

## Direito à cidade e escola hospitaleira: possibilidades para desenvolver cidades educadoras<sup>1</sup>

*Right to the city and hospitable school: possibilities to develop educating cities*

*Derecho a la ciudad y escuela hospitalaria: posibilidades para el desarrollo de ciudades educadoras*

Alceli Ribeiro Alves<sup>I</sup>

Adriane da Silva Schmidt<sup>II</sup>

### RESUMO

Com base na perspectiva da agenda urbana de cidades educadoras, este artigo tem o objetivo de examinar os desafios, as possibilidades e necessidades da escola contemporânea, observando as mudanças na sociedade e os caminhos que possibilitam aos sujeitos relacionarem-se com espaços diversos de aprendizagem e formação, para além dos muros da escola. O artigo encontra guarida em teorias sociais, pedagógicas e geográficas. Com base na pesquisa bibliográfica e documental, constata-se a necessidade de a escola não apenas se abrir, mas também de ir para o mundo, ser hospitaleira e ter sua filosofia alinhada com as boas práticas de gestão educacional e municipal. Ao fim, argumenta-se que um olhar para o direito à cidade, especialmente para o uso e a ocupação dos espaços públicos e privados, pode se tornar efetivo instrumento na construção e no exercício do direito à cidade educadora.

**Palavras-chave:** Cidade Educadora. Escola Hospitaleira. Cidade. Gestão.

### ABSTRACT

Based on the perspective of the urban agenda of educating cities, this article aims to examine the challenges, possibilities and needs of the contemporary school, observing the changes in society and the ways that allow subjects to relate to different spaces of learning and training, beyond the walls of the school. The article is supported by social, pedagogical, and geographical theories. Based on bibliographic and documental research, it is possible to identify the need for the school not only to open up, but also to go out into the world, be hospitable and have its philosophy aligned with good educational and municipal management practices. Finally, it is argued that a look at the right to the city, especially the use and occupation of public and private spaces, can become an effective instrument in the construction and exercise of the right to the educating city.

**Keywords:** Educating City. Hospitable School. City. Management.

<sup>1</sup> O presente artigo é fruto das pesquisas realizadas no projeto “A Cidade como Currículo e a Cidade como Negócio”, conduzido no âmbito do Grupo de Pesquisa EDUCIDADE (A Educação e a Cidade), junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional UNINTER.

<sup>I</sup>Centro Universitário Internacional, Curitiba, PR, Brasil. E-mail: [alceli.ribeiro@gmail.com](mailto:alceli.ribeiro@gmail.com)  <https://orcid.org/0000-0002-2256-2915>

<sup>II</sup>Centro Universitário Internacional, Curitiba, PR, Brasil. E-mail: [adrischmidt870@gmail.com](mailto:adrischmidt870@gmail.com)  <https://orcid.org/0000-0003-3103-1849>

## RESUMEN

A partir de la perspectiva de la agenda urbana de Ciudades Educadoras, este artículo tiene el objetivo de examinar los retos, posibilidades y necesidades de la escuela contemporánea, observando los cambios en la sociedad y los caminos que permiten a los sujetos relacionarse con espacios diversos de aprendizaje y formación, más allá de los muros de la escuela. El artículo encuentra apoyo en teorías sociales, pedagógicas y geográficas. Sobre la base de investigación bibliográfica y documental, se constata la necesidad de que la escuela no solo se abra, sino que también se dirija hacia el mundo, que sea hospitalaria y tenga su filosofía alineada con las buenas prácticas de gestión educacional y municipal. Finalmente, se argumenta que una mirada hacia el Derecho a la Ciudad, en especial hacia el uso y ocupación de los espacios públicos y privados, puede volverse un efectivo instrumento en la construcción y ejercicio del Derecho a la Ciudad Educadora.

**Palabras clave:** Ciudad Educadora. Escuela Hospitalaria. Ciudad. Gestión.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a analisar a perspectiva da cidade educadora com base em duas amplas vertentes analíticas, quais sejam: a gestão educacional e a gestão municipal para o desenvolvimento das Cidades Educadoras. No âmbito da gestão municipal, a abordagem está centrada em questões que envolvem mais diretamente o conhecimento do território e os espaços público e privado habitáveis, na perspectiva do direito à cidade e com inspiração na Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020).

Já no que concerne à gestão educacional, dedicamo-nos neste trabalho ao papel da escola e dos processos formativos inicial e continuado de profissionais vinculados ao campo educacional. Observando com olhar crítico o papel da escola contemporânea, nossa análise procurou dialogar com a obra de diversos autores, buscando refletir as práticas pedagógicas e evidenciando a necessidade de repensar o papel das instituições de ensino, docentes, pessoal administrativo, assistentes, entre outros, como fundamentais na construção de relações de acolhida, diante da grande diversidade de alunos e alunas que ingressam em nossas escolas na atualidade.

Precisamos buscar o ressignificar da escola e de suas práticas, entendendo as mudanças que estamos todos experienciando diante do avanço da modernidade, do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e da importância cada vez maior que vem sendo atribuída aos espaços não formais e informais de educação na formação integral de nossas crianças e jovens.

A cada momento está posta, diante de nós, a urgência de pensar o desenvolvimento de aprendizagens com perspectivas holística, multiescalar e multidimensional, entendendo os sujeitos como detentores de direitos e subjetividades, num mundo em constante transformação. Diante desse novo momento de evolução de nossa sociedade, ampliamos ainda mais nossas reflexões sobre a educação, seus objetivos e suas diferentes formas de condução do trabalho pedagógico.

Assim, conhecendo novos olhares com relação à vida da comunidade e seus significados, buscamos compreender as relações criadas com a cidade com base em seus territórios educativos e as ações possíveis para a promoção da felicidade dos indivíduos. Sobre essa questão, recorreremos a teóricos como Makiguti (1994), Lefebvre (2001), Arroyo (2013a; 2013b), Bellot (2013), Moll (2013), Bonafé (2014), Baptista (2016) e Carbonell (2016) para refletir e compreender o que eles afirmam sobre essa temática.

Nosso intuito quanto à abordagem que trata da gestão municipal perpassa por diferentes níveis hierárquicos, desde a prefeitura, passando pelas secretarias de educação e, no melhor dos cenários, abrange diretores e supervisores nas instituições de ensino e a comunidade de modo geral.

Mas perceba que gestão municipal e educacional não possuem tarefas e olhares essencialmente distintos em se tratando de educação e, particularmente, do desenvolvimento da cidade educadora. Há interseções importantes envolvendo essas duas grandes vertentes e, também, esforços conjuntos que precisam ser planejados e geridos, nos quais as equipes possam se reunir e trabalhar para que a escola e também o município se desenvolvam, numa visão sistêmica de sociedade.

Assim como o gestor municipal precisa olhar para a educação e para a escola, também esta deve olhar para a cidade e saber como fazer melhor uso dela, inserindo-a em sua realidade, em seu contexto educacional, em sua práxis. A partir da inserção da cidade no currículo e na práxis da escola, novas perspectivas se abrem para uma formação integral, permitindo a geração da identidade com o território, o sentimento de pertença e o desenvolvimento da cidade educadora.

Deste modo, as grandes questões que se colocam são: como fazer isso? Como estabelecer interseções que envolvam a escola e a cidade, permitindo que os pupilos e professores se apropriem desta, utilizando-a na sua aprendizagem “significativa”, na práxis social, ao mesmo tempo que os laços com o território são criados e desenvolvidos?

É nesse sentido que olhamos para a produção do espaço urbano como possibilidade, com forte embasamento oriundo das teorias social e geográfica, sobretudo envolvendo discussões em torno do direito à cidade. No tocante a esse recorte teórico e metodológico, realizamos a análise da obra de autores como Harvey (1973), Lefebvre (2001), Santos (2007) e Carlos (2021), buscando *insights* para também desenvolver um método próprio, com o objetivo de compreender o amálgama que liga escola e cidade.

Assim, o objetivo deste trabalho é duplo. Consiste, de um lado, em analisar a escola entendendo-a conforme o papel que deve desempenhar na construção da cidade educadora e da práxis social de seus profissionais. Nosso olhar aqui abarca a ideia de que a cidade educadora deve contribuir para fazer da escola um espaço de hospitalidade e acolhida, com olhar humanitário para construção de uma sociedade ética e solidária.

Também, todavia, a escola deve promover experiências que sejam significativas e úteis para os aprendentes, integrando escola e cidade. Ou seja, uma aprendizagem que tem a cidade como currículo, uma aprendizagem para além dos muros da escola. Tal abordagem estabelece um diálogo sobre a escola hospitaleira integrando-a ao referencial teórico, conceitual e metodológico das Cidades Educadoras, na perspectiva da escola e da gestão humanizada.

Nesse sentido, trata-se de uma abordagem que contempla uma reflexão sobre os processos formativos, seja na formação inicial, seja na continuada, de profissionais vinculados ao campo educacional. Acreditamos que ambas as perspectivas convergem para uma formação holística, integral e humanizada, associando os diversos espaços formativos.

De outro lado, o objetivo consiste em compreender se, e como, perante a análise da produção do espaço urbano, é possível lançar luz sobre importantes questões fundamentais que emergem das discussões em torno do direito à cidade. Aqui, o trabalho é fortemente influenciado pelos estudos de teoria social e geográfica, fundamentais na compreensão do funcionamento e da transformação de nossas cidades e sociedades contemporâneas.

Posto isso, sob o ponto de vista metodológico, podemos definir a pesquisa aqui conduzida como básica quanto à sua natureza, na medida em que se trata de estudo teórico ou experimental “que visa contribuir de forma original ou incremental para a compreensão sobre os fatos e fenômenos observáveis” (Casarin e Casarin., 2012, p. 30). No que concerne à modalidade, trata-se de pesquisa predominantemente qualitativa, embasada em pesquisa bibliográfica e documental, “que se desenvolve [...] utilizando o conhecimento disponível a partir das teorias publicadas em livros ou obras congêneres” (Köche, 2015, p. 122).

## A ESCOLA HOSPITALEIRA

Antes de tratarmos da noção de escola hospitaleira, necessário se faz definir o que se entende por “hospitalidade”. Segundo o dicionário Oxford Languages, o termo se refere à “qualidade do que é hospitaleiro” ou, ainda, de “boa acolhida” (Hospitalidade, 2022). Por se tratar de um momento tão importante na vida dos sujeitos, sobretudo das crianças e jovens, o acolhimento nas escolas não é apenas importante pelo fato de ser o primeiro contato com o outro, com um mundo para além de suas casas e famílias: o acolhimento nas escolas é também uma forma de manifestação de sentimentos, de empatia e de alteridade de crianças e jovens em relação ao outro e, por sua vez, do outro em relação a eles. Como sabemos, esse processo marca a vida dos sujeitos de maneira positiva ou negativa, e o sentimento — de empatia, de alteridade etc. — inevitavelmente se torna um registro nesse primeiro momento de acolhida.

Para Derrida (2003, p. 27), a hospitalidade se refere “ao que se dá ao outro antes que ele se identifique, antes mesmo que ele seja (posto ou suposto como tal) sujeito, sujeito de direito e sujeito nominável por seu nome de família, etc.” A expressão “hospitalidade” nesse contexto implica admitir que “o hóspede se entrega incondicionalmente ao anfitrião e vice-versa. O anfitrião faz-se hóspede e o hóspede faz-se anfitrião, sem perderem a identidade” (Derrida, 2003, p. 27).

Na opinião de Mantoan (2021), a escola hospitaleira pode ser definida por meio da noção de escola de todos e para todos, na medida em que a hospitalidade é algo incondicional. Elaborando esse argumento, Mantoan (2021) cita o exemplo da criança recém-chegada à nova escola, cheia de dúvidas, emoções e inquietações. Para a referida autora, esse é um momento que requer muita cautela por parte de todos os agentes envolvidos, uma vez que receber uma criança na escola é algo que está além de qualquer identificação, pois antes do direito de a criança estar na escola vem o acolhimento, a hospitalidade.

Nessa perspectiva, a escola hospitaleira não está interessada em identidades fixas, categorizadas, que excluem ou separam. A escola estaria focada no acolhimento, de modo que não perguntaria, *a priori*, se a criança ou o jovem possui déficit de aprendizagem, síndrome de Down, transtorno do espectro autista.

Mantoan (2021) defende, nesse caso, o dever de adotar a hospitalidade como princípio, pois nossas identidades são móveis — ora somos uma coisa, ora somos outra: pais, mães, filhos, irmãos etc. Ou seja, antes de qualquer coisa, a escola hospitaleira desconsidera as categorias que inventamos para confinar as pessoas a uma identidade fixada em razão de um ou outro atributo escolhido (Mantoan, 2021).

A escola hospitaleira está interessada na aprendizagem como experiência relacional, participativa, que tem sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, construída por meio da coletividade (Mantoan, 2008). Conforme defende Arroyo (2013a), isso implica recuperarmos a humanidade roubada, que também supõe que educadores se revelem tão humanos quanto os educandos.

Segundo esse renomado sociólogo e educador espanhol, “nosso ofício é revelar as leis da natureza, a produção do espaço, da vida, ensinar matérias [...], mas, sobretudo, revelar-nos às novas gerações, revelar a humanidade, a cultura, os significados que aprendemos e que vêm sendo aprendidos na história do desenvolvimento cultural” (Arroyo, 2013a, p. 66).

De acordo com Tiriba (2010), é necessário “desemparedar” a escola, permitindo que as crianças possuam maior contato com a natureza, que é a manifestação da vida, que está presente em todos os seres a nossa volta. Segundo ela, “é preciso reinventar os tempos, os espaços, as rotinas das instituições de educação infantil, possibilitando que as crianças possam ter acesso à vida que está no entorno, isto é, possam manter e alimentar os elos que as afirmam como seres orgânicos” (Tiriba, 2010, p. 7).

Nesse sentido, compartilhamos do ponto de vista de Leonardo Boff, de que o ser humano deva buscar a “justa medida”, sentindo-se natureza: “quanto mais mergulha nela, mais sente quando deve mudar e quando deve conservar em sua vida e em suas relações” (Boff, 2007, p. 116).

Como se percebe, acolhimento e cuidado são fundamentais em nossas práticas cotidianas, pois a atitude de sentir com cuidado “deve transformar-se em cultura e demanda um processo pedagógico para além da escola formal, que atravessa as instituições e faz surgir um novo estado de consciência e de conexão com a terra e com tudo o que nela existe e vive” (Boff, 2007, p. 117).

Refletir sobre a escola e sua inserção no meio em que a circunda implica um revisitar a natureza que se faz presente em sua vizinhança, sobretudo se essa natureza já se afastou do natural e se aproximou do mundo das formas e do trabalho materializado pela sociedade.

À vista disso, a escola deve ser um espaço de conexão, de inclusão, um lugar de todos, de modo que o que se experimenta perante as iniciativas e ações da escola não esteja distante daquilo que os alunos de fato experimentam em suas comunidades e na vida cotidiana. Por conseguinte, estamos de acordo com Mosé (2015, p. 83), ao afirmar que “estudar, cada vez mais, será, antes de tudo, entender onde a gente mora, que relações predominam ali, que tipo de vida impõe, para saber até que ponto queremos seguir trilhas prontas ou inventar as nossas”.

Para que o espaço da escola se torne um local rico no que se refere à hospitalidade, cumprenos indagar sobre as práticas docentes que serão desenvolvidas ali. Relativamente a essa indagação, merece transcrição, aqui, o que Isabel Baptista (2016, p. 209-210) preleciona:

acolhimento hospitaleiro é condição de aprendizagem feliz e bem-sucedida. Lembrando, no entanto, que a experiência de hospitalidade ultrapassa o momento do acolhimento, ela implica uma dedicação responsável e cuidadosa em relação àquele que é acolhido. O que, em contexto escolar, obriga a atender às condutas institucionais e à qualidade das práticas educativas necessárias à efetivação da hospitalidade. Ou seja, importa ter presente que está em causa a realização de um imperativo ético que transcende a garantia de conforto, de bem-estar e de satisfação do hóspede.

Para tanto, o olhar cuidadoso se faz necessário, possibilitando que as necessidades intrínsecas dos sujeitos sejam compreendidas nas suas especificidades. Quando falamos em hospitalidade, não se trata apenas de prédios ou espaços planejados e bem arrumados, pensados para todos os que serão acolhidos no espaço da escola. Tampouco a hospitalidade se refere a estratégias minuciosas para a implementação dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos no espaço formal da escola. Sem dúvida, essas são condições necessárias à hospitalidade, mas não representam a totalidade do que precisa ser considerado.

Esse é também o ponto de vista de Arroyo (2013a, p. 64), vazado nos seguintes termos:

podemos ter escolas em boas condições físicas, equipadas, salários e condições de trabalho razoáveis e faltar clima humano. Porque as relações, entre professores, ou com a direção, entre educandos sejam distantes, formais, frias, coisificadas ou burocratizadas. Nessas condições materiais e de trabalho os alunos poderão até aprender nossas matérias, passar, porém não aprenderão uma matéria, a principal, a serem humanos. Nem os mestres mais vividos poderão ensinar, nem os alunos iniciantes nas artes de viver aprenderão em que consiste ser gente.

No mesmo entendimento, Azevedo (2011 *apud* Baptista, 2016, p. 210) afirma que tanto a educação escolar como a educação familiar e social, em geral, têm papel central nas sociedades de hoje, pela possibilidade e oportunidade que representam de favorecer o desenvolvimento humano personalizado de todos e de cada um, ao longo de toda a vida e com a vida.

Com efeito, as relações se amplificam quando compreendemos a necessidade de a escola estar integrada à comunidade e à cidade, a importância dos contextos locais e do cotidiano nos quais os sujeitos vivenciam outros espaços, para além dos muros da escola.

## A ESCOLA COMO PARTE INTEGRANTE DA COMUNIDADE

A escola ocupa um espaço privilegiado e basilar em qualquer sociedade, desde a mais tenra idade, exercendo seu papel central na formação integral dos indivíduos e também como sendo o *locus* no qual as formações inicial e continuada são constantemente repensadas e trabalhadas com base na práxis dos profissionais que ali atuam. Contudo, entendemos também que a escola precisa estar integrada ao seu meio, relacionando-se com sua comunidade, contribuindo para o diálogo e as transformações necessárias.

Daí a importância de oferecer aos sujeitos aprendentes diferentes oportunidades de se relacionarem com espaços diversos de aprendizagem e formação, para além dos muros da escola. É aqui que ressaltamos que os espaços formais, não formais e informais são complementares e devem ser amplamente utilizados na formação integral das pessoas.

De maneira didática e objetiva, a análise de Bacila (2021) faz uma distinção muito esclarecedora entre esses três espaços formativos. Para a estimável professora e autora,

a educação formal é aquela desenvolvida no ambiente escolar, na sala de aula, com conteúdo estruturado. Já a educação não formal ocorre fora da escola, em museus, espaços públicos, bairros, ruas, enquanto a educação informal manifesta-se sem intencionalidade, no processo de socialização, em grupos religiosos, mídia, intercâmbios familiares. (Bacila, 2021, p. 1042)

Obviamente, a escola não perde sua importância ao ir para o mundo e fazer uso dele — pelo contrário, a escola passa a ganhar mais uma enormidade de opções ou “estratégias a serem adotadas no processo de ensino-aprendizagem” (Alves e Brandenburg, 2018, p. 36-37). Mas a escola precisa estar atenta ao fato de que muitos saberes são construídos na prática, em sociedade, e podem ser aprendidos na cidade. Por exemplo, na compreensão dos fatores que contribuem para a construção e transformação de diferentes paisagens, na localização de determinadas atividades em certas localidades, de como e por que a cidade cresce em determinadas regiões, entre outros.

Nessa perspectiva analisamos a entrevista concedida por Gadotti e publicada na obra de Mosé (2015). Gadotti ensina que, para que a escola tenha vida e exerça seu papel na formação dos indivíduos, ela precisa interagir com o entorno; “não só se abrir para o mundo, ela precisa ir para o mundo” (Mosé, 2015, p. 136).

É por meio de sua inserção no mundo que a escola se transforma e se torna capaz de transformar, permitindo que nessas ricas experiências ela se humanize e seus atores se sensibilizem. Gadotti cita o exemplo de um professor que lhe relatava sobre a experiência de sair da escola e compreender a realidade de um de seus alunos, em uma região bastante violenta da cidade de São Paulo. Assim, disse-lhe o professor: “dou aula há 17 anos nessa escola e vou mudar radicalmente meu jeito de ensinar e de aprender, porque finalmente conheci onde o aluno mora, finalmente conheci o meu aluno” (Mosé, 2015, p. 136).

Na perspectiva de Gadotti, a atuação do professor, que anteriormente poderia ser entendida como equivocada e descontextualizada de seu meio, representa como ocorre o processo de artificializar os alunos. Gadotti explica:

Por quê? Artificializou-se o aluno, colocou lá na frente, numa classe, e se esqueceu de que esse aluno tem uma história de vida, pais, mães, avós, uma casa, gosta de música, de dançar, está na rua, gosta de subir em árvore, de abraçar, de sentir. Quer dizer essa totalidade. Quando fechamos muito o foco não conseguimos ver a totalidade. Vemos uma árvore, mas nos esquecemos de que esta árvore está no meio de uma floresta. (Mosé, 2015, p. 136-137)

Na lição abalizada de Makiguti (1994), constata-se a importância da interação e das possibilidades educacionais contidas nas relações existentes dentro da vida da comunidade para a criação de valores humanos, que passam a interiorizar ideais tão caros de vida colaborativa em sociedade, em uma ética de convivência relacionada à construção da felicidade pessoal do indivíduo.

Na obra de Voss (2013), destaca-se também outra ideia pedagógica importante defendida por Makiguti, centrada no sistema de valores como “bem, benefício e beleza” — referencial muito útil para quem deseja refletir sobre a formação de crianças e jovens para muito além dos muros da escola, contando com a participação da comunidade. Para Makiguti, citado por Voss (2013, p. 67),

a comunidade é a grande mestra da vida porque comporta a realidade imediata — o aqui e o agora —, construída comunitariamente, isto é, consensualmente. Os acordos específicos em meio aos recursos disponíveis possibilitam formas diferentes de organizar a vida, em especificidades, em culturas determinadas. O resultado é a interiorização de uma ética de convivência consolidada pelos laços de solidariedade, construídos e assentados na comunidade. O “bem”, como produto da ética de solidariedade, é fundamental para a criação de valores humanos.

A considerar que a educação tem como objetivo a felicidade do indivíduo em meio à vida comunitária em sociedade, Makiguti nos traz importantes reflexões ao abordar a educação no contexto social, com o olhar para uma felicidade construída em meio à sociedade. Nesse contexto, ele nos diz que,

para a educação atingir o objetivo de felicidade e realização para todos, precisa transformar a apatia da existência social, alienada e egocêntrica, em um comprometimento consciente com a sociedade. A educação pode e deve levar o indivíduo a reconhecer seu comprometimento com a sociedade e o Estado a que pertence, não apenas com relação a satisfação de suas necessidades básicas e da segurança, mas de tudo o que constitui felicidade. (Makiguti, 1994, p. 45)

Participar da vida social é da natureza do humano, e todos temos condições de contribuir. Dessa opinião participa Boff (2007, p. 35), nos seguintes termos: “o ser humano, é um ser de participação, um ator social, um sujeito histórico pessoal e coletivo de construção de relações sociais as mais igualitárias, justas, livres e fraternas possíveis dentro de determinadas condições histórico-sociais”.

À luz da perspectiva das Cidades Educadoras, esse participar da vida social contribui no processo de geração de identidade do indivíduo com o seu ambiente, seja a cidade, seja o bairro ou a comunidade. Com efeito, o princípio de nº 10 da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020, p. 13-14) “reitera que a identidade é a base para um diálogo fecundo com o meio ambiente e o mundo, [...] promovendo entre os seus habitantes o sentimento de pertença e de responsabilidade partilhada”.

Eis a importância da comunidade e da participação ativa na vida social para a formação integral dos indivíduos, para muito além dos espaços formais de educação. A cidade educadora emerge dessa perspectiva mais ampla acerca dos espaços formativos, abrangendo as relações sociais, econômicas, políticas, ambientais, entre outras, que envolvem os vizinhos, a família, a comunidade e, numa escala mais ampla a cidade, o país e o espaço global.

## O RESSIGNIFICAR DA ESCOLA NA CIDADE EDUCADORA

Ao estabelecermos um diálogo com a comunidade, abrimos as portas da escola para um novo olhar com relação à cidade e a tudo o que ela oferece a nossa volta. Dessa forma, das discussões em torno das grandes agendas urbanas internacionais e das necessidades de reinventar a escola surge uma nova perspectiva que envolve a interseção entre educação e cidade, a cidade educadora.

Com esta abordagem ousada e inovadora, a Câmara Municipal de Barcelona acolhia e assumia no ano de 1989 o conceito de cidade educadora e apresentava-o, simultaneamente, como o signifiante de uma proposta integradora da educação formal, não-formal e informal que se gera no contexto da cidade e se destina a todos os que a habitam; e também reveladora de um compromisso político, público e activo que diz respeito não só às famílias e às escolas, mas aos municípios, às associações, às indústrias culturais, às empresas e a outras instituições e colectividades. (Bellot, 2013, p. 19)

Na cidade educadora, “a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade” (AICE, 2020, p. 4).

É nesse contexto que nos apropriamos da perspectiva de Alves e Castanheira (2021, p. 1001) quando argumentam que “a cidade educadora não é apenas uma proposta pedagógica, mas também política, capaz de transformar bairros, escolas e comunidades inteiras”. Contudo, conforme reiteram os autores, “apesar de se tratar de uma proposta que conduz à aprendizagem significativa, não deve ter como única finalidade compreender a cidade a partir da mera observação da interação entre sociedade e meio” (Alves e Castanheira, 2021, p. 1001).

Nessa mesma toada, concordamos também com Moll (2013) quando trata da necessidade de pensarmos novas possibilidades para a vida da escola, da comunidade e na cidade:

Os conceitos de cidade educadora ou de cidade como pedagogia podem alargar nossa compreensão de educação, permitindo-nos reinventar a escola no mesmo movimento que busca reinventar a cidade e, nela, a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes, na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades. (Moll, 2013, p. 221-222)

Bonafé (2014) perfilha o mesmo entendimento. Em entrevista concedida ao *Portal Aprendiz*, o autor afirma que existe um currículo nas ruas que precisa ser investigado e acessado pelos estudantes para apropriação do conhecimento diante da grande variedade de saberes que encontramos nesses espaços. Nessa linha de entendimento, propõe:

Vamos entender o que significam as grandes avenidas, os centros comerciais e as praças; qual o significado para as crianças ou para as pessoas mais velhas, para os homens ou mulheres, para negros e para os brancos. Vamos ver quais significados se constroem na cidade e nos dar conta de que em uma cidade há muitas cidades, interpretadas segundo o mundo de cada um. Proponho que exploremos a ideia da cidade fazendo currículo. (Bonafé, 2014)

Bonafé é grande defensor da ideia de superar a concepção de uma escola apenas articulada com seu entorno. Para ele, é necessário ir além dessa articulação e adotar a cidade como currículo, pois “a rua é uma aula, uma lousa, um lugar onde se escreve” (Bonafé, 2014). Em palestra proferida no I Seminário Internacional de Educação Integral, realizado pelo grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Bonafé comenta que sua proposta de trabalho tem como premissa a cidade como currículo.

Preleciona o prestigioso pesquisador que existe uma enorme necessidade de analisar a cidade “como formadora de práticas, experiências, relações e materialidades que vão articulando uma forma de entender a cultura e de se entender como parte dela” (Bonafé, 2014). O insigne autor ainda nos ensina que

no podemos pensar la ciudad sin pensar el sujeto que la habita; el sujeto que la interpreta, que la vive o malvive. La ciudad es una forma material de la cultura; un complejo dispositivo cultural, de donde emergen mensajes, significaciones, donde se construyen y destruyen experiencias, donde se alimentan los relatos, las narraciones, donde se forman y transforman las biografías. (Bonafé, 2010)

Mas a obra de Bonafé não é apenas importante por trazer à tona essas questões com relação ao currículo. Ela nos provoca no sentido de buscar mobilizar pessoas para que a cidade educadora possa emergir e se desenvolver contando também com a participação de vários outros agentes, que não apenas a escola ou as instituições de ensino. É justamente aqui que relacionamos a obra de Bonafé aos objetivos do trabalho aqui proposto, e de maneira mais abrangente aos interesses de pesquisa que nos instigam e movimentam enquanto grupo de pesquisa.

Quando tratamos da participação de vários agentes nessa construção da cidade como currículo e, particularmente, da cidade educadora como proposta política e pedagógica, estamos nos referindo à gestão educacional e municipal. É importante notar que mesmo Bonafé (2014) faz essa leitura ao defender que “é necessário intervir nesse texto da cidade, a partir de uma outra pedagogia — que não cabe só aos educadores, mas também aos prefeitos, às pessoas que têm responsabilidade na gestão municipal”.

Ao mesmo tempo, entendemos que se trata, também, e em grande medida, de examinarmos a cidade com os olhos de criança, como, por exemplo, na perspectiva de Tonucci (1997). Ou seja, de um lado o olhar voltado para a gestão da educação e do município, de outro, para a escola, seu entorno e a cidade como currículo.

Atribuindo às crianças e jovens o protagonismo de seu aprendizado, por meio de observação, comparação, conhecimento e experiências prévias, a paisagem revela a magia que pode transformar a mente e a vida de nossas crianças e jovens. A cidade exerce interesse no observador, aguça o desejo de aprender por meio da investigação de suas paisagens, movimentos e transformações. Apesar da significativa carga subjetiva nessa abordagem, sem dúvida ela nos apresenta uma proposta com enorme potencial de geração da identidade, de sentimento de pertença, de educação para a democracia (Mesquita, 2022) e para o exercício da cidadania (Westheimer, 2004; 2015).

Como se percebe também acerca da importante obra de Mosé (2014), é necessário valorizarmos as experiências realizadas fora do espaço escolar, bem como articulá-las ao currículo. Para a referida autora, “é preciso valorizar os conteúdos que os alunos já têm, o saber que trazem, e reconhecer que as coisas mais importantes que aprendemos na vida não necessariamente foram aprendidas na escola” (Mosé, 2014, p. 56).

Ressignificar a escola é entender necessidades de ampliar visões e permitir aberturas para novos espaços a desbravar, o que o movimento e a literatura em torno das Cidades Educadora por vezes denominam de “territórios educativos”. Trata-se de resignificar possibilitando uma amplitude de leitura da cidade, do entorno, na jornada de construção de conhecimentos e também no sentimento de pertença, que nos conduz à ideia de identidade, território e territorialidade com base na tríade indivíduo, escola e cidade (espaço).

Jaume Carbonell (2016, p. 15) defende idêntico ponto de vista quando menciona que

a cidade, em síntese, constitui um livro aberto, uma espécie de Wikipédia, em que todo sujeito pode contribuir livremente, acessar, relacionar, contextualizar, reelaborar, compartilhar, sistematizar, sintetizar e se questionar continuamente em torno de um amplo e incalculável capital de conhecimentos.

Ao abrirmos as portas da escola para irmos ao encontro da cidade, também abrimos muitos caminhos a explorar, muitas aventuras a descortinar. Apreciar, explorar e descobrir, encantar-se. Não menos importante está a formação de professores nesse contexto, apoiada em um olhar para

a cidade, exercitando, por exemplo, a percepção sobre as relações entre sociedade e natureza, os espaços de memória, a importância do patrimônio material e imaterial. E, em associação a este último, valorizando a educação patrimonial (Torres *et al.*, 2021).

Alternativamente, pensa-se não apenas em cidades inseridas no coração das regiões metropolitanas das grandes capitais, mas também naquelas que possuem dinâmicas territoriais e fronteiriças, com um exame do papel das instituições de ensino na transformação do espaço urbano e regional, tais como na análise de Oderich e Baldi (2020) e Silva-Garbossa (2019).

## LIMITES E CRÍTICAS NA EFETIVAÇÃO DA CIDADE EDUCADORA

No que se refere aos limites e críticas da cidade educadora como proposta de construção de política pública em educação, é possível distinguir pelo menos dois posicionamentos distintos. De um lado, conforme argumenta Moraes (2009), a perspectiva de cidade educadora pode ser entendida como uma “ideia-força”, representando uma caminhada em direção à horizontalização das relações entre Estado e sociedade civil ou, ainda, de socialização do Estado. De outro, a cidade educadora pode ser entendida como proposta e percepção ampla de currículo, que dilui a especificidade da educação formal e permite o gradual afastamento do Estado de sua função de garantidor do direito social à educação e responsável por efetivá-lo (Hidalgo, 2008).

A horizontalização das relações entre Estado e sociedade civil e seus desdobramentos na educação pode ser questionável, porém não é de se negar que tal fenômeno compreende um número maior de agentes capazes de transformar a educação e a vida de crianças e jovens, principalmente daquelas que vivem em comunidades carentes de todo tipo de serviço, sobretudo dos serviços públicos.

É nesse sentido que Moraes (2009, p. 168) expressa que, mais do que uma categoria precisa, a cidade educadora representa “uma ideia-força, ... um lema, um chamamento, um *slogan* sugestivo, que proporciona uma imagem muito adequada à complexidade do fazer educativo”. Em nosso entendimento, não apenas de um fazer educativo, mas também de democratização da gestão escolar e da gestão de cidades, concomitantemente.

Dessa perspectiva, vislumbram-se formas alternativas de participação na gestão das cidades, nos moldes de uma democracia participativa e deliberativa, em que a democracia não necessariamente se efetiva pelo resultado da deliberação propriamente dita, mas sim por meio da discussão, do debate, do contraponto, da reflexão sobre ideias e interesses distintos.

De tal modo, deparamo-nos com propostas não hegemônicas de participação. Importante recordar neste ponto que as propostas hegemônicas estão associadas à representação via participação e atuação dos partidos políticos. Contudo, com base em formas alternativas de participação se caminha no sentido de permitir maior controle do Estado pela sociedade, de modo que seria possível fazer a defesa de uma socialização do Estado.

Nessa perspectiva, as transformações não necessariamente se originam de estratégias burocráticas, verticais, mas sim do protagonismo exercido pelos próprios agentes. É exatamente aqui que projetos promovidos por institutos, empresas, associações da sociedade civil, entre outras, ganham força e se estabelecem nas comunidades, transformando a vida das pessoas que nelas habitam e (re)produzem sua vida cotidiana.

Na defesa dessa ideia-força também se soma a perspectiva de Mézaros. Para ele (2005, p. 53), “muito do nosso contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais”. No entendimento desse autor, porém, a maior inserção da educação informal na formação dos sujeitos deve ocorrer baseada na primazia de uma educação pública, associada a uma organização popular, mantida pelo Estado.

Nessa mesma toada, Moll *et al.* (2021, p.49) admitem que

a partir dos pressupostos de uma Cidade Educadora é possível construir sociedades socialmente sustentáveis desde que governos, instituições, organizações e sujeitos se disponham ao diálogo, ... buscando superar os limites institucionais impostos à compreensão da educação, ao longo da modernidade, ao mesmo tempo que estabelece bases amplas que nos desafiam a pensar de modo intergeracional, intersetorial e interdisciplinar à convivência humana.

Apesar do otimismo que a proposta pode trazer, é importante mencionar que ela também não é uma política pública de sucesso seguramente garantido. Esta é uma realidade que se revela por meio dos desafios que os entes federativos precisam enfrentar no tocante à gestão da educação, dirimindo até mesmo questões de competências concorrentes, bem como a implementação e execução da própria política pública, que inevitavelmente passa, a cada política de governo, por níveis distintos de engajamento e acompanhamento.

Por esses e outros motivos e limitações surgem críticas em torno da efetivação do direito à cidade educadora, de modo que, para alguns autores, o projeto de cidade educadora de fato não frutificou na prática e, salvo casos excepcionais e muito localizados, poderia ser entendido como uma utopia (Carbonell, 2000).

Neste ponto, podemos nos referir novamente à questão da gestão democrática da cidade, conforme preconiza o Estatuto da Cidade, lei federal nº 10.257, de 2001. Uma das críticas se refere exatamente à complexidade envolvida no processo de efetivar maior participação popular, tanto na gestão escolar como no planejamento urbanístico municipal.

De acordo com Carneiro *et al.* (2018, p. 6) “não é realmente uma tarefa simples a de acostumar governos e comunidades a tal participação, ... tudo depende do esforço e do interesse da Administração em educá-los para tal pretensão”. Nesse sentido, surgem como proposição correlata visando minimizar essa limitação os Conselhos Gestores, que são agentes em potencial com a tarefa de realizar a mediação entre a sociedade civil organizada e os organismos governamentais (Gohn, 2016).

Já mais diretamente relacionado ao segundo posicionamento, qual seja, aquele relacionado a uma visão ampla de currículo, a discussão torna-se bastante complexa. Isso se deve à possibilidade de participação de diversos agentes que podem atuar em diferentes espaços de formação, abrindo oportunidades para que agentes não estatais sejam chamados a colaborar para a formação de crianças e jovens.

Aqui, a grande limitação para a efetivação de uma proposta de cidade educadora esbarra na perspectiva de uma ampla defesa da desescolarização liberal da educação, inserida num contexto de Estado mínimo. Representativo dessa corrente é Ivan Illich, que em 1971 publicou sua famosa obra *Sociedade sem escolas*.

Apesar de incentivar a aprendizagem por meio da utilização de espaços não formais e informais de educação, das relações sociais intencionais, de uma educação que deve ocorrer de forma fluida, até mesmo na cidade, Illich (2018) atém-se mais a criticar a organização do Estado, assumindo uma posição que rejeita o investimento no sistema escolar como forma de minimizar os problemas da educação.

O problema com a análise de Illich sobre a educação escolar e formal é que o autor tende a ignorar as necessidades e realidades das comunidades mais carentes, que necessitam da atuação do Estado para assegurar e executar as políticas públicas. Essa questão é fundamental e não pode ser ignorada, sobretudo quando se avalia a capacidade do Estado em países em desenvolvimento de assegurar uma educação de qualidade para todos.

Numa visão mais crítica, essa abertura conduz ao gradual afastamento do Estado de suas funções. Para Hidalgo (2008), por exemplo, os pressupostos da cidade educadora, conforme explicitados pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (Unesco), “diluem as especificidades do papel da educação formal na sociedade, passando a corroborar os intentos de desobrigar o Estado de seu papel de financiador das políticas educativas”.

Outro ponto importante no tocante aos desafios para a implementação da cidade educadora se refere à ampliação da educação integral, em tempo integral e/ou jornada ampliada. Apesar disso, o trabalho de Moll e Leclerc (2012) nos faz refletir sobre as possibilidades para promover a criação, ampliação e efetivação de direitos sociais e, conseqüentemente, minimizar a limitação das capacidades das administrações públicas.

Na perspectiva das citadas autoras, a educação integral “é inscrita no campo das políticas de ação afirmativa, prioritariamente, não exclusivamente, para as classes sociais historicamente excluídas ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais, em função de suas condições concretas de existência” (Moll e Leclerc, 2012, p. 25). De tal forma, argumentam as autoras, que é necessário investir numa política de governo das pessoas, buscando “corrigir iniquidades sociais históricas” (Moll e Leclerc, 2012, p. 23).

No tocante à atuação da administração pública, outra limitação se refere à intersetorialidade, como já enfatizado por Alves e Castanheira (2021). Para esses autores, o nível de engajamento, a função de cada órgão ou secretaria, bem como a divisão de tarefas envolvendo os diversos setores governamentais ainda são pouco articulados e publicizados.

Assim, os projetos, as iniciativas e ações costumam ficar restritos às instituições de ensino, na relação entre escolas/universidades e comunidades, muitas vezes realizadas por entidades privadas e, quando verificadas na esfera pública, predominantemente por secretarias estaduais e municipais de educação, salvo raras ações que envolvem de forma sinérgica e integrada toda a estrutura da administração pública.

Outra crítica ou limitação também bastante importante se refere à gestão democrática das cidades, sua efetivação pelas próprias pessoas, cidadãos da cidade. Esse é um pressuposto fundamental não apenas na construção de uma política pública em educação, mas também para garantir a gestão democrática da cidade, conforme estabelece o art. 43 da lei 10.257, de 2001, conhecido como Estatuto da Cidade.

Portanto, nessa perspectiva, o direito a uma cidade educadora decorre do próprio direito à cidade. Como atentamente observa Harvey (2015), uma cidade para as pessoas necessita de maior protagonismo do próprio povo; mas, para tanto, as pessoas não devem viver como espectadores do que está acontecendo nas cidades, e sim participar ativamente da construção da cidade na qual desejam viver. Em outras palavras, falta de participação resulta em falta de democracia na cidade.

Por fim, necessário considerar ainda os limites da cidade educadora como proposta de construção de política pública em educação num contexto de mercantilização da cidade. Novamente Harvey chama a atenção para o fato de que as cidades vêm sendo cada vez mais dominadas pelo capital, pelas grandes corporações, em aliança com o Estado. Dessa forma, as cidades têm se tornado lugares de produção de lucro e não lugares dignos para se viver, onde as pessoas podem contar com o atendimento das condições básicas para viverem dignamente (Harvey, 2015).

No contexto brasileiro, análise semelhante é feita por Carlos, Volochko e Alvarez (2015), que, observando o fenômeno da especulação imobiliária e o poder do capital financeiro, realizam importante discussão sobre a cidade como negócio, num entendimento de cidade como sinônimo de mercadoria a ser consumida no mercado e não como espaço de participação, de escuta e de transformação de si mesma para e em prol das pessoas, como deveria ser.

## **O DIREITO À CIDADE COMO CONDIÇÃO PARA O EXERCÍCIO DO DIREITO À CIDADE EDUCADORA**

Conforme vimos até agora, o direito fundamental à educação não está confinado às possibilidades que a educação formal oferece. Os espaços informais e não formais, e particularmente inserida neste último recorte espacial a cidade, podem e devem ser utilizados como instrumentos muito úteis na formação integral dos indivíduos.

Ao compreendermos a cidade como espaço privilegiado na formação integral das pessoas e também como representação das relações sociais que contribuem para a efetivação do direito à cidade, oportuno trazer nesse contexto a citação de Henri Lefebvre (2001, p. 134) em alusão à questão, feita com muita acuidade e bom senso:

O direito à cidade se manifesta como forma superior dos direitos: direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade.

O nosso entendimento sobre essa questão do direito à cidade é a de que Lefebvre ataca justamente um tema muito importante na construção da cidade que queremos, para as atuais e futuras gerações, que é a questão da propriedade urbana. Apesar de ter relação direta com os princípios de números 6 (conhecimento do território) e 11 (espaço público habitável) da Carta das Cidades Educadoras, essa questão ainda não foi amplamente debatida nas discussões promovidas no contexto da cidade educadora.

Muito se aborda em termos da formação integral das pessoas e do papel da escola nesse sentido, porém pouco se discute a cidade propriamente dita, conforme já exposto também por Alves e Castanheira (2021), quando tratam dos projetos inovadores e das lacunas de pesquisa na perspectiva das cidades educadoras.

Reconhecemos, defendemos e fazemos uso dessa abordagem em torno da escola e dos espaços formais de educação como parte da análise necessária para se construir e desenvolver a cidade educadora, mas julgamos igualmente importante responder às seguintes questões: para quem é a cidade? Como ela é produzida ou transformada? Quem dirige essas transformações? Seja na construção de uma cidade, seja de uma escola ou de um edifício, como bem analisa Bencostta (2016, p. 250), “tempo e espaço dialogam com as transformações do tecido urbano e, mais proximamente, com as políticas e interesses que determinam sua construção”.

Para além dessa abordagem que privilegia o espaço construído, a arquitetura e o uso dos espaços públicos, nos perguntamos ainda se o município, por meio do zoneamento urbano, oferece alguns direcionamentos nessa perspectiva, seja para a escola, para as universidades, seja mesmo para a produção do espaço urbano nas cidades; e qual o papel da propriedade urbana e da moradia na construção da identidade e sentimento de pertença.

Perceba que, pautados apenas por dois princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras — quais sejam, 6 e 11, que se referem ao compromisso da cidade —, ampliamos as discussões de modo a atacarmos questões sociais importantes e que lançam luz sobre diversos questionamentos relacionados ao direito à cidade educadora.

Por isso, para tratarmos do direito à cidade educadora, necessário se faz também analisarmos se (e como) ocorre o exercício do direito à cidade, condição *sine qua non* para avançarmos no sentido de inserirmos os espaços não formais e informais na discussão e buscarmos respostas para as grandes questões que envolvem a cidade educadora. O direito à cidade, nessa perspectiva, é um mergulho com olhar atento para o interior dos problemas e oportunidades que a cidade apresenta e um enorme salto para além dos muros da escola.

Trazer o conceito de identidade é importante nesse contexto porque resgata uma realidade muitas vezes esquecida ou ignorada, a de que a identidade “é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence” (Santos, 2007, p. 14). É próprio do sentimento de pertença, de conexão entre o ser humano e a natureza, estabelecendo-se aí um vínculo com o território. Conforme a lição de Santos (2007, p. 14), “território usado é o chão mais a identidade”.

A propriedade urbana está muito além da ideia que considera apenas o poder jurídico concedido pela lei ao particular para usar, gozar, dispor e reaver determinado bem, conforme o

direito nos ensina. A propriedade está relacionada também com outros fatores que constroem uma sociedade e uma cidade mais justa, pois está atrelada à ideia de lugar, de construção da identidade ou mesmo de sobrevivência e dignidade.

David Harvey, lá em 1973, já tratava dessa questão, ainda que em contexto um pouco diferente. Em vez de território, tratava ele da relação entre solo e a necessidade de as pessoas viverem nos lugares, ocupando determinado espaço. Sua análise tratava do valor de uso e do valor de troca da terra, considerando a terra como mercadoria.

O renomado geógrafo salientava uma necessidade inerente de todo ser humano, qual seja, a de morar, de viver em algum lugar. Dizia ele: “não posso existir sem ocupar espaço, não posso trabalhar sem ocupar um lugar e fazer uso de objetos materiais aí localizados, e não posso viver sem moradia de alguma espécie” (Harvey, 1973, p. 135).

Para além da questão da moradia, questão social também importante sob a bandeira das cidades educadoras e, particularmente, do princípio do espaço público habitável, Harvey (1973) nos faz lembrar que esse “viver em algum lugar” não é uma questão anacrônica, fora do contexto dos problemas atuais envolvidos na posse ou propriedade privada sobre a terra.

É nesse mesmo repensar sobre a questão da terra e dos espaços públicos habitáveis que urge repensar também o direito à cidade educadora da ampla perspectiva do direito à cidade, do direito à moradia, ou seja, dos espaços privados habitáveis. Ora, se a liberdade, o direito à vida, à igualdade, à segurança, entre outros, são direitos fundamentais expressos em nossa carta magna, como não apreciar essa questão à luz de outro direito fundamental importante, o direito de propriedade?

Em outras palavras, tratar da moradia, da propriedade urbana, dos negócios imobiliários, do zoneamento urbano, da política urbana, entre outros, é tarefa mais do que urgente nesta discussão — tarefa que representa uma lacuna gigante na questão do direito à cidade educadora.

Não esqueçamos que, na essência, o domínio, a posse, a ocupação da terra têm relação direta com a produção do espaço urbano e a gestão municipal. Da mesma forma, na perspectiva da gestão educacional, possuem forte interseção com as iniciativas que estimulam e promovem o sentimento de pertença ao espaço em que vivemos ou, ainda, a geração de identidade com esse espaço.

Não por acaso, em várias cidades educadoras, a questão da moradia se revela como enorme desafio e problema para as administrações públicas locais. Basta analisar em campo os problemas encontrados em cidades como São Paulo, Curitiba, entre outras capitais brasileiras signatárias da Carta das Cidades Educadoras.

A questão da moradia nos chama atenção justamente por representar uma condição fundamental para o exercício do direito à cidade educadora. Afinal, como pode uma criança ou jovem ter expectativas, sonhos e muita vontade, se seu direito à educação é limitado por condições muitas vezes desumanas de moradia, de conforto mínimo, de saneamento básico, de convivência em família, de experiências sociais? Muitas dessas crianças e jovens vivem em ocupações subnormais, de modo que não apenas figuram nas estatísticas, mas também suas realidades, problemas e desafios não podem ser ignorados.

Muitas dessas ocupações são chefiadas por mulheres, adultos de baixa renda e, obviamente, crianças e jovens, muitos deles em situação de vulnerabilidade, expostos a todo tipo de risco. Daí a importância de a escola, a comunidade e o Estado cumprirem suas funções de forma consciente, sinérgica, integrada e comprometida com a formação das gerações presentes e futuras.

Nessa toada, surge entre as agendas urbanas da atualidade o Habitat III, que representa uma visão compartilhada para um futuro melhor e mais sustentável, em que todas as pessoas tenham direitos e acesso iguais aos benefícios e oportunidades que as cidades podem oferecer. Essa visão, apesar de vir acompanhada do *slogan* “Nova Agenda Urbana”, traz consigo uma ideia muito antiga, mas que se colocada efetivamente em prática pode revelar a força de um pensar global e de um agir local.

Habitat III se baseia em cinco pilares principais de implantação da Nova Agenda Urbana, a saber: políticas nacionais urbanas; legislação e regulação urbanas; planejamento e desenho urbano;

economia local e finança municipal; e implantação local. Ao menos em tese, trata-se de uma agenda que representa “uma mudança de paradigma na ciência das cidades e estabelece padrões e princípios para o planejamento, construção, desenvolvimento, administração e melhora das áreas urbanas” (ONU, 2017).

Daí se compreende por que outras agendas urbanas se inserem na discussão e possuem forte interseção metodológica, empírica e teórica com a agenda das cidades educadoras, tais como as cidades inteligentes, as cidades sustentáveis, Habitat III, entre outras.

Entretanto, para além de tudo isso que já mencionamos, a questão dos espaços públicos e, conforme já defendemos, também os espaços privados merecem muita atenção quando tratamos da cidade educadora na perspectiva do direito à cidade. Acerca dessa questão recorreremos à obra de Carlos (2021), que promove importante reflexão sobre o que é a cidade e o que ela representa.

Antes de tudo, Carlos (2021) argumenta que a cidade pode esconder muito ao olhar do observador desatento, pois a forma dos elementos que compõem a paisagem é apenas a aparência daquilo que foi socialmente produzido ao longo de determinado período. E essa aparência pode ofuscar ou mascarar uma realidade que não se pode esconder. Estamos nos referindo à cidade enquanto “representação das relações sociais reais”, conforme defende o autor (2021, p. 24).

A representação das relações sociais reais se apresenta de maneira concreta por meio do conjunto de diversas formas (por exemplo: edifícios, parques, viadutos, condomínios residenciais etc.) que compõem a paisagem urbana. Como se pode perceber, essas formas podem esconder a essência do que de fato a cidade é, pelo jogo das aparências.

Para o observador atento, porém, a cidade pode ser entendida como o produto, num dado momento, das relações sociais reais materializada no espaço. Em outras palavras, como diria Carlos (2021, p. 32), a cidade é “um produto histórico, resultado da atividade de uma série de gerações que através do seu trabalho acumulado têm agido sobre ela, modificando-a, humanizando-a, tornando-a um produto cada vez mais distanciado do meio natural”.

Por fim, relativamente ao princípio da governança e participação dos cidadãos proposto na Carta das Cidades Educadoras, a cidade pode ser entendida também como “forma de apropriação do espaço urbano produzido” (Carlos, 2021, p. 27). E, em nosso entendimento, essa abordagem está diretamente relacionada ao exercício do direito à cidade e à perspectiva da cidade como currículo.

É por isso que defendemos essa abordagem que privilegia o estudo do direito à cidade, compreendendo-o como condição para estabelecermos os fundamentos que servirão na construção e no exercício do direito à cidade educadora. E, ao assim procedermos, reconhecemos que as experiências e relações sociais disputam a vez no conhecimento; e justamente por isso é que entendemos que tal proposição, apesar de basilar, pode encontrar resistências, pois o currículo é, como diria Arroyo (2013b), um território em disputa.

Quando compreendemos isso e buscamos inserir a escola como agente ativo e transformador nessa discussão, entendemos a proposição de Mosé (2014, p. 56) quando nos ensina que

é fundamental ainda que as transformações da educação, em particular da escola, possam ser resultado de movimentos mais amplos, que articulem o projeto de escola com um projeto de homem, de sociedade, de mundo. [...] Por isso é bom que na escola se adquira o gosto pela política, [...] vivendo em um ambiente democrático, aprendendo a ser intolerante com as injustiças e exercendo sempre o direito à palavra.

Assim, em nosso entendimento, para além da escola e dos governos, os cidadãos e as comunidades precisam se engajar com a coisa pública visando ao bem comum. Este é um trabalho que não cabe exclusivamente ao intelectual, mas sim a todos aqueles de uma forma ou outra possuem identidade social associada ao gosto, interesse e familiaridade com a cultura, com o sentimento de missão ou de dever social, em favor de causas públicas (Vieira, 2015).

É nesse sentido que o princípio de número 8 da Carta das Cidades Educadoras afirma que a cidade educadora promoverá a participação de todos os cidadãos, divulgando abertamente os processos de tomadas de decisão. Ainda mais, “as crianças, adolescentes e jovens serão reconhecidos como cidadãos do presente, com direito a participar na gestão e melhoria da vida comunitária, em igualdade de condições com os adultos, disponibilizando-se os canais e ferramentas adequados” (AICE, 2020, p. 13).

Nessa perspectiva, a cooperação e sinergia entre administração pública, governo, escola, universidades, instituições, empresas, cidadãos, entre outros, deve ter seu embrião depositado ainda na base do processo de formação, ou seja, na educação infantil, estendendo-se pela educação básica e superior e passando pela formação integral e ao longo da vida dos indivíduos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo examinou os desafios, as possibilidades e necessidades da escola contemporânea, observando as mudanças atuais em nossa sociedade e os caminhos que possibilitam aos sujeitos relacionarem-se com espaços diversos de aprendizagem e formação, sobretudo fora do espaço formal da escola. Apesar da constatação de que há a necessidade de fazer uso de diferentes espaços formativos, a escola continua exercendo papel fundamental na formação inicial, continuada e também ao longo da vida. Nesse sentido, observou-se que há diversas possibilidades e oportunidades para repensar e agir no sentido de realizar boas práticas nas relações de hospitalidade na escola, com visão humanística, de cultura da paz e de acolhimento.

No que se refere à necessidade de a escola ir para o mundo, percebeu-se que um ressignificar da escola implica buscar alternativas que envolvam ações pedagógicas que aproximem os sujeitos da sua realidade local, do cotidiano, da natureza, com um olhar para além dos muros da escola. Para tanto, faz-se necessário entender os sujeitos na sua essência, os contextos nos quais estão inseridos, as relações que estabelecem com a escola e com a cidade — condições e oportunidades que se revelam fundamentais na construção da cidadania e no exercício do direito à cidade.

Diante disso, realizamos uma análise dos desafios e das possibilidades para que a cidade educadora possa emergir e se desenvolver. Restou evidente que um desafio, mas também uma oportunidade para a escola nesse contexto, consiste em buscar maneiras de construir as relações de ensino-aprendizagem entendendo a cidade como currículo e também como representação das relações sociais reais. Constata-se também a relevância e necessidade de a escola atuar em sinergia com seu entorno e com a cidade de modo geral, incorporando diversos espaços formativos (formais, não formais e informais), com o nítido escopo de refletir sobre a prática docente e a gestão educacional e municipal.

A análise nos revela ainda que a proposta da cidade como currículo pode tornar a aprendizagem significativa e engajadora. Tal abordagem estimula o aprendizado de maneira fluida e feliz, formando os cidadãos participativos e construtores do amanhã. Aqui, ficou claro que a teoria pedagógica de Tsunessaburo Makiguti permanece muito atual nos dias de hoje, pois valoriza a percepção, a subjetividade, os sentimentos e as emoções, reconhecendo que a participação produtiva dos indivíduos nas sociedades em que estão inseridos e pertencem tem relação direta com a felicidade individual.

Outro aspecto que vale retomarmos neste momento é a necessidade de olharmos para o direito à cidade como condição para o exercício do direito à cidade educadora. Nossas pesquisas têm sido realizadas à luz dessa compreensão, cujas análises incidem principalmente sobre os processos de produção e transformação do espaço urbano-regional e do uso e ocupação dos espaços públicos e, diga-se também, dos espaços privados habitáveis, haja vista sua enorme importância para as questões em torno da justiça social, da redução das desigualdades e do direito fundamental à moradia.

Entendemos que tal compreensão é fundamental para se entender que, de fato, a cidade é a representação das relações sociais reais. Por isso, convidamos os pesquisadores e as pesquisadoras a contribuir com futuros estudos nesse sentido, com um olhar que procure preencher, ao menos em parte, a enorme lacuna existente no âmbito das cidades educadoras, que trata da relação entre o

território e os processos formativos que contribuem para a formação integral dos indivíduos, a geração de identidade com o lugar, o sentimento de pertença e a governança e participação dos cidadãos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Alceli Ribeiro; BRANDENBURG, Elena Justen. **Cidades Educadoras: um olhar acerca da cidade que educa**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

ALVES, Alceli Ribeiro; CASTANHEIRA, Nelson Pereira. Projetos inovadores, contextos fundamentais e lacunas de pesquisa na perspectiva das Cidades Educadoras. **Revista Intersaberes**, v. 16 n. 39, p. 987-1016, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2197>. Acesso em: 23 jul. 2024.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013b.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. S.l.: AICE, 2020. Disponível em: [https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT\\_Carta.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf). Acesso em: 18 fev. 2022.

AZEVEDO, Joaquim. **Liberdade e política pública de educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.

BACILA, Maria Silvia. Cidades Educadoras: um estado da arte entre 1990 e 2020 e a relação com a educação formal. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 39, p. 1034-1048, 2021. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2207>. Acesso em: 23 jul. 2024.

BAPTISTA, Isabel. Para uma fundamentação antropológica e ética da educação, a escola como lugar de hospitalidade. **EDUCA – International Catholic Journal of Education**, n. 2, p. 203-214, 2016. Disponível em: <https://educa.fmleao.pt/no2-2016/para-uma-fundamentacao-antropologica-e-etica-da-educacao-a-escola-como-lugar-de-hospitalidade-2>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BELLOT, Pilar Figueras. Cidades educadoras, uma aposta de futuro. In: ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 17-22.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Cândido de Abreu: projetos do primeiro urbanista da cidade de Curitiba do início do século XX. **Revista Brasileira de História**, v. 36, n. 73, p. 231-254, set.-dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/38W8J36ZpgRWyJhBdSSyhXH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2022.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BONAFÉ, Jaume Martínez. La ciudad en el *currículum* y el *currículum* en la ciudad. In: GIMENO, José (ed.). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madri: Editora Morata, 2010.

BONAFÉ, Jaume Martínez. A cidade como currículo. [Interview to] Ana Luiza Basilio. **Portal do Aprendiz**, São Paulo, 12 nov. 2014. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/cidade-como-curriculo-pesquisador-espanhol-desafia-escola-olhar-rua>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CARBONELL, Jaume Sebarroja. Escola e entorno. In: AZEVEDO, José Clóvis de; FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. p. 291-309.

CARBONELL, Jaume Sebarroja. **Pedagogias do século XXI: bases para inovação educativa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARLOS, Ana Fani. A. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 2021.

CARLOS, Ana Fani. A.; VOLOCHKO, Danilo; ALVAREZ, Isabel Aparecida Pinto. **A cidade como negócio**. São Paulo: Contexto, 2015.

CARNEIRO, Alexandre de Freitas; PEREIRA, Viviana da Silva; SCHADECK, Marise; PIACENTINI, Alexandre Leonardo Simões; PIACENTINI, Marcos Simões. Cidade Educadora e Gestão Democrática da Cidade: a percepção dos Conselheiros Gestores de Educação e dos Gestores do Município de Vilhena/RO (Brasil). **Espacios**, v. 39, n. 15, 2018. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n15/a18v39n15p21.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CASARIN, Helen de Castro Silva; CASARIN, Samuel José. **Pesquisa científica: da teoria à prática**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

DERRIDA, Jacques; DUFOURMANTELLE, Anne. **Da hospitalidade: Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

GOHN, Maria da Gloria. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

HARVEY, David. **Justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1973.

HARVEY, David. **Se a cidade fosse nossa**. David Harvey fala da importância de uma cidade pensada para seu povo. Publicado no Canal Se o Estado do Rio Fosse Nosso. 2015. 2:55 min. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=PW\\_ejJOR0tM](https://www.youtube.com/watch?v=PW_ejJOR0tM). Acesso em: 09 jul. 2023.

HIDALGO, Angela Maria. **Gestão e currículo: fundamentos políticos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora**. São Paulo: UNESP, 2008.

HOSPITALIDADE. In: **Oxford Languages**. Disponível em: <https://bit.ly/3vJ4vWn>. Acesso em: 6 mar. 2022.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 2018.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MAKIGUTI, Tsunessaburo. **Educação para uma vida criativa: ideias e propostas de Tsunessaburo Makiguti**. Rio de Janeiro: Record, 1994.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à igualdade e à diferença na escola: desafios da inclusão. **Direcional Educador**, v. 3, p. 16-17, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Escola hospitaleira**. [Interview to] Escolas Municipais de Ribeirão Preto. [S. l.], 25 Oct. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/hwXgMqNfqEM>. Acesso em: 27 fev. 2022.

MESQUITA, Delma Lúcia de. Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270066, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NTccBBYqp94d3FmCszMhSTj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína de Fátima Elias. Educação integral em jornada ampliada: universalidade e obrigatoriedade? **Em Aberto**, v. 25, n. 88, p. 17-49, 2012. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3084>. Acesso em: 27 fev. 2022.

MOLL, Jaqueline. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 213-224.

MOLL, Jaqueline; TIMM, Jordana; BERNARDI, Lucí; KUHN, Martin. Das distopias contemporâneas às sociedades sustentáveis: possibilidades a partir de cidades educadoras. **Revista Lusófona de Educação**, v. 53, n. 53, p. 47-62, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8073/4800>. Acesso em: 27 fev. 2022.

MORAES, Salete Campos de. Propostas alternativas de construção de políticas públicas em educação: novas esperanças de solução para velhos problemas? **Educar em Revista**, v. 35, p. 165-179, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/viewFile/13602/11122>. Acesso em: 27 fev. 2022.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

ODERICH, Cecília Leão; BALDI, Mariana. Transformando o território: a importância da universidade de integração latino-americana para a cultura na trílice fronteira Brasil-Paraguai-Argentina. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. e250059, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5G5q4Xst8B3yVxJHKPgt9Cc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Habitat III: nova agenda urbana**. 2017. Disponível em: <https://habitat3.org/the-new-urban-agenda/>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K.; SILVA, Carlos Alberto Franco da; GONÇALVES, Carlos Walter Porto; LIMONAD, Ester; ALMEIDA, Flávio Gomes de; LIMA, Ivaldo; BINSZTOK, Jacob; DE SOUZA E SILVA, Jailson; BARBOSA, Jorge Luiz; OLIVEIRA, Márcio Piñon de; FERNANDES, Nelson Nóbrega; HAESBART, Rogério; ERTHAL, Rui; MOREIRA, Ruy; CUNHA, Sandra Baptista da; MIZBUTI, Satie. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 13-21.

SILVA-GARBOSSA, Renata Adriana. Expansão e interiorização da Universidade Tecnológica Federal do Estado do Paraná: efeitos no desenvolvimento local. 2019. 309 f. Tese (Doutorado em Geografia) — Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza**. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6679-criancasdanatureza&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6679-criancasdanatureza&Itemid=30192). Acesso em: 18 fev. 2022.

TONUCCI, Francesco. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TORRES, Lorena López; ROJAS, María Ignacia Castro; VILLEGAS, Priscila del Pilar López. Educación patrimonial y formación inicial docente: aportes desde el rescate y conservación del patrimonio escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/csSmYvx9ry5mMBhBxkWcS5j/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 18 fev. 2022.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelectuais e Educação. **Pensar a Educação em Revista**, v. 1, p. 1-23, 2015.

VOSS, Rita Ribeiro. **A pedagogia da felicidade de Makiguti**. Campinas: Papyrus, 2013.

WESTHEIMER, Joel. **What kind of citizen?** Educating our children for the common good. New York: Teachers College Press, 2015.

WESTHEIMER, Joel; KAHNE, Joseph. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. **American Educational Research Journal**, v. 41, n. 2, p. 237-269, 2004. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00028312041002237>. Acesso em: 18 fev. 2022.

**Como citar este artigo:** ALVES, Alceli Ribeiro; SCHMIDT; Adriane da Silva. Direito à cidade e escola hospitaleira: possibilidades para desenvolver cidades educadoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, e290097, 2024. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290097>

**Conflitos de interesse:** Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

**Financiamento:** O estudo não recebeu financiamento.

**Contribuições das autoras:** Escrita – Primeira Redação, Metodologia, Curadoria de Dados, Conceituação, Investigação: Schmidt, A. Escrita – Revisão e Edição, Metodologia, Análise Formal, Conceituação, Investigação: Alves, A.R.

## SOBRE OS AUTORES

ALCELI RIBEIRO ALVES é doutor em geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) do Centro Universitário Internacional (UNINTER).

ADRIANE DA SILVA SCHMIDT é doutoranda em educação e novas tecnologias no Centro Universitário Internacional (UNINTER).

Recebido em 23 e setembro de 2022

Revisado em 11 de julho de 2023

Aprovado em 19 de junho de 2023

