

Daniela dos Santos

**CIDADE EDUCADORA: UMA CONSTRUÇÃO
POLÍTICO-PEDAGÓGICA COLETIVA**

Passo Fundo

2025

Daniela dos Santos

CIDADE EDUCADORA: UMA CONSTRUÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA COLETIVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação, sob a orientação do professor Dr. Telmo Marcon e coorientação do professor Dr. Marcio Tascheto da Silva.

Passo Fundo

2025

CIP – Catalogação na Publicação

S237c Santos, Daniela dos
Cidade educadora [recurso eletrônico] : uma
construção político-pedagógica coletiva / Daniela dos
Santos. – 2025.
3 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.
Coorientador: Prof. Dr. Marcio Tascheto da Silva.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2025.

1. Cidade educadora. 2. Democracia e educação.
3. Educação e Estado. 4. Participação. I. Marcon,
Telmo, orientador. II. Silva, Marcio Tascheto da,
coorientador. III. Título.

CDU: 37.014

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Daniela dos Santos

Cidade Educadora: uma construção político-pedagógica coletiva

A banca examinadora abaixo APROVA, em 27 de agosto de 2025, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Dr. Telmo Marcon - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Ana Patrícia Tavares de Almeida
Universidade Aberta de Portugal

Dra. Jaqueline Moll
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Dra. Luciane Spanhol Bordignon
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dra. Carla Portal Vasconcellos
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Esta Tese é fruto das mãos, palavras, gestos e presenças que me sustentaram ao longo do doutorado. Assim agradeço:

A minha filha Isabela, por me ensinar todos os dias a ser uma pessoa melhor.

Ao meu Amor César, companheiro do todas as horas, por ser porto seguro, por tua presença serena e apoio constante em cada etapa dessa jornada.

A minha mãe e ao meu pai, agradeço pela vida.

A minha Lili, por cada palavra de amor e incentivo, quebramos um ciclo juntas.

Ao amigo-irmão Ivan, por ter me incentivado a desafiar-me no doutoramento.

A amiga-irmã Camila, por tanto carinho, escuta e afeto compartilhado.

Ao meu orientador Dr. Telmo Marcon, registro a minha profunda admiração! Obrigada por me incentivar nas fases mais desafiadoras, pela partilha generosa de saberes e, sobretudo, por olhar minha caminhada com cuidado e respeito.

Ao meu coorientador, Dr. Marcio Tascheto da Silva, amigo e grande incentivador desta pesquisa, pela generosidade intelectual e pelo caminho partilhado na UPF.

A banca de qualificação e defesa, minha gratidão pelas importantes e potentes contribuições que ampliaram as possibilidades deste trabalho.

As(os) professoras(es) do PPGEDU, por me encantarem com leituras e reflexões que até então eram-me desconhecidas, aos colegas de doutorado por partilharem comigo os desafios e as descobertas desse caminho e ao grupo de pesquisa, pela “pré-qualificação”.

A Universidade de Passo Fundo, ao Programa UniverCidade Educadora e Inteligente e a Cátedra UNESCO Unitwin – A Cidade que Educa e Transforma.

As(os) Gestoras(es) das Cidades Educadoras que participaram da pesquisa, por contribuírem com esta investigação.

Por fim, agradeço as(os) colegas da UPF, as(os) amigas(os) e a todas as pessoas que, de algum modo, fizeram parte dessa caminhada.

Dedico esta Tese à Bela, minha menina moça!

E, em nome dela, a todas as mulheres desse nosso mundo, em especial, àquelas que lutaram e lutam, resistiram e resistem, educaram e educam mesmo sem garantias. Que esta pesquisa, em alguma medida, contribua para dignificar as suas existências, iluminar caminhos e fortalecer a esperança de vidas mais justas para elas e para as suas crianças.

Com afeto e compromisso, por dignidade e por
felizCidades!

“Ocupar o mundo com *humanidade* e se ocupar dele, com todas as formas de solidariedade que esse conceito implica. Esse deve ser, em minha opinião, o princípio básico de uma educação contemporânea. Trata-se de educação, e educação ao humano. Aprender é necessário, mas não suficiente. Pode-se ter aprendido muitas coisas e alimentar as fogueiras da Santa Inquisição, fabricar a bomba de Hiroshima, deixar imigrantes afogarem-se no Mar Mediterrâneo ou aderir a essas outras formas de barbárie que nos propõem o pós-humanismo. Educar é educar o humano. A barbárie, sejam quais forem suas formas, incluindo muito modernas, pensa fora do humano. Educação ou Barbárie, hoje é preciso escolher.”

Bernard Charlot, 2020a.

RESUMO

A presente tese, intitulada Cidade Educadora: uma construção político-pedagógica coletiva, vincula-se à linha de pesquisa de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo e integra a Cátedra UNESCO Unitwin - A cidade que Educa e Transforma. Estabelece como objetivo geral compreender como a proposta de Cidade Educadora tem sido interpretada e vivenciada por gestoras(es) públicas(os) municipais de educação de sete cidades das regiões norte e serra do Rio Grande do Sul, a partir da adesão a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), analisando desafios, avanços e implicações político-pedagógicas desse processo nos contextos locais. O problema de pesquisa orienta-se pela seguinte questão: como as(os) gestoras(es) públicas(os) municipais de educação, nos municípios investigados, têm interpretado e vivenciado a proposta de Cidade Educadora a partir da sua associação, a AICE, e quais desafios e avanços emergem desse processo nos contextos locais? A fundamentação teórica ancora-se nas contribuições de Freire (2001), Villar (2001), Cabezudo (2004), Charlot (2014, 2019, 2021), Bellot (2013), Pozo (2013), Moll (2004, 2013) e na Carta das Cidades Educadoras (2020), com foco na concepção de Cidade Educadora e na perspectiva de educação que ela exige. A investigação adota a perspectiva hermenêutica-dialética como fundamento teórico-epistemológico. Em termos metodológicos é de natureza básica (Marconi; Lakatos, 2017), de abordagem qualitativa (Minayo, 2013). Quanto aos objetivos é descritivo-analítica (Creswell, 2007) e em relação aos procedimentos é bibliográfica, documental e de observação direta extensiva, realizada por meio de questionário (Marconi; Lakatos, 2017). A análise dos dados baseou-se no método de Interpretação de Sentido (Minayo, 1994, 2013). A tese organiza-se em cinco capítulos. O primeiro apresenta a introdução. O segundo discute o percurso histórico, político e institucional do movimento das Cidades Educadoras, com ênfase na constituição da AICE e na trajetória do Programa UniverCidade Educadora e Inteligente da UPF. O terceiro capítulo estrutura-se em duas partes: a primeira analisa a produção acadêmica sobre Cidades Educadoras em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil; a segunda aprofunda a discussão teórica sobre a concepção de Cidade Educadora e de que Educação essa proposta exige. O quarto capítulo apresenta a análise documental (Leis Municipais) e o questionário. As análises revelaram fragilidades normativas, compreensões plurais, distintos níveis de apropriação da proposta e tensões entre discurso e prática. O quinto capítulo traz as considerações finais. O percurso investigativo confirmou o pressuposto inicial: a Cidade Educadora constitui um conceito-processo, historicamente construído e atravessado por contradições, que vai além de um selo institucional ao convocar a cidade a assumir de forma coletiva, crítica e ética um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social e a democracia. Evidenciou também que a AICE concede um selo de Cidade Educadora, mas carece de meios para avaliar a efetivação dessa condição posteriormente à sua concessão.

Palavras-chave: cidade educadora; democracia; educação; participação.

ABSTRACT

This doctoral dissertation, entitled *Educating City: a collective political-pedagogical construction*, is linked to the Educational Policies research line of the Graduate Program in Education at the University of Passo Fundo and is part of the UNESCO Unitwin Chair *The City that Educates and Transforms*. Its general objective is to understand how the Educating City proposal has been interpreted and experienced by municipal public education managers in seven cities from the northern and mountain regions of Rio Grande do Sul, following their membership in the International Association of Educating Cities (IAEC). The study analyzes the challenges, advances, and political-pedagogical implications of this process in local contexts. The research problem is guided by the following question: how have municipal public education managers, in the investigated municipalities, interpreted and experienced the Educating City proposal through their association with the IAEC, and what challenges and advances emerge from this process in local contexts? The theoretical framework is grounded in the contributions of Freire (2001), Villar (2001), Cabezudo (2004), Charlot (2014, 2019, 2021), Bellot (2013), Pozo (2013), Moll (2004, 2013), and in the *Charter of Educating Cities* (2020), with emphasis on the concept of Educating City and on the perspective of education it entails. The investigation adopts the hermeneutic-dialectical perspective as its theoretical-epistemological foundation. Methodologically, it is basic in nature (Marconi; Lakatos, 2017), with a qualitative approach (Minayo, 2013). Regarding its objectives, it is descriptive-analytical (Creswell, 2007), and in terms of procedures, it is bibliographic, documentary, and based on extensive direct observation, conducted through a questionnaire (Marconi; Lakatos, 2017). Data analysis relied on the Meaning Interpretation method (Minayo, 1994, 2013). The dissertation is structured in five chapters. The first introduces the study. The second discusses the historical, political, and institutional trajectory of the Educating Cities movement, with emphasis on the constitution of the IAEC and on the trajectory of the *Educating and Intelligent City Program* at UPF. The third chapter is divided into two parts: the first analyzes academic production on Educating Cities in Graduate Programs in Education in Brazil; the second deepens the theoretical discussion on the concept of Educating City and the kind of education this proposal demands. The fourth chapter presents the documentary analysis (Municipal Laws) and the questionnaire. The analyses revealed normative weaknesses, plural understandings, different levels of appropriation of the proposal, and tensions between discourse and practice. The fifth chapter presents the final considerations. The research confirmed the initial assumption: the Educating City constitutes a concept-process, historically constructed and marked by contradictions, which goes beyond an institutional seal by calling upon the city to collectively, critically, and ethically assume a political-pedagogical project committed to social transformation and democracy. It also showed that although the IAEC grants the Educating City seal, it lacks mechanisms to evaluate the actual implementation of this condition after its concession.

Keywords: educating city; democracy; education; participation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do Questionário.....	24
Quadro 2 - Princípios e Recomendações	31
Quadro 3 - Membros da AICE	36
Quadro 4 - Princípios da Carta das Cidades Educadoras	43
Quadro 5 - Cidades Educadoras brasileiras	48
Quadro 6 - Teses analisadas (2019 a 2024).....	67
Quadro 7 - Expressões convergentes.....	68
Quadro 8 - Tese de Itamar Ferretto Comarú.....	69
Quadro 9 - Tese de Marcelo Vagner Bruggemann.....	70
Quadro 10 - Destaques e Premissas.....	75
Quadro 11 - Síntese dos dados das Cidades participantes.....	103
Quadro 12 - Leis municipais: unitarização e panorama geral	104
Quadro 13 - Temas: Tipo de lei e Incorporação dos princípios da Carta.....	105
Quadro 14 - Tema: Instituição de Programa	107
Quadro 15 - Tema: Vinculação à Secretaria de Educação	108
Quadro 16 - Tema: Previsão Orçamentária	109
Quadro 17 - Sistematização da leitura flutuante.....	114
Quadro 18 - Convergências, divergências e omissões	115
Quadro 19 - Trechos de respostas ao questionário	122

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Placenta símbolo de parto humanizado	14
Figura 2 - Foto de Line Sena	14
Figura 3 - Print da tela das quotas	38
Figura 4 - Print da tela Lista das Cidades Associadas (América)	46
Figura 5 - Print da tela Lista das Cidades Associadas 2024 (Brasil).....	47
Figura 6 - Print da tela do I Encontro sobre as Cidades Educadoras e Inteligentes	58
Figura 7 - Print da tela do II Encontro sobre as Cidades Educadoras e Inteligentes.....	59
Figura 8 - Print da tela do III Encontro sobre as Cidades Educadoras e Inteligentes	59
Figura 9 - Print da tela da Sala Temática “Participação da Juventude na Cidade que Educa e Transforma”	61
Figura 10 - Print da tela da 3ª edição das Salas Temáticas do GPEPGE e CRE.....	62
Figura 11 - Print da tela “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”	82
Figura 12 - Print das telas “Anteprojetos”	83
Figura 13 - Print da Tela do mapa Soledade	94
Figura 14 - Print da Tela do IDEB Soledade.....	94
Figura 15 - Print da Tela Cidades Associadas Soledade	95
Figura 16 - Print da Tela do mapa Marau.....	95
Figura 17 - Print da Tela do IDEB Marau	95
Figura 18 - Print da Tela Cidades Associadas Marau	96
Figura 19 - Print da Tela do mapa Carazinho.....	97
Figura 20 - Print da Tela do IDEB Carazinho	97
Figura 21 - Print da Tela Cidades Associadas Carazinho	97
Figura 22 - Print da Tela do mapa Camargo	98
Figura 23 - Print da Tela do IDEB Camargo.....	98
Figura 24 - Print da Tela Cidades Associadas Camargo	98
Figura 25 - Print da Tela do mapa Passo Fundo.....	99
Figura 26 - Print da Tela do IDEB Passo Fundo	99
Figura 27 - Print da Tela Cidades Associadas Passo Fundo	100
Figura 28 - Print da Tela inicial do site da Prefeitura Municipal de Passo Fundo	100
Figura 29 - Print da Tela do mapa Sarandi.....	101
Figura 30 - Print da Tela do IDEB Sarandi	101
Figura 31 - Print da Tela Cidades Associadas Sarandi.....	101

Figura 32 - Print da Tela do mapa Guaporé	102
Figura 33 - Print da Tela do IDEB Guaporé.....	102
Figura 34 - Print da Tela Cidades Associadas Guaporé	102
Figura 35 - Nuvem de palavras - Desafios	122

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estrutura e contribuições dos agentes territoriais implicados no sistema formativo integrado	78
Gráfico 2 - Contexto pessoal: sexo.....	117
Gráfico 3 - Contexto pessoal: faixa etária	117
Gráfico 4 - Contexto pessoal: formação acadêmica	117
Gráfico 5 - Contexto profissional: cargo/função	118
Gráfico 6 - Contexto profissional: carga horária semanal	118

SUMÁRIO

1	GESTANDO À TESE: A TRAVESSIA DA PESQUISA.....	14
1.1	Primeiro trimestre	14
1.2	Segundo trimestre	20
1.3	Terceiro trimestre	26
2	CIDADES EDUCADORAS: DAS RAÍZES DO MOVIMENTO À INFLUÊNCIA DO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERCIDADE EDUCADORA E INTELIGENTE NO SUL DO BRASIL	28
2.1	<i>Apprendre à être</i> - Cidades Educativas (1971-1972).....	29
2.2	Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) de 1990 a 2024.....	34
2.2.1	<i>Desvendando a AICE: da origem aos critérios de adesão.....</i>	<i>34</i>
2.2.2	<i>Princípios de uma Cidade Educadora: uma Carta de compromisso</i>	<i>40</i>
2.2.3	<i>Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE).....</i>	<i>45</i>
2.3	Entre saberes e práticas: a extensão universitária pela perspectiva das Cidades Educadoras	49
2.3.1	<i>Fundamentos teóricos de Dewey e Freire: extensão universitária um território educativo.....</i>	<i>50</i>
2.3.2	<i>Universidade de Passo Fundo: experiências extensionistas de Cidade Educadora - Programa UniverCidade Educadora e Inteligente.</i>	<i>53</i>
3	CIDADE EDUCADORA: QUE EDUCAÇÃO ELA EXIGE?	65
3.1	Percursos investigativos: buscando unidades de significação	65
3.2	Cidade Educadora: sentidos em disputa, implicações e ressignificações	73
3.3	Tessitura formativa da Cidade Educadora: que educação ela exige?	88
3.3.1	<i>Antropopedagogia contemporânea: horizonte ético-político da Cidade Educadora.....</i>	<i>88</i>
4	SOMOS CIDADES EDUCADORAS, E AGORA?	92
4.1	Leis municipais de adesão à AICE: análise documental.....	92
4.1.1	<i>Apresentando o campo empírico: Cidades Educadoras da região norte e serra do Rio Grande do Sul</i>	<i>94</i>
4.1.2	<i>Leis municipais de adesão à AICE</i>	<i>103</i>
4.2	Percepções das gestoras públicas municipais de educação	112
4.2.1	<i>Contexto pessoal e profissional das respondentes</i>	<i>116</i>

4.2.2	<i>Síntese Interpretativa: percepção das gestoras</i>	118
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	EPÍLOGO	130
	REFERÊNCIAS	131
	APÊNDICE A - Congressos da AICE	144
	APÊNDICE B - Questionário	145

1 GESTANDO À TESE¹: A TRAVESSIA DA PESQUISA

Figura 1 - Placenta símbolo de parto humanizado



Fonte: Blog doula Kau Murua (s.d.)

Figura 2 - Foto de Line Sena



Fonte: UNA-SUS (s.d.)

Ninguém me disse que ao cruzar a fronteira da maternidade eu deixaria junto à placenta um pouco de mim para trás. Mas parte do que eu perdi de mim mesma, era o espaço livre que se abria para muitas “Danis” que eu desconhecia.

Ser mãe é uma travessia! Há dias de mares revoltos, há dias de calma. Uma “bússola” constantemente nos falta, mas posso garantir que ela também nos guia. Nos guia para um universo de autoconhecimento, perdão, poesia.

Ser mãe é travessia! É voltar a ter fé nos dias de puro desalento, e sentir alegria apenas por frações de segundos, momentos...

Ser mãe é travessia! É entender que fazemos o melhor que podemos na tentativa de “pintar” uma versão mais bem acabada da gente. E orgulhar-se do ser humano que nos parece um dia espelho, no outro, estranho, quase alheio.

Ser mãe é travessia! Então, para fazer a travessia, generosamente “naveguemos”, cruzemos a fronteira do desconhecido e atravessemos de peito aberto esta aventura para um aprendizado eterno, rumo a um amor tão infinito quanto contraditório.

Ser mãe é travessia! Aproveite o vento no rosto, o beijo babado, o sono em demasia e o “mirar” apaixonado. E ame em “poesia”, pois amar em poesia é viver com leveza a travessia (A Maternidade, poesia de Ana Paula Barreto, adaptada por mim).

1.1 Primeiro trimestre

A concepção!

Senti-me “gestando”! A escrita da Tese foi um processo intenso, atravessado por sentimentos ambíguos, por inquietações e por transformações. Experimentei toda a sua boniteza, não de forma romântica e ingênua, mas entendendo que o “gestar” também demanda esforço, renúncia, doação e responsabilidade. Assim, foi o processo de escrita, da alegria dos dias férteis, em que via o trabalho “crescendo”, tomando forma, avançando, a angústia dos períodos de

¹ A escrita desta Tese transita entre a primeira pessoa do singular e a primeira pessoa do plural. O uso do singular, especialmente na introdução, justifica-se por se tratar de reflexões e aspirações pessoais, marcada pela minha trajetória. Já a adoção do plural reflete o entendimento de que esta investigação é fruto de muitos encontros, de saberes compartilhados, de muitas mãos, olhares e escutas que me inspiraram e contribuíram na produção desta pesquisa. Esta caminhada fez-se coletivamente.

esterilidade, quando precisei parar, maturar as ideias, ler, reler, escrever e reescrever. A concepção não é ato solitário. A escrita também não o é. Como já ensinava Guimarães Rosa (2001) “é junto dos bão que a gente fica mió”. Escolhi a imagem de duas placentas para simbolizar a presença “dos bão”, eles nutriram-me com o seu conhecimento e sustentaram-me na fase embrionária desta pesquisa, como a placenta na gestação. Retomando a poesia da Ana, peço licença para tratar um pouco do que “ficou para trás”, não como algo superado, sem significado, pelo contrário são os caminhos percorridos que nos (trans)formam, assim apresento quais espaços e tempos aproximaram-me da temática desta investigação, que ora me atravessa, ora me encanta e ora me inquieta.

Foi com a promulgação da Lei Estadual 10.847/1996 que o Rio Grande do Sul, tornou-se pioneiro do projeto de criação do novo DETRAN (Departamento Estadual de Trânsito), instituindo uma autarquia responsável por gerenciar, fiscalizar, controlar e executar as atividades de trânsito no estado, até então atribuídas à Polícia Civil. Para operacionalizar o processo de habilitação de condutores, abriu-se processo para o credenciamento de Centros de Formação de condutores (CFCs), empresas privadas organizadas, segundo os moldes de unidades escolares (Balreira, 2022). Em 1997, mais de 287 CFCs foram credenciados, entre eles, o Centro de Formação de Condutores do Planalto Ltda, uma empresa familiar, na qual atuei por dezesseis anos. Foi nesse contexto que experienciei, pela primeira vez, a prática formativa.

E então, de repente eu estava ali na sala de aula, diante daquelas pessoas, as mãos suavam um pouco, o coração parecia que ia saltar pela boca, respirei fundo, tentando conter um pouco da ansiedade e insegurança que me invadiam naquela tarde, nunca tinha “dado” aula, esse não era meu plano.

Hoje, compreendo que, naquele espaço de educação não formal, iniciei a minha trajetória como educadora. Foram mais de 16 anos de atuação em aulas teóricas e práticas sobre educação para o trânsito que me fizeram perceber a cidade como um território educativo². Graduei-me em Direito pela Universidade de Passo Fundo e, em 2006, fui aprovada no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Durante a graduação, atuei como extensionista voluntária do Juizado Especial Civil (JEC), onde participei de audiências, intermediei acordos e redigi

² As expressões: “território educativo”, “território pedagógico”, “território educador” aparecem ao longo deste trabalho como sinônimos. Utilizo a concepção de território elaborada por Milton Santos (2001), para quem o território como categoria de análise é o território utilizado, ou seja, espaço inseparável da ação humana. Segundo Santos (2001), trata-se de uma realidade constituída pela interdependência entre a materialidade (incluindo a natureza) e o seu uso, isto é, o trabalho e a política. “Dessa maneira, defrontamo-nos com o território vivo, vivendo”. Assim, o espaço é sempre histórico e “sua historicidade deriva da conjunção entre as características da materialidade territorial e as características das ações” (Santos, 2001, p. 247-248).

peças processuais, mas, para além das aprendizagens jurídicas, o JEC revelou-se também um potente território educativo. Concluí o mestrado em Direito, Democracia e Sustentabilidade, na linha de pesquisa “Mecanismos de Efetivação da Democracia Sustentável”, do Programa de Pós-Graduação em Direito IMED (Faculdade Meridional). A fundamentação teórica acerca do direito à cidade e das potencialidades da democracia participativa fizeram-me despertar para a dimensão pedagógica dos territórios. Percebi que o fortalecimento da participação social é condição imprescindível para a construção de territórios educativos. Em outubro de 2015, defendi a dissertação intitulada: “*Caminhos para cidades sustentáveis: a participação social na legitimação das políticas públicas de mobilidade urbana*”, sob orientação da Dra. Salete Oro Boff. O mestrado contribuiu significativamente para o meu crescimento profissional e, sobretudo, para o despertar da pesquisa. Nesse mesmo período, iniciei o meu percurso docente no ensino superior, na Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis da Universidade de Passo Fundo³. A oportunidade de atuar como professora universitária e de imergir na atmosfera acadêmica acrescentou uma dimensão profundamente significativa à minha vida profissional e pessoal. Após o mestrado, mantive o interesse pelas temáticas investigadas na dissertação e passei a pesquisar a participação social nos planos de mobilidade urbana e a convite do meu coorientador Dr. Marcio, iniciei a minha jornada como professora extensionista no projeto *Circulando Cidadania*, integrando ativamente o Fórum de Mobilidade Urbana e Educação de Passo Fundo⁴. Esse projeto foi o pano de fundo para a criação do documento orientativo do *Programa UniverCidade Educadoras e Inteligente: circulando cidadania*, institucionalizado em 2016 na Universidade de Passo Fundo. O programa de natureza interdisciplinar vem potencializando os processos de interlocução com os municípios do entorno da Universidade, tanto pela formação continuada (salas temáticas, seminários, minicursos, organização de eventos etc.), como na produção de novos saberes e nas práticas de gestão pública. Um ponto a ser destacado é que o Programa, consolidou-se como espaço coletivo de reflexão crítica sobre os desafios, contradições e potencialidades das cidades participantes, além de fomentar a proposição de políticas públicas e projetos políticos-pedagógicos na perspectiva das Cidades que educam. O contato com diferentes atores e experiências das cidades da região norte e serra do Rio Grande do Sul, que aderiram ao movimento da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), foi uma experiência formativa muito rica e significativa. Dessa imersão de mais de uma década, emergiram

³ Hoje Escola de ciências Agrárias, Inovação e Negócios. Disponível em: <https://www.upf.br/esan>. Acesso em: 9 jan. 2024.

⁴ Disponível em: <https://www.upf.br/Ingresso/Noticias/forum-de-mobilidade-debate-os-caminhos-para-as-cidades-sustentaveis>. Acesso em 9 jan. 2024.

inquietações profundas, que, aos poucos, foram tomando forma, ganhando corpo, pedindo passagem. Foi nesse entrelaçar de vivências, escutas e aprendizados que despertou em mim a vontade de retomar o caminho da pesquisa. No dia 08 de maio de 2020, (re)comecei!

Recomecei quando o mundo vivenciava uma das maiores tragédias sanitárias da história recente: a pandemia da COVID-19. Sathler e Leiva (2022), em seu artigo “*A cidade importa: urbanização, análise regional e segregação urbana em tempos de pandemia de Covid-19*”, fazem uma análise necessária sobre como a estrutura e a organização urbana das cidades impactaram diretamente a disseminação do vírus e afirmam que “os desafios revelados nesta pandemia devem desencadear a retomada de antigos debates sobre demandas já conhecidas” como o déficit habitacional, precariedade das moradias e a segregação socioespacial. (Sathler; Leiva, 2022, p. 15). Nesse sentido, Carvalho e Rodrigues (2023, p. 140), apontam as fronteiras “que separam espaços urbanos elitizados de áreas marginalizadas”, onde questões como mobilidade, saneamento básico, segurança pública e acesso a serviços são vividas de forma desigual por seus habitantes. Para Sathler e Leiva (2022), a segregação espacial⁵ e consequentemente a vulnerabilidade social estão relacionadas a taxas mais altas de contaminação e mortes pelo vírus SARS-CoV-2.

[...] a forma urbana pode catalisar a disseminação do vírus nas maiores favelas. A predominância de vielas estreitas, a falta de recuo entre as residências, o pequeno tamanho dos domicílios e a alta média de moradores por domicílio reduzem o distanciamento físico e social diário nessas áreas. [...] Cidades com imensas periferias são mais vulneráveis a políticas de distanciamento social, como fechamento de escolas e atividades econômicas (Sathler; Leiva, 2022, p. 21).

A crise sanitária escancarou históricas feridas urbanas e reiterou a urgência de um novo pacto civilizatório que repense os modos de habitar, conviver e organizar a vida nas cidades (Souza, 2021; Lefebvre, 2001). Nesse horizonte, Charlot (2020) lembra que não somos seres que apenas vivem no mundo, mas que o significam, transformam-no e produzem-no coletivamente. O que nos diferencia das demais espécies não é apenas a capacidade de produzir o mundo, mas de produzir um mundo humano, resultado histórico e simbólico das relações, conflitos, criações e males que nos atravessam. Esse mundo, como nos adverte o autor, não pode mais ser visto como um cenário externo às nossas ações, ele é uma forma sedimentada e objetivada do humano, assim é fundamental redefinir as nossas relações com o mundo, com os outros e com nós mesmos. É nesse ponto que a educação, enquanto experiência fundante da

⁵ “É como se a cidade fosse um imenso quebra-cabeças, feito de peças diferenciadas, onde cada qual conhece seu lugar e se sente estrangeiro nos demais”. A separação das classes sociais e funções no espaço urbano que chamamos de segregação espacial (Rolnik, 1995, p. 40-41).

condição humana (Charlot), revela a sua potência transformadora. Educar é, neste sentido, participar da construção de um mundo mais humano e solidário (Charlot, 2020).

Nesse contexto, a proposta das Cidades Educadoras configura-se como um caminho possível, ao assumir a educação como eixo estruturante e como força mobilizadora para a reinvenção da vida nas cidades. A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como território educativo que favorece a aprendizagem permanente, tem personalidade própria e que, além de suas funções tradicionais, assume a intencionalidade e a responsabilidade na formação de todos, conforme ensina Cabezudo (2004). A autora afirma que ampliar o espaço de formação, reconhecendo o caráter formativo que a cidade pode assumir em diferentes dimensões aponta para a possibilidade de uma formação integral e integrada. Neste sentido, Anísio Teixeira (2007, p. 67) esclarece que a formação dos sujeitos precisa ir além da memorização de conteúdo, deve possibilitar “hábitos de pensar, de fazer, de trabalhar, de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão”. Esses hábitos que Teixeira (2007) expõe podem ser pensados e praticados na cidade, pois é nela que as pessoas vivem, sendo assim, ela apresenta-se como um potente espaço de práticas educativas que superam os muros da escola. Para Moll (2008, p. 13, grifos da autora), a reinvenção da prática educativa perpassa pelo “reencontro com a vida”. A cidade em seu conjunto deverá oferecer de forma intencional experiências significativas a todas as gerações, articuladas com a escola, possibilitando novos sentidos aos conteúdos clássicos da educação escolar e à própria experiência escolar. Assim, a Cidade Educadora se transforma em sujeito, agente e conteúdo da educação (Moll, 2008).

Esse movimento internacional tem o seu nascedouro em Barcelona, na década de 1990, quando gestores públicos de sessenta e três cidades e vinte e um países reuniram-se para debater sobre a educação e a vida nas cidades no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras com o tema “A Cidade Educadora para crianças e jovens”. Das deliberações desse encontro, nasceu a Carta de Barcelona, que inspirou a criação da Carta das Cidades Educadoras⁶. A Carta apresenta princípios que devem orientar a atuação dos governos locais, funcionando como um compromisso comum. Tornar-se cidade-membro da AICE, no entanto, não a transforma automaticamente em uma Cidade Educadora. Como enfatiza Bosh (2013, p. 269-270), “para ser Cidade Educadora, é necessário cumprir as condições que discutimos e definimos numa Carta, no nosso primeiro encontro em Barcelona, a Carta das Cidades Educadoras”. Em 1994,

⁶ Para fins de fluidez textual, os termos Carta de Barcelona, Carta de princípios e Carta das Cidades Educadoras serão utilizados como sinônimos ao longo do texto. Em algumas passagens, para evitar repetições, utilizaremos apenas o termo Carta, quando o contexto permitir.

institucionalizou-se legalmente a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), uma organização sem fins lucrativos de colaboração entre governos locais, responsável por aprovar a adesão de municípios interessados em integrar a rede. Atualmente, entre as quatrocentas e oitenta e cinco⁷ cidades associadas à AICE, quarenta e três cidades são brasileiras. O Rio Grande do Sul é o estado com maior número de cidades associadas à AICE, sendo que a maior expansão ocorreu entre os anos de 2018 e 2021, período em que dez das quinze cidades gaúchas passaram a compor a Associação. Destas, sete estão situadas nas regiões norte e serra do estado, configurando um movimento regionalizado impulsionado pelo Programa UniverCidade Educadora e Inteligente da UPF. Mais do que adesões formais, esse processo envolveu formações, encontros e experiências locais que mobilizaram diversos sujeitos, especialmente gestoras(es) públicas municipais de educação, diretoras de escolas, professoras(es) e estudantes. Foi nesse contexto de práticas e escutas que emergiram as inquietações que fundamentam o objetivo geral desta Tese, que é compreender como a proposta de Cidade Educadora tem sido interpretada e vivenciada pelas gestoras⁸ públicas municipais de educação de sete cidades das regiões norte e serra do Rio Grande do Sul, a partir da associação à AICE, analisando desafios, avanços e implicações político-pedagógicas desse processo nos contextos locais. Do objetivo geral, emerge a pergunta norteadora da investigação: Como as gestoras públicas municipais de educação, nos municípios investigados, têm interpretado e vivenciado a proposta de Cidade Educadora a partir da sua associação à AICE, e quais desafios e avanços emergem desse processo nos contextos locais?

A partir dessa proposta, temos como objetivos específicos:

- Investigar o percurso histórico do movimento das Cidades Educadoras, com ênfase na constituição da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), seus fundamentos teóricos, diretrizes institucionais e sua atuação junto as cidades brasileiras, incluindo o papel da Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE);
- Analisar a trajetória do Programa UniverCidade Educadora e Inteligente da UPF e sua contribuição para o fortalecimento da concepção de Cidade Educadora nas regiões norte e serra do estado do Rio Grande do Sul;

⁷ O número de cidades-membro pode modificar para mais ou menos no decorrer da escrita desta Tese. Os dados foram retirados do site oficial da AICE. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/>. Acesso em: 23 jul. 2025.

⁸ Considerando que a maioria das pessoas respondentes da pesquisa é mulheres, optamos por utilizar o termo “gestoras” para referir, de forma abrangente, a todas(os) participantes. A escolha do feminino visa garantir a fluidez da escrita sem prejuízo da inclusão de gestores do sexo masculino.

- Analisar a produção acadêmica recente sobre Cidades Educadoras em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, identificando concepções de educação presentes nas pesquisas, a forma como a temática Cidade Educadora foi abordada e as principais lacunas evidenciadas nos estudos analisados;
- Aprofundar o conceito de Cidade Educadora e as suas implicações político-pedagógicas e o debate teórico sobre a concepção de educação exigida por uma Cidade Educadora;
- Analisar os processos legislativos que formalizaram a associação das Cidades objeto deste estudo a AICE, identificando os fundamentos legais que sustentam a adesão à proposta;
- Compreender a concepção de Cidade Educadora expressa pelas gestoras públicas municipais de educação, sujeitos desta investigação, bem como as suas percepções sobre as implicações dessa proposta desde a adesão à AICE e ao longo do processo de implementação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, identificando os principais obstáculos, desafios e avanços enfrentados em seus contextos locais.

Esse percurso busca confirmar a Tese de que a Cidade Educadora não se reduz a um modelo prescritivo ou normativo, mas uma concepção em construção, um conceito-processo historicamente situado e atravessado pelas contradições e potencialidades da vida contemporânea. Assim, sustentamos, ao longo desta pesquisa, o pressuposto de que ser Cidade Educadora exige mais que a adesão formal à AICE, trata-se de um compromisso ético e político com a constituição de um projeto político-pedagógico coletivo, solidário, democrático e emancipador.

1.2 Segundo trimestre

Ultrassonografia da temática: explorando o campo para afinar a pesquisa, estruturando o conhecimento e a formação de sentidos.

Definido o tema, o objeto e sujeitos de estudo para estabelecer o caminho metodológico e a postura epistemológica que sustentam a produção desta pesquisa ancorei-me nas contribuições de Gatti (2007, 2012), Dalbosco (2014, 2020), Paviani (2009, 2014), Minayo (1994; 2013), Kosik (1976) e Cury (1985). Para Minayo (2013, p. 15), “a metodologia é muito mais que técnicas. Ela inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade”. A autora (2013, p. 16) compreende a pesquisa como uma “atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade

[...], nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. A investigação é processo e, sendo processo, pressupõe “um movimento permanente de integração das partes no todo e de sucessivo recomençar, [...] uma busca inacabada que se reinicia cada vez que apresenta um produto “provisório”, integrado a historicidade do processo social e da construção teórica” (Minayo, 1994, p. 18). Expresso em outros termos, a pesquisa nasce de inquietações e dúvidas cujas respostas demandam tanto conhecimentos preexistentes quanto a formulação de novos referenciais. Saber perguntar, portanto, exige conhecimento por parte do pesquisador e isso pressupõe um bom domínio dos referenciais teóricos-metodológicos. Neste sentido, Dalbosco e Mühl (2021, p. 11) destacam a importância do diálogo crítico com a tradição, ao afirmarem que “um autor torna-se um clássico porque possui a capacidade inesgotável de pensamento, que apesar do tempo que nos distancia dele, nos provoca ainda hoje a pensar sobre nossa própria atualidade”. É pelo conhecimento que se vislumbram os problemas e as suas possíveis respostas. Dalbosco (2014, p. 1047) sintetiza: “pesquisar nada mais é do que a arte de continuar pensando, mesmo quando se acredita ter chegado a um resultado satisfatório” e valida o seu pensamento em Gadamer (1999, p. 381): “Quem quer pensar deve perguntar-se”. Assim, a pergunta é elemento estruturante da pesquisa e a sua formulação decorre do conhecimento acumulado sobre determinado campo. Quanto maior o conhecimento de algo, maior a possibilidade de perceber aquilo que é ignorado, contribuindo na formulação de novos problemas e possíveis soluções (Paviani, 2014).

Gatti (2007, p. 57), ao tratar da teorização e do método, explicita que:

Sem reflexão e auto-reflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e autocritica não há pesquisa. Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistências, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não.

Nessa perspectiva, Dalbosco (2014) observa que, ao perguntar, o pesquisador precisa estar aberto ao autoexame crítico permanente⁹ em relação às suas hipóteses, narrativas, conceitos e categorias. Ao assumir nossa *docta ignorantia*, como propõe o autor, conduzimo-nos à ruptura dos aspectos dogmáticos inerentes à experiência humana, ampliando os sentidos e a produção de um perguntar autêntico. Essa disposição para a escuta e para o inacabamento (Freire, 2019) permite que os sentidos sejam constantemente ressignificados. Paviani (2009) ao refletir sobre a hermenêutica e o método em sua obra “Epistemologia prática: ensino e

⁹ Termo usado pelo Prof. Claudio Dalbosco nas aulas do Seminário de Pesquisa do curso de doutorado em educação do PPGEDU, 2020.

conhecimento científico”, salienta que a inteligibilidade compreensiva é própria das ciências humanas, as quais buscam a “apreensão do sentido” dos fenômenos ou “as significações intencionais da atividade humana”. A partir dessa compreensão, Paviani (2009, p. 81) elenca os princípios fundantes da hermenêutica:

- Primeiro, a inseparabilidade do sujeito e do objeto. O fundamento dessa inseparabilidade está no ato de compreensão hermenêutico que pressupõe “a inserção daquele que compreende no horizonte da história e da linguagem”. (Schleiermacher, 1999, P. 8). Uma vez que a expressão do humano é determinada e condicionada no horizonte histórico e na comunicação linguística, a compreensão hermenêutica tem como objeto a história e a linguagem. Tudo é uma expressão do humano, inclusive a própria ciência;
- Segundo, a circularidade entre o todo e o particular. Essa circularidade é exigida da inseparabilidade do sujeito e objeto e tem como consequências metodológicas, entre outras, a característica do ato compreensivo hermenêutico de eliminar a mera indução. A tenção entre as partes e o todo, mediada pelo conceito de circularidade elimina igualmente tanto a visão reducionista ou atomista quanto a visão generalista, abstrata ou idealista;
- Terceiro, a pré-compreensão como ponto de partida do conhecimento. O conhecimento hermenêutico institui-se necessariamente a partir de um ponto de vista da pré-compreensão que “estabelece a prioridade da pergunta sobre a resposta e problematiza a noção de dado empírico puro” (Brida, 1999).

Dalbosco, Dala Santa e Baroni (2018, p. 152) reforçam que “o diálogo vivo, presente na hermenêutica, permite pensar o conhecimento humano em seu caráter falível e contingente e, desse modo, que a verdade pode ser buscada somente no percurso dialógico percorrido pelos interlocutores”. À luz dessas concepções, esta investigação adota a perspectiva hermenêutica-dialética como fundamento teórico-epistemológico. Em termos metodológicos, a pesquisa é de natureza básica (Marconi; Lakatos, 2017), de abordagem qualitativa (Minayo, 2013). Quanto aos objetivos, é descritivo-analítica (Creswell, 2007) e, em relação aos procedimentos, é bibliográfica, documental e de observação direta extensiva, realizada por meio de questionário (Marconi; Lakatos, 2017). Para a análise e interpretação dos dados, foi adotado o método de Interpretação de Sentido, conforme proposto por Minayo (1994, 2013).

Segundo Minayo (2013, p. 26), a pesquisa qualitativa é um trabalho artesanal, “um peculiar processo de trabalho em espiral”, que se inicia com uma pergunta e culmina em uma resposta que, por sua vez, gera novas inquietações. Esse movimento que a autora nomeia como “ciclo da pesquisa”, contempla três etapas: a) fase exploratória; b) trabalho de campo; e c) análise e tratamento do material empírico e documental. Inspirada pelo ciclo da pesquisa de Minayo (2013), na fase exploratória, dediquei-me à delimitação do objeto de pesquisa. Realizei uma análise ampla e criteriosa da bibliografia relativa ao tema, coletei material documental em arquivos públicos municipais, no site do IBGE e no portal oficial da AICE, buscando

documentos, Leis, publicações parlamentares e informes institucionais. Realizei também um levantamento da produção acadêmica nas bases da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e no Catálogo de Teses e Dissertações Plataforma Capes, utilizando o descritor “Cidades Educadoras”. Foram identificadas cinco Teses, das quais três foram descartadas por não abordarem diretamente a temática. As duas restantes compuseram o *corpus* analisado, com vistas à identificação das concepções de educação presentes, das formas de abordagem da proposta de Cidade Educadora e das lacunas evidenciadas nesses estudos. O detalhamento da análise dessas Teses será apresentado no item 3.1. Esse percurso metodológico permitiu a construção do referencial teórico, a formulação da pergunta de pesquisa, a definição dos objetivos e do grupo investigado, além da elaboração dos critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos e do questionário.

Finalizada a fase exploratória, foi iniciado o trabalho de campo. O procedimento de coleta de dados adotado foi “observação direta extensiva” (Marconi; Lakatos, 2017), realizada por meio de questionário eletrônico. A escolha pelo recurso on-line deu-se devido à distribuição geográfica das respondentes, residentes em diferentes cidades, além de oferecer maior autonomia quanto ao momento da resposta. Por se tratar de pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil em 10 de maio de 2023, sendo aprovado em 01 de junho de 2023. Após a aprovação, entrei em contato via e-mail com as participantes, convidando-as a responder o questionário. No e-mail, constavam:

- a) as informações da pesquisa: natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos;
- b) o Termo de Consentimento Live e Esclarecido (TCLE), assegurando o direito de recusa, acesso esclarecido, garantia de privacidade, confidencialidade e autonomia das participantes, bem como o acesso aos registros do consentimento e aos resultados;
- c) o link de acesso ao questionário hospedado na plataforma *Google Forms*.

O questionário foi enviado em 27 de junho de 2023. A primeira resposta foi recebida em 06 de julho de 2023 e a última o foi em 15 de novembro de 2023. Participam¹⁰ da pesquisa seis Secretárias(os) Municipais de Educação e um Coordenador de Supervisão Escolar das cidades de Camargo/RS, Carazinho/RS, Guaporé/RS, Marau/RS, Passo Fundo/RS, Sarandi/RS e Soledade/RS, todas reconhecidas como Cidades Educadoras pela AICE entre 2018 e 2021 e

¹⁰ A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa é retomada e justificada com maior detalhamento no item 4.2 do Capítulo 4, no qual são explicitados os critérios adotados para essa definição.

integrantes do Programa UniverCidade Educadora da Universidade de Passo Fundo. Todas responderam o formulário, o que garantiu 100% da amostra. Cabe destacar, que antes de iniciar a coleta de dados, foi solicitada autorização formal às respondentes. A definição do objeto e sujeitos da pesquisa seguiu os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- a) Temporal: adesão à AICE de 2018 a 2022.
- b) Participação: vínculo com o Programa UniverCidade Educadora da Universidade de Passo Fundo no mesmo período;
- c) Territorial: cidades das regiões norte e serra do Rio Grande do Sul, com exceção de Gramado/RS¹¹
- d) Cargo/Função: gestoras públicas municipais responsáveis pela pasta das Cidades Educadoras.

Sobre o questionário, Marconi e Lakatos (2010, p. 86-87) ressaltam diversas vantagens, como: economia de tempo e deslocamentos; comporta grande número de dados, bem como respostas mais rápidas e precisas; maior liberdade e segurança para responder em razão do anonimato; menor interferência da(o) pesquisadora; maior uniformidade na análise, entre outros. O instrumento utilizado (Apêndice B) foi do tipo misto, com trinta questões, contendo sete questões fechadas e vinte e três questões abertas, organizadas em seis seções, conforme apresentado no Quadro 1 síntese na sequência:

Quadro 1 - Síntese do Questionário

Seção	Nº total de questões	Fechadas	Abertas
I – Contexto pessoal	4	3	1
II – Contexto profissional	4	2	2
III – Concepções, motivações e adesão à Associação Internacional das Cidades Educadoras	5	0	5
IV – Participação popular	6	2	4
V – Implementação da Carta das Cidades Educadoras	5	0	5
VI – Avanços, obstáculos e desafios na efetivação do direito humano à uma Cidade Educadora	6	0	6
Total	30	7	23

Fonte: Autora (2024).

Considerando a abordagem qualitativa, para análise e tratamento do material empírico e documental, recorri ao método de Interpretação de Sentido proposto por Minayo (2013), articulando os dados ao referencial teórico da pesquisa, por meio de uma perspectiva hermenêutica-dialética. Segundo a autora, a articulação entre as perspectivas hermenêutica e a dialética corrobora com o método de Interpretação de Sentidos, uma vez que permite “caminhar

¹¹ Gramado/RS faz parte da região da Serra, teve a sua Adesão aceita pela AICE em 2019, porém não participa dos encontros promovidos pela Universidade de Passo Fundo/RS.

no desvendamento do significado consensual daquilo que nos propomos interpretar e estabelecermos uma crítica acerca dos dissensos e das contradições dos significados e sobre suas relações com o contexto”. (Minayo, 2013, p. 99). De modo convergente, Cury (1985, p. 16) afirma que “a articulação de um discurso pedagógico a partir das contradições” possibilita “ultrapassar os discursos [...] que ocultam ou escamoteiam o real”, abrindo caminho para a sua apreensão. Neste sentido, Kosik (1976, p. 2) amplia essa perspectiva ao afirmar que “captar o fenômeno [...] significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nêle se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência”. Essa essência, em conformidade com o autor, não é inerte nem passiva, tampouco se manifesta de forma direta e imediata, demanda um esforço científico e filosófico, sustentado por um pensamento dialético, que parte do princípio de que o conhecimento realiza-se em espiral.

Se a realidade é um todo dialético e estruturado, o conhecimento concreto da realidade não consiste em um acrescentamento sistemático de fatos e outros fatos, e de noções e outras noções. É um processo de *concretização* que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade; e justamente neste processo de correlação em espiral no qual todos os conceitos entram em movimento *recíproco* e se elucidam mutuamente, atinge a concreticidade (Kosik, 1976, p. 41-42).

O pensamento dialético, portanto, não é linear. Revela o concreto por meio de antíteses, num movimento que desvela as múltiplas camadas da realidade social (Kosik, 1976). É um método que apresenta o desenvolvimento da coisa como “transformação necessária do abstrato em concreto; é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade, [...] do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (Kosik, 1976, p. 32). Partindo dos ensinamentos de Kosik (1976), Carlos (1997) e Minayo (1994; 2013), compreendemos que investigar sobre Cidades Educadoras requer um olhar à sua totalidade social, considerar as suas tensões e as contradições. “Cidade” e “Educação” não são campos neutros, estão em constante disputa, atravessados por interesses políticos e relações de poder. Para Carlos (1997), essas contradições decorrem do desenvolvimento desigual de relações sociais (de dominação-subordinação). Assim, na ótica hegemônica, a cidade é reduzida ao seu valor de troca (cidade neoliberal); sob uma perspectiva contra hegemônica, ela pode ser re-conceituada (Moll, 2004) como espaço de efetivação de direitos e cidadania (Cidade Educadora). Compreender a Cidade Educadora implica, portanto, “olhar por dentro” (Carlos), compreender a sua constituição como um processo de produção do humano que se reflete e reproduz pelo “movimento da vida, de um modo de vida, de um tempo

específico” (Carlos, 1997, p. 67). Prosseguindo nessa linha de pensamento, Marcon e Santos (2022, p. 78) reforçam que a cidade é uma totalidade contraditória, ao olhar para a cidade, visualizamos aquilo que é trivial e óbvio, porém a apreensão da cidade não ocorre de forma espontânea, “é preciso educar os sentidos para que as contradições possam ser identificadas e reconhecidas [...]”. Assim sendo, para apreender o que não visualizamos ao olhar para a Cidade Educadora é necessário, como expõem Marcon e Santos (2022, p. 78), um “determinado nível de profundidade o que implica numa apreensão daquilo que não é imediato, mas mediado por uma reflexão profunda”. Esse foi o exercício metodológico-epistemológico que me propus, buscar aquilo que escapa ao imediato. Ciente das limitações da pesquisa, tanto da pesquisadora quanto do campo, inspirei-me em Minayo (1994; 2013), que nos lembra que o ciclo de pesquisa não constitui um processo estanque, mas de delimitação temporal. E embora possua começo, meio e fim, é sempre provisório. Com suas palavras, encerro este item:

Nessa busca sem-fim, nesse processo inacabado, cheio de contradição e solidário, nesse terreno que não tem donos e nem limites, o SIGNIFICADO e a INTENCIONALIDADE são os mesmos da primeira à última linha:
O Desafio do Conhecimento! (Minayo, 1994, p. 254, grifos da autora).

1.3 Terceiro trimestre

Preparando o parto: o conhecimento produzido ao longo da pesquisa

O texto da Tese está estruturado em cinco capítulos e foram construídos a partir dos objetivos da pesquisa. O primeiro corresponde a esta introdução. O segundo capítulo tem como foco a contextualização histórica, política e institucional do movimento das Cidades Educadoras institucionalizado pela AICE. A partir do Relatório Faure (1981), que inspirou esse movimento, são apresentados os seus marcos fundantes, a elaboração da Carta de Princípios e a posterior institucionalização da Associação. Na sequência, discutiremos sobre a expansão do movimento no Brasil e a constituição da Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE). O capítulo encerra-se com a análise do Programa UniverCidade Educadora e Inteligente da UPF, que, há mais de uma década, tem fomentado a interiorização do movimento e a articulação de experiências locais sob a perspectiva das Cidades Educadoras. A construção desse percurso baseou-se no Relatório Faure (1981), em documentos oficiais, registros institucionais e a produção bibliográfica sobre a temática.

O terceiro capítulo está dividido em duas seções. A primeira apresenta a análise da produção acadêmica recente sobre Cidade Educadora nos Programas de Pós-Graduação de

Educação no Brasil, entre os anos de 2019 e 2024. Essa análise objetivou identificar as concepções de educação presentes nas pesquisas, os enfoques atribuídos à proposta da Cidade Educadora e as lacunas identificadas no campo investigado. A segunda seção aprofunda a discussão teórica sobre a concepção de Cidade Educadora em diálogo com autores como Freire (2001), Maria Belén Caballo Villar (2001), Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha e Alicia Cabezudo (2004), Comitê Executivo da AICE (2013) e a Carta de princípios da AICE (2020). A essas referências, são somadas as contribuições de Bernard Charlot (2014; 2019; 2021), que oferece subsídios fundamentais para a compreensão da educação em sua dimensão formativa, humanizadora, socializadora e singularizante. O aprofundamento teórico deste capítulo fundamenta as análises desenvolvidas no capítulo seguinte.

O quarto capítulo apresenta, inicialmente, a análise documental das Leis Municipais de adesão à AICE das cidades objeto da pesquisa, buscando compreender os seus fundamentos legais. Na segunda parte, foi desenvolvida a análise das respostas ao questionário enviado às gestoras públicas municipais de educação, com o intuito de compreender as suas concepções sobre a proposta de Cidade Educadora, bem como os desafios, avanços e implicações político-pedagógicas vivenciadas no caminho entre a adesão à AICE e a implementação dos princípios da Carta. O quinto e último capítulo, apresenta as considerações finais.

Por fim, cabe destacar que parte dos temas abordados, conceitos, teorizações e fundamentações aqui apresentados foram previamente compartilhados e discutidos em outros espaços acadêmicos. Essa estratégia metodológica, desenvolvida em conjunto com os meus orientadores revelou-se crucial não apenas para o aprimoramento dos detalhes da pesquisa, mas também para avaliar a recepção e a aceitação do tema. Essas trocas enriquecedoras deram-se por meio de publicações em revistas científicas (Marcon; Santos, 2022, p. 76-90) (Dourado *et al.*, 2024, p. 1-26) (Santos; Agostini, 2025, p. 1-24), participação em eventos acadêmicos e apresentação de comunicações, abrangendo desde resumos até artigos científicos. Acredito que essa abordagem não apenas contribuiu para o amadurecimento da temática em questão, mas também fortaleceu a minha trajetória acadêmica, resultando em produtos reconhecidos pelos pares, programas e instituições envolvidas.

2 CIDADES EDUCADORAS: DAS RAÍZES DO MOVIMENTO À INFLUÊNCIA DO PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERCIDADE EDUCADORA E INTELIGENTE NO SUL DO BRASIL

Estará tudo isto no campo das coisas possíveis?... A primeira condição é que os homens políticos tomem a coisa a sério, tal qual se apresenta na sua totalidade, enfrentando de frente o desafio filosófico. Quem começará? Sim, verdadeiramente: quem – e como? (Faure, 1981, p. 251).

Ao começar a minha investigação sobre as Cidades Educadoras ligadas à AICE, um dos primeiros questionamentos que surgiu foi: qual a origem desse movimento? Como e quando a educação e a cidade, transformaram-se na utópica¹² ideia de Cidades Educadoras proposta pela AICE? Em um texto de Pilar Figueras Bellot (2013), secretária geral da AICE entre 1994 e 2012, intitulado “Cidades Educadoras, uma aposta de futuro”, encontrei a primeira pista. A autora revelou que o Relatório E. Faure, intitulado de *Apprendre à être* motivou a Câmara Municipal de Barcelona/Espanha a assumir o conceito de Cidade Educadora pela perspectiva de “uma proposta integradora de educação formal, não-formal e informal que se gera no contexto da cidade e se destina a todos os que a habitam” (Bellot, 2013, p. 19).

Esse movimento desencadeou o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras de 1990, gerando a Carta de Barcelona conhecida como Carta das Cidades Educadoras. Portanto, diante do objetivo deste capítulo, o recorte temporal e conceitual ocorreu a partir do Relatório E. Faure de 1972¹³, passando pelo surgimento do movimento de Barcelona/Espanha na década de 1990 e, conseqüentemente, a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Intencionamos com a análise da AICE efetivar uma compreensão profunda de seu arcabouço teórico e metodológico e sua influência nas cidades objeto desta Tese. Posteriormente, apresentamos cronologicamente a lista das Cidades brasileiras associadas à AICE e a Rede Brasileira das Cidades Educadoras (REBRACE), finalizando com o Programa UniverCidade Educadoras da Universidade de Passo Fundo/RS e a sua relação com as Cidades Educadoras que compõem o *corpus* desta Tese. A construção deste capítulo apoia-se em

¹² De acordo com Paro, Ventura e Silva (2019), a concepção de “inédito viável” desenvolvido por Paulo Freire caracteriza-se como uma possibilidade que não está ancorada em certezas, mas em um campo de possibilidades, é resultado de um processo coletivo e crítico, enraizado na experiência reflexiva do sonho desejado, não sendo fruto do acaso nem uma construção individual. Neste sentido, Ana Maria Araújo Freire (2014a) ensina que inédito viável é “[...] algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada, e quando se torna um ‘percebido-destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (2014a, p. 278-279).

¹³ Cabe salientar que não temos a intenção de aprofundar o estudo do Relatório, mas sim revelar a sua importância para o tema em estudo.

documentos oficiais pesquisados nas bases de dados e sites da AICE e da Universidade de Passo Fundo, nos sites oficiais das Cidades Educadoras brasileiras e em redes sociais da REBRACE. Além desse material, utilizamos a produção bibliográfica disponível e selecionada. Por fim, este capítulo permitirá uma compreensão abrangente do desenvolvimento histórico do movimento das Cidades Educadoras da AICE, fornecendo informações essenciais para entender como essa rede constituiu-se e a sua influência nas comunidades locais brasileiras.

2.1 *Apprendre à être* - Cidades Educativas (1971-1972)

Se aprender é acção de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e económicas, então é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos “sistemas educativos” e pensar na criação de uma cidade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro. Não há certeza de que os conservantismos culturais sejam mais fáceis de vencer do que as resistências económicas ou políticas. Mas se, em face do custo, se calcular o que se espera, como recusar o combate? (Faure, 1981, p. 34).

O Relatório E. Faure, intitulado de *Apprendre à être*, foi produzido pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação¹⁴ presidida por Edgar Faure. O contexto histórico em que foi elaborado, iniciado em 1971 e finalizado em março de 1972, influenciou significativamente a sua formulação. Neste sentido, Werthein e Cunha (2000) esclarecem que o Relatório E. Faure foi produzido em um contexto marcado por intensas discussões culturais, filosóficas e político-sociais, de movimentos de contestação e busca por mudanças sociais e dos modelos educacionais da época. Ademais, Edgar Faure estava plenamente ciente desse cenário: “uma parte da juventude insurge-se, de maneira mais ou menos aberta, contra os modelos pedagógicos e os tipos institucionais que lhe impõem, sem que seja sempre fácil delimitar o número exato dos que atribuem a este preciso tema os seus males difusos e as suas explosões de revolta” (Faure, 1981, p. 17).

Segundo o diretor geral da UNESCO, René Maheu, responsável pela criação da Comissão, a pesquisa realizada possibilitou um levantamento dos sistemas educacionais da época e a formulação de uma concepção global da educação. Trabalho de fôlego e rigor, que ainda influencia as políticas socioeducacionais da contemporaneidade¹⁵, traz em seu bojo a

¹⁴ Participaram da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação: como presidente Edgar Faure (França) e demais membros: Felipe Herrera (Chile), Abdul-Razzak Kaddoura (Síria), Henri Lopes (República Popular do Congo), Arthur V. Pétrovski (U.R.S.S), Majid Rahnema (Irão), Frederick Champion Ward (E.U.A).

¹⁵ O Relatório Delors enfatiza a importância do Relatório E. Faure como uma fonte relevante que mantém as suas recomendações na atualidade, enfatizando a importância da educação para o desenvolvimento pessoal e coletivo (Delors, 2010, p. 14). Nesse mesmo sentido, o último Relatório intitulado “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação”, explicita a importância do Relatório como fonte para se pensar o papel da educação diante das transformações da sociedade em momentos-chave (Werthein; Cunha, 2000, p. 7).

necessidade de mudanças, sendo um dos primeiros documentos a relacionar educação e cidade, propondo “um sistema de educação global e permanente e a ideia da ‘cidade educativa’” (Faure, 1981, p. 265).

Neste sentido, ao tratarem do Relatório E. Faure, Wertheim e Cunha (2000) no documento “Fundamentos da nova Educação”, destacam que o estudo introduziu uma perspectiva inovadora, ao conceber a educação como um processo permanente, que se realiza para além dos espaços formais:

O pressuposto tanto biológico quanto filosófico de que o homem é um ser inacabado, obriga-o a “aprender constantemente para sobreviver e evoluir”. As implicações desse postulado para a educação são, pode-se afirmar, incomensuráveis, já que a instituição escolar não será mais o único local de aprendizagem, mas toda a sociedade. Disso deriva o outro eixo inovador importante do Relatório Faure, que é a ideia de cidades educativas (2000, p. 15, grifos dos autores).

O Relatório representa uma das principais diretrizes da UNESCO e resultou de um extenso estudo no qual a comissão teve a oportunidade de realizar missões especiais em diversas partes do mundo, visitando inúmeras instituições educacionais, analisando documentos, conduzindo entrevistas e conhecendo políticas públicas (Wertheim; Cunha, 2000). Ele está dividido em: apresentação do relatório, preâmbulo, a primeira parte intitulada “O que se verifica”, a segunda parte denominada “Perspectivas para o futuro”, e a terceira parte “Para uma Cidade Educativa”, além de dez apêndices. O Relatório E. Faure, além do diagnóstico de época em relação aos sistemas educacionais, também teve como propósito a elaboração de possíveis caminhos em direção de uma “educação coextensiva à vida, não só aberta a todos mas vivida por cada um e visando simultaneamente o desenvolvimento da sociedade e o pleno desabrochar do homem” (Faure, 1981, p. 13).

Os autores do Relatório ao escreverem o Epílogo II, intitulado “À maneira de presságio, uma cidade educativa”, apontaram que, para além das mudanças estruturais, os sistemas educacionais contemporâneos careciam de uma mudança na natureza da relação da sociedade com a educação, possibilitando, dessa forma, uma reconfiguração social. Segundo os autores, a cidade é um potente espaço de transformação, de “inventar futuros” (Faure, 1981, p. 255).

A educação, nesta perspectiva, constituirá amanhã um conjunto coordenado, cujos sectores serão estruturalmente integrados; será universalizada e contínua; do ponto de vista das pessoas, total e criativa: por consequência, individualizada e autodirigida. Será o suporte e o animador da cultura, tanto o motor da promoção profissional. Este movimento é irresistível e irreversível. É esta a revolução cultural do nosso tempo (Faure, 1981, p. 249).

Neste sentido, Faure (1981), ao enviar o Relatório em carta endereçada a René Maheu, explicitou que o contato direto com as experiências educativas de vinte e três países¹⁶ foi terreno fértil para a construção reflexiva de “elementos para as estratégias contemporâneas” preconizados no capítulo VIII da terceira parte do Relatório, intitulada “Para uma Cidade Educativa”. A comissão, a partir do contato direto com as realidades educativas, formulou duas estratégias: 1) Reforma interna e melhoria constante dos sistemas educacionais existentes; e 2) Procura de formas inovadoras, de alternativas e de recursos novos (Faure, 1981, p. 265). Essas foram as linhas mestras para a criação dos vinte e um princípios e suas recomendações, conforme Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Princípios e Recomendações

Princípios	Recomendação
1 - Todo o indivíduo deve ter a possibilidade de aprender durante a vida inteira. A ideia de educação permanente é a pedra angular da Cidade Educativa.	Propomos a educação permanente como ideia mestra das políticas educativas para os anos vindouros. E isto para os países desenvolvidos como para os países em vias de desenvolvimento.
2 - Restituir a educação às dimensões da existência vivida, redistribuindo o ensino no tempo e no espaço.	As instituições e meios devem multiplicar-se e tornarem-se mais acessíveis; devem oferecer uma escolha muito mais diversificada. A educação deve alargar-se às dimensões dum verdadeiro movimento popular.
3 - A educação deve poder ser ministrada e adquirida por vários meios, não importando saber qual o caminho que o indivíduo seguiu, mas o que aprendeu e adquiriu.	Permitir a cada um escolher seu caminho mais livremente, num quadro mais flexível do que existe em muitos países, sem ser forçado, se o abandonar, a renunciar definitivamente aos serviços da instrução.
4 - Um sistema educativo global e aberto facilita a mobilidade horizontal e vertical dos alunos e multiplica as possibilidades de escolha.	Abolir as barreiras artificiais ou obsoletas entre as diferentes ordens, ciclos e níveis de ensino, tal como entre a educação formal e não formal; introduzir gradualmente, e antes de tudo, para certas categorias da população ativa, possibilidades de educação iterativa (educação recorrente).
5 - A educação das crianças em idade pré-escolar é um preliminar essencial de toda a política educativa e cultural.	O desenvolvimento da educação das crianças em idade pré-escolar deveria inscrever-se no número dos mais importantes objetivos das estratégias educativas dos anos setenta.
6 - A educação elementar, em tempo completo, se possível, sob outras formas se necessário, deve ser efetivamente assegurada a todos.	As políticas educativas dos anos setenta deveriam inscrever, na primeira linha dos seus objetivos estratégicos, a generalização da educação elementar, sob formas diversificadas em função das possibilidades e das necessidades.
7 - O conceito de ensino geral deve ser alargado de maneira a englobar efetivamente o domínio dos conhecimentos socioeconômicos, técnicos e práticos de ordem geral.	Tender a abolir as distinções rígidas entre os diferentes tipos de ensino - geral, científico, técnico e profissional-, conferindo à educação, desde o primário e o secundário, um carácter simultaneamente teórico, tecnológico, prático e manual.

¹⁶ Apêndice III do Relatório: Argélia, República Democrática Alemã, República Federal da Alemanha, Camarões, Chile, Cuba, República Árabe do Egito, Estados Unidos da América, Etiópia, França, Hungria, Quênia, Líbano, México, Peru, Reino Unido, Senegal, Singapura, Suécia, Tanzânia, União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, Jugoslávia e República do Zaire (Faure, 1981, p. 385).

8 - No que diz respeito à preparação para o trabalho e para a vida ativa, a educação deve ter por fim não só formar jovens para exercer um ofício determinado, mas, acima de tudo, prepará-los para se adaptarem a trabalhos diferentes e aperfeiçoarem-se sem cessar, à medida que evoluem as formas de produção e as condições de trabalho; deve tender, assim, a melhorar a mobilidade e a facilitar as reconversões profissionais.	Desenvolver, no quadro de ensino secundário, as escolas de formação profissional ou técnica; encaminhar o seu ensino para uma formação prática nos lugares de trabalho, sobretudo, completar o conjunto dessa formação com uma educação recorrente e uma reciclagem.
9 - A noção de educação permanente, no verdadeiro sentido do termo, implica que as empresas estejam na posse de amplas funções educativas.	Importa preencher o fosso que subsiste demasiadas vezes entre os estabelecimentos de ensino e as empresas tanto públicas como privadas, que constituem um elemento primordial do sistema global da educação; o seu papel não deveria limitar-se à formação de operários, mas se alargar, na medida do possível, à formação de técnicos e à investigação.
10 - A expansão do ensino superior deve ocasionar um amplo desenvolvimento de múltiplas instituições, aptas a responder a necessidades coletivas e individuais cada vez mais numerosas.	Promover, para o conjunto do ensino pós-secundário, uma diversificação muito ampla das estruturas, dos conteúdos e das categorias dos que o utilizam.
11 - O acesso aos diferentes tipos de ensino e às funções profissionais deveria depender só dos conhecimentos, capacidades e aptidões de cada um, sem que uma hierarquia rígida se estabelecesse entre os conhecimentos escolares e a experiência adquirida pela prática profissional ou estudo pessoal.	À medida que os sistemas de educação se diversificarão e que se multiplicarão as vias de acesso, de saída e de reintegração, a obtenção de diplomas e de graus universitários deverá estar cada vez menos ligada à realização dum curso determinado; os exames deveriam servir essencialmente para comparar as competências adquiridas, em condições diferentes, por indivíduos de proveniências diversas, para marcar não um resultado, mas um ponto de partida e, para ajudar cada um a julgar por si mesmo da eficácia dos seus métodos de estudo; os processos de avaliação deveriam ter em atenção tanto os progressos pessoais do indivíduo como o grau de concordância entre o que aprendem e as normas pré-estabelecidas.
12 - O resultado normal do processo educativo é a educação dos adultos.	Fazer do desenvolvimento rápido da educação dos adultos, escolar e extraescolar, um dos objetivos primordiais das estratégias educativas dos próximos dez anos.
13 - A alfabetização é apenas um “momento” e um “elemento” da educação dos adultos.	Deverá ser concedida à alfabetização um lugar importante em todo o programa concernente às populações adultas em todos os lados em que o analfabetismo ainda persiste. Deve orientar-se em dois sentidos: com prioridade, para a alfabetização funcional da população ativa fortemente motivada; para a alfabetização maciça, quando a situação a isso se presta e, sobretudo, onde as condições sociais do desenvolvimento - político, económico e cultural - estimulam uma participação ativa de grandes camadas da população.
14 - A nova ética da educação tende a fazer do indivíduo o senhor e o autor do seu próprio progresso cultural. A autodidaxia, especialmente a autodidaxia assistida, tem um valor insubstituível em todo o sistema educativo.	Inserir, em todos os sistemas de educação, instituições e serviços encarregados de ajudar a aprendizagem individual: laboratórios de línguas ou formação técnica, centros de documentação, bibliotecas e serviços bibliotecários diversos, banco de dados, auxiliares do ensino programado e individualizado, auxiliares audiovisuais etc.
15 - O efeito acelerador e multiplicador das novas técnicas de reprodução e de	Que se tenha em conta, logo de início, na concepção e planificação geral dos sistemas educativos, a possível

comunicação constitui a primeira condição da realização da maior parte das inovações.	contribuição de técnicas novas, na perspectiva dum processo unificado, visando a uma maior eficácia dos meios e dos recursos disponíveis. Que se adote, para pôr em ação, sistemas de base tecnológica, estratégias diferenciadas, segundo o nível de desenvolvimento económico.
16 - A aplicação larga e eficaz das tecnologias educativas só é possível se forem desenvolvidas, no seio do sistema educativo, um amplo movimento que as acolha.	Modificar os programas de formação pedagógica de maneira a que os professores estejam aptos a assumir as novas funções e papéis de que poderão ser incumbidos pela ação da difusão das tecnologias educativas. Reservar uma parte do aumento do orçamento da educação para o desenvolvimento nacional das novas técnicas.
17 - A profissão de ensinar só estará à altura de cumprir o seu papel no futuro se for dotada ou se dotar-se a si mesma duma estrutura mais adaptada à natureza dos modernos sistemas de educação.	Tomar medidas nos planos legislativo, profissional, sindical e social a fim de reduzir gradualmente e por fim abolir às distinções hierárquicas, mantidas, sem uma razão válida, entre as várias categorias de professores.
18 - Os educadores, que têm hoje, como uma das tarefas mais essenciais, a transformação das mentalidades e das qualificações inerentes a todas as profissões, deveriam ser os primeiros a reconsiderar e transformar os critérios e as bases da profissão de professor, em que as funções de educação e de animação ganham cada vez mais importância em relação às funções de instrução.	Modificar profundamente as condições de formação dos professores, a fim de formar essencialmente educadores, mais que especialistas da transmissão de conhecimentos programados; adotar o princípio dum primeiro ciclo de formação acelerada, seguido de ciclos de aperfeiçoamento.
19 - O desenvolvimento contínuo do domínio da educação tende para o seu próprio alargamento, procurando que às dimensões de toda a sociedade sejam associados grupos cada vez mais numerosos da população.	Fazer apelo a par dos docentes profissionais, a auxiliares e aos profissionais de outras atividades (operários, técnicos, quadros etc.); pedir também ajuda dos alunos e estudantes, em condições tais que se eduquem a si próprios instruindo outros e compenetrem-se da ideia de que toda a aquisição intelectual comporta, para os seus beneficiários, o dever de partilhá-la com o próximo.
20 - Contrariamente às ideias e às práticas tradicionais, cabe ao ensino adaptar-se ao aluno e não o aluno sujeitar-se às regras pré-estabelecidas do ensino.	Estabelecer como princípio de que o aluno se situa no centro do ato educativo, que, à medida que cresce, deve ser cada vez mais livre de decidir por si mesmo o que quer aprender e também onde quer instruir-se e formar-se. Se, no que respeita a conteúdos e métodos, o aluno deve, contudo, aceitar certas obrigações de ordem pedagógica e sociocultural, estas deverão ser definidas tendo em conta, principalmente, a livre escolha, as disposições psicológicas e as motivações dos educandos.
21 - Todo o sistema que consiste em conceder serviços educativos a uma população passiva, toda a reforma que não tenha como fim suscitar na massa dos educandos um processo endógeno de participação ativa, só podem obter sucessos marginais.	Os alunos, os jovens e os adultos devem poder exercer responsabilidades como sujeitos não só da sua própria educação, mas de toda a atividade educativa, no seu conjunto.

Fonte: Autora, com base no Relatório E. Faure (1981, p. 271-326).

Ao analisarmos os princípios e diretrizes delineados, torna-se evidente que o Relatório de Edgar Faure foi pioneiro na formulação do conceito de Cidade Educativa, apresentando uma

abordagem inovadora da educação que fomenta a expansão das práticas educacionais. Sua proposta visa integrar os contextos formais de ensino com as experiências do dia a dia, promovendo, desse modo, uma formação ampla e intergeracional. Nessa ótica, Faure (1981) desenvolve uma concepção de Cidade Educativa:

Eis-nos chegados muito além duma simples mudança sistemática, por muito radical que seja. São os próprios termos da relação entre sociedade e educação que mudam de natureza. Uma configuração social que desse este lugar à educação, que a situasse neste lugar, merecia **um nome que lhe seria próprio: Cidade Educativa**. O seu advento só poderia conceber-se no fim dum processo de compenetração íntima da educação e do encadeamento social, político e económico, nas células familiares, na vida cívica. Implica que possam ser postos, em todas as circunstâncias, à livre disposição de cada cidadão, os meios de se instruir, de se formar, de se cultivar conforme a sua conveniência pessoal, de tal sorte que se encontre, em relação à sua própria educação, numa posição fundamentalmente diferente: a responsabilidade substituindo a obrigação (Faure, 1981, p. 249, grifo nosso).

Por fim, como indaga Faure (1981, p. 251), “estarão todas essas possibilidades ao alcance?” Neste sentido, o próximo item discutirá o marco inicial da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), que, em 1990, baseou-se nessa concepção de Cidade Educativa para elaborar sua Carta de Princípios e a criar uma rede de cidades em nível mundial.

2.2 Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) de 1990 a 2024

Nesta seção, analisamos a trajetória histórica da AICE¹⁷, desde a sua fundação até os dias atuais, percorrendo os seus documentos fundacionais e mapeando eventuais lacunas, com o objetivo de compreender a influência da AICE nas cidades brasileiras que compõem o *corpus* desta Tese.

2.2.1 Desvendando a AICE: da origem aos critérios de adesão

A nossa missão era criar um ambiente urbano de educação que, respeitando o passado, projectasse a cidade no futuro, um ambiente que sarasse feridas, que o planejamento urbanístico não democrático da cidade havia inflingido no tecido urbano social; um ambiente urbano que envolvesse as pessoas e as fizesse sentir orgulhosas, uma vez mais, de pertencerem a esta cidade (Maragall, 2013, p. 15).

¹⁷ Em 21 de dezembro de 2023, foi enviado um e-mail à AICE pelo endereço eletrônico <edcities@bcn.cat> apresentando-me e solicitando acesso a documentos que não estão disponíveis no site como as Atas das Assembleias Gerais, protocolos de colaboração, contas, patrimônio, orçamento e recursos, além de esclarecimentos quanto aos questionamentos acima relacionados, porém até a presente data não recebemos respostas. Por isso, a construção e análise deste item foi realizada utilizando os dados disponíveis no site oficial da Associação.

O movimento das Cidades Educadoras tem o seu início em Barcelona durante o processo de redemocratização espanhola. Segundo Frago (2014), foi um período de intensa efervescência política e educacional, a transição do regime franquista para a democracia transformou o ambiente universitário em palco de resistência, refletindo as tensões sociais e políticas da época. Nesse contexto, os movimentos estudantis protagonizaram a oposição ao regime que ainda deixava cicatrizes profundas:

El rasgo más característico de los cambios operados en la enseñanza universitaria no sería tanto el incremento del alumnado - su número se triplicó asimismo entre 1960 y 1970 -, cuanto la aparición de las primeras muestras de descontento estudiantil: ruptura con las estructuras y hábitos familiares y sociales, revueltas, huelgas, asambleas, manifestaciones y rechazo de las estructuras representativas impuestas a través del Sindicato Español Universitario, como una muestra más de la ruptura generacional - ya evidente en los sucesos de 1956 que supusieron el cese de Ruiz Jiménez como ministro de Educación - con el régimen y el tipo de sociedad impuesta por el mismo. En el curso 1964-1965 nacería el Sindicato Democrático de Estudiantes con el apoyo y la solidaridad de algunos profesores. La huelga de 1965 supuso el cierre de algunas facultades y la separación del servicio de algo más de sesenta profesores, así como la expulsión, acompañada en ocasiones de la cárcel o el exilio, de un buen número de alumnos. La conflictividad estudiantil universitaria continuaría, reforzada por los acontecimientos del mayo francés de 1968. En estos años se suprimía el Sindicato Español Universitario, creado en 1943, y se autorizaba por vez primera la creación de asociaciones de estudiantes. Pero para entonces, el movimiento estudiantil se había convertido en un movimiento de oposición a la dictadura. Si algo caracteriza, en este punto, los años finales del franquismo, es la ocupación casi continua de la universidad por las fuerzas de orden público en un clima conflictivo que no cesaría hasta la consecución de un régimen formalmente democrático. Un clima que, en los primeros años de la década de los 70, los últimos del franquismo, se extendió a las enseñanzas primaria y media en forma de huelgas, manifestaciones y encierros (Frago, 2014, p. 28-29).

Neste sentido, Maragall (2013, p. 15) refere que “tudo havia começado em 1979, com a reconquista da democracia municipal, no mesmo ano em que se aprovara o Estatuto de Autonomia da Catalunha, fruto da Constituição Espanhola de 1978”. Maragall, alcaide de Barcelona de 1982 a 1997, advogava pela gestão municipal das escolas e pela visão de que as cidades podem e devem ser um “espaço e agente educador”:

Sabíamos que uma cidade “educada” – com um traçado arquitectónico inteligente e um planeamento urbano que sirva as necessidades de todos, que garanta segurança pessoal e rodoviária e onde as pessoas, os bairros e as coletividades tenham em suas mãos o poder de decisão – tem mais probabilidades de criar um forte sentimento de comunidade do que muitos programas educativos, por mais bem intencionados que sejam (2013, p. 16, grifos do autor).

Dessa forma, Maragall buscando promover esse ideal, foi um dos idealizadores do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que contou com a participação de sessenta e três cidades de vinte e um países. O evento ocorreu em novembro de 1990, em Barcelona, com

o tema “A Cidade Educadora para crianças e jovens”. Esse congresso foi um marco fundamental que resultou, como já mencionado, na elaboração da Carta de Barcelona ou Carta de Princípios das Cidades Educadoras e na composição do Comitê Permanente Intercongressos¹⁸ que, em 26 de setembro de 1994, fundou a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). O II Congresso Internacional ocorreu em Gotemburgo, em novembro de 1992, com a participação de cento e trinta cidades de quarenta e três países, tendo entre os conferencistas Paulo Freire, que, em sua fala, destacou: “[...] é importante afirmar que não basta reconhecer que a cidade educa. A cidade torna-se educadora a partir da necessidade de educar, aprender, ensinar, saber, criar, imaginar” (2013, p. 266).

Segundo Bosh (2013), entre 1992 e 1994, o Comitê dedicou-se à elaboração do Estatuto¹⁹ e do Regulamento Interno²⁰. De acordo com o Estatuto, a AICE trata-se de uma organização sem fins lucrativos que tem por finalidade fomentar a cooperação entre os governos locais, com vistas à transformação social do território por meio da educação. É a responsável por aprovar a adesão de novas cidades interessadas em tornarem-se membros dessa rede educativa global. Até julho de 2025, havia 485 cidades associadas de 27 países em quatro continentes.

Quadro 3 - Membros da AICE

Continente	Nº Países	Nº Cidades
África	3	3
América	10	100
Ásia-pacífico	4	24
Europa	10	358
Total	27	485

Fonte: Autora, com base em dados da AICE (2025).

O Estatuto da AICE está dividido em sete títulos, seis capítulos e quarenta e dois artigos. Segundo o artigo quarto desse documento, a AICE “constitui-se como uma estrutura permanente de colaboração entre governos das cidades interessados no cumprimento dos princípios estabelecidos na Carta das Cidades Educadoras”. Ademais, prevê que a legislação aplicável será a espanhola, que qualquer cidade do mundo pode associar-se e que a AICE poderá desenvolver as suas atividades em todos os países do mundo. Traz, em seu bojo, os fins da AICE, os direitos e deveres das cidades membro, bem como o que pode motivar a retirada voluntária ou forçada de seus associados. Seu órgão supremo é a Assembleia Geral, da qual

¹⁸ Integrado pelas cidades de Barcelona, Berlim, Birmingham, Genebra, Gotemburgo, Montpellier, Roterdão e Turim (Bosh, 2013, p. 266).

¹⁹ Vide: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/01/estatutos-PT.pdf>.

²⁰ Vide: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/01/Regulamento-AICE.pdf>.

fazem parte todas as Cidades Associadas. Possui ainda um comitê executivo, um secretariado e um/a tesoureiro/as. Com o objetivo de estreitar os laços, intercambiar experiências e fortalecer-se o Estatuto, em seu artigo 29, propõe a criação de Redes, que conta com oito²¹ Redes Territoriais, uma Delegação (América Latina) e um Grupo de Trabalho (Europa Norte), conforme site oficial. Os recursos da AICE, de acordo com o artigo 32 do Estatuto, resultam das quotas dos membros, de subvenções públicas e privadas, de donativos, de heranças ou de legados e das rendas do patrimônio próprio. As línguas oficiais são o inglês, o francês e o espanhol. O Estatuto prevê ainda que a AICE poderá ser dissolvida se assim decidir a Assembleia Geral, desde que convocada para tanto. Por fim, determina que os litígios em que a Associação fizer parte serão submetidos ao Tribunal Arbitral de Barcelona, da Associação Catalana para a Arbitragem. Além do Estatuto, possui um Regulamento Interno que contém oito capítulos e setenta e quatro artigos, que regulamentam o Estatuto.

Ao analisar o Estatuto e o Regulamento interno da AICE, surgiram alguns questionamentos que merecem destaque. No Estatuto, a alínea “c” do Art. 4º estipula como um dos propósitos da AICE “promover, incentivar, estimular e monitorar a adesão à Carta das Cidades Educadoras pelos municípios membros, além de assessorar e informar seus membros sobre o estímulo e implementação desses princípios”. Nesse mesmo contexto, a alínea “a” do artigo 9º estabelece as responsabilidades dos municípios membros, incluindo “respeitar, promover e desenvolver os princípios da Carta das Cidades Educadoras em sua esfera de influência”. As questões que emergem são: como a AICE monitora o cumprimento dos princípios estabelecidos na Carta das Cidades Educadoras? De que maneira ela fortalece as conexões e colabora com outras entidades além dos municípios? Ainda nesse contexto reflexivo, o Regulamento, em seu art. 5º²², estabelece que o Comité Executivo deliberará pela aceitação do pedido de adesão das Cidades interessadas em associarem-se. Diante disso, questionamos: quais são os critérios para essa adesão? E como se expressam no processo decisório da AICE?

Ao analisar o processo de adesão disponível na página da AICE pelo ícone “Associação/Como tornar-se associado²³” em conjunto com o artigo 4º²⁴ do Regimento Interno, observamos um procedimento relativamente simples, dividido em cinco etapas:

²¹ Rede Argentina (RACE), Rede Asia-pacífico, Rede Brasil (REBRACE), Rede Estatal (RECE), Rede Francesa, Rede Italiana, Rede Mexicana e Rede Portuguesa.

²² Art. 5º Uma vez recebido o pedido de adesão, o Comité Executivo deliberará sobre a aceitação ou não aceitação da mesma, que, em qualquer caso, só será definitiva aquando da sua validação pela seguinte Assembleia Geral.

²³ Vide: <https://www.edcities.org/pt/como-tornar-seassociado/>

²⁴ Artigo 4º: Todas as cidades do mundo que desejarem aderir à AICE poderão fazê-lo através dos seus governos locais. Para tal, o(a) Presidente da Câmara de uma cidade candidata deverá enviar o pedido por escrito,

- a) Aprovação da adesão por parte do órgão máximo de decisão municipal dos políticos eleitos (Assembleia Municipal ou outros).
- b) Cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras.
- c) Participação nos canais de debate, intercâmbio e colaboração da AICE.
- d) Preenchimento de um formulário padrão de adesão assinado pelo/a Prefeito/a e demais representantes mencionados no documento (para o Brasil, o formulário é um pouco diferente dos demais; no formulário padrão, o item 2 solicita que seja indicado um vereador ou um representante político, no caso do Brasil, somente um representante político).
- e) Pagamento da quota anual.

A quota é definida pelo número de habitantes e Produto Nacional Bruto per capita (PNB), conforme Figura 3 que segue:

Figura 3 - Print da tela das quotas



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE Cidades Educadoras

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS
QUOTAS 2024

Número de habitantes	Grupo I* Produto Nacional Bruto per capita 0-1.000 US\$	Grupo II* Produto Nacional Bruto per capita 1.001-3.000 US\$	Grupo III* Produto Nacional Bruto per capita 3.001-10.000 US\$	Grupo IV* Produto Nacional Bruto per capita superior a 10.001 US\$
Menos de 50.000 habitantes	70€	104€	160,50€	220€
de 50.000 a 100.000 habitantes:	100€	156€	214€	330€
de 100.000 a 250.000 habitantes:	250€	338€	481,50€	715€
de 250.000 a 500.000 habitantes:	350€	520€	749€	1100€
de 500.000 a 1.000.000 habitantes:	500€	780€	1070€	1650€
de 1.000.000 a 2.000.000 habitantes:	650€	1040€	1605€	2200€
de 2.000.000 a 5.000.000 habitantes:	800€	1300€	1872,50€	2750€
Mais de 5.000.000 habitantes:	1000€	1560€	2140€	3300€

(*) PNB per capita (método Atlas) segundo os índices de desenvolvimento mundial do Banco Mundial.
<https://data.worldbank.org/indicator/NY.GNP.PCAP.CD>

Fonte: AICE (2024).

acompanhado da deliberação da sessão Plenária do Governo da cidade no qual se aceitam os princípios da Carta das Cidades Educadoras e se autoriza o(a) Presidente da Câmara a levar a cabo o pedido de adesão. Este pedido deverá incluir o nome do(a) Presidente da Câmara que fará as vezes de representante permanente da cidade junto da AICE; o nome de um(a) representante de perfil técnico, funcionário(a) da própria Câmara ou equivalente, e, eventualmente, outro/a de caráter político, ou seja, com responsabilidades políticas dentro da equipa do governo municipal. Qualquer substituição destes/as representantes, deverá ser devidamente comunicada pelo(a) Presidente da Câmara. Todas as cidades cujo pedido de admissão seja concedido receberão por parte do Secretariado da AICE uma cópia dos Estatutos do Regulamento Interno.

Outro aspecto relevante a considerar é a forma como a AICE percebe e avalia os progressos das Cidades afiliadas. De acordo com Bellot (2013), o conceito de Cidade Educadora assenta-se em três pilares essenciais: a) os governos locais devem justificar o porquê e como implementam certas políticas públicas, transformando a política em uma prática educativa; b) participação da comunidade; c) análise do impacto educacional dessas políticas, bem como a avaliação de sua utilidade e eficácia. Ao pesquisar no site e nos documentos oficiais da Associação, buscando critérios de permanência e de avaliação das Cidades membro, tanto o Regulamento Interno quanto o Estatuto pontuam a importância do conhecimento desses documentos por parte das Cidades Membros (artigos 7º e 8º do Regulamento e artigo 9º, alínea “d” do Estatuto), como também a obrigação de “respeitar, promover e desenvolver os princípios da Carta das Cidades Educadoras” (artigo 9º do Estatuto). Esses documentos também preveem um regime disciplinar no caso das cidades-membro descumprirem as obrigações contraídas no ato da associação, podendo ser penalizadas com uma advertência no caso de uma infração leve, como o “desleixo no cumprimento ou o incumprimento dos compromissos contemplados no artigo 9º dos Estatutos da AICE” até a perda da sua condição de associado no caso de infração muito grave, como o “bloqueio deliberado ao cumprimento dos fins da AICE” (artigo 66º, alíneas “a” e “c” do Regulamento Interno). A interpretação dos documentos levanta algumas questões, tanto no campo da aplicação como da efetividade dessas regras: que critérios embasam a permanência das cidades-membro? Como é realizada essa avaliação? A AICE utiliza indicadores quantitativos ou qualitativos?

A ausência de critérios objetivos e de avaliações regulares possibilita, por exemplo, que cidades governadas por regimes fascistas²⁵ e autoritários continuem associadas a AICE, o que contraria o ideal que norteou a sua criação conforme proposto por Maragall. Nesse contexto, uma abordagem essencial seria a implementação de critérios tanto quantitativos quanto qualitativos, para garantir a continuidade do status de membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). No contexto brasileiro, os pesquisadores enfrentam o desafio da escassez de dados confiáveis, especialmente em nível municipal. Portanto, a exigência de critérios para a manutenção desse status ajudaria as cidades a monitorarem os seus progressos e identificarem as suas fragilidades, permitindo um diagnóstico mais preciso dos desafios e avanços nos processos políticos-pedagógicos e de implementação dos princípios estabelecidos na Carta. Essa abordagem representaria uma contribuição significativa tanto para a AICE

²⁵ Stanley (2020, p. 17), em sua obra “Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”, fornece ferramentas fundamentais para diferenciar “táticas legítimas da política democrática [...] e as táticas desleais da política fascista”, muitos são os desafios diante da complexidade, das necessidades e dos problemas encontrados em cada cidade, desde influências neoliberais, como a incursão de “táticas desleais das políticas fascistas”.

quanto para as cidades membros, fortalecendo o compromisso com o direito fundamental a uma Cidade Educadora.

Ao finalizar esta etapa, ressaltamos que a AICE, ao longo de sua jornada, tem solidificado seu papel como uma rede internacional para o intercâmbio de ideias e experiências entre as cidades associadas e suas redes afiliadas. Isso se concretiza por meio de diversas formas de interação, incluindo publicações, encontros, materiais de referência, suporte técnico e seus congressos. No próximo item, apresentamos a análise da Carta de Princípios das Cidades Educadoras, documento central para guiar os processos políticos-pedagógicos das cidades associadas à AICE.

2.2.2 Princípios de uma Cidade Educadora: uma Carta de compromisso

As razões que justificam este papel educativo são sociais, económicas e políticas orientadas, acima de tudo, para um projeto cultural e educativo eficiente e que promova a convivência. São estes os grandes desafios do século XXI: primeiro, “investir” na educação, em cada pessoa, para que cada vez mais seja capaz de refletir, exprimir, afirmar e desenvolver o próprio potencial humano, com a sua singularidade, criatividade e responsabilidade. Em segundo lugar, promover condições de plena igualdade para que todas as pessoas se sintam respeitadas e sejam respeitadoras, capazes de dialogar e escutar ativamente. Em terceiro lugar, combinar todos os fatores possíveis para que uma verdadeira sociedade do conhecimento possa ser construída, cidade a cidade, vila a vila, aldeia a aldeia, sem exclusões. E em quarto lugar, aprender e desenvolver a consciência da comunidade e as competências necessárias para organizar a vida em comum em condições de igualdade e justiça (Carta das Cidades Educadoras, 2020).

A Carta das Cidades Educadoras, redigida em 1990 durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, foi elaborada com o objetivo comum de promover a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos e a reconfiguração de processos educativos no âmbito das cidades. Esses objetivos foram transformados em princípios educativos que devem guiar a atuação local das cidades membros. Seus fundamentos estão enraizados em diversos documentos internacionais²⁶, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); no Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966); na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher celebrada em Pequim (1995); na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); na Carta Mundial pela Direito à

²⁶ Observamos que a Carta está fundada em documentos internacionais importantes, reafirmando, assim, o compromisso das Cidades na construção de políticas públicas baseadas em seus princípios, porém, notamos que o Relatório E. Faure não aparece como um dos documentos fundantes da Carta de Princípios da AICE.

Cidade (2005); na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no Acordo de Paris sobre o Clima (2015) e na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015).

Seu texto tem sido revisto visando fortalecer, atualizar e adequar os seus preceitos às transformações sociais, políticas e educacionais ao longo dos anos, porém mantendo os princípios fundamentais estabelecidos na Carta de 1990. As revisões ocorreram em seus Congressos, com exceção de 2020 devido à a pandemia da Covid-19:

1. III Congresso Internacional em Bolonha, 1994
2. VIII Congresso em Génova, 2004
3. Revisão em 2020²⁷

De acordo com Pozo (2013), a revisão de 2004 teve como objetivo consolidar e adaptar a Carta aos novos desafios da época. Dessa forma, estabeleceu-se uma linha condutora para os vinte princípios, traçando três proposições: 1. O direito à Cidade Educadora, composto por seis princípios; 2. O compromisso da cidade, com outros seis; 3. Ao serviço integral das pessoas, com os oito restantes. Segundo o autor, essa linha não teve apenas a finalidade de agrupar tematicamente os princípios, mas também de destacar cada um individualmente e, especialmente, a sua inter-relação, refletindo o espírito global da Carta que visa à compreensão de sua última finalidade. Pozo (2013) explicita que a primeira proposição - o direito à Cidade Educadora -, deve ser visto como extensão do direito fundamental à educação, já previsto pelos direitos humanos e por constituições democráticas, esclarecendo que “a educação puramente escolar é essencial e necessária, mas não suficiente: na Cidade Educadora há um valor acrescentado ao qual os cidadãos também tem direito” (Pozo, 2013, p. 30, grifo nosso). O autor enfatiza que esse ‘valor acrescentado’ está entrelaçado à segunda proposição - o compromisso da cidade -, assim o “direito à Cidade Educadora converte-se num verdadeiro direito-dever para todos: os representantes, sem dúvidas, mas também os cidadãos e cidadãs” (Pozo, 2013, p. 30). Pozo finaliza inter-relacionando o compromisso à terceira proposição – ao serviço integral das pessoas:

Com efeito, pretende-se que cada pessoa que vive na cidade se sinta realmente ponto de atenção do conjunto da cidade e, principalmente, dos seus representantes democráticos; que se sinta sujeito de direitos de cidadania como pessoa com possibilidade real de desenvolver, a todo o momento e em pleno, as suas capacidades – objetivo clássico e principal da educação – e de alcançar melhor qualidade de vida, objetivo genérico e básico de toda a governação democrática, única e possível numa Cidade Educadora (2013, p. 30).

²⁷ A revisão foi realizada entre abril e outubro de 2020 em Barcelona/Espanha, nos 32 anos da Carta, conduzida por uma comissão do Comitê Executivo e do Secretariado da AICE, em colaboração com a *Commissioner of Education of the City of Barcelona* (Comissária de Educação da Cidade de Barcelona). Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>

Na perspectiva de Pozo (2013), todas as oportunidades de formação que a cidade oferece devem estar à disposição de todos e as políticas educativas devem ser implementadas dentro de um marco de equidade social, civismo democrático e bem-estar social. Esses valores amplificam as formas de educação e conhecimento das realidades das cidades, pois, segundo o autor, trata-se de um dos pilares de toda a Cidade Educadora. Outro elemento chave, em conformidade com Pozo (2013), é o envolvimento efetivo dos cidadãos na vida coletiva, sendo que, para tanto, a cidade precisa fomentar a participação ativa, crítica e responsável, dentro de uma lógica associativa. Segundo Pozo (2013), outros pilares essenciais que a Carta de 2004 apresentou foram: a formação pela cultura, pelo ócio e pela informação; a promoção da autonomia das crianças e jovens e a formação integral de todos. Para o autor, esses pilares enfatizam o ideal de uma cidade que educa dentro da ideia de coesão social:

[...] trata-se de trabalhar por uma cidade onde todas as pessoas encontrem o seu lugar na sociedade, onde se faculte, mediante políticas activas, a inclusão de pessoas procedentes da imigração ou refugiadas, com direito a sentir a cidade como própria, onde, passe a expressão, seja excluída a própria exclusão, a menos educadora de todas as atitudes individuais e coletivas (Pozo, 2013, p. 33).

Ao conduzir uma pesquisa sobre a versão da Carta de 2020, Marcon e Santos (2022, p. 82) delineiam o compromisso dela com a cooperação entre as cidades-membro, respeitando suas singularidades territoriais e promovendo a formação integral de todos os habitantes, incentivando a construção de uma cidadania “livre, responsável e solidária”, em que as pessoas convivam com as diferenças e tenham a capacidade de reflexão e diálogo na busca de solução de seus conflitos. A Carta estabelece que uma Cidade Educadora deve ser um espaço capaz de “desenvolver a consciência da comunidade e as competências necessárias para organizar a vida em comum em condições de igualdade e justiça” (Carta das Cidades Educadoras, 2020). Ao ponderar essas questões, os autores propõem algumas reflexões: Quais os desafios e as oportunidades que a Carta dispõe diante de diferentes contextos socioculturais e educacionais? Quais os limites e potencialidades da Carta como instrumento de transformação social e educacional? Ademais, afirmam que, diante das contradições, das complexidades das cidades, de seus desafios e limitações, os princípios da Carta e suas diretrizes podem ser linhas mestras para a transformação da cidade em uma Cidade Educadora. Por meio Quadro 4, Marcon e Santos (2022) compilaram os vinte princípios e algumas de suas diretrizes, oferecendo um panorama abrangente das orientações propostas pela Carta.

Quadro 4 - Princípios da Carta das Cidades Educadoras

PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS 2020	
PRINCÍPIOS	DIRETRIZES
SEÇÃO: O DIREITO À CIDADE EDUCADORA	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA AO LONGO DA VIDA	- Extensão ao direito fundamental à educação; - Compromisso de formação integral ao longo da vida;
POLÍTICA EDUCATIVA AMPLA	- Promoção de todas as formas de educação (formal, não formal, informal); - Políticas educativas amplas, transversais e inovadoras, inspiradas nos princípios de justiça social, igualdade, cidadania democrática, sustentabilidade, qualidade de vida etc.
DIVERSIDADE E NÃO DISCRIMINAÇÃO	- Educação que combata qualquer forma de discriminação; - Políticas que promovam a diversidade, valorizando a cultura local como elemento integrador e fator de coesão social.
ACESSO À CULTURA	- Promoção do direito à cultura a todas as pessoas; - Apoio a iniciativas de cultura popular, promovendo o sentimento de pertencimento e participação.
DIÁLOGO INTERGERACIONAL	- Combate ao preconceito etário; - Promoção de projetos comuns e partilhados entre gerações, promovendo a proximidade e a cooperação geracional.
SEÇÃO: O COMPROMISSO DA CIDADE	
CONHECIMENTO DO TERRITÓRIO	- Formular projetos e políticas tomando por base o seu impacto educador e estudos da realidade.
ACESSO À INFORMAÇÃO	- Garantir o direito à informação, disponibilizando recursos acessíveis em sua linguagem, bem como em seu acesso. - Criar instrumentos de proteção de dados, visando à proteção à privacidade, intimidade e a autonomia.
GOVERNANÇA E PARTICIPAÇÃO DOS CIDADÃOS	- Governança colaborativa; - Promoção da participação de todas as gerações na gestão municipal e vida comunitária;
ACOMPANHAMENTO E MELHORIA CONTÍNUA	- Elaboração de indicadores educativos, sociais e ecológicos, visando à implementação mais assertiva das políticas municipais.
IDENTIDADE DA CIDADE	- Valorização do patrimônio material e imaterial da cidade; - Preservação da memória histórica da cidade, promovendo o sentimento de pertencimento de seus habitantes.
ESPAÇO PÚBLICO HABITÁVEL	- Planejamento dos espaços promovendo a convivência e a integração da comunidade;
ADEQUAÇÃO DOS EQUIPAMENTOS E SERVIÇOS MUNICIPAIS	- Garantia de equipamentos e serviços urbanos adequados a todos.
SUSTENTABILIDADE	- Adoção de estilos de vida e de consumo justos, resilientes e sustentáveis; - Proteção de bens comuns que garantam a vida das gerações atuais e futuras;
SEÇÃO: AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS	
PROMOÇÃO DA SAÚDE	- Acesso universal aos cuidados à saúde; - Construção de espaço que favoreça a convivência geracional e o envelhecimento ativo, que promovam estilos de vida saudáveis, incluindo o físico e o emocional;
FORMAÇÃO DE AGENTES EDUCATIVOS	- Função educativa, compartilhamento de saberes.
ORIENTAÇÃO E INSERÇÃO LABORAL INCLUSIVA	- Promover a relação educação-trabalho; - Criar estratégias de inclusão de grupos em situação de desigualdade inseridos na economia não formal;
INCLUSÃO E COESÃO SOCIAL	- Combate à violação de direitos, exclusão, marginalização e violência de gênero; - Promoção da coesão social entre os territórios da cidade; - Proteção e inclusão dos migrantes, refugiados.

CORRESPONSABILIDADE CONTRA AS DESIGUALDADES	- Cooperação entre gestão municipal, sociedade civil, ONGs, organizações sem fins lucrativos, empresários e outras iniciativas privadas no combate às desigualdades.
PROMOÇÃO DO ASSOCIATIVISMO E DO VOLUNTARIADO	- Formação ampla sobre a vida associativa, participação, corresponsabilidade cívica, direitos humanos e valores democráticos; - Promoção do associativismo colaborativo e voluntariado nas mais diversas áreas
EDUCAÇÃO PARA UMA CIDADANIA DEMOCRÁTICA E GLOBAL	- Formação de uma cidadania democrática e global; - Promover a conscientização e o sentimento de pertencimento de cada cidadão a cidade e ao planeta.

Fonte: Marcon e Santos (2022, p. 83, quadro adaptado pela autora).

Diante do Quadro 4, torna-se pertinente proceder a uma análise de cada seção. A primeira seção, “o direito à Cidade Educadora”, que abrange os princípios 1 a 5, tem como eixo central o direito fundamental à educação. Neste sentido, traça diretrizes para que os governos locais garantam e efetivem esse direito, propondo “políticas educativas amplas, transversais e inovadoras, incluindo todas as formas de educação formal, não formal e informal”, inspiradas nos “princípios de justiça social, igualdade, cidadania democrática, sustentabilidade, qualidade de vida e promoção de seus habitantes”. Além disso, visa remover obstáculos e corrigir “desigualdades decorrentes da classe social, origem, etnia, gênero, idade, orientação sexual, diversidade funcional ou qualquer outra” (Carta das Cidades Educadoras, 2020, p. 10-11).

A segunda seção, “o compromisso da cidade”, que engloba os princípios 6 a 13, centra-se no compromisso com cidades inclusivas, participativas e sustentáveis. A cidade é vista como um espaço de oportunidades, em que as pessoas participam ativamente da vida comunitária, valorizando a identidade local, garantindo o acesso à informação e usufruindo os espaços públicos. Por fim, a terceira seção, “ao serviço integral das pessoas”, que abrange os princípios 14 a 20, propõe a promoção da saúde, a formação de agentes educativos, a inclusão social, a corresponsabilidade contra as desigualdades, o associativismo e o voluntariado, além da educação para uma cidadania democrática e global. Esses princípios convergem na promoção da participação ativa dos cidadãos na vida comunitária, estimulando corresponsabilidade, solidariedade, cooperação e engajamento cívico. Ao incentivar o associativismo e o voluntariado, fortalecem os laços sociais e a coesão comunitária, formando cidadãos conscientes, ativos e comprometidos com a construção de sociedades mais justas, inclusivas e sustentáveis. O núcleo central desses princípios é a valorização da participação cidadã, da solidariedade e do compromisso com o bem-comum, elementos essenciais para o desenvolvimento de Cidades Educadoras, que promovem uma educação integral e o bem-estar de todos os habitantes dentro de um contexto de sustentabilidade e justiça social.

Ao analisar a Carta, percebemos que ela estabelece bases fundamentais para uma cidade que almeja ser educadora, fornece diretrizes para a reconfiguração de seus processos, das políticas públicas e dos ambientes educativos, visando promover uma formação abrangente, completa e integrada para todas as gerações. No entanto, é importante ressaltar que a implementação desses princípios demanda um compromisso contínuo e uma abordagem sensível às realidades locais, esse compromisso, como refere Pozo (2013), precisa ser compartilhado entre poder público e sociedade. Um dos pontos de reflexão acerca dos possíveis desafios a serem enfrentados pelos municípios, diante dos princípios da Carta, diz respeito ao grau de envolvimento das pessoas com seu território. Verificamos que uma das diretrizes fundamentais da Carta é uma educação voltada para a cidadania ativa. Nesse horizonte, a questão que se apresenta é de que modo tem sido promovida a participação social na criação e implementação das políticas e programas dessas cidades?

A Constituição Federal brasileira de 1988 prevê instrumentos de participação popular como o voto, o referendo, o plebiscito, a iniciativa popular, as audiências, as consultas públicas e as conferências, bem como a composição de conselhos e comitês. Ainda o Estatuto da Cidade (Lei 10.257/01) contemplou, de forma enfática, a democracia participativa, incluindo a sociedade tanto na formulação, na execução e no controle dos planos, programas e projetos. Tais instrumentos objetivam assegurar a participação popular no planejamento, fiscalização e avaliação das políticas e programas implementados pela municipalidade. Como já mencionado, uma Cidade Educadora é constituída com as pessoas e a Carta de Princípios das Cidades Educadoras (2020, p. 13) preconiza que as cidades-membro deverão promover a participação popular “desde uma perspectiva crítica, construtiva e corresponsável, na gestão municipal e na vida comunitária”. Assim, compreendemos que não é possível a construção de uma Cidade Educadora sem a participação das pessoas, sendo, portanto, a educação para a cidadania consciente um de seus núcleos estruturantes, do contrário, os princípios da Carta tornam-se meras abstrações. Para dar sequência à nossa discussão, na próxima seção, direcionaremos a análise para a realidade brasileira, especificamente para a Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE).

2.2.3 Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE)

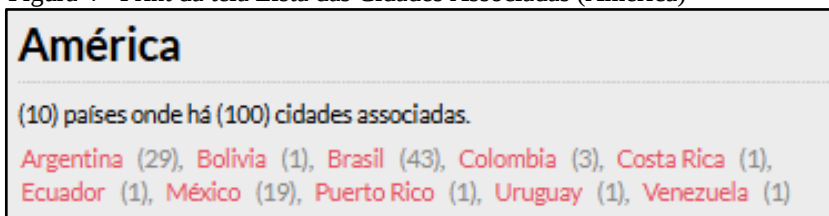
Com o intuito de desenvolver e reforçar a cooperação e o intercâmbio de experiências coletivas pautadas nos princípios da Carta das Cidades Educadoras, o Estatuto da AICE prevê, em seu artigo 29, a criação de Delegações, Redes Territoriais, Redes Temáticas e outros

agrupamentos de diversos tipos. Segundo o Estatuto, as redes territoriais são agrupamentos de, no mínimo cinco, cidades-membro de um determinado país que desenvolvem, em conjunto, ações e temas de interesse comum. Embora possuam relativa autonomia quanto à sua organização e funcionamento, devem orientar-se pelos fins estabelecidos nos documentos legais como o Estatuto e o Regulamento Interno da Associação. A AICE, por sua vez, destina parte de seu orçamento anual para as Redes.

Cabe salientar que os dados analisados e tratados nesse item foram pesquisados no site oficial da AICE, no Instagram da REBRACE e na página da Secretaria de Educação da cidade de Curitiba/PR, uma vez que a REBRACE não possui uma página (site) própria. Os dados estão armazenados no site da Secretaria de Educação de Curitiba/RS e as informações encontradas são incipientes e pontuais. Devido a carência de dados foi enviado um e-mail para o endereço oficial da REBRACE em outubro de 2023 e reenviado em janeiro de 2024, solicitando o acesso ao Estatuto da REBRACE e dados sobre a adesão das cidades brasileiras, porém não houve retorno por parte da REDE.

Sobre os dados encontrados no site da AICE, no ícone “Redes Territoriais/Rede Brasil/Rede Brasileira das Cidades Educadoras”, o Brasil conta atualmente com quarenta e três cidades membro, sendo o país com o maior número de associados do continente latino-americano. A primeira cidade brasileira associar-se foi Porto Alegre/RS e a cidade de Belo Horizonte/MG, a primeira cidade a coordenar a REBRACE pelo período de 2004 a 2011. Em 2011, assumiu a coordenação a cidade de Sorocaba/SP até o ano de 2014. De 2015 a 2017, coordenou a Rede Santo André/SP, sendo seguida por Vitória/ES que coordenou até o ano de 2021. Atualmente, a cidade coordenadora é Curitiba/PR e a comissão de coordenação é gerida por Guarulhos/SP e Passo Fundo/RS.

Figura 4 - Print da tela Lista das Cidades Associadas (América)



Fonte: AICE (2025).

Figura 5 - Print da tela Lista das Cidades Associadas 2024 (Brasil)

(43) cidades associadas.	
A	Apucarana , Araraquara
C	Camargo , Carazinho , Concórdia , Curitiba
F	Fagundes Varela , Florianópolis
G	Guaporé , Guarulhos
H	Horizonte
I	Ipecaetá
J	Jaguari
M	Marau , Mata , Mauá , Monte Horebe , Morretes
N	Nova Petrópolis
O	Olinda
P	Palmeira , Passo Fundo , Piên , Pontalina , Porto Alegre
Q	Quitandinha
R	Raul Soares , Rio Brilhante
S	Santa Maria , Santiago , Santo André , Santos , São Bernardo do Campo , São Caetano do Sul , São Gabriel , São José dos Campos , São Paulo , São Vicente do Sul , Sarandi , Soledade
T	Tijucas do Sul , TRÊS PALMEIRAS
V	Vitória de Santo Antão

Fonte: AICE (2025).

O Rio Grande do Sul é o estado que possui o maior número de cidades associadas. Ao realizar o mapeamento das cidades brasileiras, compilei os dados em forma de quadro (Quadro 5), indicando cidade, data de aprovação da lei municipal que autoriza a cidade a associar-se a AICE e aderir os princípios da Carta das Cidades Educadoras e número da lei. Foi classificado da mais antiga para a mais nova. A coleta dos dados aconteceu pela pesquisa nas páginas oficiais dos referidos municípios.

Quadro 5 - Cidades Educadoras brasileiras

Cidade	Data da Lei	Lei
Porto Alegre/RS	2001 23/12/2021	Lei 12.938/21
São Paulo/SP	2004	Não localizada ²⁸
São Carlos/SP	18/08/2005	Lei 13.631/05
Santo André/SP	20/09/2006	Lei 8878/06
São Bernardo do Campo/SP	20/03/2008	Lei 5813/08
Santos/SP	25/06/2008	Lei 2553/08
Santiago/RS	18/11/2010	Lei 101/10
Guarulhos/SP	11/12/2014	Lei 7331/14
Mauá/SP	03/12/2015	Lei 5104/15
Horizonte/CE	12/02/2016	Lei 1123/16
Nova Petrópolis/RS	11/12/2017	Lei 4693/17
Curitiba/PR	22/11/2018	Lei 15.335/18
Soledade/RS	11/12/2018	Lei 4.001/18
Marau/RS	23/04/2019	Lei 5548/19
Carazinho/RS	02/07/2019	Lei 8509/19
Camargo/RS	13/08/2019	Lei 1895/19
Monte Horebe/PB	30/09/2019	Lei 376/19
São Gabriel/RS	16/12/2019	Lei 4067/19
Gramado/RS	20/12/2019	Lei 3803/19
Araraquara/SP	19/03/2020	Lei 9924/20
Passo Fundo/RS	28/04/2021	Lei 5540/21
Sarandi/RS	14/07/2021	Lei 5203/21
Raul Soares/MG	30/08/2021	Lei 2418/21
Apucarana/PR	03/09/2021	Lei 069/21
Guaporé/RS	15/10/2021	Lei 4217/21
Palmeira/PR	27/12/2021	Lei 5444/21
Vitória de Santo Antão/PE	04/02/2022	Lei 4.572/22
Piên/PR	18/07/2022	Lei 1475/22
Concórdia/SC	25/08/2022	Lei 5676/22
São José dos Campos/SP	23/09/2022	Lei 10.584/22
Florianópolis/SC	28/03/2023	Lei 10.961/23
Mata/RS	16/05/2023	Lei 1954/23
Morretes/PR	26/05/2023	Lei 769/23
São Vicente do Sul/RS	07/07/2023	Lei 6094/23
Olinda/PE	31/08/2023	Não Localizada
Fagundes Varela/RS	06/09/2023	Lei 2333/23
São Caetano do Sul/SP	21/11/2023	Lei 6163/23

Fonte: Autora, com base em dados oficiais das cidades (2024).

Observamos que a maior expansão territorial no Rio Grande do Sul ocorreu entre os anos de 2018 e 2021, período em que dez, das quinze Cidades Educadoras gaúchas, aprovaram suas leis com o intuito de associarem-se à AICE. A REBRACE, conforme registrado no *Caderno Memórias 2023*, realiza encontros virtuais mensais com os municípios brasileiros, com a finalidade de informar e promover o intercâmbio de experiências e iniciativas desenvolvidas tanto pela AICE quanto pelas próprias cidades. Além disso, organiza e promove

²⁸ No que se refere às cidades de São Paulo/SP e Olinda/PE, foram enviados e-mail solicitando as Leis por não estarem disponíveis nos sites oficiais, porém não houve retorno até a presente data. As datas indicadas na tabela foram retiradas de notícias nos sites oficiais dos municípios.

encontros de abrangência nacionais e internacional. Em outubro de 2023, em articulação com a Delegação Latino-Americana realizou o IX Encontro da REBRACE com o tema “Promover e fortalecer aprendizagens transformadores nos territórios da cidade”. Já em maio de 2024, sob sua coordenação, ocorreu o XVII Congresso Internacional das Cidades Educadoras, sediado em Curitiba/PR²⁹, com o tema “Sustentabilidade, Inovação e Inclusão na Cidade Educadora: transformando o presente³⁰”. No que se refere à influência da REBRACE na adesão de novas cidades brasileiras, não foram encontrados registros oficiais, como atas ou outros documentos institucionais que oferecessem indícios sobre a sua organização, formas de atuação ou sobre como coordena ações em conjunto com os municípios brasileiros.

No Brasil, observamos que a temática Cidades Educadoras tem sido fomentada por diversas instituições e pesquisadores de várias áreas do conhecimento, especialmente no campo das políticas educacionais. Nesse cenário, Jaqueline Moll desponta como uma das principais referências no país (Moll; Silva; Corá, 2020, p. 1). A Universidade de Passo Fundo, por sua vez, há mais de treze anos, vem desenvolvendo ações sob a perspectiva de Cidades Educadoras, por meio de projetos e programas extensionistas que desencadearam um movimento regionalizado de cidades que se associaram à AICE entre 2018 e 2021. Esse movimento será detalhado na próxima seção, porém, cabe destacar que tais iniciativas não são vinculadas à AICE.

2.3 Entre saberes e práticas: a extensão universitária pela perspectiva das Cidades Educadoras

Para Dewey (1976) e Freire (1977), processos educativos significativos são aqueles que entrelaçam as experiências da vida e a educação. Surge, então, o desafio de identificar quais

²⁹ O XVII Congresso Internacional de Cidades Educadoras centrou-se nas capacidades educativas e transformadoras das pessoas e das cidades. O tema foi dividido em três eixos: Sustentabilidade Social: inclusão e pluralismo cultural; Sustentabilidade ambiental e econômica: inovação e transformação de territórios; e Educação para a sustentabilidade. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/declaracao-do-xvii-congresso-internacional-de-cidades-educadoras/>. Acesso em: 01 jun. 2024.

³⁰ No mês em que ocorreu o XVII Congresso (maio de 2024), tendo como um dos eixos a sustentabilidade ambiental, o estado do Rio Grande do Sul, que possui o maior número de Cidades Educadoras brasileiras, enfrentou uma tragédia climática que resultou na morte de 171 pessoas. Além disso, 43 pessoas continuam desaparecidas e mais de 618 mil estão fora de suas casas. Das 497 cidades gaúchas, 473 foram afetadas. Segundo Brack, professor titular do Departamento de Botânica da UFRGS e integrante do Movimento Virada UFRGS, as enchentes de 2024 correspondem a maior calamidade socioambiental que o Rio Grande do Sul já vivenciou. Segundo o professor, “os eventos extremos que ocorreram na bacia do Guaíba estão ligados a uma problemática multidimensional que tem como pano de fundo as mudanças climáticas e o resultado da economia neoliberal predominante que degrada a natureza”. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/639766-tragedia-climatica-e-ambiental-no-rio-grande-do-sul-em-2024-artigo-de-paulo-brack>. Acesso em: 1 jun. 2024.

territórios são propícios para essas experiências, assim como se se tratam de experiências genuinamente educativas que mobilizam os seus sujeitos para a autonomia e novas experiências. Assim, esse tópico propõe-se, num primeiro momento, tecer algumas reflexões sobre a extensão universitária e as diretrizes previstas na Política Nacional da Extensão Universitária sob as perspectivas deweyana e freiriana, para, em seguida, apresentar, em forma de relato, algumas experiências extensionistas do Programa UniverCidade Educadora e Inteligente da Universidade de Passo Fundo/RS que tem potencializado essa temática em sua região.

2.3.1 Fundamentos teóricos de Dewey e Freire: extensão universitária um território educativo

De acordo com Dewey (1979), o processo formativo dos sujeitos desenvolve-se durante toda a sua existência, ressalta que “imatuross”³¹ somos todos em algum momento e a que a educação (re)significa as experiências experimentadas, nesse sentido, entendemos a extensão universitária como um território de processos educativos mobilizadores da “aptidão para desenvolver-se”. Nessa mesma perspectiva, Gadotti (2017), em seu artigo “Extensão Universitária: Para quê?”, apoiado pela perspectiva freiriana da extensão como espaço de comunicação de saberes, propõe uma reflexão profunda sobre os processos de aprendizagem e a maneira como o conhecimento é gerado. Ele destaca que essa abordagem baseia-se em “uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo” (Gadotti, 2017, p. 2). Neste sentido, Mead na obra “Espíritu, persona y sociedad” afirma que a educação/socialização somente é possível quando mediada por processos conscientes e experiências educativas que promovam a autonomia dos sujeitos, e que esses processos constituem-se pela relação do “eu” com o outro, pelo universo da comunicação, enfatizando que “El cuerpo no es un yo como tal: sólo se convierte en persona cuando há desarrollado un espíritu dentro del contexto de la experiencia social” (Mead, 1968, p. 92).

Assim, Dewey, Gadotti e Mead, ao abordarem os processos educativos socializadores, enfatizam a centralidade da interação entre os sujeitos, uma interação significativa, que mobilize o “eu” a desenvolver-se para o enriquecimento das experiências presentes e futuras. Essa perspectiva dialógica e formativa encontra ressonância na concepção de extensão universitária defendida por Gadotti (2017), que compreende a extensão como um espaço

³¹ Em Democracia e Educação, Dewey (1979, p. 45) considera a imaturidade como “a aptidão para desenvolver-se”.

privilegiado de articulação entre saberes, sujeitos e territórios. Nesse contexto, a criação do Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (FORPROEX) constituiu-se como um marco importante para que a extensão universitária passasse a ser entendida como “um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade” (Gadotti, 2017, p. 2-3). Em maio de 2012, foi aprovada, com base nesses fundamentos e em conformidade com a Constituição Federal de 1988, a Política Nacional de Extensão Universitária, que estabeleceu:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 28).

De acordo com Levinski, Bordignon e Machado (2017, p. 5861), essa Política ultrapassa a mera disseminação do conhecimento por meio de cursos, conferências, seminários, prestação de serviços, eventos ou produtos artísticos e culturais. Ela reflete “uma concepção de universidade em que a relação com a população passa a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica”. As autoras concluem que a produção do conhecimento, no âmbito da extensão, ocorre pela socialização de saberes sistematizados, sejam eles acadêmicos ou populares, promovendo a sua democratização, a participação ativa da comunidade e a produção de novos sentidos advindos no confronto com a realidade vivida.

Neste sentido, a política aponta cinco diretrizes norteadoras das ações extensionistas: a) interação dialógica; b) interdisciplinaridade e interprofissionalidade; c) indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão; d) impacto na formação do estudante; e interprofissionalidade) impacto e transformação social (FORPROEX, 2012). A diretriz interação dialógica está alinhada à concepção freiriana de extensão³², na qual “a educação é comunicação, é diálogo [...] é um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (Freire, 1977, p. 69). Ao propor o diálogo como processo, o autor afirma que não se trata do diálogo pelo diálogo, mas de uma construção significativa capaz de provocar a reflexão e a transformação da realidade, a partir dos saberes locais. Assim, é fundamental que a Universidade, abra-se à comunidade em que está inserida e aos diversos atores sociais, sejam

³² Sobre o fazer educativo, Freire (1977, p. 68-69) critica o termo “extensão” como ato de estender/transmitir algo a alguém e opõe o termo propondo uma extensão não extensionista, mas dialógica. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber [...]”. Neste sentido, Biesta (2013, p. 170) ensina: “a comunicação não é transferência de um significado, de alguém que envia para alguém que recebe. É um processo de fazer algo em comum”.

eles universitários ou não, fortalecendo os seus processos participativos. Essas trocas de saberes potencializam a produção e a difusão do conhecimento, contribuindo, de forma significativa, para a transformação da realidade social e para a ressignificação dos processos educacionais que emergem dela. A complexidade dos processos educativos exige um olhar interdisciplinar e interprofissional dos sujeitos. Ao propor essa diretriz, o FORPROEX destaca a importância da combinação entre a especialidade e uma visão holística entre as mais variadas áreas do conhecimento. A extensão universitária é esse lugar, em que as relações devem constituir-se de forma interdisciplinar, intersetorial e interprofissional, proporcionando experiências educativas amplas.

A diretriz indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão encontra-se preconizada na Constituição Federal brasileira³³ que compreende a extensão como processo de formação dos sujeitos (ensino) e produção de conhecimento (pesquisa). Segundo Gadotti (2017, p. 4), a Universidade brasileira tem centrado sua *praxis* no ensino e na pesquisa e a indissociabilidade exige a superação da “visão academicista da universidade, para que ela consiga sair de seus muros, integrando, interdisciplinarmente, os saberes das comunidades”. Para o autor, ela precisa ir além da simples disseminação do conhecimento acadêmico, buscando uma integração mais profunda com sua realidade social. Silva (2019, p. 28) em seu artigo intitulado: “*Da cidade universitária à cidade como oportunidade pedagógica: extensão, currículo e território*”, observa que “o encontro das instituições formais de ensino/aprendizagem com a cidade, e destas com o que a cidade apresenta enquanto oportunidade educativa, vem produzindo transformações no modo de conceber a cidade e a própria educação”. Nessa mesma perspectiva, Dalmolin, Silva e Vieira (2017) expõem que a extensão universitária precisa se “organizar desde fora” por processos amplos de experiências formativas conectadas com os espaços de inserção da Universidade no território. Para Silva (2019, p. 29), a Universidade é agente de transformação social, portanto precisa

[...] se deixar atravessar pelas dinâmicas sociais, que produz seus itinerários formativos por dentro dos territórios, que abre seus currículos ao diálogo com a comunidade, que oportuniza aos estudantes vivências na urbe como laboratório de aprendizagens, que conecta os conhecimentos com os desafios da sociedade ao qual pertence.

³³ CF/88. Art. 207. As universidades gozam, na forma da lei, de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dentro desse contexto, Silva (2019) evidencia a importância da vinculação permanente com os atores do território para a construção de territórios que educam, sendo essencial o entrelaçamento das diversas vozes da urbe. Imbuído dessa perspectiva, o programa de extensão “UniverCidade Educadoras e Inteligente da Universidade de Passo Fundo” destacou-se na região norte e serra do Rio Grande do Sul como uma experiência extensionista de Cidade Educadora.

2.3.2 Universidade de Passo Fundo: experiências extensionistas de Cidade Educadora - Programa UniverCidade Educadora e Inteligente.

Oito dos meus dez anos de carreira docente na UPF foram dedicados à extensão no Programa UniverCidade Educadora e Inteligente da UPF. Essas vivências me colocam em um lugar privilegiado e perigoso na escrita dessa Tese, tenho consciência disso, assim, enquanto pesquisadora é fundamental trocar as lentes, tarefa difícil viu! (Daniela dos Santos, agosto/2024).

Para a construção deste relato, ancoramo-nos nas concepções de experiência educativa de Dewey (1976) e de extensão universitária de Freire (1977). Com base nesses ensinamentos, entendemos a extensão universitária como um território mobilizador de experiências educativas significativas e amplas. Sob essas perspectivas, institucionalizou-se o Programa UniverCidade Educadora e Inteligente da UPF³⁴, uma experiência de extensão universitária que se constituiu pelo diálogo permanente com cidades do entorno da Universidade de Passo Fundo/RS. Para compreender a relevância desse Programa, é fundamental contextualizar a trajetória da Universidade de Passo Fundo (UPF).

Fundada em 1968, a UPF surgiu da fusão de duas instituições de ensino superior já estabelecidas na região: a Sociedade Pró-Universidade de Passo Fundo, criada em 1950, e o Consórcio Universitário Católico de Passo Fundo, instituído em 1956. Essa união foi formalizada pelo Decreto Federal nº 62.835, de 6 de junho de 1968, dando origem à Fundação Universidade de Passo Fundo (FUPF), responsável pela gestão da universidade. Esse processo de fusão mostrou-se fundamental para consolidar o ensino superior na região, possibilitando a criação de uma estrutura mais ampla e diversificada, capaz de atender a um público crescente e ampliar a oferta de cursos. A UPF é uma instituição comunitária de educação superior (ICES), reconhecida por seu compromisso com uma educação pública de caráter não estatal e sem fins

³⁴ Em 2024, com o novo processo de institucionalização de projetos e programas da UPF, o Programa UniverCidade Educadora e Inteligente foi repensado e institucionalizado com nova nomenclatura: “Territórios Educadores: Cidades, Aldeias e Campos que Educam e Transformam”.

lucrativos. Esse modelo comunitário caracteriza-se por uma gestão colegiada, que valoriza a participação ativa de diversos segmentos acadêmicos, como professores, funcionários e estudantes. Em nível nacional, a UPF faz parte das sessenta e oito ICES que compõem a Associação Brasileira das Instituições Comunitárias de Educação Superior (ABRUC) e, no contexto estadual, firmou, em 1993, o protocolo de Ação Conjunta que constituiu o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). Considerado o maior sistema de educação superior do Rio Grande do Sul, o COMUNG é formado por quatorze instituições de ensino, abrangendo quase todos os municípios gaúchos. Em seu site oficial, enfatiza que:

As IES Comunitárias, criadas pela sociedade civil e pelo poder público local, são reconhecidas pelas comunidades regionais como um importante fator de desenvolvimento, constituindo-se de um patrimônio público. Sem fins lucrativos, com gestão democrática e participativa, são autênticas instituições públicas não estatais. Em 2013, as Instituições Comunitárias lograram a aprovação da Lei nº 12.881, que dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativa e finalidades dos ICES (COMUNG, 2024).

A Lei nº 12.881 de 2013, alinhada ao artigo 213 da Constituição, estabelece diretrizes que reforçam a não distribuição de renda³⁵ e o reinvestimento integral dos recursos em atividades educacionais e comunitárias. Assim, com um enfoque filantrópico³⁶, a UPF direciona as suas ações exclusivamente para fins educacionais, promovendo iniciativas que visam ao desenvolvimento social e comunitário. Operando em uma estrutura multicampi, a Universidade de Passo Fundo (UPF) amplia o seu alcance e acessibilidade, buscando continuamente aprimorar a qualidade do ensino por meio de reformas curriculares e programas de inclusão, sempre com o objetivo de formar profissionais comprometidos com as demandas sociais e econômicas da região (UPF, 2024). Sua missão, conforme os seus documentos e site institucional é “produzir e difundir conhecimentos que promovam a melhoria da qualidade de vida e formar cidadãos competentes, com postura crítica, ética e humanista, preparados para atuarem como agentes de transformação” e destaca como valor a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão³⁷.

³⁵ Lei 12.881/13 - Art. 1º As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características:

[...] III - **sem fins lucrativos**, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos:

a) **não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título;**

b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; (grifo nosso).

³⁶ A Lei nº 9.394/96, dispõe que as instituições comunitárias de ensino superior integram o sistema federal de educação, podendo ser certificadas como filantrópicas.

³⁷ O artigo 207 da CF/88 garante às universidades a sua autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, trazendo como princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Essa diretriz institucional dialoga com o que está previsto nos marcos legais da educação brasileira. A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), define, como um dos fundamentos da educação superior, “a promoção da extensão, aberta à participação da população, visando à difusão dos conhecimentos e benefícios gerados pela criação cultural, pesquisa científica e tecnológica”³⁸ (grifo nosso). Assim sendo, observamos que a LDB define a extensão como parte essencial da missão educativa e social das universidades. Segundo Levinski, Bordignon e Machado (2017, p. 5863), a extensão universitária expressa o caráter comunitário da universidade, uma vez que, por seus programas e projetos, aproxima a sociedade da universidade, corroborando com a perspectiva apontada por Dalmolin, Silva e Vieira (2017) de uma extensão que se “organiza desde fora”. Nessa linha de pensamento, Bragagnolo *et al.* (2022, p. 16) explicitam que a construção metodológica dos programas de extensão universitária da UPF é sempre um processo vivo, construído “de forma coletiva, dialógica, criativa, crítica e emancipatória”:

Para a Universidade de Passo Fundo (UPF), a extensão, como parte integrante da pedagogia universitária, é considerada como um processo intenso de aprendizagens, de transversalidade nos currículos, responsável por responder às questões das comunidades, de modo vivo, nos diferentes territórios. Intencionando movimentar os processos de formação dos diferentes atores sociais envolvidos: comunidade, estudantes, professores e funcionários [...] (Bragagnolo *et al.*, 2022, p. 15).

Contudo, segundo Bragagnolo *et al.* (2022), a promoção de práticas pedagógicas que repercutam nos territórios e transformam-se em experiências educativas amparadas pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão é um dos grandes gargalos das universidades comunitárias, “entender a extensão universitária como um modo de aprendizagem e os territórios como espaços formativos exige a compreensão da construção de arranjos educativos que passam pela vinculação orgânica dos currículos com as dinâmicas sociais” (Bragagnolo *et al.*, 2022, p. 17-18).

Diante desse enfoque, foi concebido o projeto de extensão “Circulando Cidadania”, que, em 2011, iniciou um movimento com diversos segmentos³⁹ da sociedade civil, representantes

³⁸ LDB - Art. 43. A educação superior tem por finalidade: VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

³⁹ Entidades participantes: Prefeitura Municipal de Passo Fundo, Câmara de Vereadores (Comissão de Trânsito), Universidade de Passo Fundo, Transpasso, Coleurb, Vida Urgente Passo Fundo, Associação Comercial e Industrial de Serviços e Agropecuária de Passo Fundo (ACISA), Assembleia Permanente pela Preservação Ambiental (APPA), Associação Beneficente Ensine a Pescar (ABEP), Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU); Associação para conservação da vida silvestre (CONVIDAS), Fórum Agenda 21 Local,

dos poderes públicos municipal, estadual e federal, além de atores da iniciativa privada e cidadãos de diversas instituições, que uniram esforços para discutir e propor soluções aos problemas de mobilidade urbana da cidade de Passo Fundo/RS. Em 22 de setembro de 2011, realizou-se o “Seminário de Mobilidade Urbana” e, como resultado desse evento construído coletivamente, foi elaborado o documento intitulado “Documento 01 – percepções e expectativas sobre as políticas municipais de mobilidade urbana do Município de Passo Fundo/RS”. O Documento foi organizado em cinco eixos temáticos, com diretrizes e ações:

- Eixo I – Direito à cidade, participação e controle social das políticas de mobilidade urbana;
- Eixo II – Infraestrutura viária, circulação não motorizada e acessibilidade;
- Eixo III – Trânsito e meio ambiente na perspectiva de uma Cidade Educadora e sustentável;
- Eixo IV – Educação para o trânsito na perspectiva de uma Cidade Educadora e sustentável;
- Eixo V – Transporte coletivo urbano e circulação motorizada.

Essa iniciativa teve como objetivo contribuir de maneira efetiva na formulação de políticas públicas de mobilidade urbana alinhadas ao Estatuto da Cidade. Na justificativa, o Documento destaca a importância da participação como elemento fundamental:

Participação pode ser compreendida como um processo no qual homens e mulheres se descobrem como sujeitos políticos, ou seja, uma prática que está diretamente relacionada à consciência dos cidadãos e cidadãs, ao exercício de cidadania, às possibilidades de contribuir com processos de mudanças e conquistas de sua cidade (2011, p. 12).

Em suas considerações finais, o Documento (2011, p. 22) enfatiza a importância da participação e o controle social como forma de transformação dos processos de planejamento e gestão, além da intenção “de construção de uma Cidade Educadora e sustentável”. Por fim, o documento apresenta oito⁴⁰ ações técnicas e educativas. Esse relatório foi entregue ao Prefeito

Centro de Formação de Condutores AUTOTEC, Polícia Rodoviária Federal, Diretório Central de Estudantes (DEC/UPF), Secretaria de Segurança Pública – Guarda Municipal de Trânsito Passo Fundo, União das Associações de Moradores de Passo Fundo (UAMPAPF), 7ª CRE – Coordenadoria Regional de Educação, Secretaria Municipal de Educação de Passo Fundo (SME) e Brigada Militar.

⁴⁰ 1. Aprovação do projeto de Lei que institui o Conselho da Cidade e sua imediata implantação; 2. Capacitação conceitual e de legislação sobre mobilidade urbana; 3. Pré-diagnóstico, pesquisa e levantamentos da situação de mobilidade; 4. Articulação com as políticas urbanas nos diversos âmbitos; 5. Consonância com o plano diretor e demais planos setoriais municipais; 6. Plano de Trabalho para a elaboração do plano de mobilidade; 7. Proposta de participação social continuada no planejamento e gestão; 8. Integração continuada entre os segmentos sociais envolvidos.

da época com a intenção de orientar a construção e a implementação do Plano de Mobilidade Urbana de Passo Fundo.

Percebemos que o conceito de Cidade Educadora já integrava o escopo do projeto “Circulando Cidadania”, que desempenhou um papel fundamental na elaboração do documento orientativo do Programa UniverCidade Educadora e Inteligente UPF, cuja institucionalização ocorreu em maio de 2016, contando com três projetos: Circulando Cidadania, (Des)Caminhos da Escola e Cidades Inteligentes. Segundo Silva (2019, p. 31), o Programa tem difundido o conceito de Cidades Educadoras e inteligentes, “dando visibilidade para os dois movimentos, sensibilizando os gestores públicos e demais lideranças na região de abrangência da Universidade de Passo Fundo”. O autor, igualmente, ressalta que o debate vem sensibilizando outras Universidades para a temática. “Fazer extensão universitária no marco das Cidades Educadoras, contribui não só para o aprimoramento das ações extensionistas, como também para o fortalecimento dos vínculos territoriais e destes com a melhoria das políticas públicas” (Silva, 2019, p. 31).

Evidencia-se que o Programa tem se constituído num coletivo⁴¹, além de contemplar um número expressivo de cursos envolvidos, organiza-se “desde fora” (Dalmolin, Silva e Vieira), dialogando com vários atores das cidades que participam ativamente do planejamento, da formulação, da organização e da avaliação dos processos formativos. Desde a sua institucionalização, professores e estudantes da UPF promoveram inúmeros encontros, assessorias, oficinas, cursos, formações, salas temáticas, sempre em diálogo com diversos segmentos da sociedade civil, bem como com os poderes público municipal, estadual, federal e a iniciativa privada, contemplando potentes diálogos sobre temáticas sensíveis e essenciais para a construção de uma Cidade Educadora. Entre as ações desenvolvidas pelo Programa, duas merecem destaque e serão descritas neste relato: a) os Encontros sobre Cidades Educadoras; e b) as Salas Temáticas. Os Encontros são eventos internacionais iniciados pelo Programa em 2017, ocorrem de dois em dois anos e são promovidos pelas Cidades Educadoras da região norte do Rio Grande do Sul, juntamente com a UPF. O I Encontro sobre Cidades Educadoras e Inteligentes: desafios dos municípios do século XXI⁴² ocorreu na UPF, nos dias 13 e 14 setembro de 2017, foi sistematizado em conjunto com o Fórum de Mobilidade e Educação de Passo Fundo e objetivou fomentar um debate qualificado sobre a concepção de uma Cidade

⁴¹ Participam docentes e funcionários da universidade de Passo Fundo, gestores públicos municipais, professores de escolas públicas das Cidades Educadoras da região da UPF, estudantes, entidades que participam do Fórum de Mobilidade e Educação de Passo Fundo, poder público municipal, estadual e federal.

⁴² Vide: <https://www.upf.br/univercidadeeducadoraeeinteligente/i-encontro-sobre-cidades-educadoras-e-inteligentes/apresentacao>.

Educadora como estratégia para os municípios da região norte do Rio Grande do Sul, desse evento iniciou-se um movimento regionalizado que culminou na associação das cidades objeto desta Tese na AICE. O II Encontro sobre Cidades Educadoras e Inteligentes: construindo territórios educativos⁴³ foi promovido pela primeira cidade participante do Programa a associar-se na AICE, que foi Soledade/RS. O II Encontro ocorreu nos dias 29 e 30 de agosto de 2019 e objetivou “ampliar o debate teórico metodológico de Cidades Educadoras e Inteligentes estabelecendo relações entre o regional e o global na perspectiva do desenvolvimento urbano e social dos territórios”. O III Encontro das Cidades Educadoras da região norte do RS ocorreu nos dias 19 e 20 de maio de 2022⁴⁴ na Cidade Educadora de Marau/RS, o evento buscou discutir o papel da participação na transformação do território. O IV Encontro estava previsto para junho de 2024 na Cidade Educadora de Camargo/RS, porém, devido à calamidade socioambiental que afetou mais de 90% das cidades do estado do Rio Grande do Sul, o evento foi transferido para 2025.

Figura 6 - Print da tela do I Encontro sobre as Cidades Educadoras e Inteligentes



Fonte: UPF (2017).⁴⁵

⁴³ Vide: <https://www.upf.br/comunicacao/agenda/detalhe/ii-encontro-sobre-cidades-educadoras-e-inteligentes>

⁴⁴ Devido a pandemia da Covid-19, o encontro foi transferido para 2022.

⁴⁵ Vide: <https://www.upf.br/noticia/upf-promove-i-encontro-sobre-cidades-educadoras-e-inteligentes>.

Figura 7 - Print da tela do II Encontro sobre as Cidades Educadoras e Inteligentes



Fonte: UPF (2019).⁴⁶

Figura 8 - Print da tela do III Encontro sobre as Cidades Educadoras e Inteligentes



Fonte: UPF (2022).⁴⁷

Os Encontros têm se constituído em espaços de reflexões sobre os desafios, obstáculos e possibilidades das Cidades Educadoras, como também palco de compartilhamento de experiências exitosas que transformam as cidades e a vida de seus cidadãos. Outra experiência a ser referenciada do Programa é as salas temáticas⁴⁸ desenvolvidas no decorrer de 2023. Cabe salientar que as salas temáticas do Programa, inspiraram-se na metodologia desenvolvida entre 2013 e 2016 pelo Grupo de Pesquisa e Extensão em Políticas e Gestão da Educação (GPEPGE), sob a coordenação da professora Dra. Eliara Zavieruka Levinski, em parceria com o Centro

⁴⁶ Vide: <https://www.upf.br/noticia/regiao-norte-do-rs-constroi-rede-de-cidades-educadoras-e-inteligentes>.

⁴⁷ Vide: <https://www.upf.br/noticia/encontro-regional-discute-sobre-as-cidades-educadoras-em-marau>.

⁴⁸ Fiz parte da coordenação das Salas Temáticas, participei ativamente desde a organização, reunião com os municípios, definição de temáticas, mediação dos painéis, sistematização dos dados, relatórios e avaliação final.

Regional de Educação (CRE) da Faculdade de Educação da UPF. Segundo Levinski, Bordignon e Machado (2017, p. 5865), “as salas temáticas configuram uma modalidade de formação continuada que ultrapassa a concepção de um curso para ‘alguém’. É um espaço representativo de saberes e fazeres [...]”. As autoras destacam que essa metodologia foi desenvolvida buscando proporcionar aos participantes novas vivências, “foram momentos de pensar, refletir e avaliar”, sendo que a relação do GPEPGE com os participantes das salas temáticas “originou experiências riquíssimas, que propiciaram múltiplas aprendizagens a partir do relato de práticas cotidianas [...] nas diversas realidades, permitindo que os participantes apliquem em seu cotidiano o que é vivido nas salas temáticas” (Levinski; Bordignon; Machado, 2017, p. 5866/5867).

Inspirados por essa potente experiência extensionista, foram realizadas seis salas temáticas no ano de 2023. A construção da metodologia e a escolha dos temas ocorreram de forma coletiva, levando em consideração os desafios das práticas cotidianas das cidades participantes do programa. As salas desdobraram-se em três momentos:

- 1) **Formativo:** para o aprofundamento das temáticas, a equipe gestora selecionou obras, artigos científicos, dissertações, Teses, documentos legais relacionados às temáticas e disponibilizou aos participantes; concomitantemente, foram realizadas palestras, painéis e rodas de conversas com especialistas e projetos de extensão;
- 2) **Rodada dos Municípios:** após o momento formativo, abria-se um espaço de escuta e reflexão crítica sobre os desafios e as contradições que as cidades enfrentam, bem como possíveis caminhos na construção da Cidade Educadora; e
- 3) **Encaminhamentos e avaliação:** ao final, coletivamente identificava-se e definia as próximas temáticas, os pontos organizacionais e a avaliação que foi realizada por um formulário google enviado a todos os participantes. Os encontros ocorreram de forma presencial (UPF e na cidade de Carazinho/RS) e de forma on-line. Ao final, os participantes foram certificados pela UPF.

A primeira sala temática de 2023 foi coordenada pela cidade de Soledade/RS e teve como tema a “Formação continuada como núcleo fundante da pedagogia da Cidade Educadora”. Na segunda sala, o diálogo desenvolveu-se na perspectiva da “Participação social na cidade que educa”, dessas reflexões desdobraram-se outras problematizações que culminaram em mais três salas temáticas:

- 1) “Participação da Juventude na Cidade que Educa e Transforma”, que contou com dois painéis, um com o Projeto Observatório da Educação, Juventude e Sociedade e

o outro com o Projeto Educação em Direitos Humanos para a Juventude, ambos da UPF;

- 2) “Gestão Participativa na Cidade que Educa”, que ocorreu junto ao I Fórum Nacional das Cidades Educadoras de Carazinho/RS e teve como pauta principal a criação do Comitê municipal; e
- 3) “A criança como protagonista de um projeto de cidade”, realizada pelo Ciclo de Conferências das Cidades que Educam e Transformam, trabalho em parceria com a Cátedra da UNESCO, encabeçada pela Rede Unitwin, liderada pelo Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa/PT.

Em novembro de 2023, foi realizada a sexta sala temática, com o tema “Cidade que educa é uma cidade antirracista”. Essa sala contou com dois painéis, o primeiro sobre “Letramento racial: perspectivas decoloniais”, e o segundo sobre um Projeto realizado em Santa Maria/RS, intitulado “Cidade que educa é uma cidade antirracista: noites antirracistas no Museu Treze de maio.

Figura 9 - Print da tela da Sala Temática “Participação da Juventude na Cidade que Educa e Transforma”



Fonte: UPF (2023).⁴⁹

⁴⁹ Vide: <https://www.upf.br/comunicacao/noticia/sala-tematica-debate-a-participacao-da-juventude-na-cidade-que-educa-e-transforma>.

Figura 10 - Print da tela da 3ª edição das Salas Temáticas do GPEPGE e CRE



Fonte: UPF (2018).⁵⁰

As rodadas com os municípios potencializaram-se como um espaço coletivo de “integração e troca de experiências” (Levinski; Bordignon; Machado, 2017), proporcionando diálogos permanentes, reflexões críticas sobre os desafios e avanços das cidades diante das contradições e complexidade das realidades locais. Cabe destacar ainda que todo esse processo formativo que o Programa vem desenvolvendo, subsidiou a implementação de Comitês e Conselhos Municipais de Cidades Educadoras em alguns municípios objeto deste estudo. Por fim, foi enviado um formulário do google⁵¹, objetivando avaliar de forma coletiva a proposta das salas temáticas de 2023, bem como subsidiar o planejamento e a construção das salas temáticas de 2024.

Dando continuidade a essa perspectiva, Levinski, Bordignon e Machado (2017) apontam que as ações extensionistas devem ser “voltadas à transformação social e à formação cidadã na perspectiva de ampliar e aprofundar as relações entre a comunidade acadêmica e a sociedade.” Alinhado a esse princípio, surgem as salas temáticas do GPEPGE e do Programa UniverCidade Educadora e Inteligente da UPF, concebidas como espaços dinâmicos de formação continuada, intercâmbio de saberes e construção coletiva. Diante desse relato e considerando a trajetória do Programa UniverCidade Educadora e Inteligente da UPF, sintetizamos a seguir as principais contribuições, significados e desdobramentos dessa experiência extensionista, destacando-a como um exemplo de prática significativa voltada à construção de uma Cidade Educadora:

- Ao longo de mais de uma década, a Universidade de Passo Fundo, por meio de suas iniciativas de extensão universitária, desempenha um papel fundamental na

⁵⁰ Vide: <https://www.upf.br/noticia/a-contribuicao-das-salas-tematicas-da-upf-para-a-educacao>.

⁵¹ O formulário contou com seis seções que intencionaram avaliar a percepção dos participantes quanto: 1) a pertinência das temáticas; 2) a metodologia das salas; 3) o tempo de duração; 4) ao local da realização das salas; 5) ao formato: presencial ou online; 6) as temáticas de interesse; e 7) considerações gerais.

disseminação do conceito de Cidade Educadora na região norte e serra do Rio Grande do Sul;

- Seus processos tiveram alguma influência na decisão política de cidades do seu entorno a aderirem o movimento internacional de Cidades Educadoras da AICE. Entre 2018 e 2021, seis municípios participantes ativos do programa UniverCidade Educadora e Inteligente tornaram-se membros da AICE;
- Em que pese a sua influência na adesão de cidades à AICE, o programa não deriva e nem se vincula a essa associação. Trata-se de um movimento autônomo, que fomenta reflexões e práticas na perspectiva de pedagogias urbanas educadoras, para além de um conceito pronto e instituído;
- Suas experiências de formação continuada (Salas Temáticas) são espaços potentes de reflexão crítica, de participação social e de construção coletiva de políticas públicas.

Concluimos que o Programa de Extensão UniverCidade Educadora e Inteligente da Universidade de Passo Fundo/RS transcende o escopo institucionalizado pela AICE, configurando-se como potente território de experiências de Cidades Educadoras. Essas experiências promovem diálogos sobre a complexidade das cidades contemporâneas, suas potencialidades e particularidades, além de abordar desafios globais, políticas públicas e aspectos comuns entre elas. Neste sentido, o Programa busca identificar e compartilhar experiências genuinamente educadoras, alinhando-se às concepções de Dewey (1976) e Freire (1977). Ressaltamos, ademais, que, no Brasil, há outros coletivos de pesquisadores, docentes, escolas, organizações da sociedade civil, movimentos sociais e universidades que vêm ressignificando as suas práticas sob a perspectiva de Cidade Educadora, expandindo-se para além do conceito institucionalizado pela AICE. Três movimentos ilustram essa tendência, a Rede Brasileira por Instituições Educativas Socialmente Justas e Aldeias, Campos e Cidades que Educam - REDHUMANI⁵², a Cidade Escola Aprendiz⁵³ e a Cátedra UNESCO UniTwin - A Cidade que Educa e Transforma⁵⁴. A Universidade de Passo Fundo é membro fundador da Cátedra, ao lado de outras onze instituições de ensino superior do Brasil, Portugal e Guiné-Bissau. Entre seus objetivos, destaca-se “a investigação e reflexão sobre as práticas baseadas em modelos de governação inspirados no conceito de Cidades Educadoras e suas respostas aos problemas emergentes das sociedades, especialmente na perspectiva da consolidação de

⁵² Site: <https://redhumani.com.br/>.

⁵³ Site: <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/apresentacao/>.

⁵⁴ Site: <https://unitwin.iseclisboa.pt/index.html>.

democracias” (Cátedra UNESCO UniTwin). Esta Tese integra o escopo da Cátedra, compondo o conjunto de investigações desenvolvidas no seu âmbito. Esses movimentos defendem a educação como um direito universal e subjetivo, destacando a capacidade das comunidades de organizarem-se e desenvolver processos educativos profundamente enraizados em suas realidades locais, promovendo uma educação crítica, emancipadora e humanizada. Assim, as análises desenvolvidas até aqui pavimentam o caminho investigativo e preparam o terreno para o próximo capítulo, que aprofundará a discussão teórica sobre que educação a Cidade Educadora exige.

3 CIDADE EDUCADORA: QUE EDUCAÇÃO ELA EXIGE?

Este capítulo foi organizado em duas seções: a primeira dedica-se a contextualizar como a temática Cidade Educadora tem sido estudada nos Programas de Pós-Graduação de Educação no Brasil, nos últimos cinco anos (2019 a 2024), intencionando identificar: 1) Que concepções de educação essas pesquisas identificam? 2) Como o tema Cidade Educadora é abordado pelas pesquisas? e 3) Quais as lacunas apontadas?

Na segunda seção, optamos por articular o aprofundamento teórico sobre o conceito de Cidades Educadoras com uma reflexão crítica acerca da concepção de educação que esse ideal pressupõe. Para tanto, fundamentamos as reflexões em um conjunto de obras e documentos que se configuram como referências significativas na consolidação e na disseminação dessa perspectiva. Entre os principais aportes, destacam-se: “Política e educação” de Paulo Freire (2001); “A Cidade Educadora” de Maria Belén Caballo Villar (2001); “Cidade Educadora: Princípios e Experiências”, organizado por Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha e Alicia Cabezero (2004); “Educação e Vida Urbana: 20 anos de Cidades Educadoras”, organizado pelo Comitê Executivo da AICE (2013) e a Carta de princípios da AICE (2020). A essas referências somam-se as contribuições de Bernard Charlot (2014; 2019; 2021), principalmente pela obra “Educação ou Barbárie? Uma escolha para sociedades contemporâneas”, que oferece subsídios teóricos relevantes para compreendermos a educação em sua dimensão formativa, humanizadora, socializadora e singularizante. A construção desse arcabouço teórico permite-nos situar o conceito de Cidade Educadora em sua complexidade, historicidade e potência transformadora.

3.1 Percursos investigativos: buscando unidades de significação

Se quisermos que as categorias analíticas que adotamos permaneçam estranhas ao objeto, [...] devemos aceitar a existência de noções prévias (Demo, 1981, p. 18).

Esta seção tem como principal objetivo identificar as unidades de significação dos conceitos de “educação”, abordados em Teses defendidas nos últimos cinco anos (2019 a 2024), em Programas de Pós-graduação em Educação, que discutem diretamente a temática “Cidades Educadoras”. Segundo Minayo (1994, p. 92, grifo da autora), “toda a construção teórica é um sistema cujas vigas mestras estão representadas pelos CONCEITOS. Os conceitos são as unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria”. Neste sentido, a autora esclarece que unidades de significação são:

[...] operações mentais que refletem certo ponto de vista a respeito da realidade, pois focalizam determinados aspectos dos fenômenos, hierarquizando-os. Desta forma eles se tornam um caminho de ordenação da realidade, de olhar os fatos e as relações, e ao mesmo tempo um caminho de criação (Minayo, 1994, p. 92).

Neste sentido, realizamos uma pesquisa nas bases de dados da plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e do Catálogo de Teses e Dissertações Plataforma Capes⁵⁵, utilizando o descritor “Cidades Educadoras”. Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, além do descritor, refinamos os resultados com os filtros: a) Tipo de documento: Teses; b) Assunto: educação; c) Programa de Pós-Graduação: programa de pós-graduação em educação; d) Ano de publicação: 2019 a 2024 e, nessa base de dados, encontramos apenas uma Tese com os parâmetros selecionados. No Catálogo de Teses e Dissertações Plataforma Capes, refinamos os resultados com os seguintes filtros: a) Tipo: doutorado (Teses); b) Ano: 2019 a 2022; c) Grande área do conhecimento: ciências humanas; d) Área do conhecimento: educação; e) Área de avaliação: educação; f) Área de concentração: educação; g) Nome do Programa: educação. Desse primeiro refinamento, encontramos cinco Teses, sendo que uma delas coincide com a Tese encontrada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, sendo assim, entre as duas bases de dados pesquisadas, houve um total de cinco Teses. Das cinco Teses encontradas, três não abordam diretamente o tema das Cidades Educadoras, diante disso, essas pesquisas foram excluídas da análise, restando apenas duas, conforme Quadro 6.

⁵⁵ A seleção desses dois repositórios ocorreu considerando que fazem parte de um sistema de informação que reúne, em formato digital, a produção de Teses e dissertações das instituições brasileiras de ensino e pesquisa, garantindo abrangência e confiabilidade. Além disso, possibilitam o acesso a investigações recentes.

Quadro 6 - Teses analisadas (2019 a 2024)

Programa de Pós-Graduação	Título	Palavras-chave	Autor(a)	Orientador(a)	Ano de Defesa	Base de dados
Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul - UCS	Cidades Rebeldes, Efervescentes e Educadoras: Em Caxias do Sul/RS, quanto de passado existe em nosso presente?	Cidades Educadoras. Historicidade Urbana. Exclusão. Caxias do Sul/RS.	Itamar Ferretto Comarú.	Dr ^a . Terciane Ângela Luchese	2020	Catálogo de Teses e Dissertações Plataforma Capes
Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo.	Caieiras nos passos de Cidade Educadora: A contribuição do Ensino Formal, Não-Formal e Informal e da Escola Clássica de Atenas para a Formação Integral do Ser Humano.	Cidade Educadora; Ensino Não-Formal, Formal e Informal; Escola Clássica de Atenas.	Marcelo Vagner Bruggemann	Dr ^a Izabel Cristina Petraglia	2022	Catálogo de Teses e Dissertações Plataforma Capes

Fonte: Autora (2025).

A pesquisa de Itamar Ferretto Comarú, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), vinculada à linha de pesquisa História e Filosofia da Educação, intencionou contribuir para o entendimento da cidade como possibilidade educadora, bem como compreender pela historicidade mecanismos de exclusão da cidade de Caxias do Sul/RS. Trata-se de uma pesquisa exploratória-descritiva, de abordagem qualitativa do campo da História Cultural. Nas palavras do autor, “a Tese que orienta minha pesquisa, é a de que”

[...]a historicidade ali percebida desvela uma impactante rede de ações e representações deseducadoras perante determinados grupos sociais, especialmente àqueles identificados como periféricos, por vezes destacados como detentores de um capital social, político ou simbólico inferior frente às representações sociais dominantes. Logo, tais ações evidenciam uma importante fragilidade enquanto Cidade Educadora, que se vê inserida em um complexo contexto de impotência sobre determinados campos sociais e espaços culturais da sociedade (Comarú, 2020, p. 7).

A investigação de Marcelo Vagner Bruggemann, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo, vinculada à área de concentração “formação de educadores”, objetivou “verificar se o projeto Cidade Educadora

vai ao encontro das potencialidades educacionais do município de Caieiras/SP, o qual vai além dos muros escolares, ministrando um ensino formal, não-formal e informal através de projetos sociais” (2022, p. 9). Caracteriza-se como uma pesquisa hermenêutica, de abordagem qualitativa. A hipótese levantada pelo pesquisador é de que a cidade de Caieiras/SP, em vistas de suas práticas educacionais, apresenta características que podem ser relacionadas ao conceito de Cidade Educadora, conforme os princípios clássicos da Escola de Atenas (2022, p. 27). Finalizada essa primeira análise, seguiu-se para uma leitura analítica e sistematização dos achados, orientada pelos seguintes questionamentos: 1) Quais concepções de educação são identificadas por essas pesquisas? 2) Como o tema Cidade Educadora é abordado pelas pesquisas? e 3) Quais as lacunas apontadas?

Quanto à primeira questão, compilamos, em um documento texto, trechos e citações que evidenciam as concepções de educação que fundamentam as pesquisas analisadas. Esse caminho revelou um conjunto de expressões convergentes entre as duas Teses, que agrupamos por semelhança conforme apresentado no Quadro 7.

Quadro 7 - Expressões convergentes

Expressões Identificadas
“educação cidadã”; “formação de cidadania”; “cidadania efetiva”; formação do ser político/cidadão”; “participação social”; “direito a educação”, “cultura emancipatória”, “sujeito consciente”; “educação para a autonomia”, “processo de humanização”; “cultura humanizadora e solidária”; “educação na diversidade”; “educação inclusiva”, “formação integral”; “educação não-formal”; “espaços de saberes transversais”; “educação permanente”.

Fonte: Autora (2025).

Constatamos que, embora as investigações abordem a temática “Cidades Educadoras” sob diferentes perspectivas, convergem nas concepções de educação. A análise do referencial teórico reflete uma abordagem crítica e emancipatória, voltada para a formação de sujeitos conscientes e atuantes. Observamos ainda a valorização de uma educação integral e humanizadora. Para ilustrar essa articulação teórica, apresentamos, nos Quadros 8 e 9, trechos selecionados das Teses e as unidades de significação relacionadas à questão “quais concepções de educação essas pesquisas identificam?”

Quadro 8 - Tese de Itamar Ferretto Comarú

Citação	Página	Unidades de significação
Tais caminhos pareciam destacar que a mudança de pensamento necessitaria de ações políticas aliadas à própria transformação social ou, talvez, à própria busca pela transformação social incitando a mudança e aprimoramento das políticas públicas voltadas para uma educação cidadã que ambicionasse uma melhor qualidade de vida para todos seus habitantes (Comarú, 2020).	24	Educação para cidadania
[...] os problemas enfrentados pela educação brasileira “requerem o cultivo de um olhar que transcenda os muros escolares e se volte para o potencial da vida em sociedade na perspectiva de construirmos a cidadania efetiva a partir de um processo socioeducativo que desenvolva uma cultura emancipatória e novas sociabilidades” (Zitkoski, 2016, p. 13).	34	Educação emancipatória.
[...] perspectiva progressista, em que me colocava e me coloco, implicava ou revelava, de um lado, uma posição ética, uma inclinação quase instintiva ao justo, uma rejeição visceral a injustiça, à discriminação, de raça, de classe, de sexo, à violência, a espoliação, um saber, por outro lado, não livresco, mas não antilivro, antiteoria. Um saber forjando-se, produzindo-se, em processo, na tensa relação entre prática e teoria. A aprendizagem dos educandos tem que ver com as dificuldades que eles enfrentam em casa, com as possibilidades de que dispõem para comer, para vestir, para dormir, para brincar, com as facilidades ou com os obstáculos à experiência intelectual. Tem que ver com sua saúde, com seu equilíbrio emocional. A aprendizagem dos educandos tem que ver com a docência dos professores e professoras, com sua seriedade, com sua competência científica, com sua amorosidade, com seu humor, com sua clareza política, com sua coerência, assim como todas estas qualidades têm que ver com a maneira mais ou menos justa ou decente com que são respeitados ou não (Freire, 2013, p. 140-147).	29	Educação como prática ética e de justiça social.
Como pondera Freire (1998), o ser humano ter-se-ia tornado uma presença no “mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um ‘não-eu’ se reconhece a si própria. Presença que pensa a ‘si mesma’, que se faz presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha”, mas, principalmente, uma presença que também “constata, compara, avalia, valora, decide, rompe” (Freire, 1998, p. 20-21).	65	Educação como construção da identidade, da autonomia.
A política, aqui concebida como ação importante e necessária, levaria à percepção da necessidade de envolvimento dos cidadãos frente às transformações dos múltiplos campos que dialogam com a própria vida cotidiana, tal qual seria a própria educação. [...] A ambição de se perceber como sujeito consciente, contudo, ver-se-ia continuamente contraposta ante a mutilação da sua cidadania. [...] conforme refere Freire (1996), a “experiência histórica, política, cultural e social [...] jamais pode se dar ‘virgem’ do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção” (Freire, 1996, p. 42).	70 271-272	Educação como política.
[...] consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 1996, p. 57).	272	Educação como processo contínuo de formação humana.

Fonte: Autora (2025).

Quadro 9 - Tese de Marcelo Vagner Bruggemann

Citação	Página	Unidades de significação
Em Platão (1997), a título de exemplo, tem-se o pensar de que a educação compõe lápides de sustentação das virtudes, com destaque à sua inquietude com a formação do ser político/cidadão (Bruggemann, 2022).	85	Educação para a política
Platão e Aristóteles foram os primeiros a despertarem esse pensamento de cidadão virtuoso. O aluno para a educação da Grécia Antiga, ao ser formado com base em suas aptidões naturais, era apto também à vida no espaço social e profissional. Platão (1997) complementa ao dizer que a educação é o percurso para que o homem tenha participação social, e que a partir disso seja guiado pelas virtudes que o formam” (Bruggemann, 2022).	86	Educação para a cidadania
A fundação de uma “nova” cidade, por meio da motivação de uma nova cidadania (da cultura humanizadora e solidária da convivência social e das relações), representa um ponto de vista que se define por meio de uma nova perspectiva para a área da educação (Bruggemann, 2022).	93	Educação humanizadora
[...] na sugestão expressada pela Comissão, a educação passa a ser vista como um fator inclusivo do Estado; ela passa a ser uma demanda da comunidade, uma necessidade, um direito (Bruggemann, 2022).	94	Educação como direito
[...] a educação vai além da educação curricular obrigatório e tradicional, pois busca no âmbito da sociedade meios voltados à formação integral de cada habitante (Bruggemann, 2022).	99	Educação não-formal como possibilidade de ampliação de práticas pedagógicas de formação integral.
Como afirma Paulo Freire (2005, p. 86), ao proferir que entende que a religiosidade “[...] confere qualidade a educação de todos e todas as estudantes na medida em que amplia a visão de mundo, de homem e de sociedade de modo que colabora com a formação de todos numa perspectiva emancipatória”.	195	
É inequívoco o resgate de se conscientizar a respeito da relevância da educação em prol da cidadania, que foi a finalidade de Freire desde o início do seu trabalho como educador. Para Freire, a cidadania é “[...] compreendida como a apropriação da realidade para nela atuar, participando conscientemente em favor da emancipação” (Bruggemann, 2022).	205	Educação crítica para a cidadania.

Fonte: Autora (2025).

Diante das unidades de significação identificadas, observamos que as pesquisas orientam-se por uma concepção de educação progressista, voltada à emancipação dos sujeitos, à formação crítica e ao fortalecimento da cidadania. As expressões convergentes apontam para processos educativos que transcendam os muros escolares, que sejam capazes de potencializar processos de transformação social e enraízem-se no cotidiano das relações sociais. Esses achados destacam a educação como eixo estruturante do projeto de cidade que se pretende educadora. Por fim, cabe destacar a centralidade do pensamento de Paulo Freire nas duas pesquisas analisadas que recorreram a suas obras para sustentar teoricamente suas Teses, em especial “*Política e Educação*” (1993, 2001) e “*Pedagogia do Oprimido*” (2005, 2016), citadas por ambos os pesquisadores.

A segunda questão posta diz respeito à forma como o tema “Cidade Educadora” é articulado nas pesquisas investigadas. Há divergências não apenas na abordagem, como também na concepção adotada por cada estudo. Comarú (2020) compreende a Cidade

Educadora como uma condição existencial e um compromisso coletivo. Para o pesquisador, uma cidade que se propõe educadora, deve contrapor-se a processos de desumanização aos quais determinados espaços e grupos sociais são submetidos. Dessa forma, Comarú (2020) afirma que:

[...] respeitar, empoderar e agregar o *outro* seriam condições fundamentais para uma cidade ser identificada como Educadora. [...] a Cidade Educadora deveria ser, [...] continuamente ambicionada, problematizada e experienciada por todos seus cidadãos, independentemente de chancelas internacionais (Comarú, 2020, p. 28).

Ao referir-se à ‘Cidade Educadora’ institucionalizada pela AICE, Comarú (2020) reflete criticamente sobre a centralização no poder municipal:

Ocorre que censuras, preconceitos ou restrições de múltiplas ordens poderiam advir tanto de governos, eleitos ou não, quanto dos mais diversos setores da sociedade civil, que organizam sob seus interesses os projetos políticos, culturais e pedagógicos locais, por vezes, visivelmente deseducadores e permeados por intensas ações biopolíticas. Desse modo, quando um mandatário local opta por apoiar governantes autoritários ou autoritaristas, que Cidade Educadora ele pode propor à complexidade social? Se o governo percebe-se absurdamente próximo a determinados grupos religiosos, como tratará as diversidades locais? Se o governo, eleito ou não, fomenta a intolerância, que práticas educativas podem advir da própria cidade que administra? Se não propõe o diálogo, a cidade será comunicativa para quem? E, finalmente, demonizada a política, quando os eleitores optam por candidatos que se afirmam cada vez mais como ‘não políticos’, validando a crença de que, assim, simbolizariam ‘o novo’, como se daria tal relação entre a própria administração e os mais diversos grupos que compõem a cidade e permeiam a sua existência? (Comarú, 2020, p. 74).

Neste sentido, ao aprofundarmos o estudo da AICE no item 2.2.1, observamos que o processo de associação e a consequente autoproclamação como Cidade Educadora é relativamente simples e centralizada no poder local. Não há exigência de mecanismos de participação popular, como audiências públicas, referendo ou plebiscitos, por exemplo. Conforme os documentos da AICE, cabe ao Executivo municipal propor a adesão e ao Legislativo aprová-la. Esse modelo parece contraditório em relação à Carta de Princípios da AICE, que estabelece que “os municípios de todos os países, desde a sua dimensão local, deverão agir como plataformas de experimentação e consolidação de uma plena cidadania democrática, como promotores [...] de mecanismos representativos e participativos de qualidade” (AICE, 2020, p. 7). Comarú (2020, p. 75), ao refletir sobre essa centralidade no poder público, levanta a possibilidade da imposição de múltiplas intencionalidades governamentais, “o que poderia acarretar, [...] o cerceamento da própria liberdade, seguida de uma consequente e potencializada disciplinarização do espaço, além da própria diminuição da capacidade de diálogo com a sociedade local”, a cidade que se quer educadora, não se faz pelo

‘convencimento’, mas pela comunicação educativa, em que todos tenham voz e vez, afirma o autor.

Outra abordagem é trazida por Bruggemann (2022), cuja base conceitual da Cidade Educadora está ancorada na “intencionalidade”⁵⁶ de favorecer a formação integral dos cidadãos. O pesquisador, apoiado nos ensinamentos de Platão e Aristóteles, apresenta uma reflexão significativa sobre os saberes difundidos na Grécia Antiga, compreendendo-os como os fundamentos primordiais de uma cidade que educa:

A clássica obra de Platão, *A República*, apresenta a cidade que educa o cidadão, pois esta visa a formação integral do ser humano, para o ideal de uma unidade justa e virtuosa. Dessa forma, o conceito de Cidade Educadora na contemporaneidade parte da intencionalidade da utilização da estrutura física da *pólis* para o fim formativo humano, utilizando a própria identidade da cidade com a intenção de aprender, trocar experiências, enriquecer a vida dos seus habitantes e educar o cidadão que nela vive [...]. Tal concepção encontra fundamento com o ideal aristotélico ao comparar a cidade como um organismo vivo, que se forma através do bem comum, onde cada habitante deve ter ações virtuosas (Aristóteles, 2017) (Bruggemann, 2022, p. 120).

Ainda nessa perspectiva, Bruggemann (2022) estabelece uma relação entre a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles, considerando-os componentes educativos complementares da *pólis*. Esses espaços desempenhavam um papel fundamental na formação dos cidadãos gregos, alinhando-se, segundo Bruggemann (2020), com o compromisso das Cidades Educadoras de expandir a educação para diferentes espaços urbanos. Em perspectiva distinta da de Comarú (2020), Bruggemann (2022, p. 95) concebe a Cidade Educadora a partir das diretrizes estabelecidas pela AICE, afirmando: “nesta imagem [...] apresentamos os locais onde situam-se as Cidades Educadoras que **viraram realidade**” (grifo nosso), em referência ao Mapa das Cidades Educadoras da AICE. Em suas considerações finais, o pesquisador reforça essa concepção ao afirmar que “a evolução do que venha a ser defendido e entendido como Cidade Educadora é identificada facilmente com o que propõe a Carta das Cidades Educadoras da AICE” (Bruggemann, 2022, p. 212). Além disso, apresenta esse modelo como uma possibilidade para a cidade de Caieras/SP, contexto empírico de sua pesquisa.

Para concluir, passamos a análise das lacunas evidenciadas nos estudos. Comarú (2020) ao realizar uma pesquisa na Biblioteca Geral Brasileira de Teses e Dissertações, encontrou apenas uma Tese que aborda diretamente o tema Cidades Educadoras. Salienta que, além dessa pesquisa, poucos trabalhos se dedicaram às Cidades Educadoras e suas abordagens contribuem

⁵⁶ “A cidade dos tempos atuais só será educadora se assumir a intencionalidade de educar por meio de sua potencialidade formativa presente em seu território, visando a formação do cidadão que vive e atua politicamente na sociedade [...]” (Bruggemann, 2022, p. 97).

com “proposições pedagógicas atualizadas, poderosas, mas que desconsideram a historicidade conflituosa que, por vezes, antecede tais ações contemporâneas desenvolvidas por determinados grupos sociais” (2020, p. 53). A Tese que o autor refere é de Valter Morigi, desenvolvida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Bruggemann (2022), por sua vez, ressalta a escassez de pesquisas que entrelacem a temática Cidades Educadoras com a prática educacional não-formal, sendo o seu tema de pesquisa. Por fim, verificamos que a produção acadêmica brasileira sobre Cidades Educadoras ainda é incipiente. Corroborando essa constatação, trazemos as contribuições de Donato, Fernandes Júnior e Bacila (2022), que realizaram um estudo publicado em 2022 na *Revista Vagalume* sobre o “Estado de Conhecimento das pesquisas acadêmicas sobre Cidades Educadoras e suas aproximações com a escola”. A pesquisa utilizou como fonte os repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), por meio do descritor “Cidade Educadora”. Como resultado, os autores identificaram treze dissertações e duas Teses, todas na área de educação. Cabe destacar que o estudo não estabeleceu um recorte temporal e que as Teses encontradas foram defendidas entre 2014 e 2016. Diante dos achados de Donato, Fernandes Júnior e Bacila (2022) e dos resultados desta pesquisa, constatamos que, nos últimos dez anos (2014 a 2024), apenas quatro Teses na área da educação abordaram diretamente a temática “Cidade Educadora”, evidenciando a escassez de estudos acadêmicos sobre o assunto. Considerando que os movimentos da Cidade Educativa (Faure, 1972) e da Cidade Educadora (AICE, 1990) já somam 47 anos e que, no Brasil, mais de quarenta e três municípios são associados a AICE, reforça-se a relevância do presente estudo.

3.2 Cidade Educadora: sentidos em disputa, implicações e ressignificações

[...] não basta reconhecer que a Cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo. 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).

Este item propõe-se ao aprofundamento teórico do conceito de Cidade Educadora, buscando compreendê-lo em sua tessitura histórica, em sua complexidade conceitual e em seu potencial de transformação social. Para tanto, iniciamos retomando o Relatório de Edgar Faure (1981), documento precursor na formulação de uma concepção de cidade educativa⁵⁷, bem

⁵⁷ Vide item 2.1 *Apprendre à être* - Cidades Educativas (1971-1972).

como a Carta das Cidades Educadoras⁵⁸ (1990-2020), documento oficial da AICE. Conforme já abordado no item 2.1 *Apprendre à être* - Cidades Educativas (1971-1972), em 1971, o diretor-geral da UNESCO conferiu à Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação a incumbência de elaborar um diagnóstico sobre sistemas educacionais em escala global, com o propósito de “auxiliar governos a formular estratégias nacionais para o desenvolvimento da educação [...], orientar a cooperação internacional [...] e nomeadamente a ação da Unesco” (Faure, 1981, p. 383). No preâmbulo do relatório, Faure (1981) enfatiza a centralidade da educação permanente, concebida como a articulação entre espaços formais de ensino e as experiências da vida, apresentando-a como ideia estruturante do documento:

A orientação da Comissão comporta assim uma aproximação dialética em que entram em jogo, por um lado, os melhoramentos a introduzir no que existe e, por outro, as alternativas que se podem pôr. [...] E porque assim é, a Comissão dedicou todo o interesse a duas noções fundamentais: a educação permanente e a cidade educativa. Se os estudos não podem mais constituir um “todo” definitivo, que se distribui e se recebe antes da entrada na vida adulta, qualquer que seja o nível da bagagem intelectual e a idade desta entrada, é então preciso reconsiderar os sistemas de ensino no seu conjunto e mesmo na sua concepção. Se o que é necessário aprender é a reinventar e a renovar constantemente, então o ensino torna-se educação e, cada vez mais, aprendizagem. Se aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e económicas, então é preciso ir mais além na revisão necessária dos “sistemas educativos” e pensar na criação duma cidade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro (Faure, 1981, p. 33-34).

Como aponta Faure (1981), essa concepção implica repensar não apenas os sistemas de ensino, mas a própria relação entre sociedade e educação. Assim, na cidade educativa, a configuração social transcende uma mera mudança estrutural e sistêmica, pois “os próprios termos da relação entre sociedade e educação [...] mudam de natureza” (Faure, 1981, p. 249). Embora a Carta de Princípios das Cidades Educadoras (AICE) não mencione explicitamente o Relatório Faure, esse documento influenciou os fundamentos que a sustentam. A Carta apresenta-se como um compromisso político-pedagógico assumido pelas cidades signatárias, estabelecendo a educação como eixo estruturante de suas políticas e ações. No capítulo 2, mais especificamente no item “2.2.2 Princípios de uma Cidade Educadora: uma Carta de compromisso”, a análise concentrou-se na apresentação dos vinte princípios que compõem o corpo do documento. Neste ponto, porém, o olhar volta-se para o preâmbulo da Carta, em que se encontram as “premissas”⁵⁹ que fundamentam e justificam esses princípios, delineando o

⁵⁸ Vide item 2.2.2 Princípios de uma Cidade Educadora: uma Carta de compromisso.

⁵⁹ Compreendemos por Premissas os núcleos estruturantes dos princípios da Carta das Cidades Educadoras.

seu enquadramento teórico de referência. Compreendemos que tais premissas inaugurais podem contribuir de forma significativa para a compreensão do conceito de Cidade Educadora e para o entendimento da filosofia que orienta a proposta. No Quadro 10, destacamos trechos do preâmbulo e as respectivas premissas, com o objetivo de evidenciar os fundamentos conceituais que permeiam o documento:

Quadro 10 - Destaques e Premissas

Destaque	Premissa
“Na Cidade Educadora a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade”; (2020, p. 4).	Educação como eixo estruturante da cidade.
“A Cidade Educadora [...] tem como finalidade a construção da comunidade e de uma cidadania livre, responsável e solidária, capaz de viver na diferença, de solucionar pacificamente os seus conflitos [...]”; (2020, p. 4).	Educação para cidadania ativa, para a vida democrática, para a coesão social.
“[...] seu objetivo constante será aprender, inovar e partilhar, e, portanto, enriquecer e tornar mais segura e digna a vida dos seus habitantes”; (2020, p. 4).	Educação para o desenvolvimento humano e social.
“A Cidade Educadora tem de exercer e desenvolver a sua função educadora em paralelo com as tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), com o olhar posto na formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade para responder às suas necessidades formativas de modo permanente e em todos os aspetos da vida”; (2020, p. 5).	Educação integral e permanente.
“[...] agir como plataformas de experimentação e consolidação de uma plena cidadania democrática”; (2020, p. 6).	Espaço de experimentação de práticas democráticas e de construção coletiva de políticas públicas.
“[...] educação em valores e direitos humanos [...]”; (2020, p. 7).	Educação para os direitos humanos.
“As Cidades Educadoras sentem-se portadoras do ideal de inclusão [...]” (2020, p. 7).	A inclusão como guia das ações da Cidade Educadora.
“A Cidade Educadora [...] aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como maneira ideal de viver [...]”; (2020, p. 8).	Educação política, crítica, dialógica e, portanto, participativa.
“A Cidade Educadora deve reconhecer, promover e estimular [...] cuidados e coresponsabilizar a sociedade como um todo”; (2020, p. 8).	Educação para a solidariedade, fomentando o senso comunitário, o pertencimento e a coresponsabilidade social.
“O direito à Cidade Educadora deve afirmar-se como uma extensão do direito à educação. (2020, p. 8).	Compromisso da cidade com o direito fundamental à educação.

Fonte: Autora (2025).

O conjunto de premissas destacadas revela que o compromisso político-pedagógico assumido pelas cidades associadas transcende a formulação de políticas setoriais, propondo uma educação integral e integrada, pautada nos direitos humanos e na construção de uma cidadania ativa. Essas premissas reforçam a responsabilidade das cidades associadas à AICE no fortalecimento das potencialidades educadoras presentes em seus territórios e da participação social. Para tanto, cabe a esses municípios não apenas os reconhecerem, mas os incorporarem em seus projetos políticos-pedagógicos, consolidando o direito à educação em

todas as suas dimensões. Dialogando com os princípios da Carta, Pozo (2013), em seu texto “O conceito de ‘Cidade Educadora’, hoje”, destaca a sua natureza fluída:

Como todos os conceitos que, longe da perfeição e inamovibilidade do céu platônico, se enraízam na complexidade e fluência da realidade humana, o conceito de Cidade Educadora muda com a mudança própria das vidas da cidade e dos seus habitantes; isto não implica uma mudança que a “subordine” condescendentemente às crescentes pressões e dificuldades de toda a ordem mas sim uma mudança que a “coordene” ou adapte às novas características e necessidades das cidades (Pozo, 2013, p. 25).

A passagem anterior levanta três questões importantes sobre essa concepção, em primeiro lugar, evidencia que não se trata de uma noção fixa e acabada, mas de um processo dinâmico, implicado com as complexidades e contradições da vida urbana contemporânea. O outro ponto a ser destacado é que a Cidade Educadora está intrinsecamente vinculada à vida e, dessa forma, a educação não se limita a um único modelo institucionalizado. Neste sentido, Pozo (2013) salienta que, uma cidade que se quer educadora, estimula e oferece meios de realização à capacidade Educadora em sentido amplo, visando ao desenvolvimento tanto pessoal quanto coletivo, assim a cidade potencializa a convivência e a compreensão da repercussão mútua que as pessoas e grupos exercem entre si dentro do espaço público da cidade. A terceira questão posta por Pozo (2013, p. 25) é que a Cidade Educadora não é passiva, não se submete as “pressões e dificuldades de toda a ordem”, pelo contrário, enfrenta-as de forma coordenada e responsável, mantendo a sua função educadora como essência. Ampliando essa discussão, Moll (2004), em seu texto “A Cidade Educadora como possibilidade – apontamentos”, convida-nos a refletir:

Será possível pensar a cidade como espaço educador? [...] É possível que a cidade desenvolva para além de suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, uma função educadora, no sentido do compromisso coletivo e permanente da formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os seus habitantes – crianças, jovens e adultos? Em outras palavras, é possível pensar a cidade desde a perspectiva da educação? (Moll, 2004, p. 40-41).

A autora responde afirmativamente às questões que levanta, sustenta que aprender a cidade, aprender da cidade e aprender na cidade são desafios contemporâneos e integrar-se ao movimento das Cidades Educadoras implica re-conceitualizar a cidade, compreendê-la como um espaço de múltiplas histórias e culturas e, portanto, de inúmeras possibilidades educativas. Essa perspectiva, segundo Moll (2004), pressupõe uma intencionalidade pedagógica nas ações desenvolvidas pelos diferentes atores da cidade, bem como o diálogo acerca de que projeto educativo está presente nessas ações, converter a cidade em uma pedagogia torna-se uma nova

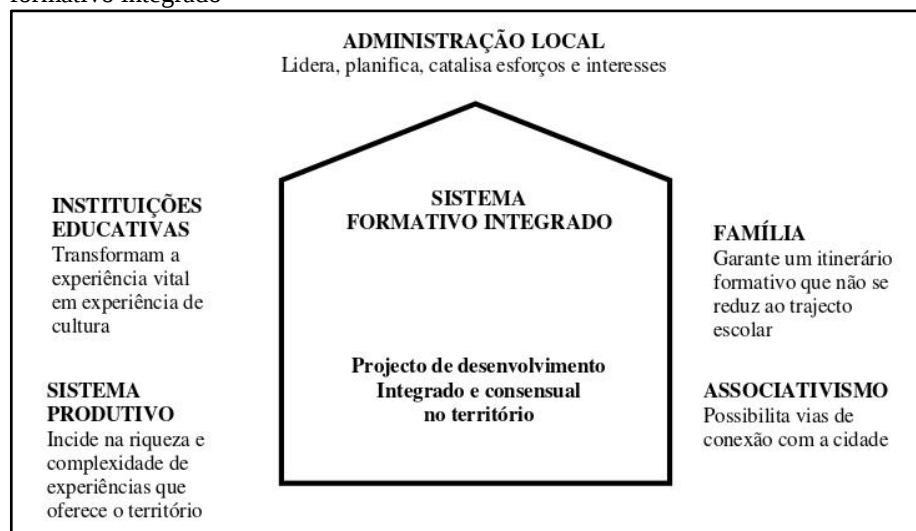
forma de compreender a vida em coletividade no espaço urbano. Tal perspectiva, segundo a autora, requer:

[...] discutir coletivamente quem somos, que necessidades comuns e singulares temos, **que presente e que futuro desejamos**. Implica assumirmos, como diferentes atores sociais do cenário urbano (governo, associações de moradores, empresariado, movimentos sociais, grupo de jovens, igrejas, sindicatos, universidades), tarefas educativas no sentido de **mapear demandas e possibilidades formativas**, para oferecer ao conjunto da população *inéditos viáveis* que permitam fazer da vida algo mais ou algo distinto do que ela é (Moll, 2004, p. 42, grifos da autora).

Neste sentido, Moll (2004) sustenta que o diálogo entre o poder público e a sociedade é essencial, tanto no sentido de qualificar as políticas sociais quanto para a continuidade delas. É pelo diálogo com todos os atores que se qualifica o processo, em que cada um se sinta e seja pertencente, é “ocupando espaços reais e simbólicos em um movimento pedagógico e cultural, na qualidade potencial de educadores, que se possibilita o cultivo de olhares acerca deste grande **espelho-território** com seus temas e problemas para **reaprendendo-o, ousarmos reinventá-lo**”. (Moll, 2004, p. 43, grifos da autora). Nessa linha de pensamento, Pacheco (2004) enfatiza que a concepção de Cidade Educadora está intrinsecamente vinculada à participação popular, sendo que, segundo o autor, a cidadania consciente forja-se pelos processos participativos e pelas ações coletivas, uma sociedade fundada na democracia e na justiça social somente é possível pela articulação entre democracia representativa e participação popular.

Considerando as possibilidades de aplicação prática, Villar (2001) expõe que a filosofia da Cidade Educadora é caracterizada por uma certa carga de utopia, porém com possibilidades reais de realização. Para tanto, a autora apresenta a ideia de um Sistema Formativo Integrado, um projeto de desenvolvimento integrado e consensual no território, onde a função educadora deve ser integrada a todas as dimensões (política, social, econômica, cultural, etc.). Nesse contexto, apresenta a seguinte estrutura do Gráfico 1:

Gráfico 1 - Estrutura e contribuições dos agentes territoriais implicados no sistema formativo integrado



Fonte: Villar (2001, p. 31).

Nessa configuração, conforme a autora, cada agente territorial desempenha papeis e compartilha responsabilidades que contribuem para a potencialização do sistema. Um dos papéis da administração local municipal é de garantir que a formação não seja só do tipo escolar, nesse caso, a vontade política é fundamental para estruturar outras potencialidades existentes, propondo normativas com finalidades sociais, como o associativismo, o voluntariado e as instituições intencionalmente formativas, a administração deixa de ser um mero programador para converter-se em promotor de dinâmicas sociais (Villar, 2001). Sobre esse ponto, a autora expõe que:

O lugar de encontro entre a Administração Pública – com uma finalidade essencialmente política-, o voluntariado, o associativismo e as instituições intencionalmente formativas – caracterizadas por uma finalidade social-, os profissionais individuais e ou as empresas – com finalidade lucrativa-, produzem-se na planificação e programação das acções culturais e educativas globais. A Administração Relacional compete-lhe criar as condições para estabelecer a relação dos referidos agentes, assegurar o imprescindível compromisso de todos os interlocutores da comunidade para manterem uma relação estável, consensual, que permita desenvolver a planificação global, organizando e estabelecendo a estrutura de funcionamento necessária para a implementação (Villar, 2001, p. 32).

As instituições escolares, por sua vez, precisam abrir-se e articular-se “às fontes de experiências e de conhecimentos exteriores a ela, [...] centrando-se na transformação da experiência vital em cultural e na educação em valores (saber, saber fazer e saber ser)” (Villar, 2001, p. 35). Neste sentido, a família, as associações, os coletivos de cidadãos e a estrutura produtiva desempenham papel fundamental, a articulação entre todos esses agentes potencializa diferentes itinerários formativos, transformando a cidade em um sistema de recursos

educativos. Outro ponto importante para a consecução do Sistema Formativo Integrado, segundo Villar (2001), é o conhecimento exaustivo da realidade e o diálogo entre os atores. A autora sustenta que, pela participação e diálogo dos diferentes agentes sociais da comunidade, define-se um projeto educativo integral, em que cada um assume o seu papel e busca a concretização das possibilidades educadoras da cidade:

Escola e território devem ter um projecto educativo comum, resultado de uma estratégia global e conjunta em que participem os responsáveis de uma comunidade local, as instituições e entidades potencialmente educativas, para dar prioridade e uso racional aos recursos e relações existentes ou latentes na organização social, económica e cultural de um determinado território (Villar, 2001, p. 30).

Por outro lado, a autora elenca alguns desafios à operacionalização da proposta, entre eles, a ausência de especificidade legislativa e a limitação da autonomia financeira, fatores que dificultam a sua implementação. Esses entraves evidenciam a complexidade de projetos dessa natureza, uma vez que exigem um compromisso político que esteja além da intencionalidade. No entanto, a proposta de Villar (2001) revela como o conceito de Cidade Educadora pode desdobrar-se em experiências concretas em torno de um projeto formativo comum e territorializado. Partindo da reflexão sobre a experiência espanhola apresentada por Villar (2001), Silva e Moll (2024, p. 7) observam que as iniciativas de Cidades Educadoras no Brasil desenvolveram-se em dois ciclos distintos: o primeiro marcado pela abertura democrática que vai do final da década de 1980 até os anos 2000 e o segundo que se manifesta na crise *subprime* (2007) e percorre a convulsionada política brasileira desde junho de 2013 aos seus aspectos conjunturais atuais. Porto Alegre/RS⁶⁰ é um exemplo de Cidade Educadora brasileira com experiências nos dois ciclos referenciados por Moll e Silva (2024), porém, diametralmente antagônicas. No primeiro ciclo, Porto Alegre/RS foi palco do 1º Fórum Social Mundial⁶¹ (em contraposição à ofensiva neoliberal que se globalizava), protagonizou uma gestão pública construída dialogicamente, implementou experiências democráticas como o Orçamento Participativo e, assim, constituiu-se como Cidade Educadora, compreendendo “que viver juntos implica capacidade de diálogo, reconhecimento de diversidades, enfrentamento de

⁶⁰ Porto Alegre/RS aderiu pela primeira vez o movimento das Cidades Educadoras em 2001, porém com as trocas de governo deixou o movimento, retornando em 2021.

⁶¹ Segundo Santos (2005), o Fórum Social Mundial foi o primeiro grande movimento progressista internacional após a reação neoliberal no início dos anos 80 do século XX, trata-se de um “conjunto de iniciativas de intercâmbio transnacional entre movimentos sociais, organizações não-governamentais (ONGs), e os seus conhecimentos e práticas das lutas sociais locais, nacionais e globais, levadas a cabo em conformidade com a Carta de Princípios de Porto Alegre contra as formas de exclusão e de inclusão, de discriminação e igualdade, de universalismo e particularismo, de imposição cultural e relativismo, produzidas ou permitidas pela fase actual do capitalismo conhecida como globalização neoliberal” (Santos, 2005, p. 15).

desigualdades e um horizonte de direitos” (Moll; Silva, 2024, p. 8). Neste sentido, Pacheco (2004), ao referir-se à Administração Popular da cidade de Porto Alegre/RS na gestão 2001-2004, defendeu um projeto educativo capaz de se contrapor ao conteúdo ideológico do neoliberalismo que marca a sociedade contemporânea:

Porto Alegre não se submete a essa política na exata medida em que um projeto popular, nesta cidade, é constituído coletivamente. Nos recusamos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a escola à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista. Aqui, portanto, realizamos o contraponto ao neoliberalismo em educação, promovido pelo governo federal (Pacheco, 2004, p. 12).

De acordo com Pacheco (2004), não se trata de ações educadoras isoladas, mas de um Projeto Democrático e Popular que busca a construção de uma cultura fundada na solidariedade entre as pessoas e que, portanto, opõe-se ao individualismo neoliberal. No projeto de Cidade Educadora, a cidade e a educação devem ser espaços de resistência e de proposição de outros modos de vida, em que valores democráticos e solidários são cultivados, a cidade educa a escola e é educada por ela (Freire, 2001), sendo que os seus projetos são articulados entre o poder público e a sociedade que estabelecem uma relação dialética, em que todos transformam-se em educadores e educandos.

Em oposição ao compromisso de uma educação emancipadora e democrática do primeiro ciclo, a Porto Alegre/RS⁶² do segundo ciclo, em 15 de janeiro de 2025, promulgou a Lei 14.177/25⁶³, inspirada no movimento “Escola sem Partido (ESP)”⁶⁴. Conforme a Defensoria Pública (2025), a norma viola frontalmente princípios constitucionais fundamentais⁶⁵ e tratados internacionais ratificados pelo Brasil, representando uma forma de censura na educação pública, que deve ser plural e democrática. Marcon e Dourado (2021, p. 9) expõem que tais propostas estão na contramão da Constituição Federal de 1988 e da Legislação Educacional brasileira que reafirmam o compromisso com a gestão democrática, o

⁶² Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/smtc/noticias/porto-alegre-retorna-para-rede-das-cidades-educadoras>.

⁶³ Íntegra da Lei 14.177/25 disponível em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/processos/128712>.

⁶⁴ Embora o movimento Escola sem Partido possua relação com o contexto analisado, este estudo não tem por objetivo aprofundar essa discussão, limitando-se à análise pormenorizada de implicações jurídicas e educacionais. Indicamos o artigo “Projeto político da escola sem partido: interesses e valores ocultos”, de Telmo Marcon e Ivan Penteado Dourado. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/71114&ved=2ahUKEwiO3YzTu4WNAxUYGLkGHbSOFkQQFn0ECB8QAQ&usg=AOvVaw0HCoFOThTyhA6ZiOeRJiXJ>.

⁶⁵ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...].

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (Constituição Federal, 1988).

que “pressupõe a capacidade de trabalhar com a diversidade e a pluralidade de posicionamentos e não a sua negação”. Complementando essa perspectiva, Piovesan *et al.* (2018) defendem que a escola precisa ser um território de formação cidadã, onde o diálogo deve ser livre e que proporcione às crianças e aos jovens as reflexões críticas, visando ao alargamento das potencialidades humanas. Os autores explicitam que a ordem constitucional brasileira encontra em harmonia com a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁶⁶, com o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais⁶⁷, com o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos da Unesco e do Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos, que sustentam uma educação capaz de potencializar o pleno desenvolvimento da personalidade humana, o respeito e o fortalecimento dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (expressão e pensamento), uma educação baseada no diálogo, na tolerância, na participação popular, na busca de uma sociedade livre, pluralista e democrática, o que se contrapõe ao ideário do movimento Escola sem Partido.

Em 11 de fevereiro de 2025, o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul concedeu liminar suspendendo os efeitos da Lei 14.177/25 diante de duas Ações Diretas de Inconstitucionalidade⁶⁸ (ADIN) ajuizadas pela Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul e pelo Sindicato dos Municipários de Porto Alegre/RS. No entanto, esse não é um caso isolado, há uma recorrência na proposição e aprovação de normas versando sobre a ESP em

⁶⁶ Artigo 2.

1. Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. [...].

Artigo 18. Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular. [...].

Artigo 26.

1. Todo ser humano tem direito à instrução.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

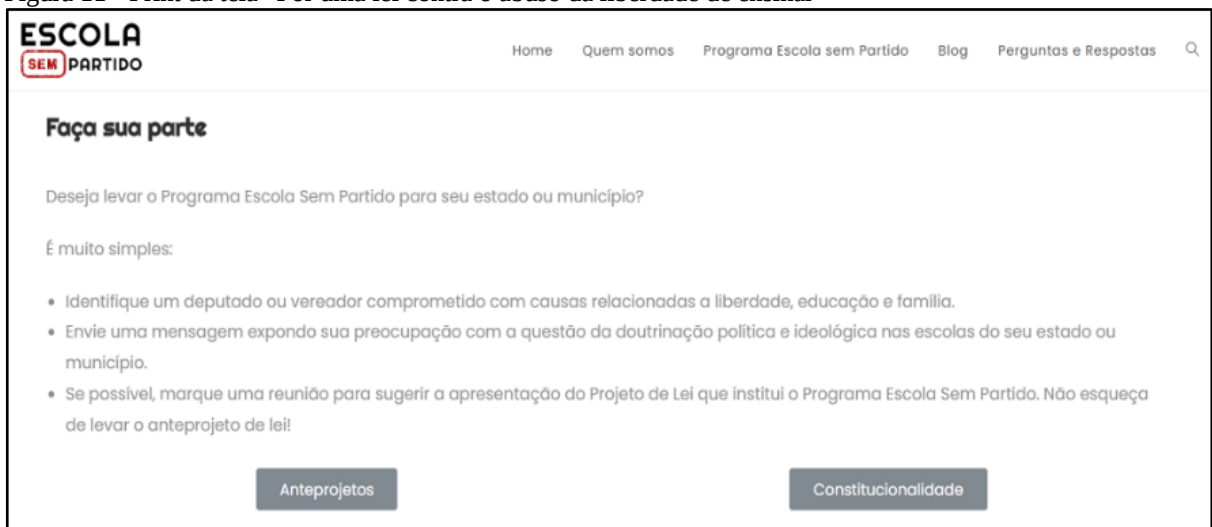
⁶⁷ Artigo 13 [...].

§1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1992).

⁶⁸ Ainda no campo legal, cabe destacar a competência normativa privativa da União, conforme artigo 22, inciso XXIV da CF/88: “compete privativamente à União legislar sobre [...] diretrizes e bases da educação nacional. (grifo nosso). Nesse sentido, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base – LDB) prevê que “caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (art. 8º, § 1º, grifo nosso). Dessa forma, além de inconstitucional, a Lei 14.177/25 apresenta vícios formais que impedem a manutenção de seus efeitos.

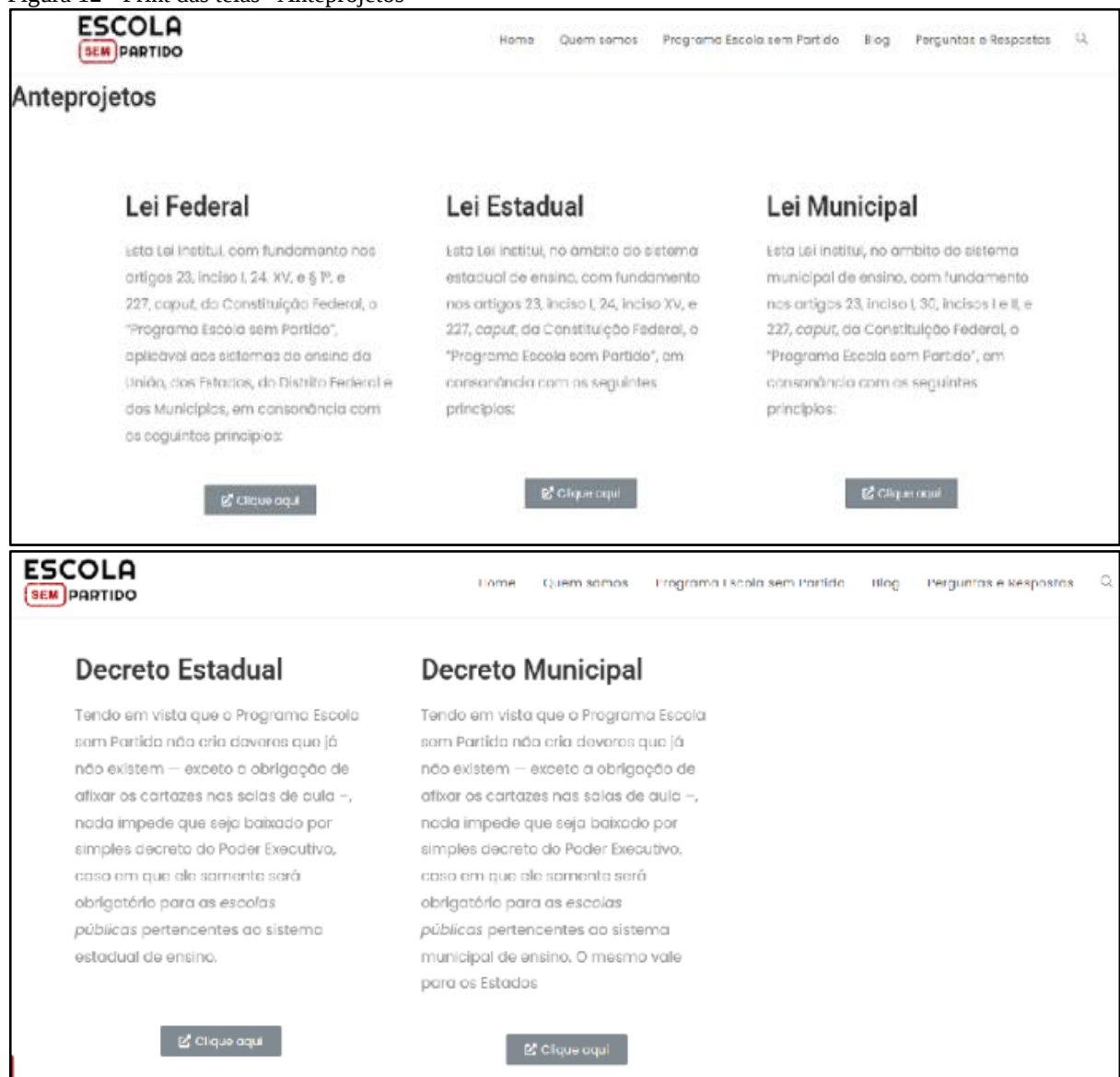
todas as esferas, sob a falácia de defender uma “educação neutra” sobre questões políticas, ideológica e religiosa, visando combater a doutrinação ideológica de crianças e jovens. Segundo dados coletados por Marcon e Dourado (2021), em 2017, já havia oito projetos de lei tramitando nas assembleias legislativas de estados brasileiros e em dez câmaras municipais, entre elas São Paulo/SP e Curitiba/PR, cidades reconhecidas como educadora pela AICE. Em âmbito nacional, tanto no Senado como na Câmara de Deputados, existem projetos de lei que pretendem incluir entre as diretrizes e bases da educação nacional o “Programa Escola sem Partido”, o Projeto de Lei do Senado nº 193/2016 de autoria do Senador Magno Malta (PL/ES) e o Projeto de Lei nº 246/2019 da Deputada Bia Kicis (PL/DF). Neste sentido, alertam os autores que há forte articulação entre os militantes do movimento com parlamentares e partidos simpatizantes das propostas e a consequente a expansão de propostas legislativas. Na plataforma digital do movimento ESP (escolasempartido.org), estão disponíveis modelos de anteprojetos de lei e decretos voltados à regulamentação da proposta em nível federal, estadual e municipal, conforme Figuras 11 e 12 na continuidade:

Figura 11 - Print da tela “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”



Fonte: Escola sem Partido (2004).

Figura 12 - Print das telas “Anteprojeto”



Fonte: Escola sem Partido (2004).

Ao analisar o texto dos modelos de “anteprojeto”, primeiramente, observamos a ardil intenção de revestir o conservadorismo político das propostas com uma aparente legalidade pela utilização de fundamentos constitucionais, mas que, na essência, são incompatíveis com a ESP.

MODELO DE ANTEPROJETO

Ementa: Institui o “Programa Escola sem Partido”.

Art.1º. Esta Lei institui, com fundamento nos artigos 23, inciso I, 24, XV, e § 1º, e 227, *caput*, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os seguintes princípios:

- I** – dignidade da pessoa humana;
- II** – **neutralidade** política, ideológica e religiosa do Estado;
- III** – **pluralismo** de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV** – **liberdade** de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o **pensamento**, a arte e o saber;
- V** – **liberdade** de **consciência** e de crença;
- VI** – direito à intimidade;
- VII** – proteção integral da criança e do adolescente;
- VIII** – **direito** do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao **exercício da cidadania**;
- IX** – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Escola sem Partido, 2004, grifos nossos).

A partir da redação apresentada, observamos o uso estratégico de expressões como recurso de manipulação discursiva, além da interpretação inadequada de vocábulos, como é o caso da “neutralidade”. Marcon e Dourado (2021, p. 16) expõem que é por meio do conhecimento válido que se confere intencionalidade e sentido à experiência social:

No estabelecimento de parâmetros do que é considerado válido ou não como conhecimento, uma dada epistemologia pode abrir-se à pluralidade ou tornar-se instrumento político e ideológico na defesa dos interesses dominantes. [...] O discurso da neutralidade política reproduzido pelo Movimento Escola sem Partido resulta de uma apropriação profundamente descontextualizada das discussões relativas à objetividade. Há uma apropriação descontextualizada de pressupostos epistêmicos que são aplicados em contextos distintos daqueles sobre os quais a própria ciência debruça-se. O esforço da racionalidade da ciência não pode ser confundido com as pretensões do Movimento Escola sem partido de estender alguns de seus pressupostos para o campo das humanidades, ou seja, da educação.

Dando continuidade à reflexão, os autores reforçam que os pressupostos e propostas da ESP não se sustentam do ponto de vista argumentativo. A produção do conhecimento pressupõe escolhas que “são condicionadas por valores e opções políticas e a ação educativa defronta-se permanentemente com essas escolhas” (Marcon; Dourado, 2021, p. 17). Essa compreensão encontra ressonância em Freire (2019, p. 108) que enfatiza que não há educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la, complementando que, “para que a educação fosse neutra era preciso que não houvesse discordância nenhuma entre as pessoas”, ou seja, não há possibilidades de a educação ser neutra como querem fazer acreditar os defensores da ESP. Para Motta e Garcia (2019, p. 11-12), a suposta “neutralidade” defendida pelos gestores do movimento Escola sem Partido é equivocada, ao negarem a não ideologização

em nome de uma postura neutra, estão tomando um partido e “o partido do ESP é o conservadorismo, que está implícito nas entrelinhas do seu projeto de lei”.

A aprovação de normativas dessa natureza compromete premissas essenciais como a liberdade pedagógica, o respeito à diversidade e à pluralidade de perspectivas, pilares fundamentais de uma educação comprometida com a formação crítica, ética e emancipadora, consequentemente, o movimento ESP diverge substancialmente dos fundamentos propostos pela Carta das Cidades Educadoras. Por outro lado, não nos filiamos a abordagens essencialistas, reconhecemos que as cidades são espaços marcados por contradições, tensões e desigualdades e que esses elementos devem ser balizadores do ideal de uma Cidade que se pretende Educadora. No entanto, tal reconhecimento não nos exime de afirmar a essencialidade de um olhar crítico, sobretudo, diante de propostas que ameaçam a democracia, como é o caso de normativas dessa natureza. Levitsky e Ziblatt (2018) realizam uma análise abrangente sobre os riscos da erosão democrática em sua obra “Como as democracias morrem” e alertam que a sua consolidação não exige necessariamente um plano:

A erosão da democracia acontece de maneira gradativa, muitas vezes em pequeníssimos passos. Tomado individualmente, cada passo parece insignificante – nenhum deles aparenta de fato ameaçar a democracia. Com efeito, as iniciativas governamentais para subverter a democracia costumam ter um **verniz de legalidade**. Elas são aprovadas pelo Parlamento ou julgadas constitucionais por supremas cortes. Muitas são adotadas sob o pretexto de diligenciar algum objetivo público legítimo – e mesmo elogiável –, como combater a corrupção, “limpar” as eleições, aperfeiçoar a qualidade da democracia ou aumentar a segurança nacional (Levitsky; Ziblatt, 2018, p. 81, grifo nosso).

Nesse contexto, marcado por ameaças veladas ao Estado Democrático de Direito, pela supressão de direitos e de crescente tensionamento entre projetos de sociedade, torna-se ainda mais urgente fortalecer movimentos que, como o das Cidades Educadoras, reafirmam o compromisso com a justiça social, o diálogo e a participação como princípios inegociáveis da vida em comum e da democracia. Neste aspecto, Silva e Moll (2024) argumentam que

o direito à Cidade Educadora, utopia concreta que volta à cena nas cidades brasileiras neste segundo ciclo, [...] precisa mobilizar forças democráticas que permitam políticas urbanas e educativas comprometidas com as demandas reprimidas de uma sociedade historicamente vilipendiada pelo autoritarismo de suas origens e sua insistência na repetição do passado. [...] O que estamos chamando de segundo ciclo da experiência das Cidades Educadoras no Brasil vêm articulando esse conjunto de forças que mobilizam agentes públicos, organizações da sociedade civil, universidades e movimentos sociais, constituindo intersecções importantes. Com e para além do poder público, com e para além da educação chamada formal, espalhando-se no amplo campo da educação social, popular e comunitária, o ciclo que inicia sob a forte pressão do decurso e do desmonte dos direitos parece esboçar uma tímida, porém contundente reação dos lugares (Silva; Moll, 2024, p. 13).

A partir desse horizonte delineado por Silva e Moll (2024), compreendemos a “reação dos lugares” como a expressão concreta da participação popular. Freire (2006), em sua obra “A Educação na Cidade”, afirma que a

participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem ou pudessem dar à administração pública. A participação [...], vai mais além. Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica participação política das classes populares através de suas representações ao nível de opções, das decisões e não só do fazer o já programado. Por isso uma compreensão autoritária da participação a reduz, obviamente, a uma presença concedida das classes populares a certos momentos da administração (Freire, 2006, p. 75, grifo do autor).

No âmbito dessa concepção, Gadotti e Padilha (2004, p. 128) apontam que uma cidade pode ser considerada como educadora, quando “ela exerce uma *nova função* cujo objetivo é a formação para e pela cidadania”. Para tanto, é imprescindível a instituição de canais permanentes de participação, configurando uma nova esfera pública de decisão não estatal, capaz de incorporar os conflitos sociais por meio de práticas de negociação que estimulem a reapropriação das cidades por seus cidadãos. Nessa mesma direção, Cabezudo (2004) afirma que as ações educativas de uma cidade que se quer educadora devem ter como objetivo principal a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Para isso, é fundamental perceber a cidade como um quadro de referência de problemas e de possíveis soluções e, a partir desse conhecimento, “projetar seu futuro em uma tarefa de construção cotidiana na qual todos, incluídas as autoridades locais, são responsáveis” (Cabezudo, 2004, p. 14). Nessa linha argumentativa, Pacheco (2004, p. 18) enfatiza que “Escola cidadã, Cidade Educadora, Participação Popular são partes inseparáveis de um projeto pedagógico progressista e contemporâneo”. Dessa forma, compartilhamos com as perspectivas progressistas discutidas ao longo desse item, compreendendo a Cidade Educadora não como um modelo acabado ou prescritivo, mas como uma construção coletiva, multifacetada, atravessada por contradições e, portanto, em permanente transformação, a cidade que se quer educadora exige mais do que dispositivos institucionais formais, requer a consolidação de práticas democráticas que envolvam todos os cidadãos em processos permanentes de escuta, decisão e corresponsabilidade, esse é o desafio.

Assim, reconhecendo a complexidade e as possibilidades de resignificação que a temática suscita, observamos que, entre os diversos olhares que compõem o debate sobre a Cidade Educadora, dois elementos destacam-se como pontos de convergência entre os autores e os documentos analisados: a educação, como eixo estruturante da cidade que se pretende

educadora e a participação social⁶⁹ como um dos pilares constitutivos dessa concepção (a cidade se faz educadora “com” as pessoas). A Declaração do XVII Congresso de Cidades Educadoras (AICE), realizado em Curitiba/BR, em maio de 2024, reafirma o compromisso com a participação social estabelecido em sua Carta de Princípios:

As Cidades Educadoras se comprometem a:

[...]

2 – Incentivar a participação cidadã e autônoma das crianças em uma cidade que as acolha e respeite, promovendo espaços de diálogo em que seja dada prioridade à infância nas diferentes áreas municipais da agenda pública. Para tanto, sua participação ativa na comunidade será incentivada por meio da implementação de políticas públicas.

[...]

4 – Implementar ações que promovam a participação das comunidades locais em seu território e tenham impacto sobre ele. Isso implica a busca, por parte dos governos locais, de possíveis soluções para os problemas ambientais, de modo abrangente e com uma perspectiva social e econômica, atendendo à complexidade das causas que os geram e por meio de ações que envolvam a comunidade e democratizem o acesso à informação, ao conhecimento e às tecnologias.

[...]

9 – Implementar Comitês Intersetoriais de Educação Ambiental, formados por instituições públicas e da sociedade civil organizada, e apoiar o desenvolvimento de Programas de Educação Ambiental para o fortalecimento de políticas públicas de educação para a sustentabilidade, que incluam, em especial, o aumento da capacitação para adaptação às mudanças e, assim, reduzir as perdas e danos ocasionados por este fenômeno nas comunidades (Declaração do XVII Congresso de Cidades Educadoras, 2024, p. 4-7).

Embora a Declaração reafirme a valorização da participação cidadã, observamos a centralidade conferida ao poder público como principal promotor dessas iniciativas, o que pode representar uma fragilidade no compromisso assumido. Ao concentrar nas instâncias governamentais a condução das ações, corre-se o risco de esvaziar o protagonismo social, limitando a participação a uma condição de receptividade e para que a cidade se constitua educadora, é imprescindível que as pessoas sejam agentes do processo e não apenas destinatárias de políticas formuladas de forma verticalizada. Como sustenta Bordenave (1994, p. 17), as pessoas desenvolvem-se plenamente numa sociedade que lhes permita participar, afirmando que “a frustração da necessidade de participar constitui uma mutilação do homem”. No entanto, apesar de ser uma necessidade humana, a participação não é inata. Como adverte Bordenave (1994), ninguém nasce sabendo participar, trata-se de uma habilidade que se constrói e aperfeiçoa por meio da vivência coletiva. Em conformidade com o autor, cabe à educação formal, não formal e informal “desenvolver mentalidades participativas pela prática

⁶⁹ Ainda que o conceito de participação social tenha relação direta com a temática desta Tese, este estudo não tem por objetivo aprofundar tal discussão. Para uma análise mais detida sobre o tema, indicamos a obra “O que é participação” de Juan E. Diaz Bordenave (1994), que oferece contribuições relevantes para uma compreensão teórica e prática.

constante e refletida da participação”, pois só se aprende a participar, participando (Bordenave, 1994, p. 26). Tal afirmação evidencia o papel estruturante da educação nesse processo, afinal, participar pressupõe uma educação que forme sujeitos críticos, conscientes de seus direitos e comprometidos com a construção de uma democracia substantiva e com a justiça social.

3.3 Tessitura formativa da Cidade Educadora: que educação ela exige?

A luz das reflexões desenvolvidas nos itens 3.1 e 3.2, emerge a compreensão de que a Cidade Educadora requer uma concepção ampla de educação. Neste sentido, a Carta das Cidades Educadoras (2020, p. 4-7) dispõe que “na Cidade Educadora, a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania [...]. A educação em valores e direitos humanos”. Ser Cidade Educadora, portanto, implica pensar propostas pedagógicas “que transcendam os limites da sala de aula e se enraíze na realidade vivida dos territórios”, em que “a educação seja vista como um processo permanente e libertador, capaz de fomentar práticas pedagógicas críticas, democráticas e comprometidas com a dignidade humana” (Bazzo; Alves; Magalhães, 2025, p. 25).

De outro lado, é preciso reconhecer que ao mesmo tempo em que se propõem educadoras, muitas cidades continuam marcadas por opressões, desigualdades sociais e múltiplas formas de violências – verdadeiros territórios da barbárie⁷⁰! Nessa dualidade, compartilhamos o entendimento de Gadotti, Padilha e Cabezudo (2004) de que tais contradições não inviabilizam a proposta, mas, ao contrário, compõem o quadro de referência a partir do qual esse ideal pode ganhar força. É pelo enfrentamento dos problemas, na ampliação da participação popular e pela leitura crítica da realidade que se revela o potencial educativo dos territórios. A partir dessa perspectiva, propomos, neste item, um diálogo com os aportes de Bernard Charlot (2014; 2019; 2020^a; 2021), com o intuito de entrelaçar fundamentos de uma educação ancorada na humanização, na participação cidadã e na possibilidade de transformação social, assim sendo, consequentemente, de reinvenção da vida nas cidades.

3.3.1 Antropopedagogia contemporânea: horizonte ético-político da Cidade Educadora

Charlot (2020a), em sua notável obra “*Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*”, propõe uma reflexão sobre a educação como um “fato

⁷⁰ Charlot (2014, p. 14) ensina-nos que “aquele que nega a humanidade do outro, rompe o vínculo de pertencimento a um mundo comum, e ao mesmo tempo, coloca a si próprio fora da humanidade: a barbárie é contagiosa”.

antropológico⁷¹ essencial”. Para o autor, pensar a educação exige compreendê-la como um processo fundado numa concepção de ser humano, assim sendo, conforme ele, é preciso “compreender o que os homens têm em comum e que pode basear uma reflexão pedagógica”. Em tempos marcados pelo retorno da barbárie, expressa nas intolerâncias, nas exclusões e na negação dos direitos humanos, torna-se urgente estabelecer uma teoria antropológica de referência (Charlot, 2020a). Neste sentido, adverte que a barbárie instala-se quando a educação abandona a pergunta fundante sobre o que é ser humano, substituindo-a por imperativos de eficácia e a produtividade do aprendizado, numa lógica neoliberal⁷² performática que se impôs a partir dos anos 1980: “no mercado da educação, como nos outros, que cada uma se resolva com os trunfos que dispõe!” (Charlot, 2020a, p. 280). A partir dessa lógica, a educação perde o seu caráter formativo e passa a ser mensurada apenas por indicadores de desempenho, distanciando-se de qualquer compromisso ético com a dignidade humana, como aponta o autor:

Não há mais um discurso antropológico fundador da educação, definindo uma dinâmica do desejo e da norma, nem sequer há uma tentativa de legitimar antropológicamente a desigualdade social. Há o fato bruto do desempenho como única medida de todas as coisas e da concorrência generalizada sobre um mercado aberto, seja esse mercado econômico, profissional, escolar, esportivo, artístico etc. Não é mais necessário hierarquizar os seres humanos em uma escala da natureza humana, o mercado é suficiente para produzir as desigualdades e a questão de sua legitimidade não está mais em debate (Charlot, 2020a, p. 282-283).

Dessa forma, ao analisar criticamente o cenário educacional contemporâneo, Charlot (2020a) sustenta a urgência de um debate antropopedagógico, que reintroduza o humano e a sua relação com o mundo no centro da reflexão pedagógica. Como ele afirma: “o homem é uma espécie biológica que transformou seu ambiente em mundo e, por isso mesmo, transfigurou a si mesma ao ponto de deixar de ser como as outras, e de se inventar uma essência excepcional”. (Charlot, 2020a, p. 285-287). Contudo, para habitar o mundo humano, foi preciso aprender a fazê-lo, assim a educação, segundo Charlot (2020a, p. 290), “é o que permite o encontro do genoma e do mundo, ela é, portanto, condição antropológica, condição de existência do humano”. Em consonância com essa perspectiva, em seu artigo “Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber”, Charlot (2021) aprofunda a ideia que todo aprender envolve uma relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. De acordo

⁷¹ Charlot (2014) explica que o termo “antropológico” em sua obra é utilizado no sentido de refletir sobre a espécie humana. O autor afirma que “as diferenças entre humanos e entre grupos humanos devem, evidentemente, ser levadas em conta na reflexão sobre o que os homens têm em comum” (Charlot, 2020a, p. 19).

⁷² Segundo Dardot e Laval (2017), o neoliberalismo hoje é a razão do capitalismo contemporâneo, o qual se torna uma racionalidade, um conjunto de normas, práticas e discursos que criam uma nova forma de governo social, com base na concorrência e incidindo na subjetividade humana.

com ele, a relação com o saber é sempre, simultaneamente, epistêmica, identitária e social. A dimensão epistêmica diz respeito à relação que o sujeito estabelece com o saber enquanto objeto de conhecimento; a dimensão identitária envolve o desejo, o sentido atribuído à aprendizagem e a construção de si mesmo; e a dimensão social encontra-se marcada pelas desigualdades, pelo pertencimento social e pelas trajetórias individuais que cada pessoa vivencia ao longo da vida. Essa compreensão é reiterada quando o autor afirma que:

Sapiens não vive mais no ambiente biológico original onde apareceu *Homo*, mas em um mundo construído pela espécie por meio de múltiplas mediações sociais, técnicas e simbólicas. Para poder entrar nesse mundo humano e habitá-lo, o filho do homem deve se apropriar dele. Seu genoma permite que ele o faça, uma vez que o homem está programado para aprender. Mas resta fazê-lo, aprender, educar-se. A cria do homem nasce hominizada, pelo genoma, mas é pela educação que ela se humaniza (Charlot, 2021, p. 12).

Assim, segundo Charlot (2020a), a humanidade é um processo educativo permanente, que comporta três dimensões indissociáveis: tornar-se humano (humanização); tornar-se membro de uma sociedade (socialização-aculturação) e tornar-se sujeito (singularização-subjetivação). Esses três processos são mediados e articulados pela educação, “todo ser humano tem direito à humanização, então também à entrada em um grupo social e uma cultura e a tornar-se um sujeito singular. A Educação é um direito antropológico” (Charlot, 2020a, p. 300). A leitura antropológica da educação concebida por Charlot (2020a) sob o termo *antropopedagogia*, permite-nos compreendê-la como condição essencial de existência do humano e da construção de um mundo compartilhado. Trata-se de uma perspectiva que recoloca, no centro da reflexão pedagógica, a relação do ser humano com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Neste sentido, torna-se fundamental romper com a lógica neoliberal que, como advertido por Dardot e Laval (2017), tem adentrado na subjetividade humana, reconfigurando os modos de vida a partir da racionalidade do mercado. Em contraposição a esse modelo concorrencial, Charlot (2020a) propõe a lógica da solidariedade como fundamento antropológico, uma vez que remete ao pertencimento mútuo e à necessidade de reconhecimento recíproco, base sobre a qual se pode reconstituir o sentido coletivo da experiência educativa.

Partindo da teoria desenvolvida por Charlot (2014; 2019; 2020^a; 2021) e buscando responder a reflexão inicial desse item: “que educação uma cidade que se quer educadora exige?” Compreendemos que a educação necessária é aquela que reconhece o ser humano como uma construção simultaneamente coletiva, singular e social, implicada em um processo contínuo de humanização, socialização e singularização. Uma educação, portanto, comprometida com a formação de sujeitos que não apenas se apropriem dos saberes

historicamente produzidos, mas que, ao fazê-lo, apropriem-se também de sua condição humana e de seu papel na transformação do mundo. Como destaca Charlot (2021), aprender é estabelecer uma relação com o saber, com os outros e consigo mesmo, sendo que essa relação é sempre carregada de sentido, desejo e identidade. Por isso, a Cidade Educadora (contra hegemônica) exige uma educação humanizadora, solidária e democrática, capaz de se contrapor à lógica neoliberal que mercantiliza o espaço urbano e instrumentaliza os processos formativos. Conforme ensina Charlot (2020a, p. 297), “é preciso sair da lógica da concorrência, que devora a sociedade e a educação”.

Nesse mesmo horizonte crítico, Zanotelli (2021) analisa como a racionalidade neoliberal reconfigura e impacta a vida urbana. O autor argumenta que a cidade neoliberal emerge como um dispositivo que normatiza condutas e modela subjetividades, segundo os imperativos da concorrência, da produtividade, da eficiência e do desempenho individual. Nessa lógica, o sujeito passa a ser responsabilizado individualmente por sua inserção social sem levar em consideração as desigualdades estruturais existentes no território. A governança urbana é conduzida pela lógica do mercado, que converte o espaço urbano em ativo econômico, esvaziando o seu caráter de direito social e a cidadania é reduzida à capacidade de consumo. Essa análise possibilita-nos vislumbrar que a Cidade Educadora pode configurar-se como a antítese da cidade neoliberal, enquanto esta produz subjetividades individualizadas voltadas à concorrência e à mercantilização do espaço urbano, aquela propõe formas de subjetivação pautadas por princípios de solidariedade (Charlot), pertencimento e emancipação coletiva. Nessa perspectiva, um projeto político-pedagógico de Cidade Educadora assenta-se no reconhecimento dos sujeitos em sua historicidade e convida-os à participação ativa na construção de uma cidade mais justa, plural e solidária. Esse deve ser o horizonte ético-político que orienta a sua constituição, pois, como nos ensina Charlot, reafirmar a centralidade do humano na educação é um ato político e ético inadiável, portanto, uma cidade que tem a educação como seu eixo estruturante não pode furtar-se a esse compromisso.

4 SOMOS CIDADES EDUCADORAS, E AGORA?

Neste capítulo, apresentamos a sistematização e análise dos dados empíricos, organizadas em duas partes complementares. Na primeira, foi realizada a análise documental com o intuito de compreender o processo legislativo que fundamentou a adesão dos municípios pesquisados à AICE. Em seguida, passamos à interpretação das respostas do questionário, buscando apreender a concepção de Cidade Educadora expressa pelas gestoras públicas municipais de educação, bem como as suas percepções sobre as implicações dessa proposta desde a adesão a AICE até a implementação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, identificando os principais obstáculos, desafios e avanços enfrentados em seus contextos locais. Como já situado nos capítulos anteriores, adotamos a perspectiva hermenêutica-dialética para a Interpretação de Sentidos, (Minayo, 1994; 2013). Para tanto, o material empírico foi articulado ao referencial teórico construído ao longo da pesquisa, em consonância com os objetivos que a orientam. Nesse movimento interpretativo, que articula compreensão e crítica, reconhecendo que os sentidos não são dados, mas historicamente construídos, e que o conhecimento produz-se no diálogo entre o vivido e o pensado, entre o particular e o coletivo (Minayo, 1994), procuramos realizar uma escuta atenta às significações atribuídas pelas respondentes em seus contextos concretos, sem abrir mão da atitude crítica diante das tensões e contradições que emergiram das respostas.

4.1 Leis municipais de adesão a AICE: análise documental

Nesta seção, analisamos as Leis municipais que autorizaram a adesão à AICE das sete cidades objeto de estudo desta pesquisa. Esses municípios obtiveram reconhecimento como Cidades Educadoras pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), no período de 2019 a 2021, além de integrarem o Programa UniverCidade Educadora e Inteligente da Universidade de Passo Fundo (UPF). Com o intuito de apresentar o campo empírico da pesquisa, elaboramos uma breve contextualização de cada município participante. Essa descrição baseou-se em dados sociodemográficos e educacionais extraídos do Censo 2022 (IBGE), dos portais institucionais das prefeituras e do site oficial da AICE. Concluída essa etapa introdutória, passamos à análise das Leis municipais. A seguir, apresentamos o percurso que orientou a análise documental:

- 1) Levantamento e sistematização das leis municipais (2018-2021):** realizamos a busca nos sites oficiais dos municípios, selecionando as leis que autorizam a adesão

à Carta das Cidades Educadoras e à AICE. Os dados coletados foram tabulados e organizados, com o intuito de permitir a leitura flutuante e posterior análise-interpretativa.

- 2) Leitura flutuante e recorte de trechos significativos para a análise:** após a tabulação e a organização dos dados, realizamos uma leitura compreensiva das leis, buscando apreender o conteúdo global dos textos, sua linguagem e estrutura. Essa etapa permitiu a identificação dos seguintes temas: tipo de lei; instituição de programa; vinculação à Secretaria de Educação; incorporação dos princípios da Carta; participação social e previsão orçamentária. Com base nessas temáticas, iniciamos o processo de problematização, buscando, nos textos, convergências, divergências e omissões, para então passar a análise-interpretativa⁷³. Segundo Paviani (2009), uma posição hermenêutica exige a consideração da pré-compreensão como ponto de partida, a inseparabilidade entre o sujeito e o objeto (história e linguagem) e a circularidade entre o todo e as partes. Inspirados por esses princípios e à luz da fundamentação teórica discutida nos capítulos anteriores, buscamos desvelar a essência das escolhas políticas, tensionando o fenômeno legal com os seus contextos de formulação, principalmente, os sentidos atribuídos à adesão desses municípios à AICE e à sua Carta de Princípios.
- 3) Síntese interpretativa:** da análise-interpretativa culminou a elaboração de uma síntese, orientada pelo método hermenêutico-dialético, em que buscamos compreender os sentidos presentes nos textos legais, suas contradições internas e as relações entre o prescrito e o ausente, entre o ideal normativo e as condições concretas de sua implementação. Conforme afirma Kosik (1976, p. 41), o conhecimento dialético não se constrói por simples acumulação de dados, mas por um movimento de concretização que parte “dos fenômenos para a essência e da essência para os fenômenos, da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade”.

Por fim, explicitado o caminho interpretativo que orientou esta etapa da pesquisa, passamos para a apresentação do campo empírico e análise documental. A ordem de

⁷³ Utiliza-se o termo “análise interpretativa” com a intenção de evidenciar o entrelaçamento metodológico entre: descrição, análise e interpretação dos dados, conforme a abordagem adotada nesta pesquisa. Como aponta Minayo (2013, p. 80) essas dimensões não possuem uma demarcação distinta entre si: “quando descrevemos dados de uma pesquisa, podemos fazê-lo a partir de um esquema de análise, que por sua vez já reflete uma certa interpretação”.

apresentação dos dados segue o critério cronológico de adesão à AICE, considerando o recorte temporal de 2018 a 2021.

4.1.1 Apresentando o campo empírico: Cidades Educadoras da região norte e serra do Rio Grande do Sul

a) Soledade/RS

A cidade de Soledade está localizada na região norte do Rio Grande do Sul/Brasil, com uma população de 29.991 habitantes, distribuída em 1.215,06 Km² e densidade demográfica de 24,68 hab./km². Apresenta uma composição étnico-racial majoritariamente de pessoas brancas (23.988), seguidas de 5.283 pardas, 682 pretas, 22 amarelas e 6 indígenas. No que se refere à educação básica, o município registrou, em 2023, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 5,0 nos anos finais do ensino fundamental da rede pública, ocupando a 1979ª posição entre os municípios brasileiros e a 236ª entre os 497 municípios gaúchos, conforme Censo 2022 (IBGE, 2022).

Figura 13 - Print da Tela do mapa Soledade



Fonte: IBGE (2022).

Figura 14 - Print da Tela do IDEB Soledade



Fonte: IBGE (2022).

Sua adesão ao movimento das Cidades Educadoras da AICE ocorreu no ano de 2018, formalizado pela Lei 4.001 de 11 de dezembro de 2018. No site oficial da AICE, é possível acessar uma breve descrição⁷⁴ institucional do município e menções a experiências locais relativas ao II Encontro de Cidades Educadoras e Inteligentes: construindo territórios

⁷⁴ A descrição dos municípios associados disponível no site da AICE revela-se bastante limitada, restringindo-se a informações superficiais e pouco contextualizadas.

educativos, que teve como sede o município de Soledade, pela aba “Membro > Lista das cidades associadas > Brasil > Soledade”.

Figura 15 - Print da Tela Cidades Associadas Soledade



Fonte: AICE (2025).

Já na página inicial do portal institucional da Prefeitura Municipal de Soledade, não encontramos referência visível à adesão ou ao conceito de Cidade Educadora.

b) Marau/RS

O município de Marau está situado na região norte do estado do Rio Grande do Sul/Brasil. Possui uma população de 45.124 habitantes, distribuída em 649,77 km², com densidade demográfica de 69,45 hab./km². A composição étnico-racial da população é majoritariamente branca (35.411 pessoas), seguida por 8.071 pardas, 1.604 pretas, 22 amarelas e 16 indígenas. O município alcançou, em 2023, um IDEB 5,0 nos anos finais do ensino fundamental da rede pública, posicionando-se na 1979^a colocação nacional e 236^a entre os 497 municípios gaúchos (IBGE, 2022).

Figura 16 - Print da Tela do mapa Marau



Fonte: IBGE (2022).

Figura 17 - Print da Tela do IDEB Marau



Fonte: IBGE (2022).

O município oficializou sua adesão à proposta das Cidades Educadoras -AICE, por meio da Lei 5.548, de 23 de abril de 2019. No site oficial da AICE, na aba “Membro > Lista das cidades associadas > Brasil > Marau”, encontra-se uma breve descrição da cidade.

Figura 18 - Print da Tela Cidades Associadas Marau



Fonte: AICE (2025).

Contudo, assim como observado no caso de Soledade, não há, no portal oficial da Prefeitura Municipal de Marau, referência visível à condição de Cidade Educadora.

c) Carazinho/RS

Localizada na região norte do estado do Rio Grande do Sul/Brasil, a cidade de Carazinho apresenta uma população de 61.804 habitantes, distribuídas em 666,694 km², com densidade demográfica de 92,7 hab./km. O município apresenta uma composição étnico-racial majoritariamente de pessoas brancas (48.903 pessoas), seguida por 10.276 pardas, 2.464 pretas, 132 indígenas e 29 amarelas. No campo educacional, Carazinho atingiu, em 2023, o IDEB 5,0 nos anos finais do ensino fundamental da rede pública, posicionando-se na 1979^a colocação nacional e na 236 entre os 497 municípios gaúchos (IBGE, 2022).

Figura 19 - Print da Tela do mapa Carazinho



Fonte: IBGE (2022).

Figura 20 - Print da Tela do IDEB Carazinho



Fonte: IBGE (2022).

A adesão formal do município ao movimento das Cidades Educadoras - AICE ocorreu por meio da Lei 8.509, de 02 de julho de 2019. No site oficial da AICE, na aba “Membro > Lista das cidades associadas > Brasil > Carazinho”, encontra-se uma breve descrição da cidade.

Figura 21 - Print da Tela Cidades Associadas Carazinho



Fonte: AICE (2025).

No entanto, assim como Soledade e Marau, não há referências visíveis à condição de Cidade Educadora na página inicial do portal institucional da Prefeitura Municipal de Carazinho.

d) Camargo/RS

Segundo o IBGE (2022), Camargo é um pequeno município localizado na região norte do estado do Rio Grande do Sul/Brasil, com população de 2.981 habitantes, distribuída em 138,069 km², resultando em uma densidade demográfica de 21,59 hab./km². O município apresenta uma composição étnico-racial majoritariamente de pessoas brancas (2.500), seguidas

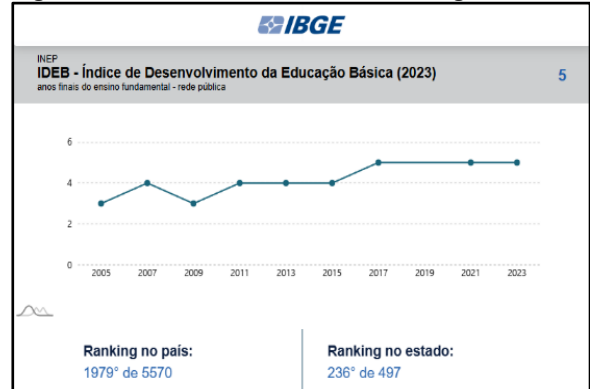
por 426 pardas e 55 pretas. No campo educacional, a cidade obteve, em 2023, IDEB 5,0 nos anos finais do ensino fundamental da rede pública, posicionando-se na 1979ª colocação nacional e na 236ª na colocação gaúcha.

Figura 22 - Print da Tela do mapa Camargo



Fonte: IBGE (2022).

Figura 23 - Print da Tela do IDEB Camargo



Fonte: IBGE (2022).

Sua adesão ao movimento das Cidades Educadoras - AICE deu-se por meio da Lei 1.895, de 13 de agosto de 2019. No site oficial da AICE, na aba “Membro > Lista das cidades associadas > Brasil > Camargo”, encontra-se uma breve descrição da cidade.

Figura 24 - Print da Tela Cidades Associadas Camargo



Fonte: AICE (2025).

Assim como Soledade, Marau e Carazinho, não encontramos referências visíveis à condição de Cidade Educadora na página inicial do portal institucional da Prefeitura Municipal de Camargo.

e) *Passo Fundo/RS*

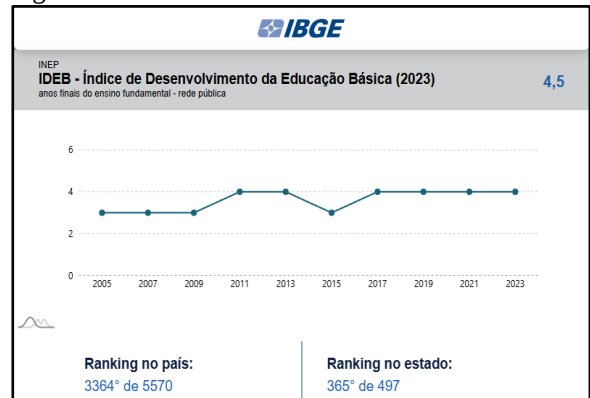
Passo Fundo é um dos principais centros urbanos do norte do Rio Grande do Sul/Brasil, com uma população de 206.215 habitantes, distribuída em 784,406 km², o que resulta em uma densidade demográfica de 262,89 hab./km². O município apresenta uma composição étnico-racial majoritariamente branca (161.007 pessoas), seguida por 37.490 pardas, 7.261 pretas, 331 indígenas e 117 amarelas. No campo educacional, obteve IDEB 4,5 nos anos finais do ensino fundamental da rede pública em 2023, ocupando a 3364ª posição nacional e a 365ª no Estado (IBGE, 2022).

Figura 25 - Print da Tela do mapa Passo Fundo



Fonte: IBGE (2022).

Figura 26 - Print da Tela do IDEB Passo Fundo



Fonte: IBGE (2022).

Passo Fundo foi a quinta cidade do norte do Rio Grande do Sul a associar-se à AICE, sua formalização ocorreu pela Lei 5.540, de 28 de abril de 2021. No site oficial da AICE, é possível acessar uma breve descrição institucional do município e menções a experiências locais, sendo destaque o espaço “Prisma: Estação Cultural da Gare”, pela aba “Membro > Lista das cidades associadas > Brasil > Passo Fundo”.

Figura 27 - Print da Tela Cidades Associadas Passo Fundo



Fonte: AICE (2025).

Diferentemente dos demais município já apresentados, o portal institucional da Prefeitura Municipal de Passo Fundo apresenta, em sua página inicial, referência à condição de Cidade Educadora como um Programa de Governo.

Figura 28 - Print da Tela inicial do site da Prefeitura Municipal de Passo Fundo



Fonte: Site oficial Prefeitura Municipal de Passo Fundo.

f) Sarandi/RS

A cidade de Sarandi está localizada na região norte do Estado do Rio Grande do Sul/Brasil, com uma população de 22.851 habitantes, distribuída em 351,718 km², resultando em uma densidade demográfica de 64,97 hab./km². A composição étnico-racial da população é majoritariamente branca (17.988 pessoas), seguida por 3.970 pardas, 853 pretas, 32 indígenas e 8 amarelas. No campo educacional, o município alcançou IDEB de 5,2 nos anos finais do ensino fundamental da rede pública em 2023, ocupando a 1386 entre os municípios brasileiros e a 170 entre os municípios gaúchos (IBGE, 2022).

Figura 29 - Print da Tela do mapa Sarandi



Fonte: IBGE (2022).

Figura 30 - Print da Tela do IDEB Sarandi



Fonte: IBGE (2022).

Em relação à sua adesão à proposta das Cidades Educadoras - AICE, o município aprovou a Lei 5.203, de 14 de julho de 2021. No site oficial da AICE, na aba “Membro > Lista das cidades associadas > Brasil > Sarandi”, é possível acessar uma breve descrição institucional do município.

Figura 31 - Print da Tela Cidades Associadas Sarandi



Fonte: AICE (2025).

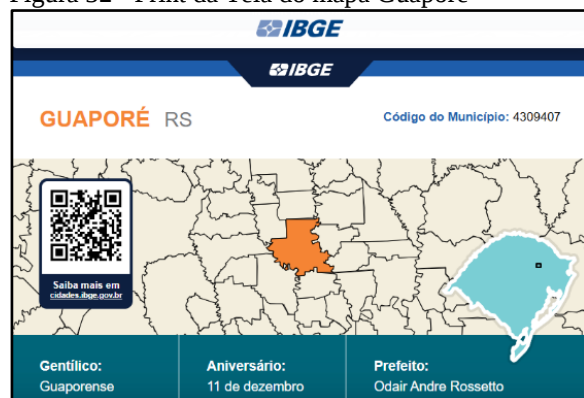
Quanto ao portal institucional da Prefeitura Municipal, não encontramos referência à condição de Cidade Educadora, nem do Programa “Sarandi Cidade Educadora” conforme artigo 1º da referida Lei.

g) Guaporé/RS

Localizada no nordeste do Rio Grande do Sul, Guaporé é a única cidade da serra gaúcha incluída neste estudo. Segundo dados do IBGE (2022), possui 25.268 habitantes distribuídos

em 297,545 km², com uma densidade demográfica de 84,92 hab./km². A composição étnico-racial da população é majoritariamente branca (20.887 pessoas), seguida por 3.650 pardas, 721 pretas, 7 indígenas e 3 amarelas. O município registrou, em 2023, um IDEB de 5,2 nos anos finais do ensino fundamental da rede pública, situando-se na 1386ª posição entre os 5570 municípios brasileiros e na 170ª colocação estadual.

Figura 32 - Print da Tela do mapa Guaporé



Fonte: IBGE (2022).

Figura 33 - Print da Tela do IDEB Guaporé



Fonte: IBGE (2022).

Em relação à sua vinculação à AICE, Guaporé aprovou a Lei 4.217, de 15 de outubro de 2021. Não encontramos, no portal institucional da Prefeitura Municipal, referências visíveis à condição de Cidade Educadora. No site oficial da AICE, na aba “Membro > Lista das cidades associadas > Brasil > Guaporé”, é possível acessar uma breve descrição institucional do município e menções a experiências locais, como vídeos relacionados ao Dia Internacional da Cidade Educadora de 2022.

Figura 34 - Print da Tela Cidades Associadas Guaporé



Fonte: AICE (2025).

Quanto ao portal institucional da Prefeitura Municipal, não encontramos referência visível à condição de Cidade Educadora.

Concluída a descrição das cidades participantes da pesquisa, sistematizamos os principais dados no quadro-síntese (Quadro 11), que segue, e passamos ao item da análise das Leis municipais.

Quadro 11 - Síntese dos dados das Cidades participantes

Cidade	População	Colocação IDEB Nacional (5.570)	Colocação IDEB Estadual (497)	Ano de Adesão AICE	Visibilidade Institucional Prefeitura
Soledade/RS	29.991	1.979	236	2018	Não
Marau/RS	45.124	1.979	236	2019	Não
Carazinho/RS	61.804	1.979	236	2019	Não
Camargo/RS	2.981	1.979	236	2019	Não
Passo Fundo/RS	206.215	3.364	365	2021	Sim
Sarandi/RS	22.851	1386	170	2021	Não
Guaporé/RS	25.268	1386	170	2021	Não

Fonte: Autora, com base nos dados do IBGE (2022) e das Leis municipais.

4.1.2 Leis municipais de adesão a AICE

Conforme apresentado no capítulo 2, o movimento regionalizado em torno da concepção de Cidades Educadoras, impulsionado pelo Programa UniverCidade Educadora e Inteligente da UPF, contribuiu significativamente para que as cidades da região norte e serra do Rio Grande do Sul iniciassem os seus processos de adesão à AICE. Embora não tenha atuado como mediadora junto a AICE, a UPF fomentou intensamente o debate conceitual sobre Cidades Educadoras, tanto pelo Programa UniverCidade Educadora e Inteligente, como atualmente pela Cátedra UNESCO Unitwin – A Cidade que Educa e Transforma. A adesão à AICE é formalizada mediante a aprovação de uma Lei Municipal, sendo este um dos requisitos estabelecidos pela Associação. Em consulta ao site oficial da AICE, é possível observar que não há exigências específicas quanto à estrutura ou ao conteúdo da norma, apenas menção à aprovação da adesão por parte do órgão máximo de decisão municipal, composto por representantes políticos eleitos (AICE, 2025). Dessa forma, considerando que a Lei Municipal é um elemento constitutivo do processo de adesão, compreendemos a sua análise como parte essencial da presente pesquisa, seja pela possibilidade de identificar particularidades político-jurídicas, seja pelo fato de constituírem uma das primeiras expressões normativas das intenções educativas dos governos locais, mas também para subsidiar a análise do questionário que será apresentada no item 4.2 deste capítulo.

Para fins analíticos e de padronização, as leis municipais foram identificadas por meio de siglas compostas da letra “L” de Lei, a inicial do topônimo do município e o número de

ordem conforme a data de adesão à AICE. Por exemplo: LS1 corresponde a Lei do município de Soledade, primeira a formalizar sua associação. No Quadro 12, apresentamos essa organização e um panorama geral da leitura preliminar.

Quadro 12 - Leis municipais: unitarização e panorama geral

Nº	Cidade	Nº da Lei	Resultado da leitura flutuante e análise comparativa
LS1	Soledade	4.001/2018	➤ A lei apresenta redação sucinta, composta por quatro artigos, sendo que o último trata de sua entrada em vigor. ➤ Usa o verbo “autoriza” quanto à promoção dos princípios da Carta; (art. 1º). ➤ Utiliza o verbo “poderá” tanto para a associação à AICE como para instituição de políticas públicas entre outras ações que envolvam os princípios da Carta. (art. 2º). ➤ Prevê dotação orçamentária específica para a anualidade. (art. 3º)
LM2	Marau	5.548/2019	➤ A lei apresenta redação sucinta, composta por cinco artigos, sendo que o último trata de sua entrada em vigor. ➤ Usa o verbo “autoriza” para a associação à AICE. (art. 1º). ➤ Menciona “qualidade de vida” como objetivo. (art. 1º). ➤ Vincula a Secretaria de Educação como órgão responsável por processos de integração (intersectorialidade?) e responsável pela participação na AICE. (PU, art. 1º). ➤ Prevê dotação orçamentária específica para a anualidade. (art. 2º, 3º e 4º). ➤ Não menciona a Carta de princípios.
LC3	Carazinho	8.509/2019	➤ A lei apresenta redação sucinta, composta por quatro artigos, sendo que o último trata de sua entrada em vigor. ➤ Os artigos 1º e 2º são idênticos ao da Lei de Soledade; ➤ O artigo 3º não especifica a dotação orçamentária.
LC4	Camargo	1.895/2019	➤ A lei apresenta redação sucinta, composta por quatro artigos, sendo que o último trata de sua entrada em vigor. ➤ Os artigos 1º e 2º são idênticos às Leis de Soledade e Carazinho. ➤ O artigo 3º não especifica a dotação orçamentária.
LP5	Passo Fundo	5.540/2021	➤ A lei apresenta redação sucinta, composta por cinco artigos, sendo que o último trata de sua entrada em vigor. ➤ Os artigos 1º e o 4º são idênticos ao artigo 1º e 2º das Leis de Soledade, Carazinho e Camargo. ➤ O artigo 2º indica a Cidade Educadora como um Programa; propõe “trabalhar de forma conjunta em projetos e atividades (intersectorialidade?); objetivando a qualidade de vida. (Praticamente o mesmo texto do art. 1º - após a vírgula - da Lei de Marau). ➤ O artigo 3º é idêntico ao parágrafo único do artigo 1º da Lei de Marau que vincula a Secretaria de Educação como órgão responsável pela integração e a participação na AICE. ➤ Não prevê dotação orçamentária.
LS6	Sarandi	5.203/2021	➤ A lei apresenta redação sucinta, composta por sete artigos, sendo que o último trata de sua entrada em vigor. ➤ Institui um Programa (“Sarandi Cidade Educadora”) com princípios; há também referência à participação social (art. 1º). (A Lei de Passo Fundo também faz menção à Cidade Educadora como Programa). ➤ Os artigos 2º e 5º são idênticos aos 1º e 2º das Leis de Soledade, Carazinho e Camargo e aos artigos 1º e 4º de Passo Fundo. ➤ Propõe “trabalhar de forma conjunta em projetos e atividades (intersectorialidade?); objetivando a qualidade de vida. (art. 3º) (Artigo idêntico ao art. 2º da Lei de Passo Fundo, que é praticamente igual a segunda parte do art. 1º da Lei de Marau).

			➤ Vincula a SME como responsável pela pasta (art. 4º). ➤ Não possui dotação orçamentária, como Passo Fundo/RS.
LG7	Guaporé	4.217/2021	➤ A lei apresenta redação sucinta, composta por quatro artigos, sendo que o último trata se sua entrada em vigor. ➤ O caput dos art. 1º, 2º são idênticos aos das Leis de Soledade, Carazinho e Camargo e aos artigos 1º e 4º de Passo Fundo. ➤ O parágrafo único do art. 2º vincula a Secretaria de Educação como o Conselho Municipal de Educação e demais Secretarias (intersectorialidade?) como responsável pela participação na AICE. É a única que faz menção ao Conselho Municipal de Educação como órgão deliberativo e consultivo. ➤ Não apresenta dotação orçamentária específica (art. 3º).

Fonte: Autora, com base nas Leis municipais das sete cidades (2025).

Tomando como referência a fundamentação teórica construída ao logo da pesquisa, emergiram, da leitura flutuante das sete Leis municipais, os temas⁷⁵ que orientaram o processo de problematização, em que buscamos as convergências, as divergências e as omissões, para então passar à análise-interpretativa. Os dados foram organizados em quatro quadros analíticos (Quadros 13, 14, 15 e 16), nos quais apresentamos a unidade de análise e o excerto extraído do texto legal correspondente a cada temática identificada, esses trechos foram selecionados por sua relevância no tratamento de aspectos específicos das Leis municipais, o que nos permitiu uma análise-interpretativa orientada pelos temas identificados e a construção ao final da síntese.

Quadro 13 - Temas: Tipo de lei e Incorporação dos princípios da Carta

Unidade	Texto Legal
LS1	Ementa: Dispõe sobre a autorização para a adesão à Carta das Cidades Educadoras e ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, e dá outras providências. 1º Fica o Poder Executivo Municipal autorizando a promover a adesão do Município de Soledade À Carta das Cidades Educadoras. 2º O Município de Soledade poderá filiar-se à Associação Internacional das Cidades Educadoras, instituir e manter políticas de intercâmbio nacional e internacional, colaborar em políticas, programas e projetos, compor conselhos, comitês e diretorias, participar do Banco Internacional de Documentos, informando programas e projetos desenvolvidos em Soledade, entre outras atividades ligadas aos objetivos da Carta das Cidades Educadoras.
LM2	Ementa: Autoriza o Poder Executivo a integrar a Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, abrir crédito especial e dá outras providências. Art. 1º Autoriza o Poder Executivo a integrar a Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE, [...]. Art. 2º Fica, também, o Poder Executivo autorizado a contribuir com uma cota anual determinada pelo PIB do país e números de habitantes do município, conforme designado pelo AICE. Art. 3º Para atender as despesas da presente Lei, autoriza também a abertura de crédito especial no orçamento vigente [...].
LC3	Ementa: Dispõe sobre a autorização para a adesão à Carta das Cidades Educadoras e ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, e dá outras providências. 1º Fica o Poder Executivo Municipal autorizando a promover a adesão do Município de Carazinho à Carta das Cidades Educadoras. 2º O Município de Carazinho poderá filiar-se à Associação internacional das Cidades Educadoras, instituir e manter políticas de intercâmbio nacional e internacional, colaborar em políticas, programas e projetos, compor conselhos, comitês e diretorias, participar do Banco Internacional

⁷⁵ Temas: tipo de lei; instituição de programa; vinculação à Secretaria de Educação; incorporação dos princípios da Carta; participação social e previsão orçamentária.

	de Documentos, informando programas e projetos desenvolvidos em Carazinho, entre outras atividades ligadas aos objetivos da Carta das Cidades Educadoras.
LC4	Ementa: Dispõe sobre a autorização para a adesão à Carta das Cidades Educadoras e ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, e dá outras providências. 1º Fica o Poder Executivo Municipal autorizando a promover a adesão do Município de Camargo à Carta das Cidades Educadoras. 2º O Município de Camargo poderá filiar-se à Associação Internacional das Cidades Educadoras, instituir e manter políticas de intercâmbio nacional e internacional, colaborar em políticas, programas e projetos, compor conselhos, comitês e diretorias, participar do Banco Internacional de Documentos, informando programas e projetos desenvolvidos em Camargo, entre outras atividades ligadas aos objetivos da Carta das Cidades Educadoras.
LP5	Ementa: Dispõe sobre a autorização para a adesão à Carta das Cidades Educadoras e ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, e dá outras providências. 1º Fica o Poder Executivo Municipal autorizando a promover a adesão do Município de Passo Fundo à Carta das Cidades Educadoras. 4º O Município de Passo Fundo poderá filiar-se à Associação Internacional das Cidades Educadoras, instituir e manter políticas de intercâmbio nacional e internacional, colaborar em políticas, programas e projetos, compor conselhos, comitês e diretorias, participar do Banco Internacional de Documentos, informando programas e projetos desenvolvido sem âmbito local, dentre outras atividades ligadas aos objetivos da Carta das Cidades Educadoras.
LS6	Ementa: Cria o Programa Sarandi Cidade Educadora, autoriza a adesão do município de Sarandi à Carta das Cidades Educadoras e ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, e dá outras providências. 2º Fica autorizada a adesão do Município de Sarandi à Carta das Cidades Educadoras, e a promoção de todos os atos que para isso sejam necessários. 5º O Município de Sarandi fica igualmente autorizado a filiar-se à Associação Internacional das Cidades Educadoras, bem como instituir e manter políticas de intercâmbio nacional e internacional, colaborar em políticas, programas e projetos, compor conselhos, comitês e diretorias, participar do Banco Internacional de Documentos, informando programas e projetos desenvolvido sem âmbito local, dentre outras atividades ligadas aos objetivos da Carta das Cidades Educadoras.
LG7	Ementa: Dispõe sobre a autorização para a adesão à Carta das Cidades Educadoras e ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, e dá outras providências. 1º Fica o Município autorizando a promover a adesão à Carta das Cidades Educadoras da Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE. 2º O Município de Guaporé poderá filiar-se à Associação internacional das Cidades Educadoras – AICE; instituir e manter políticas de intercâmbio regional, nacional e internacional; colaborar em políticas, programas e projetos educacionais no município, no Brasil e no exterior; formar redes territoriais e temáticas; compor conselhos, comitês e diretorias; entre outras atividades ligadas aos objetivos e princípios da Carta das Cidades Educadoras.

Fonte: Autora, com base nas Leis municipais das sete cidades (2025).

Análise-interpretativa: Observamos que, nas sete leis, prevalece o uso dos verbos “autoriza” e “poderá”, o que revela o caráter discricionário atribuído tanto para associação à AICE como para a adesão à sua Carta de Princípios. Tais escolhas linguísticas indicam que não há imposição de obrigações ao Poder Executivo, trata-se, desse modo, de uma lei de natureza autorizativa, sem força vinculante. Outro aspecto relevante é que, embora todas as leis mencionem a Carta das Cidades Educadoras, essa referência ocorre de forma genérica. Apenas a LS6 contempla, ainda que de forma tímida, a possibilidade de regulamentação futura para a implementação dos princípios da Carta: “Art. 6º A presente Lei poderá ser regulamentada, no que couber, por Decreto do Poder Executivo”.

Quadro 14 - Tema: Instituição de Programa

Unidade	Texto Legal
LP5	Art. 2º O referido programa tem como objetivo trabalhar de forma conjunta em projetos e atividades que busquem a melhoria da qualidade de vida de todos que residem no Município.
LS6	Ementa: Cria o Programa Sarandi Cidade Educadora, autoriza à adesão do município de Sarandi à Carta das Cidades Educadoras e ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, e dá outras providências. Art. 1º Fica criado no âmbito do município de Sarandi o Programa Sarandi Cidade Educadora, tendo como princípios a valorização da escola e da cidade como espaço de convivência, interação social, e igualdade de oportunidades, e a participação comunitária através do desenvolvimento de um cronograma de metas e ações para a materialização das propostas da Carta das Cidades Educadoras, que foi elaborada a partir do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado na cidade de Barcelona no ano de 1990. Art. 3º O Programa Sarandi Cidade Educadora tem como objetivo trabalhar de forma conjunta em projetos e atividades que busquem a melhoria da qualidade de vida de todos que residem no Município.

Fonte: Autora, com base nas Leis municipais das sete cidades (2025).

Análise-interpretativa: LP5 e LS6 avançam conceitualmente ao instituírem Programas Municipais vinculados à proposta da Cidade Educadora, com o objetivo explícito de promover a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Tal iniciativa reforça o compromisso com os princípios previstos na Carta (2020, p. 10, 13, 17), que orienta que “as políticas municipais de educação serão sempre referidas a um contexto mais vasto inspirado nos princípios de [...] qualidade de vida, [...]”, além disso, prevê que “[...] as cidades definirão estratégias de formação de caráter formal e não formal ao longo da vida, [...] que lhes permitam melhorar a sua qualidade de vida”. Destaca também que, na página oficial da Prefeitura de Passo Fundo, a Cidade Educadora é apresentada como um Programa de Governo, porém não se evidencia, de forma clara, elementos estruturantes que caracterizem efetivamente um programa, apenas identifica ações pontuais realizadas nas escolas municipais.

Quadro 15 - Tema: Vinculação à Secretaria de Educação

Unidade	Texto Legal
LS1	Art. 3º As despesas decorrentes desta Lei correrão por conta da seguinte dotação: [...] Manutenção da Sec. De Educação [...].
LM2	Art. 1º [...]. Parágrafo único. O órgão responsável pelo processo de integração e efetiva participação do município como membro da AICE será a Secretaria Municipal de Educação. Art. 3º Para atender as despesas da presente Lei, autoriza também a abertura de crédito especial no orçamento vigente na seguinte dotação: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Art. 4º Os recursos para a abertura do crédito suplementar exposto no artigo anterior serão cobertos com recursos provenientes de redução na seguinte dotação: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.
LP5	Art. 3º O órgão responsável pelo processo de integração e efetiva participação do Município como membro da AICE, será a Secretaria Municipal de Educação - SME.
LS6	Art. 4º O órgão responsável pelo processo de integração e efetiva participação do Município como membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, será a Secretaria Municipal de Educação – SME.
LG7	Art. 2º [...]. Parágrafo único. A Secretaria Municipal de Educação, com apoio e anuência do Conselho Municipal de Educação - CME, juntamente com as demais Secretarias Municipais, é o órgão responsável pelo processo de integração e efetiva participação do Município como membro da AICE.

Fonte: Autora, com base nas Leis municipais das sete cidades (2025).

Análise-interpretativa: foi possível observar uma centralidade atribuída à Secretaria Municipal de Educação no que diz respeito à relação do município com a AICE. Essa vinculação reforça o papel pedagógico da pasta e pode ser compreendida, por um lado, pela própria presença do termo “educadora” e, por outro, pela participação histórica dessas Secretarias em programas como o UniverCidade Educadora e Inteligente da UPF, conforme discutido no capítulo 2. Cabe destacar o avanço legislativo da LG7, é a única lei que menciona explicitamente o Conselho Municipal de Educação como órgão deliberativo e consultivo, o que aponta para um compromisso com a participação e o controle social, porém essa vinculação aparece de forma genérica.

Quadro 16 - Tema: Previsão Orçamentária

Unidade	Texto Legal
LS1	Art. 3º As despesas decorrentes desta Lei correrão por conta da seguinte dotação: 06.04.12.122.010.2.119 - Manutenção da Sec. De Educação – Recurso Livre – 339039 – Outros serviços pessoas jurídicas.
LM2	Art. 3º Para atender as despesas da presente Lei, autoriza também a abertura de crédito especial no orçamento vigente na seguinte dotação: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. 12.122.0003.2026 MANUTENÇÃO DAS ATIVIDADES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – 3.3.50.41 Contribuições R\$ 1.000,00 – Fonte 0001 Recurso Livre. Art. 4º Os recursos para a abertura do crédito suplementar exposto no artigo anterior serão cobertos com recursos provenientes de redução na seguinte dotação: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. 12.122.0003.2026 MANUTENÇÃO DAS ATIVIDADES DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – 3.3.90.14 Diárias – Civil R\$ 1.000,00 – Fonte 0001 Recurso Livre.
LC3	Art. 3º As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por conta de dotações orçamentárias próprias.
LC4	Art. 3º As despesas decorrentes desta Lei ocorrerão por conta do orçamento municipal em vigor.
LG7	Art. 3º As despesas decorrentes desta Lei serão suportadas pela Lei de Meios vigente.

Fonte: Autora, com base nas Leis municipais das sete cidades (2025).

Análise-interpretativa: identificamos que as LC3, LC4 e LG7 apresentam uma previsão orçamentária genérica, sem detalhamento específico. Por outro lado, a LP5 e a LS6 não trazem qualquer menção à alocação de recursos. Já a LS1 e a LM2 indicam, de forma explícita, a fonte de recursos destinada ao custeio da anuidade relativa à associação a AICE, o que se alinha ao princípio da transparência orçamentária. Como destaca Abraham (2010, p. 235), “o princípio orçamentário da transparência obriga não somente a ampla divulgação do orçamento, mas principalmente que as previsões orçamentárias, [...] sejam dispostas de maneira facilmente compreensível para todos”.

Finalizadas as análises-interpretativas, passamos à síntese. Essa etapa representa o desdobramento dialético da interpretação realizada sobre as sete Leis municipais, objeto da análise documental. Conforme ensina Kosik (1976), no pensamento dialético, não se busca apenas acumular informações, mas interrogar os sentidos, tensões e ausências que emergem dos textos, relacionando-os com seus contextos históricos, políticos e institucionais, sendo que esse foi o caminho que buscamos percorrer nessa construção.

A leitura dos dispositivos legais revela, como primeira contradição significativa, o caráter autorizativo das normas. Todas as leis analisadas utilizam os verbos “autoriza” e “poderá”, indicando que tanto a associação à AICE quanto a implementação e adesão dos princípios de sua Carta são tratados como possibilidades e não como obrigações vinculantes ao Poder Executivo. Não encontramos deveres claros, nem definições de planos, metas, cronogramas ou mecanismos de planejamento e avaliação. Assim, a Cidade Educadora assume o estatuto de possibilidade e não de diretriz estruturante no campo de políticas públicas locais.

Ainda nessa perspectiva, constatamos que os textos legais apresentam estrutura extremamente sucinta, com conteúdo praticamente idêntico entre todas as leis, revelando um padrão de replicação normativa. Essa ausência de diferenciação textual pode indicar um conhecimento ainda insipiente sobre a concepção de Cidade Educadora e baixa apropriação política e pedagógica dos compromissos assumidos com a Carta.

Quanto ao conteúdo, as LS1, LC3, LC4, LP5, LS6 e LG7 mencionam genericamente a Carta das Cidades Educadoras, mas nenhuma propõe mecanismos de regulamentação, incorporação efetiva de seus princípios, com exceção da LS6 que embora avance ao prever a criação de um Programa Municipal e a possibilidade de regulamentação por decreto no que couber (art. 6º), ainda o faz de forma genérica. A única lei que não menciona a Carta em seu conteúdo legal é a LM2. Sob essa perspectiva, se faz necessária uma reflexão crítica sobre o processo de associação proposto pela AICE. Embora a sua simplicidade procedimental favoreça o ingresso de novas cidades e incentive a expansão de seus princípios, o que é positivo, a ausência de exigências quanto à incorporação mínima dos princípios da Carta, a institucionalização de políticas públicas e a participação social como um requisito essencial de aprovação da lei de adesão, abre margem para a associação de cidades com governos que não se alinham aos fundamentos éticos-políticos da proposta, como é o caso de algumas cidades brasileiras com projetos de lei da Escola sem Partido. Portanto, entendemos que, para além da densidade jurídica, se faz necessário também um posicionamento mais propositivo por parte da AICE, com vistas à qualificação dos seus critérios de adesão e continuidade em consonância com os princípios democráticos que sustentam a sua Carta. Nesse contexto, ganha relevância a reflexão proposta por Almeida (2015), para quem a regulação, enquanto dimensão constitutiva das políticas públicas, não deve ser compreendida unicamente como um processo vertical de imposição normativa por parte do Estado, mas como uma prática que mobiliza a participação social, a apropriação situada, contextual e contingente das diretrizes estabelecidas. Assim, a regulação, segundo a autora, não se esgota na formulação legal, mas se materializa no cotidiano das relações sociais e institucionais, em que ganha densidade e sentido (Almeida, 2015).

De igual modo, cabe destacar a LP5 e a LS6 que, para além do caráter meramente autorizativos, propõem a instituição de Programas Municipais vinculados à proposta de Cidade Educadora, trazendo, como princípio, a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Essa proposta legislativa, ainda que incipiente, desloca do campo da mera intencionalidade para o campo da implementação de políticas públicas. A criação de um programa representa um avanço não apenas conceitual, mas também no campo administrativo, pois exige por parte da

municipalidade uma estruturação mais orgânica, com previsão orçamentária, planejamento e avaliação.

Outro aspecto significativo observado na análise é a indicação da Secretaria Municipal de Educação como órgão responsável pela articulação e integração junto à AICE. Essa centralidade é compreensível considerando a natureza pedagógica da proposta, mas também pelo protagonismo dessas Secretarias no Programa UniverCidade Educadora e Inteligente da UPF. De outro lado, é necessário o cuidado para não reduzir a proposta de Cidade Educadora a uma ação setorial, restringindo a sua transversalidade e contrariando fundamentos da Carta (2020) que propõe uma educação que transcenda as paredes escolares para impregnar toda a cidade. Segundo os seus princípios, os municípios devem implementar políticas educativas amplas, transversais e inovadoras, o que inclui todas as formas de educação formal, não formal e informal.

Ainda se faz relevante observar que, com exceção da LG7, que inclui o Conselho Municipal de Educação como instância deliberativa e consultiva, as demais leis não preveem mecanismos de participação social nem qualquer processo público de escuta, elaboração ou deliberação coletiva sobre a adesão, o que revela uma dissonância com os princípios democráticos e participativos que estruturam a Carta das Cidades Educadoras, revelando uma fragilidade política na construção da proposta de Cidade Educadora. Neste sentido, a Carta das Cidades Educadoras interpela a cidade quanto à promoção e ao compromisso com a participação de todos os cidadãos, orientando que a Cidade Educadora “promoverá a participação de todos os cidadãos, desde uma perspectiva crítica, construtiva e corresponsável, na gestão municipal e na vida comunitária, divulgando abertamente os processos de tomadas de decisão” (Carta das Cidades Educadoras, 2020, p. 13).

Por fim, embora as cidades pesquisadas tenham atendido o requisito formal de adesão à AICE, entendemos que, em sua maioria, o fizeram de maneira protocolar, por meio de normas de baixa densidade jurídica e com pouca incorporação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras ao ordenamento municipal. No entanto, essa compreensão não deve ser interpretada como uma deslegitimação dos processos complexos que esses municípios vêm desenvolvendo, mas como um ponto de atenção e uma oportunidade para o aprimoramento de suas trajetórias. A aprovação das leis, mesmo que sucintas, representa o marco inicial, uma manifestação de intencionalidade política, que coloca em cena a concepção de Cidade Educadora e aciona nos territórios, o que Silva e Moll (2024) denominam de “reação dos lugares”, forças locais que se reorganizam, reinterpretam e respondem, a partir de suas singularidades, as provocações que a proposta suscita. Assim, mais do que uma crítica, esta leitura constitui-se como um chamado.

4.2 Percepções das gestoras públicas municipais de educação

Passamos à análise das respostas obtidas por meio do questionário aplicado entre as gestoras públicas municipais de educação das cidades objeto desta pesquisa. É importante destacar que a seleção das respondentes não ocorreu de forma aleatória. Pelo contrário, essa escolha exigiu reflexão cuidadosa, considerando que muitas são as vozes que habitam a cidade e que poderiam contribuir significativamente para a construção de sentidos desta investigação. Contudo, como ensina Minayo (2013, p. 48) “a boa seleção dos sujeitos [...] é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões”. A autora ainda propõe uma indagação fundamental para essa seleção: “quais indivíduos sociais tem uma vinculação mais significativa para o problema investigado?” Tomando como ponto de partida essa provocação, retomamos a construção do problema de pesquisa desta tese. Como já mencionado, a inquietação que impulsiona esta investigação nasceu no âmbito do Programa UniverCidade Educadora e Inteligente da UPF, visto que foi nesse contexto que se estabeleceram vínculos com algumas gestoras públicas municipais de educação de cidades da região de abrangência da UPF, com quem foram compartilhados momentos formativos e etapas do processo de adesão a AICE. O título deste capítulo “*Somos Cidades Educadoras, e agora?*”, emerge, inclusive de uma das formações promovidas no âmbito do Programa, que reuniu gestoras(es), professoras(es) de escolas públicas municipais, estudantes bolsistas e docentes da UPF. A proposta reflexiva do encontro teve como base alguns trechos do livro “*As Cidades Invisíveis*”, de Italo Calvino, cuja linguagem metafórica provocou o grupo a pensar sobre as múltiplas dimensões da vida nas cidades. A partir das falas e reflexões compartilhadas, emergiram inúmeras inquietações diante da complexidade e dos desafios enfrentados nos territórios, o que favoreceu o fortalecimento de vínculos e o despertar de um senso de pertencimento. Nesse movimento, foi se constituindo um espaço de construção coletiva de caminhos possíveis, enraizados nas realidades locais. Assim, optamos por essa vinculação intencional, reconhecendo a relevância da trajetória dessas gestoras no contexto investigado e a sua proximidade com os propósitos da pesquisa, porém considerando outras vozes para pesquisas futuras.

Definido os sujeitos da pesquisa, passamos a explicitação do caminho interpretativo adotado para o tratamento do material empírico. Cabe reiterar que, segundo Minayo (2013), cada etapa corresponde a um conjunto de procedimentos voltados à valorização, compreensão e interpretação dos dados, articulados com o referencial teórico da pesquisa. A autora chama a atenção para a importância desse processo, ressaltando que a análise qualitativa não se limita à

mera classificação de ideias expressas pelos sujeitos, mas envolve a “descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações” (Minayo, 2013, p. 27). Assim, “o ato de compreender caminha na direção de interpretar e estabelecer relações para chegar a conclusões”, sendo que a hermenêutica ao transitar entre o familiar e o estranho, busca “esclarecer as condições sob as quais surge a fala” (Minayo, 2013, p. 99). Dessa forma, o percurso analítico aqui apresentado não se constitui como um roteiro rígido, mas como um caminho movido pela escuta sensível e pelo compromisso ético de compreender os sentidos atribuídos pelas gestoras ao processo de se constituírem Cidades Educadoras.

- 1) **Levantamento e sistematização dos dados do questionário:** após o recebimento de todas as respostas (15/11/2023), o formulário google foi encerrado para novas participações. Em um primeiro momento, os dados foram tabulados e organizados em uma planilha do Excel contendo a íntegra das perguntas e respectivas respostas. Na sequência, realizamos uma reestruturação do material, com foco individualizado por cidade e por respondente, a fim de compreender, de forma mais próxima, os sentidos particulares que emergiam de cada resposta. Posteriormente, os dados foram reorganizados em um documento Word agrupados por categorias/variáveis teóricas⁷⁶, reunindo as respostas de todas as gestoras. Essa etapa teve como objetivo sistematizar o conteúdo de maneira a favorecer a próxima fase do processo analítico.
- 2) **Leitura flutuante e recorte de trechos significativos para a análise:** concluída a etapa de tabulação e organização do material, realizamos uma leitura exaustiva das respostas, buscando apreender tanto as singularidades presentes em cada manifestação quanto os sentidos mais amplos que atravessam o conjunto das falas (Minayo, 2013). Organizamos os dados em torno de categoria/variáveis teóricas previamente definidas, relacionando-as às respectivas questões do questionário. Em seguida, sintetizamos em tópicos as principais impressões emergentes dessa leitura compreensiva. Na sequência, ampliamos a análise buscando identificar pontos comuns, contradições e silenciamentos, esse movimento possibilitou a sistematização das convergências, divergências e omissões que emergiram das respostas. Na sequência, apresentamos essa sistematização nos Quadros 17 e 18:

⁷⁶ Para a definição das categorias/variáveis teóricas, consideramos os blocos temáticos que estruturaram o questionário, o referencial teórico desenvolvido ao longo da pesquisa, bem como os objetivos que orientam esta investigação.

Quadro 17 - Sistematização da leitura flutuante

Categoria/variáveis teóricas	Questões do questionário	Impressões da leitura flutuante
Concepção de Cidade Educadora	Como você concebe uma Cidade Educadoras? Como e quando foi o primeiro contato com o conceito de Cidade Educadora?	✓ Compreensão plural do conceito; ✓ Ampliação de espaços educativos (formal, não-formal e informal); ✓ Processos participativos, inclusivos, orgânicos; ✓ Níveis diferentes de apropriação e compreensão; ✓ Primeiro contato mediado por eventos formativos; ✓ Programa UniverCidade Educadora UPF; ✓ Por demanda política (prefeito); ✓ Pouca ênfase na formação crítica e apropriação conceitual.
Adesão a AICE: Motivação	Na sua condição de gestor(a) público o que motivou sua cidade a aderir ao movimento das Cidades Educadoras?	✓ Carta como horizonte ético-político; ✓ Fortalecimento da cidadania; ✓ Adesão por demanda (prefeito); ✓ Afirmação de práticas existentes.
Adesão a AICE: Dificuldades	Quais foram as principais dificuldades para a adesão?	✓ Facilidade formal X complexidade da implementação; ✓ Ausência de critérios objetivos; ✓ Adesão como ponto de partida, não de chegada.
Implementação da Carta das Cidades Educadoras	O reconhecimento formal de uma cidade como educadora pela AICE implica o compromisso de implementar os princípios da Carta das Cidades Educadoras. Como estão sendo estruturados os planos e estratégias de ação visando transformar sua cidade? Quais as secretarias e demais atores sociais que estão mais envolvidos nessa frente? Na sua cidade quais os princípios da Carta que mais se destacam e orientam as políticas públicas? De que forma os princípios da Carta das Cidades Educadoras têm ressignificado os projetos já existentes no Município? E quais projetos passaram a existir depois da adesão? Como os princípios da Carta foram incorporados ao Plano Diretor e aos demais planos setoriais?	✓ Apropriação gradual dos princípios; ✓ Respostas genéricas e indicativas de intencionalidade; ✓ Complexidade na implementação como desafio; ✓ Intencionalidade política; ✓ Implementação como horizonte a ser construído.
Implementação da Carta: participação social	A comunidade teve participação no processo de adesão? Se respondeu afirmativamente, como ocorreu a participação da comunidade e qual a relevância? Na sua cidade já foi instituído o Conselho/Comitê das Cidades Educadoras? Caso sua cidade não tenha constituído o Conselho/Comitê das Cidades Educadoras, como implementam a gestão participativa? Caso sua cidade já tenha constituído o Conselho/Comitê, como funciona? Quais os segmentos que compõe o	✓ Criação de conselhos e comitês como avanço institucional X Participação proforma.

	Conselho/Comitê? Como foi a escolha dos integrantes e quais os critérios utilizados? Como ocorre a participação do Comitê/Conselho nas decisões e na implementação de políticas públicas na cidade?	
Implementação da Carta: obstáculos e desafios	Quais os principais obstáculos enfrentados em sua cidade na efetivação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras? Quais os principais desafios que sua cidade tem enfrentado para torná-la efetivamente Educadora?	✓ Compreensão dos termos obstáculos e desafios como termos equivalentes; ✓ Ponto de convergência: falta de compreensão da proposta por parte da comunidade e segmentos da gestão pública; ✓ Ausência de políticas estruturantes para a participação; ✓ A construção de pertencimento como tarefa educativa.
Avanços após a adesão	Com base no que já foi realizado desde o reconhecimento da sua cidade como educadora, quais os principais avanços conquistados?	✓ Gestão democrática; ✓ Tensão entre reconhecimento da importância da participação e o deslocamento da responsabilidade; ✓ Concepção ampliada de educação; ✓ Educar a cidade: tarefa política e coletiva.
Avaliação e monitoramento	A Cidade utiliza indicadores qualitativos e quantitativos para o monitoramento e avaliação dos avanços e impactos? Quais?	✓ AICE não tem indicadores; ✓ Utilizam alguma forma de avaliação e monitoramento;
Previsão orçamentária	Quanto aos recursos financeiros, o município tem previsão orçamentária específica? Que recursos são utilizados? Qual a origem desses recursos?	✓ Converte com as Leis Municipais, dotação orçamentária para a anualidade da AICE.

Fonte: Autora, com base nas respostas do questionário (2025).

Quadro 18 - Convergências, divergências e omissões

Convergências	Divergências	Omissões
– Cidade como espaços educativo amplo (G⁷⁷1, G2, G4, G6); – Intersetorialidade e pertencimento (G2, G3 G4, G5, G6, G7); – Adesão por afinidade político-pedagógica (G1, G4, G6); – Contato inicial em espaços formativos (G1, G4, G5, G6); – Fortalecimento de políticas existentes (G4); – Facilidade no processo de adesão (todos); – Participação social como eixo (G1, G4, G5, G6, G7); – Conselhos/Comitês (G2, G3, G4, G5, G6, G7); – Falta de compreensão da comunidade e gestão (todos); – Valorização intersetorial (G1, G4, G5, G6, G7); – Experiências já existentes (G1, G4, G5, G6, G7); – Experiências novas (G1, G2, G4, G7).	– Respostas conceituais X genéricas e metafóricas. – Indução política X Espaços formativos. – Participação institucionalizada X simbólica. – Clareza conceitual em níveis diferentes de apropriação: articulado X genéricas.	– Planos de continuidade, monitoramento e avaliação. – Estratégias de inclusão. – Espaços de participação contínua. – Prática estruturada.

Fonte: Autora, com base nas respostas do questionário (2025).

⁷⁷ Com o intuito de preservar a identidade das(os) respondentes, optamos por utilizar a letra “G” referente a gestora/gestor acompanhada de um número sequencial (G1, G2, ...), que foi atribuído conforme a ordem de recebimento das respostas, sendo G1 correspondente a primeira e G7 a última resposta recebida.

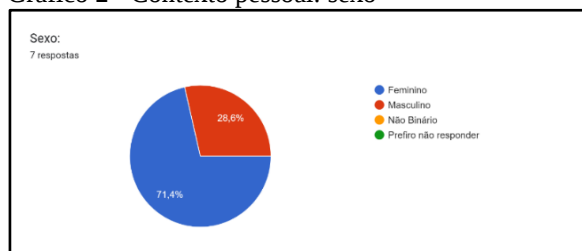
3) Síntese interpretativa: nesta última etapa, buscamos articular os objetivos do estudo, o referencial teórico construído ao longo da tese e os dados emergentes do material empírico, em um “movimento incessante que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e abstrato, entre o particular e o geral é o verdadeiro movimento dialético visando ao concreto pensado” (Minayo, 1994, p. 236). Esse exercício interpretativo exigiu uma escuta atenta às falas das respondentes, de modo a compreender a coerência interna de seus relatos, situá-los em seus respectivos contextos e produzir uma narrativa analítica na qual os próprios sujeitos possam se reconhecer (Minayo, 2013). Segundo a autora, trata-se de um esforço para apreender os sentidos expressos e subentendidos nos discursos, respeitando as suas singularidades e relações com o contexto social, político e institucional no qual foram produzidos. Entendemos, como propõe Minayo (1994, p.228), que no “processo de conhecimento não há consenso e não há ponto de chegada”, cujos limites estão entrelaçados à nossa capacidade de objetivação da realidade. A autora salienta que a produção científica pressupõe a permanente tensão entre razão e experiência, o que exige do pesquisador sensibilidade para acolher a complexidade dos fenômenos, sem reduzi-los a esquemas simplificadores (Minayo, 1994). Esse foi o esforço epistemológico que buscamos empreender. Assim, ancorados nos aportes teórico-metodológicos de Minayo (1994; 2013), concluímos a exposição do caminho interpretativo e passamos a apresentação dos resultados, iniciando pela descrição do contexto pessoal e profissional das respondentes, para, então, adentrar na síntese interpretativa.

4.2.1 Contexto pessoal e profissional das respondentes

Apresentamos, a seguir, dados referentes à Seção I – Contexto Pessoal e à Seção II – Contexto Profissional do questionário, os quais permitem delinear um panorama inicial do perfil das respondentes, situando o contexto institucional e formativo a partir do qual emergem suas percepções e experiências.

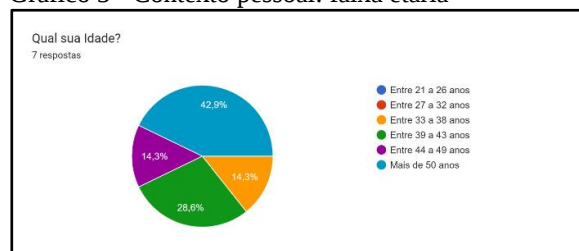
A maioria das participantes é do sexo feminino (71,4%). A faixa etária varia entre 33 anos e mais de 50 anos, conforme apresentam os Gráficos 2 e 3.

Gráfico 2 - Contexto pessoal: sexo



Fonte: Formulário google (2023).

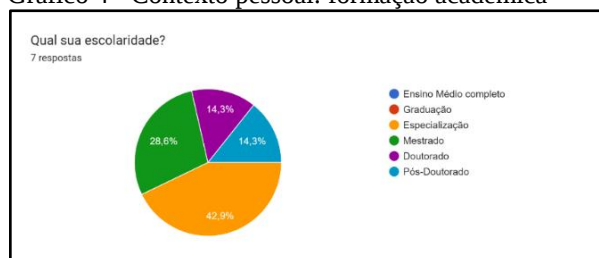
Gráfico 3 - Contexto pessoal: faixa etária



Fonte: Formulário google (2023).

Em relação à formação acadêmica (Gráfico 4), há trajetórias diversificadas, com predominância de titulações de pós-graduação *lato sensu* (42,9%) e *stricto sensu* (57,1%), especialmente nas áreas de Educação, Letras, História e Matemática.

Gráfico 4 - Contexto pessoal: formação acadêmica

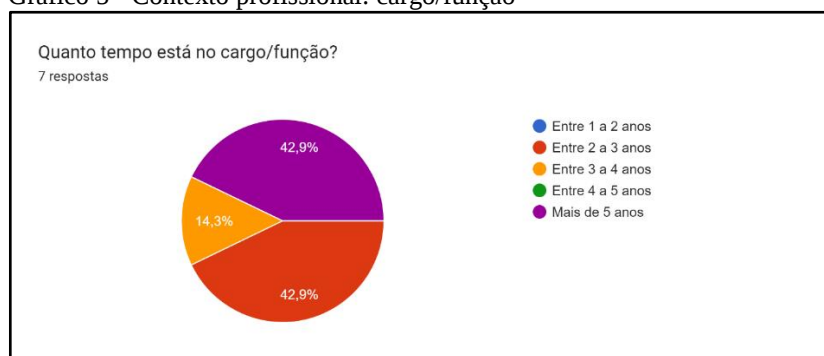


Fonte: Questionário - formulário google (2023).

No que tange aos cargos exercidos no momento da aplicação da pesquisa, seis das sete respondentes ocupavam a função de Secretária(o) Municipal de Educação⁷⁸, enquanto uma pessoa atuava como Coordenador de Supervisão Escolar. Seis delas(es) respondiam diretamente pela gestão das políticas públicas educacionais em seus municípios. De acordo com as Leis municipais de adesão à AICE, nas cidades de Guaporé/RS, Marau/RS, Passo Fundo/RS e Sarandi/RS, cabe especificamente às Secretarias Municipais de Educação a responsabilidade pela articulação local com a AICE. Quanto ao tempo na função, 42,9% estavam no cargo há, pelo menos, duas legislaturas (Gráfico 5).

⁷⁸ Duas cidades utilizam outras nomenclaturas para o cargo de Secretária Municipal de Educação: Dirigente Municipal de Educação (Carazinho/RS) e Diretora Geral da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (Soledade/RS).

Gráfico 5 - Contexto profissional: cargo/função



Fonte: Questionário - formulário google (2023).

Cumpre destacar ainda que a carga horária semanal de trabalho (Gráfico 6), em sua maioria (85,7%), ultrapassa as 40 horas.

Gráfico 6 - Contexto profissional: carga horária semanal



Fonte: Questionário - formulário google (2023).

Em resumo, os dados apresentados evidenciam a predominância de mulheres com consistentes trajetórias acadêmicas e experiências significativas na gestão pública educacional. A formação acadêmica majoritariamente situada no campo da educação, aliada à vinculação institucional com as Secretarias Municipais de Educação, indica que a condução da proposta de Cidade Educadora está em grande medida sob a responsabilidade de profissionais com experiência política e técnica. Partindo dessa caracterização, avançamos para a síntese interpretativa, intencionando a construção de significados que emergem, como já mencionado, da interlocução entre os sujeitos, o referencial teórico e os objetivos que orientam esta pesquisa.

4.2.2 Síntese Interpretativa: percepção das gestoras

Conforme detalhado no item 1.2 “Segundo trimestre: Ultrassonografia da temática: explorando o campo para afinar a pesquisa, estruturando o conhecimento e a formação de sentidos”, optamos pela aplicação de um questionário on-line, considerando que as gestoras

participantes pertencem a diferentes cidades e pela possibilidade de que cada respondente pudesse escolher o momento mais oportuno para realizar a sua contribuição. Essa escolha metodológica mostrou-se adequada aos objetivos da pesquisa, ainda que tenha exigido maior atenção no momento da análise. Em algumas respostas, observamos uma abordagem mais objetiva e, devido à natureza do instrumento, não foi possível aprofundar sentidos ambíguos ou pouco desenvolvidos, o que seria viável, por exemplo, em entrevistas. Embora tais aspectos não comprometam a consistência do material empírico, sinalizam a importância de considerar estratégias complementares⁷⁹ de escuta e aprofundamento em estudos futuros. Nesse contexto, a análise teve como ponto de partida a concepção de Cidade Educadora expressa pelas gestoras, desdobrando-se na forma como interpretam as implicações decorrente da adesão à AICE, os caminhos percorridos na implementação dos princípios da Carta das Cidade Educadoras, bem como os obstáculos e os desafios enfrentados em seus contextos locais. Com base nessa construção, apresentamos, na sequência, os resultados interpretativos desta etapa da pesquisa.

O conjunto de respostas analisadas evidenciou uma compreensão diversificada e em diferentes níveis de apropriação do conceito de Cidade Educadora por parte das respondentes. Uma das falas descreve a Cidade Educadora “como um organismo vivo, interligado em todos os setores e ambientes” (G3), o que revela uma leitura orgânica, integradora e em movimento, conforme propõem Freire (2001), Villar (2001), Cabezudo (2004), Moll (2004) e Pozo (2013). Para outras gestoras, trata-se de “uma cidade planejada com intencionalidade [...] levando em consideração a diversidade [...] onde as pessoas sentem parte, cuidam uns dos outros para evoluir coletivamente” (G6). Nessa mesma linha de pensamento, outra respondente define como “aquela que acolhe, que ouve e tece coletivamente as ações em prol da comunidade” (G5), reforçando a ideia de pertencimento e de uma educação solidária e humanizadora (Charlot, 2020). Essas distintas formas de enunciar o conceito de Cidade Educadora revelam não apenas uma diversidade de compreensões, mas também a singularidade das trajetórias formativas e dos contextos que as atravessam. Tal diversidade, como aponta Charlot (2021), reafirma que toda a relação com o saber é uma relação com o mundo e consigo mesma, situada histórica e culturalmente.

Destacamos ainda o reconhecimento da cidade como espaço educativo ampliado e a valorização de práticas participativas e inclusivas (Pozo, 2013), ainda que em diferentes níveis de apropriação, entendimento que coaduna com os princípios orientadores da Carta das Cidades

⁷⁹ A utilização de estratégias complementares de escuta, foram consideradas, no entanto, fatores como o tempo disponível para a realização do estudo e as mudanças decorrentes das eleições de 2024, que resultaram na substituição de algumas(uns) gestoras(es) limitaram a viabilidade de aprofundamentos adicionais com as(os) participantes.

Educadoras (AICE, 2020). Sobre o primeiro contato com o conceito de Cidade Educadora, a maioria das gestoras relata que a temática surgiu em contextos de formação continuada, como seminários e encontros promovidos por instituições parceiras, com destaque para a atuação da Universidade de Passo Fundo (UPF). Algumas participantes mencionam diretamente o Programa UniverCidade Educadora e Inteligente como espaço formador que possibilitou o reconhecimento “de práticas educativas inspiradas nos princípios da Carta de Barcelona” (G4). Esse dado reforça o papel fundamental das universidades nos processos de formação e difusão crítica da proposta, ao evidenciar que é na mediação formativa, contínua, dialógica e situada que se fortalece a apropriação coletiva da Cidade Educadora. Tal entendimento converge com a concepção freiriana da formação permanente como expressão da práxis, da ação-reflexão comprometida com a transformação social (Freire, 2017).

No que tange à motivação para a adesão ao movimento internacional da AICE, são apontadas diferentes razões. Para algumas gestoras, o contato com a Carta das Cidades Educadoras mobilizou a qualificação de práticas já em curso: “ao mesmo tempo que reafirma nosso trabalho, lança o desafio para que, enquanto gestoras e munícipes, caminhemos juntos para uma cidade que educa” (G1). De outro lado, algumas cidades associaram-se à AICE por demanda do executivo: “inicialmente a solicitação do prefeito” (G2). Tais respostas indicam tanto movimentos de adesão convencida quando de adesão induzida, o que exige a distinção entre formalidade do ato e sua efetiva apropriação crítica. Quanto às dificuldades enfrentadas no processo de adesão, a totalidade das respostas indica que o procedimento foi simples. “Ingressar na AICE não é difícil!!” (G4) afirma uma das respondentes, evidenciando que o principal desafio não está no ingresso formal. Essa facilidade, no entanto, levanta questionamentos já debatidos em capítulos anteriores. A ausência de critérios objetivos e de exigências normativas pode favorecer adesões apenas formais e pouco comprometidas, com baixa institucionalização e forte apelo midiático. Como alertam Dourado *et al.* (2024), há o risco de transformação das Cidades Educadoras em “selos políticos eleitorais”:

[...] sobre a temática das Cidades Educadoras, diz respeito ao risco de serem transformadas em “selos políticos eleitorais”. Ações estatais básicas, como investimentos em educação, saneamento básico e urbanização, por exemplo, sendo transformadas em propaganda de governo como obras inovadoras de uma cidade que educa. Uma espécie de movimento que tenta ressignificar ações que nunca foram novidade na destinação de recursos públicos, de serviços que são da ordem do dia [...], em uma grande conquista para a cidade que se autointitula Educadora” (Dourado *et al.*, 2024, p. 20, grifos do autor).

Ao serem questionadas sobre a implementação e consolidação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, esta tem se revelado uma das principais exigências complexas da proposta. Como aponta uma das respostas: “como agir para transformar a cidade em territórios educadores. [...] A exigência ética será sempre mobilizar as ações na cidade na relação com os princípios da Carta” (G4). Nesse contexto, verificamos um processo de apropriação gradual e com diferentes níveis de profundidade, enquanto alguns municípios estruturam ações como “Escolas Públicas das Profissões, de Artes e Criatividade, de Música e de Gerações” (G2), outros avançam tanto conceitualmente quanto na práxis, “há um desenho metodológico que chamamos de pedagogia da cidade que consiste em interrogar, escutar, debater, estudar, projetar, fazer, avaliar e recriar a cidade, com a cidade na cidade” (G4). Em contrapartida, outros municípios relatam estar “engatinhando na implementação” (G3). A ausência de detalhamento e ações sistematizadas demonstra uma tensão entre intencionalidade política e materialidade institucional, situando a consolidação dos princípios ainda como um horizonte em construção.

Ainda no âmbito das implicações da proposta, salientamos a dimensão da participação social. Conforme desenvolvido no referencial teórico, a participação configura-se como um dos pilares constitutivos da Cidade Educadora (Villar, 2001; Pacheco, 2004; Moll, 2004; Gadotti; Padilha, 2004; Freire, 2006, 2014; Carta das Cidades Educadoras, 2020). Embora seja reconhecida pelas respondentes como um dos princípios fundamentais da Carta das Cidades Educadoras (2020), a sua manifestação nos territórios investigados apresenta-se de forma desigual. Algumas respostas apontam para experiências localizadas e significativas, como a realização de audiências públicas e a implementação de conselhos municipais. Outras, entretanto, limitam a participação à representação política formal: “a criação de uma lei é a representação clara da participação da comunidade por meio de seus representantes, os vereadores” (G2). Essa compreensão limitada, centrada na democracia representativa, distorce o sentido formativo da proposta e distancia-se dos princípios defendidos na Carta. Na Cidade Educadora, a participação é prática educativa e emancipadora (Freire, 2014), como sintetiza uma das respostas: “nesse sentido é preciso aprender a participar, não está dado, não é algo pronto, não é uma tarefa fácil, nem uma tarefa individual” (G4) (Bordenave, 1994). Nesse cenário, a criação de conselhos e comitês aparece como um avanço institucional, ainda que, em alguns municípios, a sua atuação seja incipiente ou meramente formal. Relatos indicam que alguns “ainda não têm dinâmica periódica de trabalho” (G2) ou “estão somente no papel” (G3), o que evidencia a fragilidade da estrutura participativa e aponta para a necessidade de sua consolidação.

Tal contexto reflete-se nas percepções expressas quando as gestoras foram convidadas a identificar os principais obstáculos e desafios enfrentados na implementação da proposta. A maioria destacou a falta de compreensão da proposta por parte da comunidade e dos segmentos da própria gestão pública municipal. Essa limitação revela-se na nuvem de palavras representada na Figura 35, construída a partir das contribuições das respondentes ao indicarem os cinco maiores desafios enfrentados em seus municípios. Os termos “conscientização”, “participação” e “intersectorialidade” aparecem com maior frequência, indicando sua relevância no conjunto de percepções.

Figura 35 - Nuvem de palavras - Desafios



Fonte: Autora, com base nas respostas do questionário (2025).

Neste sentido, apresentamos no Quadro 19 alguns excertos extraídos das respostas ao questionário, os quais reforçam essa leitura:

Quadro 19 - Trechos de respostas ao questionário

“[...] os obstáculos são muitos...a sociedade ainda não está preparada para o acolhimento necessário aos que precisam e pertencem aos espaços comuns” (G1); “Compreensão (por determinados segmentos da sociedade)” (G2); “A compreensão do que é uma Cidade Educadora” (G3); “Dificuldades na compreensão do conceito e vivências dos princípios” (G4); “[...] sensibilizar a população a compreensão” (G5).

Fonte: Autora, com base nas respostas ao questionário (2025).

Da leitura anterior, emergem duas dimensões que merecem ser consideradas na análise. A primeira diz respeito ao deslocamento da responsabilidade para a comunidade diante da falta de compreensão da proposta e, conseqüentemente, da baixa participação. Neste sentido, é fundamental considerar os condicionantes históricos, culturais e institucionais que dificultam experiências democráticas mais amplas. Essa compreensão exige, como propõe Freire (2014)⁸⁰, que a participação seja reconhecida como uma tarefa política e educativa, na qual a construção

⁸⁰ Freire (2014) assinala que a educação precisa ser antes de tudo uma constante tentativa de mudança de atitude, de criação democrática, onde se substitua hábitos de passividade por hábitos de participação.

da Cidade Educadora ocorre “com” e não apenas “para” as pessoas. Tal entendimento dialoga com as reflexões de Moll (2004), para quem converter a cidade em uma pedagogia envolve uma nova forma de experienciar a vida coletiva e requer intencionalidade política-pedagógica. Essa proposta, conforme a autora, requer o diálogo permanente entre o poder público e a sociedade civil, não apenas para qualificar as políticas públicas, mas também para garantir a sua continuidade, “ocupando espaços reais e simbólicos em um movimento pedagógico e cultural, na qualidade potencial de educadores, que se constrói pertencimento e se recria a cidade como território educativo” (Moll, 2004, p. 43). A participação, portanto, não é uma habilidade inata, é construída na vivência coletiva e cabe à educação, seja formal, não formal e informal, “desenvolver mentalidades participativas pela prática constante e refletida da participação”. (Bordenave, 1994, p. 26).

A segunda dimensão refere-se a um desconforto percebido nas falas das gestoras diante das tensões entre o ideal da Cidade Educadora e a realidade vivida nos territórios. Tal inquietação sugere insatisfação frente a possíveis críticas que o conceito possa suscitar quando confrontado com os limites da gestão pública e das estruturas locais. Manifestações divergentes da comunidade, longe de representarem uma negação da concepção de Cidade Educadora, dialogam com o que Silva e Moll (2024) denominam como “reação dos lugares”⁸¹, manifestações simbólicas e situadas que expressam tensões legítimas frente à complexidade da vida urbana. Reconhecer essas reações como parte constitutiva do processo é fundamental, pois todas as cidades em maior ou menor grau, convivem com contradições, desigualdades e desafios históricos que tensionam o ideal proposto. Assim, as resistências e manifestações que surgem dos territórios não devem ser vistas como obstáculos à proposta, mas como bússolas que apontam para os problemas reais que precisam ser ouvidos, compreendidos e enfrentados. São esses conflitos e demandas que interpelam a administração pública a estar sendo educadora, na medida em que desafiam as suas práticas, convocam à escuta ativa e exigem respostas que articulem compromisso ético, diálogo social e responsabilidade compartilhada.

A partir dessa perspectiva, Gadotti e Padilha (2004, p. 128) afirmam que uma cidade pode ser considerada educadora quando “ela exerce uma nova função cujo objetivo é a

⁸¹ Passo Fundo tem vivenciado manifestações concretas do que Silva e Moll (2024) denominam de “reação dos lugares”, a exemplo da mobilização do Sindicato dos Professores Municipais de Passo Fundo, que protagonizou um movimento intitulado: “Cidade Educadora não humilha professor”, reivindicando a valorização profissional e o cumprimento legal dos reajustes salariais da categoria. Outro exemplo emergiu, no final de março de 2025, quando uma rádio local lançou, em seu perfil no Instagram, o programa “Cidade Educadora”, transmitido semanalmente. A iniciativa gerou repercussão nas redes sociais, especialmente por comentários que tensionam a imagem institucional da proposta com a realidade vivida pelos professores da rede pública municipal. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=368111001851854> e <https://www.instagram.com/p/DHyJPDQR-30/>. Acesso em: 12 jul. 25.

formação para e pela cidadania”, o que demanda a criação e a manutenção de canais permanentes de participação capazes de incorporar os conflitos sociais e fomentar o diálogo na busca por soluções compartilhadas. Na mesma direção, Cabezudo (2004) enfatiza que a cidade que se quer educadora deve ter como horizonte a cidadania ativa, sendo percebida como um “quadro de referência” de problemas e de possibilidades. Por sua vez, a distância entre o discurso institucional e as práticas efetivas revela como os obstáculos são enfrentados (ou não) nos contextos locais. Essa constatação convoca a gestão pública a superar a lógica meramente programadora e assumir um papel de mobilizador de dinâmicas sociais democráticas, como propõe Villar (2001). Esse movimento requer investimento contínuo em processos educativos que não apenas informem, mas formem cidadãos críticos e corresponsáveis pela transformação da cidade, como propõem Gadotti e Padilha (2004). Afinal, a cidade enquanto projeto político-pedagógico não se limita à dimensão institucional, ela se faz e refaz na relação viva entre pessoas, territórios, histórias e lutas.

Quanto aos avanços percebidos desde a adesão à AICE, realçamos por parte das falas das gestoras expressões como “fortalecimento da gestão democrática” (G1), “intersectorialidade e ressignificação de práticas” (G4) e “engajamento da comunidade” (G7). Uma das respostas sintetiza esse percurso ao afirmar que “um avanço primordial está sendo o fortalecimento do trabalho em rede na construção da Cidade Educadora – Planejamento de políticas públicas está acontecendo com a colaboração da comunidade, com aprimoramento das Secretarias e os diferentes atores da administração pública” (G5). Tais elementos revelam um movimento de deslocamento da compreensão da cidade como simples espaço de gestão técnica, para a sua ressignificação em uma espécie de “pedagogia da cidade” (G4) como referenciado por uma das gestoras. Esse entendimento encontra ressonância nas reflexões de Moll (2004), já discutidas no capítulo 3, ao indagar se seria possível pensar a cidade como espaço educador. A autora questiona,

Será possível pensar a cidade como espaço educador? [...] É possível que a cidade desenvolva para além de suas tradicionais funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, uma função educadora, no sentido do compromisso coletivo e permanente da formação, da promoção e do desenvolvimento de todos os seus habitantes – crianças, jovens e adultos? Em outras palavras, é possível pensar a cidade desde a perspectiva da educação? (Moll, 2004, p. 40-41).

Como já aprofundado anteriormente, Moll (2004) responde afirmativamente a essas questões e convida-nos a compreender que “aprender a cidade, aprender da cidade e aprender na cidade” são desafios próprios da contemporaneidade, pensar a Cidade que Educa, implica,

como propõe a autora, “re-conceitualizar” a própria noção de cidade, reconhecê-la como espaço plural, tecido por múltiplas histórias e culturas e, assim, potencialmente educador, mobilizador de vínculos, de pertencimento e de cidadania ativa.

A leitura interpretativa das falas das gestoras, em diálogo com o referencial teórico que fundamenta esta investigação conduziu-nos a compreensão de que “estar sendo” Cidade Educadora configura-se como um processo político-pedagógico contínuo, situado e inacabado, que transcende a institucionalização formal representada pela adesão à AICE. Tal processo exige a reinvenção no modo de pensar e fazer gestão pública, de forma horizontalizada, assentada na escuta, na participação e na educação como prática cotidiana da liberdade (Freire, 2014). As significações atribuídas ao conceito de Cidade Educadora são diversas e, em certa medida, complementares. Essa polissemia revela a sua potência, pois é na tensão entre significados que emergem os projetos concretos de cidade, com as suas contradições, desafios e possibilidades. Nesse ponto, retomamos o diálogo com Pozo (2013) que destaca a natureza fluida e inacabada do conceito.

Como todos os conceitos que, longe da perfeição e inamovibilidade do céu platónico, se enraízam na complexidade e fluência da realidade humana, o conceito de Cidade Educadora muda com a mudança própria das vidas da cidade e dos seus habitantes; isto não implica uma mudança que a ‘subordine’ condescendentemente às crescentes pressões e dificuldades de toda a ordem mas sim uma mudança que a ‘coordene’ ou adapte às novas características e necessidades das cidades (Pozo, 2013, p. 25, grifos do autor).

A passagem anterior evidencia que a Cidade Educadora não é um modelo prescritivo, mas uma concepção, conceito-processo, construída historicamente e em constante transformação implicada nas complexidades da vida urbana contemporânea. Assim, mais do que um selo internacional, ser Cidade Educadora implica reconhecer-se em movimento, em rede, em conflito, em luta. Trata-se de um chamado ético-político para “re-pensar” a cidade como projeto político-educativo forjado com todos e para todos, em que o grande desafio não está em apenas nomear ou aderir formalmente à proposta, mas em sustentar coletiva e criticamente os princípios que a Carta propõe.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bolsa estourou, é chegada a hora do parto!

Parir uma Tese é mais que uma metáfora, é ato de resistência! Ser mulher, mãe, trabalhadora e pesquisadora em um país que não investe seriamente em pesquisa e que é atravessado por profundas desigualdades de gênero, exige mais do que dedicação, exige conciliar jornadas sobrepostas, resistir ao cansaço cotidiano e enfrentar os momentos de culpa pelos prazos cruzando a rotina do cuidado e do afeto.

Ser pesquisadora é também ato político! É “ousar ocupar” esse lugar de privilégio, quando tantas outras mulheres sequer tiveram acesso à educação básica. Por isso, também escrevo esta Tese. Escrevo por e para as “Carolinas” que, em seu “*Quarto de Despejo*”, vivenciam cotidianamente a barbárie da fome, da violência e das desigualdades sociais que historicamente atravessam as suas vidas e a realidade das cidades brasileiras. Neste sentido, esta pesquisa, para além dos objetivos já delineados, intencionou provocar reflexões sobre caminhos possíveis de transformação da vida das milhares de “Carolinas”.

Entretanto, não sejamos ingênuas nem arrogantes ao supor que o percurso de uma investigação, por mais comprometida que seja, possa dar conta de tamanha complexidade. Por outro lado, encharcada pela perspectiva freiriana, compreendo a investigação científica como uma prática pedagógica de intervenção na realidade, um gesto de resistência à ordem desumanizante dos discursos fatalistas neoliberais (Freire, 2019), que têm adentrado a subjetividade humana, moldando os modos de vida sob a lógica da racionalidade mercantil (Dardot; Laval, 2017). Nessa perspectiva, Charlot (2020, p. 285) oferece uma reflexão fundamental: “o que está em jogo hoje, na própria definição do que é relevante falar em educação, é a espécie humana e sua relação com o mundo”. O que nos diferencia das demais espécies, como ensina o autor, é justamente a nossa capacidade de produzir um mundo humano e é pela educação que o fazemos. Assim, a educação constitui-se como condição de existência do humano e deve ser pensada como processo de humanização solidária, em todas as dimensões que o termo implica (Charlot, 2020). Pensar a cidade pela perspectiva da educação é colocá-la nessa dimensão.

O percurso investigativo revelou que, desde a Grécia Antiga, já se anunciava a cidade como um território pedagógico (Bruggemann, 2022). No entanto, na contemporaneidade, a partir do Relatório Faure de 1972, que se inaugura a ideia de Cidade Educativa. Esse relatório propõe vinte e um princípios norteadores para uma concepção de educação para além dos muros

da escola (Faure, 1981). Segundo Bellot (2013), esse documento foi propulsor do movimento de Barcelona que deu origem a AICE e a elaboração de sua Carta de princípios. O movimento de Barcelona nasceu como forma de resistência ao regime ditatorial franquista e sua Carta firma-se como um compromisso com a democracia. Por outro lado, a pesquisa evidenciou que esse movimento tem as suas ações centralizadas no poder local, ancorado na democracia participativa. O processo de adesão é relativamente simples, a análise das Leis Municipais revela dispositivos genéricos, baixa densidade normativa e um padrão de replicação que demonstra conhecimento insipiente sobre a concepção de Cidade Educadora e pouca apropriação política e pedagógica dos compromissos assumidos com a Carta. Tal cenário denuncia o risco de uma adesão meramente formal, sem implicação real na gestão pública.

Após a adesão, os municípios comprometem-se a implementar os princípios da Carta. No entanto, não há um diagnóstico prévio, o que Villar (2001) denomina de “quadro de referência”, a partir do qual seria possível projetar o “ser educadora” em cada contexto. Tampouco há processo de avaliação e monitoramento por parte da AICE. Basta aprovar uma lei meramente autorizativa, de baixa densidade jurídica, sem exigências de participação social, cumprir com a anualidade, que se é reconhecida como Educadora. Como refletido ao longo desta tese, esse modelo abre margem para a associação de cidades cujos governos não estão alinhados aos fundamentos éticos-políticos da proposta de uma cidade democrática, como é o caso de algumas cidades brasileiras com o selo de Cidade Educadora que aprovaram Leis da Escola sem Partido, em total contradição com os princípios democráticos que originaram o movimento em 1990. Comarú (2020) alerta para esse risco ao apontar que a centralidade no poder local abre portas a imposições de múltiplas intencionalidades governamentais e consequente o enfraquecimento da participação. No Brasil, historicamente, verificamos a desqualificação da esfera pública como espaço legítimo de participação e a consequente descrença na capacidade política de corrigir injustiças (Carvalho, 1994). Sem participação, não há Cidade Educadora. Ao tratar da singularidade social das favelas cariocas, Carvalho (1994, p. 144), em sua obra “Quatro Vezes Cidade”, adverte sobre a urgência de “aprender a conviver com a cidadania e fazer dela seu principal farol”. Dessa forma, compreendemos que a AICE e suas cidades-membro precisam avançar nos processos de democratização das cidades, seja por meio de implementação e consolidação de práticas participativas na construção de seu projeto político-pedagógico, seja pela sustentação dessas ações em diagnóstico territorializado que orientem políticas públicas comprometidas com a efetivação dos direitos humanos fundamentais. Também se revela fundamental, a criação de mecanismos de avaliação e monitoramento desses projetos, com base em indicadores qualitativos e quantitativos que

possam gerar dados consistentes, tanto para a AICE quanto para os municípios, no sentido de orientar diagnósticos futuros e ações de transformação da realidade local. Neste aspecto, Bellot (2013) defende que “os governos locais devem justificar o porquê e como implementam certas políticas públicas, transformando a política em uma prática educativa”, além disso, devem implementar espaços de participação da comunidade e, por fim, verificar “o impacto educacional dessas políticas, bem como a sua avaliação”. Sem esses elementos, a proposta corre o risco de se transformar em mais um “selo político eleitoral” como indicam Dourado *et al.* (2024).

A concepção iniciada por Faure e, posteriormente, materializada pela AICE representa movimentos internacionais relevantes, tanto pela disseminação como na transformação do conceito de Cidade Educadora, que tem sido tensionado, ressignificado e apropriado por diferentes coletivos que mobilizam o protagonismo dos territórios na luta por políticas públicas educacionais e urbanas. É nesse contexto que se insere a Universidade de Passo Fundo, que há mais de uma década, por meio da extensão e da pesquisa, vem fomentado a temática e impulsionando um movimento regionalizado de Cidades Educadoras, objeto desta investigação. Essa experiência, situada no tempo e espaço, inspirou a questão norteadora da pesquisa, que foi: como as(os) gestoras(es) públicas(os) municipais de educação, nos municípios investigados, têm interpretado e vivenciado a proposta de Cidade Educadora a partir da sua associação à AICE, e quais desafios e avanços emergem desse processo nos contextos locais?

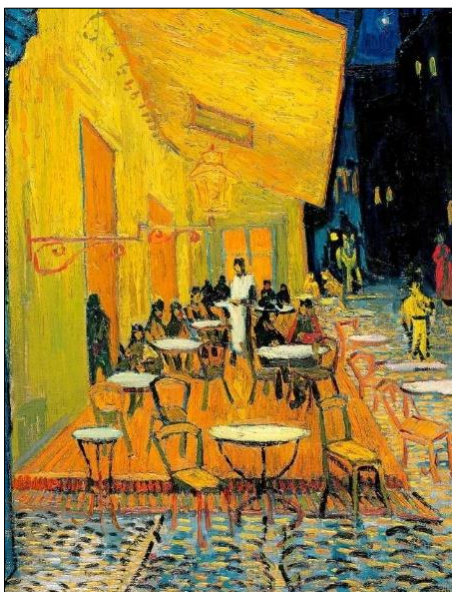
As falas das(os) gestoras(os) revelam compreensões plurais e distintos níveis de apropriação da proposta. As respostas apontam tanto movimentos de adesão convencida quando de adesão induzida, o que exige distinguir o ato formal da adesão de sua efetiva apropriação crítica. A implementação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras tem se mostrado uma das maiores complexidades da proposta. A ausência de planejamento, detalhamento e sistematização de ações aponta para uma tensão entre intencionalidade política e materialidade institucional, evidenciando que a consolidação desses princípios ainda se constitui como horizonte em construção. Estar sendo Cidade Educadora é um exercício permanente de construção política, de enfrentamento dos problemas e da escuta dos territórios. Mais do que apropriar-se de um conceito, é necessário transformar a adesão institucional em prática pública viva, converter o texto legal em compromisso ético-político com uma cidade radicalmente democrática. Esse compromisso requer ações coletivas, articulação intersetorial, valorização dos saberes locais e formulação de políticas públicas que expressem a concepção de uma cidade que educa e, se educando, transforma. A investigação também revelou que a produção

acadêmica sobre Cidades Educadoras, no campo das políticas públicas educacionais brasileiras é insipiente, o que sinaliza um terreno fértil para pesquisas futuras.

Assim, o percurso investigativo confirmou o seu pressuposto inicial: a denominação Cidade Educadora constitui um conceito-processo, historicamente construído e atravessado por disputas, contradições e potências, que convoca a cidade a assumir de forma coletiva, crítica e ética um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social e a democracia. Estar sendo Cidade Educadora exige uma educação humanizadora (Charlot) e democrática (Freire), escolhas éticas, compromisso com o comum, enfrentamento das desigualdades sociais, dando voz e vez às “Carolinas” que habitam os territórios. Caso contrário, a proposta corre o risco de se esvaziar, tornando-se uma abstração discursiva ou um mero selo institucional. Como já advertia Faure (1981):

É utópico pretender “bater-se” por uma Cidade Educativa que se instauraria um belo dia, completamente organizada e equipada, polida como um brinquedo novo, só pela virtude de belas palavras. Quando muito é um dos sinais que se podem inscrever nas bandeiras dum rude combate político, social e cultural, capaz de lhe criar as condições objectivas – um apelo ao esforço, à imaginação, à audácia conceptual e prática (Faure, 1981, p. 251, grifo do autor).

EPÍLOGO



Fonte: GOGH, Vincent van. O Terraço do Café na Place du Forum. (s.d.).

Era uma quinta-feira, dia de encontro no charmoso Café *La Nuit*. Cidade e Educadora sentam-se à mesa cativa. Cidade, então, põe-se a desabafar:

- Educadora, encontro-me doente! Entrei em contato com dois vírus globais: o “neoliberalismo” e o “fatalismo pós-moderno”⁸² e sei que eles andam te espreitando.

- Sim, eles têm tentado me contaminar, mas tenho resistido. – Responde Educadora.

- Cidade, um tanto aliviada, revela à amiga – graças à vacina freiriana, me imunizei do vírus do “fatalismo pós-moderno” e voltei a SONHAR! Também voltei a escutar música, conhece ‘Prelúdio’ do Raul?

- “Sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só,

mas sonho que se sonha junto é realidade”. – Cantam juntas Cidade e Educadora.

- Tenho sonhado com uma ‘Cidade Educadora’ – afirma a Cidade - como sabes, sou um mero substantivo simples feminino e para um projeto de tal importância preciso da companhia de um adjetivo feminino de peso, topas?

- Educadora, surpresa com o convite, põe-se a refletir e indaga à amiga - estás preparada para lidar com nossas contradições? – e exclama: SOMOS TÃO COMPLEXAS!

- Isso é um sim, Educadora? Você nos guiará? – Pergunta Cidade.

- Educadora vendo nos olhos da amiga a esperança que há tempos não via, responde: SIM, SONHEMOS juntas com uma Cidade Educadora radicalmente democrática e solidária, esse é um sonho pelo qual vale a pena sonhar!

Daniela dos Santos, 2025.

⁸² Freire (2001, p. 11) salienta que o pensamento pós-moderno progressista se faz radical, pois “reage contra toda certeza demasiado certa das certezas. Reage contra a “domesticação” do tempo, que trans-forma o futuro num pré-dado, que já se conhece – o futuro afinal como algo inexorável, como algo que será porque será, porque necessariamente ocorrerá. Ao recusar a “domesticação” do tempo, a pós-modernidade progressista não apenas reconhece a importância do papel da subjetividade na história, mas atua político-pedagogicamente no sentido de fortalecer aquela importância. E o faz através de programas em que a leitura crítica do mundo se funda numa prática educativa crescentemente desocultadora de verdades. Verdades cuja ocultação interessa às classes dominantes da sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAHAM, Marcus. **Curso de Direito Financeiro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

ALMEIDA, Ana Patrícia Tavares de. **Atores, regulação e conhecimento nas políticas públicas de construções escolares em Portugal**: as Escolas da Área Aberta. 2015. Tese Doutorado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/22512>. Acesso em: 5 jul. 2025.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-portuguesa/wpcontent/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2023.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. **Ciudades Asociadas**. Disponível em: <http://www.edcities.org/listado-de-las-ciudades-asociadas/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. **Educação e vida urbana**: 20 anos de Cidades educadoras. AICE, 2013.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. **Estatuto da AICE**. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/01/estatutos-PT.pdf> Acesso em: 5 jan. 2024.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. **Mapa das Cidades Associadas**. Disponível em: <http://www.edcities.org/listado-de-las-ciudades-asociadas/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. **Memórias 2023**. Disponível em: <https://www.ciudadeseducadorasla.org/ciudades/pt-br/node/684>. Acesso em: 11 maio 2024.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. **Rede brasileira de Cidades educadoras**. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-brasileira/> Acesso em: 5 jan. 2024.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. **Redes Territoriais**. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/redes/> Acesso em: 5 jan. 2024.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. **Regulamento Interno da AICE**. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/01/Regulamento-AICE.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2024.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. **Como tornar-se associado?** Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/como-tornar-seassociado/>. Acesso em: 17 jul. 2025.

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS. **Declaração do XVII Congresso de Cidades Educadoras 2024**. Disponível em:

<https://www.edcities.org/pt/declaracao-do-xvii-congresso-internacional-de-cidades-educadoras/> Acesso em: 17 jun. 2025.

BALREIRA, Eduardo Cortez. **DETRAN/RS – 25 anos**. Disponível em:

<https://sindicfc.com.br/professor-eduardo-cortez-projeto-novo-detrans/>. Acesso em: 5 jan. 2024.

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; ALVES, Regina; MAGALHÃES, Patrícia. As dimensões de aprendizagem de um projeto de cidade educadora: contribuições da didática crítica decolonial. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 29, n. 6), p. 1-28, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v29i60.6600>. Acesso em: 9 jun. 2025.

BELLOT, Pilar Figueras. **Educação e vida urbana**: 20 anos de Cidades educadoras. Cidades educadoras, uma aposta de futuro. Portugal: Gráfica Almondina, 2013. p. 17-21.

BERNET, Jaume Trilla. “Introdução”. In: CONGRÉS INTERNACIONAL DE CIUTATS EDUCADORES, 1990, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990. p. 6-21.

BERNET, Jaume Trilla. Cidades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (Org). **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. Blog Kau Murua. Disponível em: <https://kaumurua.com.br/category/doula/> Acesso em: 5 jan. 2024.

BOSH, Eulália. **Educação e vida urbana**: 20 anos de Cidades educadoras. Cidades Educadoras Congressos Internacionais. Portugal: Gráfica Almondina, 2013. p. 266-291.

BORDENAVE, Juan Enrique Díaz. **O que é participação**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRACK, Paulo. **Tragédia climática e ambiental no Rio Grande do Sul em 2024**. Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/639766-tragedia-climatica-e-ambiental-no-rio-grande-do-sul-em-2024-artigo-de-paulo-brack>. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988, atualizada até a emenda constitucional nº 90. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 21 jun. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto no. 6.495/08**. Institui o Programa de Extensão universitária - PROEXT. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm. Acesso em: 30 nov. 2020.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 10.257/2001**. Estatuto da Cidade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm. Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. **Lei 12.881/2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112881.htm. Acesso em: 11 out. 2024.

BRAGAGNOLO, Adriana; CORREA, Elizandro JOZOE Baccin; GODINHO, Lísia Rodigheri; SILVA, Marcio Tascheto da; SILVA, Rogerio da (Orgs.). **Extensão UPF: territórios, saberes e rizomas**. Passo Fundo: EDIUPF, 2022.

BRUGGEMANN, Marcelo Vagner. **Caieiras nos passos de cidade educadora: a contribuição do ensino formal, não-formal e informal e da Escola Clássica de Atenas para a formação integral do ser humano**. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 2022.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia. **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004. p. 11-14.

CAMARGO (RS). **Prefeitura Municipal de Camargo**. 2025. Disponível em: <https://pmcamargo.rs.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CAMARGO (RS). **Lei Municipal nº 1.895 de 13 de agosto de 2019**. Dispõe sobre a autorização para adesão à Carta das Cidades Educadoras e ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/camargo/lei-ordinaria/2019/190/1895/lei-ordinaria-n-1895-2019-dispoe-sobre-a-autorizacao-para-a-adesao-a-carta-das-cidades-educadoras-e-ingresso-na-associacao-internacional-das-cidades-educadoras-aice-e-da-outras-providencias?q=Lei%201895%2F2019>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CARAZINHO (RS). **Prefeitura Municipal de Carazinho**. 2025. Disponível em: <https://www.carazinho.rs.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CARAZINHO (RS). **Lei nº 8.509 de 02 de julho de 2019**. Dispõe sobre a autorização para adesão à Carta das Cidades Educadoras e ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/carazinho/lei-ordinaria/2019/851/8509/lei-ordinaria-n-8509-2019-dispoe-sobre-a-autorizacao-para-adesao-a-carta-das-cidades-educadoras-e-ingresso-na-associacao-internacional-das-cidades-educadoras-axe-e-da-outras-providencias-o-prefeito-do-municipio-de-carazinho-estado-do-rio-grande-do-sul?q=Lei+Org%C3%A2nica>. Acesso em: 4 ago. 2024.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Cidade**. São Paulo: Contexto, 1997.

CARTA MUNDIAL PELO DIREITO À CIDADE. Disponível em: <https://polis.org.br/direito-a-cidade/referencias/>. Acesso em: 24 jun. 2020.

CARVALHO, Claudio Oliveira; RODRIGUES, Raoni Andrade. O Estatuto da Cidade e seus 15 Anos: opiniões novas na casa velha. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, v. 37, n. 131, p. 53-65, jul./dez. 2016.

CARVALHO, Maria Alice Rezende de. **Quatro Vezes Cidade**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1994.

CASAGRANDE, Cledes Antonio. **G. H. Mead & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020a.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ArtMed, 2020b.

CHARLOT, Bernard. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, p. e21021001, jan./mar. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativos, quantitativos e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

COMARÚ, Itamar Ferretto. **Cidades rebeldes, efervescentes e educadoras**: em Caxias do Sul/RS, quanto de passado existe em nosso presente? 305 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2020.

COMUNG. **Sobre o Comung**. 2024. Disponível em: <https://COMUNG.org.br/sobre/>. Acesso em: 13 out. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

DALBOSCO, Claudio Almir. **A Formação do sujeito pesquisador na perspectiva hermenêutica**. Passo Fundo: UPF, 2020.

DALBOSCO, Claudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique. Filosofia da educação e pesquisa educacional: fragilidade teórica na investigação educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 34, n. 70, p. 251-277, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/49642>. Acesso em: 4 jun. 2024.

DALBOSCO, Claudio Almir. Pesquisa educacional e experiência humana na perspectiva hermenêutica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1028-1051, 2014.

DALBOSCO, Cláudio Almir; SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 145-153, 2018.

DALMOLIN, Bernadete Maria; SILVA, Marcio Tascheto da; VIEIRA, Adriano José Hertzog. Bases pedagógicas para pensar a curricularização da extensão. In: RIFFEL, Cristiane Maria; SANTOS, Pedro Floriano dos (Org.). **Extensão universitária: perspectivas de aprendizagem e sentidos na educação superior**. Itajaí: Univali, 2017. p. 15-36.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.

DEFENSORIA PÚBLICA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Defensoria Pública ajuíza Ação Direta de Inconstitucionalidade para suspender lei da “Escola sem Partido” de Porto Alegre**. 2025. Disponível em: <https://www.defensoria.rs.def.br/defensoria-publica-ajuiza-acao-direta-de-inconstitucionalidade-para-suspender-lei-da-escola-sem-partido-de-porto-alegre>. Acesso em: 29 mar. 2025.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 3 jun. 2024.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Ed. Atlas, 1981.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DICIONÁRIO DE PORTUGUÊS ONLINE. **Gestar**. Disponível em: [https://www.dicio.com.br/gestar/#:~:text=Significado%20de%20Gestar&text=Etimologia%20\(origem%20da%20palavra%20gestar,trazer%20consigo%2C%20carregar%2C%20levar](https://www.dicio.com.br/gestar/#:~:text=Significado%20de%20Gestar&text=Etimologia%20(origem%20da%20palavra%20gestar,trazer%20consigo%2C%20carregar%2C%20levar). Acesso em: 9 jan. 2024.

DONATO, Sueli Pereira; FERNANDES JÚNIOR, Alvaro Martins; BACILA, Maria Sílvia. Estado do conhecimento das pesquisas acadêmicas sobre cidade educadora e suas aproximações com a escola. **Revista Vagalume**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 31-50, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2335>. Acesso em: 4 fev. 2025.

DOURADO, Ivan Penteado; SILVA, Marcio Tascheto da; MARCON, Telmo; SANTOS, Daniela dos. Segregação social e racial na (re)produção do espaço urbano brasileiro: desafios de uma cidade educadora. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 19, p. e24do1003, 2024. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2597>. Acesso em: 26 abr. 2024.

ESCOLA SEM PARTIDO. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org>. Acesso em: 14 mar. 2024.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. 3. ed. Lisboa, Portugal: Livraria Bertrand, 1981.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

FORPROEX. Avaliação da Extensão universitária. Práticas e Discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. In: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org.). **Avaliação da extensão universitária**: práticas e discussões da comissão permanente de avaliação da extensão. Belo Horizonte: PROEXT/CPAE; PROEXT/UFGM, 2013.

FORPROEX. **Política nacional de extensão universitária**. 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2021.

FRAGO, Antonio Viñao. Dossiê Educação e Ditaduras na Ibero-América. La educación em el franquismo (1936-1975). **Educar em Revista**, n. 51, p. 19-35, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/cQJ4KSnQB7jHywn9SgvXhvH/?lang=es#>. Acesso em: 31 maio 2024.

FREIRE, Ana Maria. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a. p. 273-333.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Direitos Humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 1, p. 121-146, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>. Acesso em: 3 jan. 2021.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 1, p. 133-139, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>. Acesso em: 3 jan. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Extensão universitária: para quê?** 2017. p. 1-18. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 1 fev. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.

GOGH, Vincent van. **O Terraço do Café na Place du Forum**. Pinterest. (s.d.). Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/771593348641488758/>. Acesso em: 7 jul. 2025.

GUAPORÉ (RS). **Prefeitura Municipal de Guaporé**. 2025. Disponível em: <https://www.guapore.rs.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

GUAPORÉ (RS). **Lei nº 4.217 de 15 de outubro de 2021**. Dispõe sobre a autorização para a Adesão a Carta das Cidades Educadoras, Ingresso na Associação Internacional Das Cidades Educadoras - Aice e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/g/guapore/lei-ordinaria/2021/422/4217/lei-ordinaria-n-4217-2021-dispoe-sobre-a-autorizacao-para-a-adesao-a-carta-das-cidades-educadoras-ingresso-na-associacao-internacional-das-cidades-educadoras-aice-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 11 dez. 2024.

HARVEY, David. O direito à Cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 29, p. 73-89, jul./dez. 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/272071/mod_resource/content/1/davidharvey%20direito%20a%20cidade%20.pdf. Acesso em: 6 maio 2023.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes: do direito a cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

HOGEMANN, Edna; CUSTÓDIO, Giselle. Direito Constitucional da cidade: teoria das ordens urbanas e dos direitos fundamentais nas cidades. **Direitos Humanos e Cidade**, v. 2. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2021. p. 281-304.

IBGE. **Cidades e Estados do Brasil**. 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 2 jun. 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@:** informações sobre os municípios brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.]. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÕES EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIA (IBICT). **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**. Disponível em: <https://bdtb.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Ciudades Educadoras America Latina. Pensar e agir em rede. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza R.; CONZATTI, Marli (Orgs.). **Cidade**

Educadora: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004. p. 7-8.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada.** Ed. comemorativa. São Paulo: Ática, 2020.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana.** 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2001a.

LEVINSKI, Eliara Zavieruka; BORDIGNON, Luciane Spanhol; MACHADO, Tamara D. Pereira. Extensão Universitária: dos fundamentos às experiências pedagógicas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 4; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE - SIPD/CÁTEDRA UNESCO, 6, 2017, Curitiba. **Anais [...].** Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2017. p. 5859-5871.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem.** Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LOPES, Javier Cuenca. Dossiê: História de la educación y organismos internacionales: nuevas líneas de trabajo em perspectiva transnacional. La influencia político-educativa de la UNESCO em la segunda etapa de la ditadura franquista. **Revista História da Educação**, v. 26, p. 1-30, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/SDpF3FczhPP74gXvMfgKq4k/?lang=es#>. Acesso em: 31 maio 2024.

MARAGALL, Pasqual. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades educadoras.** A cidade das pessoas. Portugal: Gráfica Almondina, 2013. p. 13-16.

MARAU (RS). **Prefeitura Municipal de Marau.** Disponível em: <https://www.pmmarau.com.br/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

MARAU (RS). **Lei nº 5.548 de 23 de abril de 2019.** Autoriza o Poder Executivo a integrar a Associação Internacional de Cidades Educadoras - AICE, abrir crédito especial e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/m/marau/lei-ordinaria/2019/555/5548/lei-ordinaria-n-5548-2019-autoriza-o-poder-executivo-a-integrar-a-associacao-internacional-de-cidades-educadoras-aice-abrir-credito-especial-e-da-outras-providencias?q=Lei+Cidades+Educadoras>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MARCON, Telmo; DOURADO, Ivan Penteado. Projeto político da escola sem partido: interesses e valores ocultos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/71114>. Acesso em: 3 maio 2025.

MARCON, Telmo; SANTOS, Daniela dos. Desafios para uma cidade ser educadora com, para e por todos: contradições e possibilidades. **Revista Vagalumear**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 76-90, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2354>. Acesso em: 26 abr. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARICATO, Erminia. **O impasse da política urbana no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MEAD, Georg Herbert. **Espiritu, persona y sociedad**. Buenos Aires: Paidós, 1968.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo; Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como possibilidade – apontamentos. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza R.; CONZATTI, Marli (Orgs.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004. p. 39-46.

MOLL, Jaqueline. **Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral?** Salto para o Futuro. Educação Integral. 2008. p. 11-16. Disponível em: http://www.ufrgs.br/projetossociais/Biblioteca/4_TV_Escola_Educacao_Integral.pdf. Acesso em: 22 jun. 2020.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre Penso 2012.

MOLL, Jaqueline. **Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades**. Porto Alegre Penso 2013a.

MOLL, Jaqueline. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades educadoras. A cidade e os caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis**. Portugal: Gráfica Almondina, 2013b. p. 213-224.

MOLL, Jaqueline. **Educação Integral, uma nova forma de viver a vida**. Entrevista concedida a Thais Paiva. Centro de Referência em Educação Integral. Portal Aprendiz. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/jaqueline-molleducacao-integral-e-uma-nova-forma-de-viver-a-vida/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

MOLL, Jaqueline; CORÁ, Elsio José; SILVA, Márcio Tascheto da. Cidades educadoras: o desafio da construção de outro paradigma pedagógico e de gestão em tempos distópicos. **Revista Vagalumear**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 1-5, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2467>. Acesso em: 2 jun. 2024.

MOLL, Jaqueline. **Em defesa da escola**: pedagogias da educação pública na disputa pela democracia. Porto Alegre: Sulina, 2023.

MORIGI, Valter. **Cidades educadoras**: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Porto Alegre: Sulina, 2016.

MOTTA, Cristófer Barros; GARCIA, Marina. A ideologia dominante do movimento Escola sem Partido: algumas reflexões a cerca do conservadorismo implícito no PL 867/2015 que trata do Programa Escola sem Partido em nível Federal. **Revista Khora**, v. 6, n. 7, p. 1-18, 2019.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 1 abr. 2025.

NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1992. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2025.

PACHECO, Eliezer. A cidade educando a escola. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza R.; CONZATTI, Marli (Orgs.). **Cidade Educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004. p. 11-18.

PASSO FUNDO (RS). **Prefeitura Municipal de Passo Fundo**. Disponível em: <https://www.pmpf.rs.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

PASSO FUNDO (RS). **Lei nº 5.540 de 28 de abril de 2021**. Dispõe sobre a autorização para adesão à Carta das Cidades Educadoras e Ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/passos-fundo/lei-ordinaria/2021/554/5540/lei-ordinaria-n-5540-2021-do-poder-executivo-municipal>. Acesso em: 17 mar. 2025.

PARO, César Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa e. Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. **Ensaio. Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/tQFP797gDF8Yc4fLX4fzk3c/?lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2025.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs, 2009.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**. Caxias do Sul: EDUCS, 2014. p. 25-43.

PESAVENTO, Sandra Jatahi. **O Imaginário da Cidade**. Visões literárias do urbano. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

PIOVESAN, Flávia; ROIG, Jaime Nadal; MUÑOZ, Lucien; GASMAN, Nadine. **O programa Escola sem Partido viola frontalmente a Constituição e os tratados**

internacionais ratificados pelo Estado brasileiro. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. Publicado em: 14 maio 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/sdh/noticias/2016/outubro/o-programa-escola-sem-partido-viola-frontalmente-a-constituicao-e-os-tratados-internacionais-ratificados-pelo-estado-brasileiro>. Acesso em: 31 mar. 2025.

POZO, Joan Manuel del. **O conceito de “Cidade Educadora”, hoje.** Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. Torres Novas, Portugal: Gráfica Almodina, 2013. p. 23-33.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei 10.847/1996.** Cria o Departamento Estadual de Trânsito – DETRAN/RS. 1996. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=358821#:~:text=Cria%20o%20Departamento%20Estadual%20de,RS%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias.&text=Art.,com%20autonomia%20administrativa%20e%20financeira>. Acesso em: 24 fev. 2025.

ROLNIK, Raquel. **O que é cidade.** São Paulo: Brasiliense, 1995.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas.** 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fórum Social Mundial:** manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Daniela. AGOSTINI, Camila Chiodi. Ponderações iniciais sobre o fascismo social e o contraponto da cidade educadora. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 29, n. 60, p. 1-24, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/rles.v29i60.4753>. Acesso em: 25 junho 2025.

SANTOS, Milton. **O Brasil:** território e sociedade no início do século XXI. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. Espaço geográfico: compartimentação e fragmentação. Globalização e alienação do território. Compartimentação e fragmentação do espaço no Brasil. O território do dinheiro. Verticalidades e horizontalidades. In: SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** – do pensamento único à consciência universal. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SARANDI (RS). **Prefeitura Municipal de Sarandi.** Disponível em: <https://sarandi.rs.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SARANDI (RS). **Lei Municipal n. 5.203, de 14 de julho de 2021.** Cria o Programa Sarandi Cidade Educadora, autoriza à adesão do município de Sarandi à Carta das Cidades Educadoras e ingresso na Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE, e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/rs/s/sarandi/lei-ordinaria/2021/521/5203/lei-ordinaria-n-5203-2021-cria-o-programa-sarandi-cidade-educadora-autoriza-a-adesao-do-municipio-de-sarandi-a-carta-das-cidades-educadoras-e-ingresso-na-associacao-internacional-das-cidades-educadoras-aice-e-da-outras-providencias?q=Lei%205.203>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SATHLER, Douglas; LEIVA, Guilherme. A cidade importa: urbanização, análise regional e segregação urbana em tempos de pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 39, p. e0205, 2022. Disponível em: <https://rebep.org.br/revista/article/view/1950/1180>. Acesso em: 26 out. 2024.

SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst. **Hermenêutica**: arte e técnica da interpretação. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

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. Acesso em: 20 jun. 2020.

SILVA, Marcio Tascheto da. Da cidade universitária à cidade como oportunidade pedagógica: Extensão, currículo e território. **Espaços Urbanos e Cidades educadoras/Caderno de debate**, n. 5, p. 27-31. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/wpcontent/uploads/sites/46/2019/08/C.-DEBATE-V-portugues.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SILVA, Marcio Tascheto da; MOLL, Jaqueline. Cidade e Educação: da distopia histórica aos desafios da utopia. **Dialogia**, [S. l.], n. 48, p. e24481, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24481>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SINGER, Helena. **Territórios educativos**: experiências em diálogo com o Bairro-Escola. v. 1. São Paulo: Moderna, 2015. p. 93-100.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

SOLEDADE (RS). **Prefeitura Municipal de Soledade**. Disponível em: <https://www.soledade.rs.gov.br/>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SOLEDADE (RS). **Lei Municipal de nº 4.001 de 11 de dezembro de 2018**. Dispõe sobre a autorização para a adesão à carta das cidades educadoras e ingresso na associação internacional das cidades educadoras - AICE e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rs/s/soledade/lei-ordinaria/2018/401/4001/lei-ordinaria-n-4001-2018-dispoes-sobre-a-autorizacao-para-a-adesao-a-carta-das-cidades-educadoras-e-ingresso-na-associacao-internacional-das-cidades-educadoras-aice-e-da-outras-providencias?q=Lei+4001> . Acesso em: 9 abr. 2024.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo**: a política do “nós” e “eles”. Porto Alegre: L&PM, 2020.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Documento 01** – percepções e expectativas sobre as políticas municipais de mobilidade urbana do Município de Passo Fundo/RS. Projeto Circulando Cidadania, 2011.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Institucional**. 2024. Disponível em: <https://www.upf.br/a-universidade/missao-visao-e-valores>. Acesso em: 12 out. 2024.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Programa UniverCidade Educadora e Inteligente**. 2019. Disponível em: <https://www.upf.br/univercidadeeducadoraeeinteligente/>. Acesso em: 7 mar. 2024.

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO. **Relato Institucional**. 2024. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/Relato%20Institucional.pdf. Acesso em: 12 out. 2024.

VILLAR, Maria Belén Caballo. **A Cidade Educadora**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

ZANOTELLI, Claudio Luiz. A cidade neoliberal. **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 65-82, 2021. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/172194>. Acesso em: 8 jun. 2025.

APÊNDICE A - Congressos da AICE

Congresso	Ano	Cidade/País	Temática
I Congresso	1990	Barcelona/Espanha	A Cidade Educadora de crianças e jovens.
II Congresso	1992	Gotemburgo/Suécia	Formação Contínua.
III Congresso	1994	Bolonha/Itália	O Multiculturalismo. Conhecendo-nos e reconhecendo-nos: por uma nova geografia das identidades.
IV Congresso	1996	Chicago/Estados Unidos	As artes e as humanidades como Agentes de mudança social.
V Congresso	1999	Jerusalém/Israel	Levando o patrimônio e a história para o futuro.
VI Congresso	2000	Lisboa/Portugal	A Cidade, espaço educativo no novo milénio.
VII Congresso	2002	Tampere/Finlândia	O futuro da educação. O papel da cidade no mundo globalizado.
VIII Congresso	2004	Génova/Itália	Outra Cidade é Possível: o futuro da cidade como Projeto Coletivo.
IX Congresso	2006	Lyon/França	Lugar do povo na cidade.
X Congresso	2008	São Paulo/Brasil	Construindo Cidadania em Cidades Multiculturais
XI Congresso	2010	Guadalajara/México	Esporte, Políticas Públicas e Cidadania. Desafios de uma Cidade Educadora.
XII Congresso	2012	Changwon/República da Coreia	Ambiente verde, Educação Criativa.
XIII Congresso	2014	Barcelona/Espanha	A Cidade Educadora é uma Cidade inclusiva.
XIV Congresso	2016	Rosário/Argentina	Morando juntos em nossas cidades.
XV Congresso	2018	Cascais/Portugal	A Cidade pertence aos seus cidadãos.
XVI Congresso ⁸³	2020	Katowice/Polónia	Cidade de mudança como espaço de criatividade e inovação: música, meio ambiente, lazer e participação.
XVII Congresso	2022	Andong/República da Coreia	Conceber o futuro da educação na Cidade: inovação, tradição e inclusão.
XVIII Congresso	2024	Curitiba/Brasil	Sustentabilidade, inovação e inclusão na Cidade Educadora: transformando o presente.

Fonte: Autora, baseada em dados da AICE (2024).

⁸³ Evento cancelado devido a Pandemia global pelo vírus da Covid-19.

APÊNDICE B - Questionário

Você está sendo convidada(o) a participar da pesquisa “Cidade Educadora e ressignificação do território: contradições, possibilidades e desafios”.

Este questionário é parte integrante do trabalho de investigação de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, da discente Daniela dos Santos (matrícula 31038), sob a orientação do Prof. Dr. Telmo Marcon e coorientação do Prof. Dr. Marcio Tascheto da Silva.

A presente pesquisa intenciona analisar a percepção de gestores públicos municipais das Cidades Educadoras das regiões Norte e Serra do Rio Grande do Sul, associadas a AICE entre 2019 e 2021, sobre os avanços e os obstáculos existentes para a concretização do direito humano à cidade, tornando-as efetivamente educadoras.

O questionário está dividido em seis seções:

I – CONTEXTO PESSOAL

II – CONTEXTO PROFISSIONAL

III – CONCEPÇÕES, MOTIVAÇÕES E ADESÃO A ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS

IV – PARTICIPAÇÃO POPULAR

V – IMPLEMENTAÇÃO DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

VI – AVANÇOS, OBSTÁCULOS E DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO HUMANO A UMA CIDADE EDUCADORA

Contém questões abertas e questões fechadas. O seu preenchimento total terá uma duração de aproximadamente 40 minutos a uma hora, a depender das singularidades que dizem respeito à sua temporalidade e seu envolvimento no estudo.

Sua participação é voluntária e não obrigatória. Caso não se sinta confortável para responder alguma(s) das questões, ou a(s) mesma(s) não corresponder(em) a sua realidade, poderá deixá-la(s) em branco. Esse questionário é anônimo e confidencial e se encontra em consonância com a Lei Geral de Proteção de Dados (13.709/2018), as respostas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos.

AGRADEÇO DESDE JÁ, SUA DISPONIBILIDADE E COLABORAÇÃO, SUA PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE!

Fico a disposição para responder quaisquer questões. Contato: danielasantos@upf.br

I – CONTEXTO PESSOAL

Sexo:

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino ☐ Masculino ☐ Não Binário ☐ Prefiro não responder

Qual sua Idade?

Marcar apenas uma oval.

☐ Entre 21 a 26 anos ☐ Entre 27 a 32 anos ☐ Entre 33 a 38 anos
☐ Entre 39 a 43 anos ☐ Entre 44 a 49 anos ☐ Mais de 50 anos

Qual sua escolaridade?

Marcar apenas uma oval.

☐ Ensino Médio completo ☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado
☐ Doutorado ☐ Pós-Doutorado

Com relação a sua formação acadêmica, indique abaixo o Curso e a Instituição de sua maior titulação:

II – CONTEXTO PROFISSIONAL

Qual seu Cargo/função?

Quanto tempo está no cargo/função?

Marcar apenas uma oval.

☐ Entre 1 a 2 anos ☐ Entre 2 a 3 anos ☐ Entre 3 a 4 anos
☐ Entre 4 a 5 anos ☐ Mais de 5 anos

Qual município?

Qual sua carga horária de trabalho semanal?

Marcar apenas uma oval.

☐ Entre 10 a 20 horas ☐ Entre 20 a 30 horas
☐ Entre 30 a 40 horas ☐ Mais de 40 horas

III – CONCEPÇÕES, MOTIVAÇÕES E ADESÃO A ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS - AICE

Como você concebe uma Cidade Educadora?

Como e quando foi o primeiro contato com o conceito de Cidade Educadora?

Na sua condição de gestor(a) público o que motivou sua cidade a aderir ao movimento das Cidades Educadoras?

Em que ano ocorreu a adesão a AICE no seu município?

Quais foram as principais dificuldades para a adesão?

IV – PARTICIPAÇÃO POPULAR

A comunidade teve participação no processo de adesão?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim ☐ Não

Se respondeu afirmativamente, como ocorreu a participação da comunidade e qual a relevância?

Na sua cidade já foi instituído o Conselho/Comitê das Cidades Educadoras?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim ☐ Não

Caso sua cidade não tenha constituído o Conselho/Comitê das Cidades Educadoras, como implementam a gestão participativa?

Caso sua cidade já tenha constituído o Conselho/Comitê, como funciona? Quais os segmentos que compõe o Conselho/Comitê? Como foi a escolha dos integrantes e quais os critérios utilizados?

Como ocorre a participação do Comitê/Conselho nas decisões e na implementação de políticas públicas na cidade?

V – IMPLEMENTAÇÃO DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS

O reconhecimento formal de uma cidade como educadora pela AICE implica no compromisso de implementar os princípios da Carta das Cidades Educadoras. Como estão sendo estruturados os planos e estratégias de ação visando transformar sua cidade?

Quais as secretarias e demais atores sociais que estão mais envolvidos nessa frente?

Na sua cidade quais os princípios da Carta que mais se destacam e orientam as políticas públicas?

De que forma os princípios da Carta das Cidades Educadoras, tem ressignificado os projetos já existentes no Município? E quais projetos passaram a existir depois da adesão?

Como os princípios da Carta foram incorporados ao Plano Diretor e aos demais planos setoriais?

VI – AVANÇOS, OBSTÁCULOS E DESAFIOS NA EFETIVAÇÃO DO DIREITO HUMANO À UMA CIDADE EDUCADORA

Com base no que já foi realizado desde o reconhecimento da sua cidade como educadora, quais os principais avanços conquistados?

A Cidade utiliza indicadores qualitativos e quantitativos para o monitoramento e avaliação dos avanços e impactos? Quais?

Quais os principais obstáculos enfrentados em sua cidade na efetivação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras?

Quais os principais desafios que sua cidade tem enfrentado para torná-la Educadora?

Cite 5 palavras que melhor descrevem esses desafios.

Quanto aos recursos financeiros, o município tem previsão orçamentária específica? Que recursos são utilizados? Qual a origem desses recursos?

Google

Formulários