

[...] a propaganda, o dirigismo, a manipulação, como armas de dominação, não podem ser instrumentos para a reconstrução de homens oprimidos. [...] Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase coisas, com eles estabelece uma relação dialógica permanente. (2003, p. 109)

Nesse contexto, a educação, para Paulo Freire (2003), é aquela que liberta, porque, oferecida no ambiente de participação e diálogo, possibilita ao cidadão descobrir os seus potenciais e, como consequência, coopera para a elaboração do projeto educacional para os seus semelhantes. Para a efetivação desse apelo sensível, Freire chama atenção dos sujeitos responsáveis pela educação para a importância da convocação dos envolvidos: família, gestores públicos e pedagógicos, educadores e educandos a assumirem com lucidez a proposta educacional na e com a sociedade, por isso, o espaço da cidade. Assim, o campo de educação volta-se ao atendimento de todos os indivíduos como espaço social receptor das diferentes “vozes”.

Ao compartilharem da experiência de se colocar em discurso com as outras “vozes” do seu meio urbano, os indivíduos começam a compreender que a consciência e o mundo não podem ser entendidos separadamente, de maneira dicotômica, mas em suas relações complementares ou contraditórias.

Determina, nesse contexto, a possibilidade de os sujeitos construírem a história, a partir de dada circunstância concreta, de uma estrutura que já existe no mundo. Desse modo, para Freire,

[...] o tempo e o espaço têm que ser um tempo-espço de inclusão, de possíveis realizações e participação, e não um tempo-espço que é determinado mecanicamente. Logo, o presente e o futuro não são dados, predeterminados ou preestabelecidos, mas construídos, por isso, a história é possibilidade e não determinação (2003, p. 11-12).

Quando os sujeitos entendem esse sentido histórico, a educação também é convertida em possibilidade, dotada de valores e descobertas limitáveis, e não de acasos. Porque “é limitável, ou limitada ideológica, econômica, social, política e culturalmente, que ela tem eficácia” (FREIRE, 2001a, p. 90-91). A eficácia da prática educativa é o resgate da liberdade se, por algum motivo, o indivíduo deixou de senti-la ou vivenciá-la. Para o autor, a liberdade se conquista na singularidade do efetivo compartilhamento de ideias e ideais das pessoas na construção do cognitivo. A ideia de educação desenvolve-se sem “opressão e manipulação”, a fim de que o cidadão possa observar a cidade através do seu olhar, e não através dos exercícios de outrem. Afinal, a visão da liberdade tem, nesta pedagogia, uma posição de relevo; a liberdade “é a matriz que atribui sentido à prática educativa na medida da participação livre e crítica dos sujeitos” (2006, p. 15).

Portanto, Freire (2001a) trata da educação permanente, consciente de sua importância para a formação do cidadão e, conseqüentemente, propõe a ideia do cidadão consciente de sua importância para a cidade, que, por sua vez, revela que tipo de cidadão está sendo formado e que tipo de política está influenciando sua educação. Segundo o pensador, as cidades por si mesmas revelam que tipo de “posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos” (2001a, p. 13).

Para Cabezudo (2004, p. 13), a Cidade Educadora envolve responsabilidades com a educação de crianças, jovens e adultos por parte do Estado, da família, da escola e do município, mais, por “associações, instituições culturais, empresas com vontade educadora e por todas as instâncias da sociedade”. Além disso, a Cidade Educadora deve ter como objetivo e compromisso principal “formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, a partir do conhecimento e da identificação com a própria cidade, empreendam uma ação participativa e transformadora desta”.

Desse modo, a formação do cidadão desdobra-se em projetos político-pedagógicos que devem incluir tanto o desenvolvimento do seu conhecimento e visão da cidade quanto a participação ativa na gestão municipal. Para tanto, necessita-se de um comprometimento consciente por parte de todos os atores, além de um sistema de informação que possa integrar os cidadãos entre si, garantindo o acesso, à cidade e a todos os seus equipamentos, principalmente, em situações em que sua garantia é falha.

Juntamente com esse ideal de Cidade Educadora e cidadania anteriormente apontado, entende-se a concepção de município que educa, e para tal é necessário repetir a importância da educação voltada

à formação do cidadão crítico, qual a propositura da Educação Cidadã. Antunes e Padilha (2010, p. 43) reproduzem a proposta de Escola Cidadã, com base no ideal freiriano do início dos anos 1990, com os princípios e propostas direcionados à:

[...] democratização da gestão, o planejamento participativo, a construção de um novo currículo (interdisciplinar, transdisciplinar, intertranscultural), relações sociais, humanas e intersubjetivas novas, enfrentando os graves problemas gerados pelo aumento da violência e da deterioração da qualidade de vida nas cidades e no campo.

Nesse modelo de Educação Cidadã, de acordo com Paulo Freire (2002), a ação da comunidade integra-se às ações do poder público, porque “o povo é visto com dignidade e respeito, inspirando a escola como equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar” (FREIRE, *apud*, GADOTTI; PEREZ; 2002, p. 15).

De acordo com esse paradigma, retirado dos princípios de Paulo Freire, os proponentes da Cidade Educadora, no Brasil, propõem colocar em prática a lógica da sistematização dialógica, como o discurso que recusa o autoritarismo, o antidiálogo, a publicidade. Desse modo, ao planejar a Cidade Educadora embasada no ideal freiriano, seus idealizadores defendem a educação para a libertação do indivíduo, humana, autônoma e democrática. Em sentido mais amplo, esse ideal para Freire significa uma política pública urbana nunca pensada de modo sectário, porque:

A sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialógica e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário por “nascença”, ou esquerdista. O sectário não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, é fanatismo. Daí a inclinação do sectarismo ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias-verdades, nutre-se do puramente “relativo a que atribui valor absoluto” (FREIRE, 2006, p. 59).

Dos princípios descritos, o projeto político-pedagógico da Escola Cidadã desdobra-se em outros condizentes com a Cidade Educadora, entre eles, “valorizar e defender a Educação Integral e a formação para o exercício da cidadania desde a infância” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 44). A Educação Cidadã e Integral divide-se em dois eixos, sendo eles: a relação humana e de aprendizagem e o eixo da gestão democrática.

No primeiro eixo, das relações humanas e de aprendizagem, reconhecem-se dois aspectos presentes em todos os estágios da vida do ser humano, portanto, devem ser promovidos, valorizando as questões como a “diversidade étnico-racial, as orientações afetivossexuais, as faixas etárias, os contextos socioeconômico-culturais que coexistem no processo educacional de forma a criar condições para melhor aprender” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 45). A gestão democrática, segundo eixo da Educação Cidadã e Integral, favorece o envolvimento cotidiano dos diferentes segmentos na definição e acompanhamento do projeto ecológico-pedagógico da unidade educacional”. Tal envolvimento configura-se nas diversas formas de diálogo, em meios de saber formais, informais e não formais de educação que ocorrem

diariamente, necessitando de cuidados para que “a democracia, a cidadania, a participação entrem na vida cotidiana da sala de aula e da escola” (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 45).

A gestão democrática, as relações humanas desenvolvidas para o respeito às diversidades e o diálogo consciente, juntamente com a aprendizagem nestes contextos, configura-se como modelo de Escola Cidadã Integral, encaixando-se perfeitamente nas propostas de Cidade Educadora ora apresentadas.

## 5 CONCLUSÃO

A partir do exposto, é válido conferir que toda cidade tem potencial educativo, mas também que todas as cidades são lugares complexos, haja vista que enquanto espaço social envolve relações humanas, situações e/ou problemas socioeconômicos, diferenças culturais e outras. Mas não pode e não deve ser a cidade, o lugar de barreiras ou obstáculos para a educação em sua dimensão mais ampla, porque é o lugar propício para o acesso à informação, o respeito às diversidades, à inclusão social e outros direitos.

A trajetória do conceito de Cidade Educadora aponta que sua filosofia estava presente muito antes de a junção Cidade e Educação ser formulada. Sua significação apresenta uma força-ideia contra as barreiras que impedem a efetivação do modelo de educação cidadã. Considerada a ideia-força, o termo Cidade Educadora passa a ser o conjunto de ações e projetos envolventes a partir das várias possibilidades oferecidas pela cidade. Termos como educação, inclusão, participação e gestão democrática, dentre outros, facilmente distorcidos por interesses os mais diversos, dificultam a compreensão dos cidadãos na empreitada da sua efetivação, como ainda gera descontentamento dos cidadãos com relação à política. Daí que a ideia-força que emerge do modelo de Cidade Educadora visa à formação crítica, possibilitando a reflexão sobre sua existência – enquanto agente social e transformador –, na cidade.

A evolução do que venha a ser entendido e defendido de Cidade Educadora é facilmente identificada com a proposta da Carta das Cidades Educadoras da Associação Internacional que a orientam desde 1990. Portanto, a Carta é o documento oficializado para o mundo como o manual breve a ser seguido, porém, mais complexo do que aparenta ser, pois, envolve desde os princípios básicos do direito da cidade até a gestão democrática e o comprometimento de todos com a participação e o acesso à informação.

A partir dos níveis educacionais, políticos, sociais, culturais etc., que se pode alcançar por meio das propostas e das experiências desse modelo de cidade, o ponto crucial capaz de transformar todos os demais é o tipo de projeto político-pedagógico colocado em prática pelas escolas: se uma educação que não forma e não se volta à visão crítica; ou a educação que contextualiza o cidadão no seu lugar de existência (mundo da vida); o espaço social dialógico entre os habitantes da cidade e seus gestores na



formulação de políticas públicas que brotam das necessidades e/ou demandas da coletividade e não tão simplesmente de projetos individualistas, sectários e que geram segregações socioespaciais.

Portanto, os desafios para a educação pública, quando se trata de uma educação para além sala de aula, não são poucos, porque ainda é difícil compreender que a escola precisa se abrir ou ultrapassar os limites dos muros que a encarceram em conteúdos e/ou currículos engessados e fora de contextualização com a realidade de seus alunos, professores e comunidade do entorno. A fim de que aqueles que dela precisam para sua formação integral possam compreender melhor sua função no espaço de vivência e convivência, como também seu papel político, é preciso aprender a se colocar frente à realidade tal qual lhes é imposta; a aprender quais são seus deveres e direitos; mais, a defender seus direitos se porventura a cidade, por meio dos seus gestores, não dê a devida garantia, como a falta de planejamento urbano, saneamento básico, escolas gratuitas e de qualidade, moradia adequada, acessibilidade e mobilidade, dentre outros que, devido à sua falta, afligem diversas cidades brasileiras.

Nesse sentido, para que a educação seja cidadã é preciso estar relacionada, como aqui propomos, aos conceitos de Cidade Educadora, e na medida do possível, por meio de experiências exitosas, colocar os seus significados em prática. Conceituar não basta, é preciso conhecer sua natureza social, educadora e política. Só assim a cidade ensina e é aprendiz; ao mesmo tempo que a comunidade passa a ser aprendente, também ensina a cidade a ser o que se deseja para ser o lugar da felicidade e dos direitos. E nessa relação dialógica de aprendizagem todos são cidadãos e creem que por meio da participação no processo democrático de direito é possível direcionar o planejamento urbano para além do utópico. Feito isso de modo integral e permanente com os habitantes, a cidade estará no caminho certo para se tornar educadora.

## REFERÊNCIAS

AGAZZI, A. *La Pedagogia Sociale come teoria e prassi della società educante*. Pedagogia e Vita, 1974.

AICE. Carta de las Ciudades Educadoras, *La Ciudad Educadora*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 2013. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. *Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

BEILLEROT, Jacky. *A sociedade pedagógica*. Porto: Rés, 1985.

BERNET, Jaume Trilla. Ciudades educadoras: Bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag (org.). *Cidades Educadoras*. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade Educadora: Princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 45-58.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CONNOLLY, William E. **Identity/Difference: Democratic Negotiations of Political Paradox** (Minneapolis and London: University of Minnesota Press, 1991), XXVI.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

EDCITIES. **Banco Internacional de Experiências das Cidades Educadoras**. Disponível em: <http://www.edcities.org/pt/banco-de-experiencias/>. Acesso em: 17 nov. 2019.

FAURE, Edgar *et al.* **Aprender a ser: La educación del futuro**. Madrid: Alianza, 1973. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132984>. Acesso em: 27 abr. 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 4. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001b.

FREIRE, PAULO. In: GADOTTI, Moacir; PEREZ, Maria Aparecida. **O projeto Educacional dos CEUs**. São Paulo: PMSP/SME/SP, 2002.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 7 ed. (Coleção Questões da Nossa Época). São Paulo: Editora Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. A Sociedade Brasileira em Transição. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GUIMARÃES, Maria Clariça Ribeiro. **Os movimentos sociais e a luta pelo direito à cidade no Brasil contemporâneo**. *Serv. Soc.*, São Paulo, n. 124, p. 721-745, out./dez. 2015.

HABERMAS, Jürgen. Teoria da Ação Comunicativa. In: **Consciência Moral e Agir comunicativo**. 2.ed. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 2003.

HUSEN, Torsten. **La sociedad educativa**. Madrid: Anaya, 1978.

SOUZA, Ivan Boere; VILAR, Alverto Jomael. Porto Alegre, cidade educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade Educadora: Princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 45-58.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A Cidade Educadora: Nova perspectiva de organização e intervenção municipal**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.