

Educação escolar e educação na cidade – aproximações e distanciamentos da função da escola

School education and education in the city – convergences and divergences from the school purpose

Marili Moreira da Silva Vieira¹
Universidade Presbiteriana Mackenzie
marili.vieira@mackenzie.br

Cristiano Camilo Lopes²
Universidade Presbiteriana Mackenzie
cristiano.lopes@mackenzie.br

Sérgio Ribeiro Santos³
Universidade Presbiteriana Mackenzie
sergio.santos@mackenzie.br

Juliana Najados Hoffmann⁴
Universidade Presbiteriana Mackenzie; SME- SP
ju_naja@hotmail.com

¹ Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

² Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

³ Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

⁴ Rede Municipal de Ensino de São Paulo e Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, Brasil.

Resumo: Este artigo discute a relação entre educação escolar e educação na cidade, identificando aproximações e distanciamentos para a concretização da educação integral. Defende-se uma concepção ampliada de cidadania que envolve direitos civis, políticos e sociais como horizonte para a educação integral. A partir do conceito de cidades educadoras e suas implicações para as políticas educacionais, argumenta-se que a escola é fundamental na transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados, mas precisa dialogar com o território, compreendido como espaço educativo que oferece experiências formativas complementares. Conclui-se que é possível e desejável buscar uma integração entre educação escolar e educação na cidade, preservando a especificidade da escola e ampliando a compreensão dos espaços formativos urbanos. Isso requer políticas públicas e práticas intersectoriais que articulem diferentes áreas na construção de cidades educadoras, fortalecendo, simultaneamente, a escola em sua função primordial de garantir o acesso aos conhecimentos que permitem o desenvolvimento pleno dos educandos.

Palavras-chave: Cidades que educam; Função da escola; Integração cidade e escola.

Abstract: This article discusses the relationship between school education and education in the city, identifying convergencies and divergencies for integral education. An expanded conception of citizenship involving civil, political, and social rights is advocated as a horizon for integral education. Parting from the concept of educating cities and its implications for educational policies, it argues that schools play a fundamental role in transmitting historically accumulated knowledge but need to do so in dialogue with the territory, understood as an educational space that offers complementary educational experiences. It concludes that it is possible and desirable to seek integration between school education and education in the city, preserving the specificity of the school and broadening the understanding of urban formative spaces, which requires public policies and intersectoral practices articulating different areas in the construction of educating cities, while simultaneously strengthening the school in its primary function of ensuring access to knowledge that allows for the full development of students.

Keywords: Educating cities; School purpose; School-city integration.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar criticamente a interação entre educação escolar e educação urbana, identificando sinergias e barreiras para alcançar uma educação holística. Parte-se da concepção de cidade como espaço de disputa de sentidos que favorece a vida em comum dentro da diversidade, da inclusão e da sensação de pertencimento e de cooperação.

Adota-se uma abordagem qualitativa, com análise e discussão indutiva dos primeiros artigos da LDB para sinalizar as finalidades educativas escolares e dos documentos estruturantes das concepções de Cidades

educadoras - AICE e Cidades de Aprendizagem – UNESCO para se estabelecer uma concepção do que se compreende por educação na cidade.

Como referencial teórico, parte-se de Carvalho, à luz de Smanio, para discutir o conceito de cidadania e para referenciar as concepções de escola e suas finalidades, usa-se Reboul, Biesta, Libâneo, Freire e Young. Finalmente, para discutir os conceitos de território e território educativo, busca-se apoio em Haesbaert, Canário, Moll, Silva e Corá.

Para que serve a escola na sociedade?

Há tempos que o questionamento sobre a função da escola, sobre a necessidade da sua existência, tem sido levantado por autores de diferentes áreas (Young, 2007; Zamboni, 2016; Masschelein; Simons, 2019; Costa, 2007; Fanfani, 2007; Illich, 2018). Recentemente, em pesquisa desenvolvida pelo CEPId, sob a liderança da professora Dra. Vera Maria N. S. Placco, perguntou-se para mais de 5000 professores da rede pública estadual de São Paulo sobre a função que eles achavam que a escola deveria ter, hoje. Suas respostas apontaram, em primeiro lugar com 33%, que a escola teria a função de “formação para a vida em sociedade”, em segundo lugar com 30%, “formação integral da pessoa” e, em terceiro lugar com 19%, a escola teria a função de “formação do cidadão”.

No entanto, ao serem questionados se de fato a escola exerce a função que deveria, 64% afirmaram que a escola não a exerce, sendo que destes, 34% assinalaram que a escola exerce a função de acolhimento e 30% responderam que a escola exerce a função de “transmissão de conteúdos” (Callas, et al. 2023, p. 57-58). Esses dados revelam um dissenso sobre o que a escola deve desenvolver para a sociedade. Afirmar a sua função passa por identificar a finalidade educativa que a ela se atribui, dado este que varia de acordo com o momento histórico e os contextos locais da vida da cidade e das relações econômicas e sociais que a constituem.

Reboul (2000) argumenta que as instituições da sociedade cumprem cada qual uma função própria, e estas funções por vezes são antagonistas umas das outras. A escola tem a função de preparar o indivíduo para seu pleno desenvolvimento, mas também deve assegurar a unidade da nação. É progressista e é conservadora. A função de uma instituição introduz um valor, uma referência. Esse valor é estabelecido na medida que a instituição tem uma finalidade social, é o que inspira a confiança necessária para a vida social. “[...] *A confiança é presumida*, no sentido em que cada um admite que os membros de uma instituição são capazes de assumir a função específica” (Reboul, (2000, p. 36, grifo do autor). Reboul (2000) alerta que quando essa confiança se defronta com incertezas, corre-se o risco da instituição se arruinar.

Diante da falta de clareza quanto às funções e aos limites da escola, há uma tendência de atribuir à escola — enquanto importante instituição política e social — a responsabilidade pelos diversos problemas enfrentados pela sociedade, sobretudo em razão de seu caráter civilizatório (Almeida e Silva, 2018). Esse entendimento é compreensível à luz do fato de que as escolas são lugares onde se reúnem as pessoas da comunidade e onde, sobretudo, se evidenciam as carências de um percentual muito grande da população,

observados em resultados sociais e demográficos de violência, de falta de condições de moradia e de trabalho entre tantos outros.

É nesse contexto que a concepção da escola ultrapassa as noções envoltas pelo que a sociedade entende e relaciona aos “conhecimentos escolares”. Pensar a escola hoje carrega, mais uma vez, finalidades antagônicas. A escola serve para aprender, mas aprender e se desenvolver a partir de que referência? Que conhecimentos? Os conhecimentos locais? Ou os conhecimentos universais? Ainda, a prática dos professores tem sido questionada. Professor ensina o que? Em uma sociedade relativizada, em constante mudança e questionamentos, essas funções geram desconfiças. Desse modo, aquilo que poderia servir à educação e a seus agentes como caminhos alternativos para melhorar a aprendizagem e o ensino, gerou um certo transbordamento das funções da escola (Nóvoa, 2009), um desfiguramento da escola (Libâneo, 2016) ou, ainda, um “alargamento das funções da escola”. Os supostos desvios conceituais da função da escola, a sobrecarga que esta tem enfrentado, assim como a percepção em torno da educação como um negócio altamente rentável e que amplia os horizontes de grandes grupos comerciais e bancários, ditam e direcionam os objetivos da escola.

A importância da educação para a sociedade se modificou, refletindo o processo pelo qual a sociedade molda seus membros de acordo com os interesses coletivos. O desenvolvimento social, econômico e tecnológico traz inúmeras transformações à sociedade, exigindo dos indivíduos ressignificações sobre o que é ser humano e ser educado, um elo fundamental para a inserção plena do indivíduo na sociedade. Portanto, a escola não é um espaço neutro, mas sim um espaço social que influencia a formação dos indivíduos e a reprodução ou transformação das estruturas sociais (Sacristán, 2017) que constituem a cidade e seus diversos territórios.

Dentre os muitos desafios que permeiam o cenário educacional – e que não nos cabe discorrer sobre todos eles –, um deles reside tanto na dificuldade como na possibilidade de articulação dos processos educacionais que ocorrem entre o espaço/cidade e a escola, entre diferentes setores que envolvem uma cidade e suas relações com a escola, para fortalecer a educação integral do humano. Entende-se educação integral como aquela que proporciona ao aluno a formação de suas dimensões cognitivas, afetivas, físicas e inclusive espirituais. É a educação do humano como pessoa completa e parte-se da compreensão de que ela ocorre a todo momento, no tempo escolar e sistematizado, bem como nos tempos fora da escola, nos espaços de convivência das crianças e jovens.

Pretende-se aqui explorar como essa perspectiva histórica dos fins da educação interage e sustenta as concepções de uma cidade que se propõe educadora. Tem-se como hipótese de que a promoção e efetivação dos princípios das cidades que se propõem educadoras, ou das cidades de aprendizagem, não correspondem ou não explicitam de modo assertivo a importância da finalidade da escola de ensinar os conteúdos e conhecimentos escolares. É uma relação que parece se estabelecer mais pela negação da função do ensino dos conteúdos do que pela colaboração e expansão cultural do trabalho com os alunos.

Concepções de cidades que educam

A relação entre cidade e educação está inscrita nas formas como os sujeitos se organizam no espaço urbano, produzem cultura, constroem memórias e disputam sentidos de vida coletiva. De acordo com Farias e Müller (2017, p.262), a cidade

é um espaço não formal de educação que proporciona diferentes aprendizagens quando os habitantes se relacionam com a sua estrutura. Trata-se de uma criação humana composta pelo plural de praças, ruas, avenidas e, também, por características singulares, como esquinas, becos e cantos. [...] Nesse sentido, não pode ser entendida apenas como um lugar de passagem, mas de interação, de comunicação e de encontro de seus habitantes, e destes com o meio. [...].

Nos últimos anos, diante do crescimento dos ambientes urbanos, do aumento da violência e da sensação – como apontado no início do artigo – de que a escola não cumpre seu papel de formação das pessoas para a vida em sociedade, o conceito de cidade educadora tem ganhado força no âmbito de redes internacionais de educação. Dadas as críticas às limitações do sistema escolar tradicional destacadas por pensadores como Illich, o conceito de cidades educadoras surge como um complemento fundamental, com o objetivo de expandir o cenário educacional para além dos limites dos muros escolares.

⁵Desde 1948, com a Declaração Universal de Direitos Humanos, a humanidade, a liderança global da humanidade, tem se preocupado com a justiça social e com a qualidade de vida, especialmente das populações mais vulneráveis. Esses movimentos foram evoluindo em diferentes perspectivas, compondo diferentes declarações universais. Algumas que foram precursoras dos movimentos que envolvem a Associação de Cidades Educadoras e as Cidades de Aprendizagem da UNESCO. Em 1965, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; em 1966, o Pacto Internacional sobre Direitos Económicos, Sociais e culturais; em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança; e em 1990 Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Cidades Educadoras – AICE

A primeira Carta da Associação das Cidades Educadoras ocorreu em 1990, celebrada em Barcelona. “A Carta foi revista no II Congresso Internacional (Bolonha, 1994), no VIII Congresso (Génova, 2004) e em 2020, para adaptar as suas perspectivas aos novos desafios e necessidades sociais” (AICE, p. 3). Hoje, a Associação conta com cerca de 500 cidades associadas de 35 países.

⁵ Parte desse texto foi desenvolvido em relatório submetido à UNESCO, em um projeto 914BRZ1147 “Inovações para a qualidade da educação: da gestão à sala de aula”

De modo geral, a associação entende que a educação na cidade é um compromisso que envolve a todos que habitam na cidade, se constitui em uma ferramenta de transformação social que incorpora a educação ao longo de toda a vida, atravessando as diferentes esferas, dimensões e fases da vida dos cidadãos e cidadãs. Em outras palavras, iniciativas culturais ou sociais ou ainda esportivas podem complementar a educação escolar sistematizada.

O ponto de vista educacional constitui o eixo central do projeto de cidade. “É uma aposta política que implica tomar consciência de que as diferentes políticas e atuações municipais transmitem conhecimentos e educam, de forma intencional ou não, com determinados valores e atitudes”. Envolve uma governança em rede, que se fundamenta na transversalidade da ação entre áreas municipais e no diálogo colaborativo entre o governo municipal e a sociedade civil, com o objetivo de mobilizar e articular o número máximo possível de agentes educativos que incidam no território (AICE, 2021, p.3).

A Carta é dividida em 3 capítulos, que se distribuem em 20 princípios detalhados e explanados, conforme a Tabela 1. Estes princípios surgem como resposta de mudança de paradigmas diante de um sistema educacional fechado entre muros, focado em práticas pedagógicas tradicionais, centradas na memorização e na “concepção bancária” de educação, conforme postulado por Paulo Freire.

Tabela 1 Princípios da AICE

O direito à cidade educadora	Educação inclusiva ao longo da vida
	Política educativa ampla
	Diversidade e não discriminação
	Acesso à cultura
	Diálogo intergeracional
O compromisso da cidade	Conhecimento do território
	Acesso à informação
	Governança e participação dos cidadãos
	Acompanhamento e melhoria contínua Identidade da cidade
	Espaço público habitável
	Adequação dos equipamentos e serviços municipais
	Sustentabilidade
Ao serviço integral das pessoas	Promoção da saúde
	Formação de agentes educativos
	Orientação e inserção laboral inclusiva Inclusão e coesão social
	Corresponsabilidade contra as desigualdades
	Promoção do associativismo e do voluntariado
	Educação para uma cidadania democrática e global

Fonte: Adaptado da AICE. Carta das Cidades Educadoras, 2020.

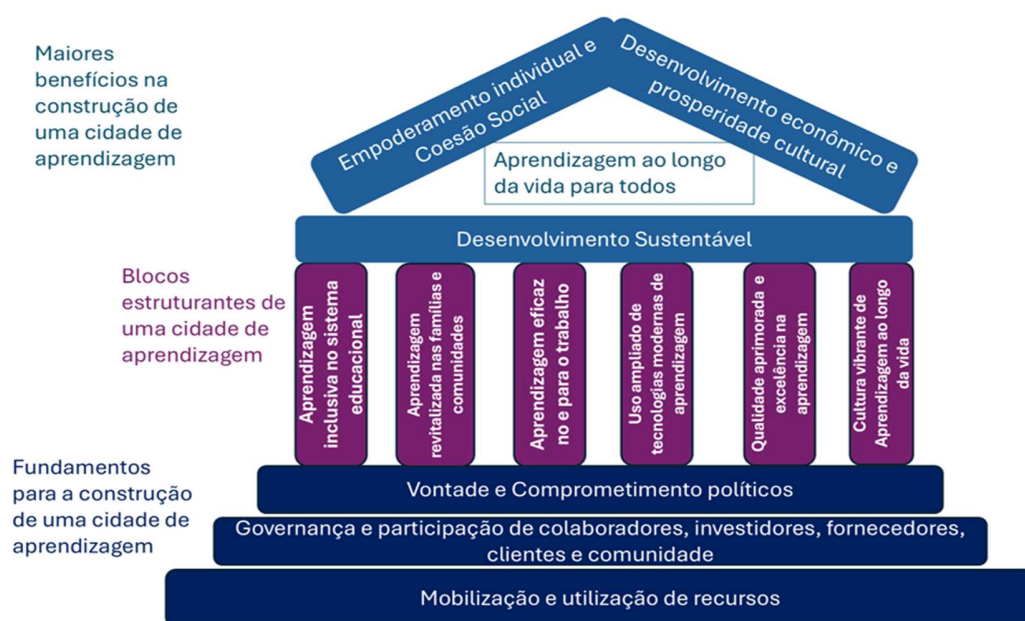
Com a articulação desses princípios, a AICE compreende que poderá contribuir para cidades que sejam de fato espaços de interação, de cultura e de colaboração cidadã.

Cidades de Aprendizagem – UNESCO

Ainda na concepção de construção e desenvolvimento de cidades que educam, como foi discutido na estruturação da AICE, a Unesco também faz uma proposição de educação envolvendo a cidade, expandindo os muros escolares. No âmbito da UNESCO, em 2013, um grupo de trabalho se reuniu para criar um documento piloto a partir de experiências em algumas cidades, especialmente em Beijing, onde se originou a proposta, e, inspirados em indicadores das Nações Unidas sobre os indicadores inclusão social, foi criado um documento orientador para a construção de Cidades de Aprendizagem. Uma cidade de aprendizagem se sustenta em alguns em bases e pilares previamente definidos.

A Figura 1, a seguir, apresenta a estrutura para a construção e acompanhamento do desenvolvimento de uma cidade de aprendizagem.

Figura 1 Estruturação da cidade de aprendizagem



Fonte: UNESCO, 2015. Adaptação e tradução dos autores.

A base da figura apresenta os fundamentos necessários para construir a cidade de aprendizagem:

- Forte vontade política e compromisso.

- Governança e participação de colaboradores, investidores, fornecedores, clientes e comunidade.

- Mobilização e utilização de recursos.

Na sequência, os blocos de sustentação de uma cidade de aprendizagem são apresentados:

- Aprendizagem inclusiva no sistema educacional.
- Aprendizagem revitalizada em famílias e comunidades.
- Aprendizagem eficaz para o local de trabalho.
- Uso ampliado de tecnologias modernas de aprendizagem.
- Qualidade aprimorada e excelência na aprendizagem.
- Uma cultura vibrante de aprendizagem ao longo da vida.

Finaliza-se com o pórtico da cidade, que são os benefícios mais amplos da construção de uma cidade de aprendizagem, quais sejam o empoderamento individual e coesão social; o desenvolvimento econômico e a prosperidade cultural; o desenvolvimento sustentável e a aprendizagem ao longo da vida para todos.

Após o estabelecimento desses pilares fundamentais, uma avaliação pode ser realizada para identificar como vários departamentos governamentais integram esses conceitos em suas operações e identificar lacunas que poderiam ser abordadas para propor práticas intersetoriais mais eficazes.

Destaca-se que a projeção simbólica de uma construção no desenho de sua estruturação evidencia a necessidade de que o trabalho seja colaborativo e planejado por etapas. A construção de uma cidade não acontece por decreto, mas pelo processo lento e sólido de educação, conscientização e maturação.

A AICE e a UNESCO estabelecem a necessidade de as cidades se responsabilizarem pela educação integral das pessoas de todas as gerações, ao longo de toda a vida. Definem como objetivo primordial “aprender, inovar e partilhar, e, portanto, enriquecer e tornar mais segura e digna a vida dos seus habitantes” (AICE, 2020, p.5). A cidade apresenta elementos importantes para uma educação integral: é um sistema complexo e, ao mesmo tempo, um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de *potencializar os fatores educativos e de transformação social* (AICE, 2020, p.4, grifo nosso).

Tanto as Cidades Educadoras da AICE quanto a Cidade de Aprendizagem da UNESCO têm como valores de sustentação de suas proposições a educação integral e ao longo de toda a vida, a cooperação, participação e democracia como princípios de cidadania, a inclusão e respeito à diversidade, a sustentabilidade, a equidade e a formação para o trabalho, bem como o acesso à educação formal e não formal, à cultura, ao lazer e ao esporte, considerando as vocações dos diferentes territórios.

Com base nos seus princípios e na sua estruturação, entendem que pode haver uma relação entre a cidade e a escola, com muitas possibilidades de contribuir para uma educação cuja finalidade seja a formação integral, desde que se estabeleça um diálogo participativo e colaborativo entre a escola e o território em seu torno como extensão do espaço educativo. É nessa esperança que se enxerga uma cidade que educa e transforma, colaborativamente e intersetorialmente.

Desse modo, cada instituição na sociedade se estabelece e exerce uma função que aos poucos vai se firmando e presume a confiança de seus participantes e usuários. Assim, por exemplo, um posto de vacinação

será procurado pelas pessoas para se vacinarem, pois elas confiam que aquele lugar terá as vacinas que ela precisa tomar e terá pessoas habilitadas para as aplicarem. Semelhantemente, a escola é uma instituição que exerce uma função que deveria ser presumida pela sociedade. Nesse sentido, Reboul (2000) ao tratar da escola como uma instituição da sociedade, constrói sua argumentação em diálogo com Ivan Illich, que ao expor sua recusa à escola, acaba por revelar o que ela tem de insubstituível. Assim, para Reboul, Illich acerta ao defender que

[...] a escola na sociedade contemporânea teria atribuído a si o monopólio da educação e teria transformado a velha máxima da Igreja em seu próprio proveito: fora da escola, não há salvação! Infelizmente, ele parece ter razão. Este monopólio é abusivo. É certo que se aprendem muitas coisas fora das aulas, e que se aprendem tanto melhor quanto menos constrangimento existe. Eis porque nossa filosofia da escola só tem valor se for contemplada por uma filosofia do *terceiro meio* educativo: os movimentos de juventude, as casas de cultura, as associações de amadores, certas formações contínuas de objetivo cultural etc. [...] (Reboul, 2000, p. 46).

Ao assumir esse monopólio, a escola perde a confiança presumida em sua função, pois assume funções que podem e deveriam ser atribuídas a outras instituições, mais competentes.

Estruturalmente, essa colaboração pode parecer utópica, e de fato representa muitos desafios, mas há experiências esparsas e isoladas de práticas e de políticas públicas que envolvem mais de uma secretaria de governo, como por exemplo, o Programa Saúde na Escola, que articula a Educação e a Saúde; e há experiências desenvolvidas por setores e organizações privadas, como o projeto Empreenda a Vida Ampla, promovido pelo Rotary Club Sorocaba Alvorada, coordenado por um filósofo, Rogério Praxedes de Oliveira, que busca contato com diretores de escolas públicas. Ou ainda outro exemplo de iniciativa não governamental, o projeto desenvolvido pela Ong NOUS, fundada em 2016 e que tem como fator principal a proteção de jovens e adolescentes, também trabalhando com parcerias com algumas escolas, com apoio da secretaria de cultura e Pindamonhangaba, em São Paulo. Há muitas instituições e cidadão que se envolvem e percebem a necessidade de participarem dos processos educativos e formativos de crianças e jovens. Mas são ainda ações isoladas.

Para que esses e outros projetos possam se multiplicar e quiçá receberem incentivo e apoio por meio de políticas públicas, sem que haja desvirtuamento da escola, permanecem algumas perguntas que postulam desafios a serem enfrentados: qual o papel da escola na construção da cidade? qual o papel da cidade na interação com a escola para a efetivação da educação integral? como interagem ambas as instituições para uma educação integral dos cidadãos/educandos? Diante desse desafio, questiona-se sobre como ampliar os limites do “muro da escola” para alcançar a educação integral, sem que ela deixe de fazer o que lhe cabe. Portanto, entende-se que é imprescindível que se retome e se esclareça qual a função da escola para a sociedade e seus habitantes. Para tanto, passa-se a seguir a examinar as finalidades da educação conforme a legislação brasileira.

Perspectivas Históricas sobre Cidadania e Educação

O modo de pensar e fazer educação é influenciado pelo processo histórico, em seus movimentos e convenções, tais como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças de 1989 e a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 e a LDB 9.394/1996, que define os fins da educação. O Artigo 1º, a LDB dispõe sobre o objeto que está sendo regulamentado:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º **Esta Lei disciplina a educação escolar**, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º **A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.** (Brasil, 1996, grifo nosso)

O objeto da lei é a educação escolar, mas esta faz parte de um processo mais amplo e global, que envolve a sociedade, e a lei explicita isso. Em seu Artigo 2º, a “educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o **pleno desenvolvimento do educando**, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua **qualificação para o trabalho**” (Brasil, 1996, grifo nosso). Estas finalidades educativas se referem à educação Escolar. Portanto, há uma clara vinculação entre as finalidades da escola, declaradas no texto da lei, e a vida na cidade, aqui entendida como espaço em que as pessoas de uma determinada região constroem suas vidas.

De acordo com a LDB, a escola deve garantir o desenvolvimento pleno do educando de modo que ele possa exercer cidadania e ser qualificado para o trabalho. Essa articulação entre o pleno desenvolvimento, a cidadania e a formação para o trabalho conforme exposta no texto da lei, requer que se examine o conceito de cidadania.

De acordo com o Smanio, et al (2020, p. 136) “a cidadania agrega novas dimensões em conformidade com a evolução dos direitos do homem, não havendo uma superação do momento anterior, mas uma agregação de novos fatores”. O autor explica que o conceito de cidadania remonta ao período considerado pelos historiadores como Antiguidade Clássica, em que “a cidadania criava elo entre o homem livre e a cidade, reconhecendo-lhe direitos e impondo-lhe obrigações, orientando-lhe a conduta cívica e despertando-lhe a consciência das virtudes” (Torres, 2001, p. 247 apud Smanio; et al, 2020, 136).

Smanio et al (2020, 137) apontam que a ideia de cidadania, em 1576, partia da concepção de que os súditos, considerados cidadãos (exceto escravos, estrangeiros, mulheres e crianças), deviam obediência ao soberano e este deveria garantir-lhes proteção.

Uma segunda concepção é a dos contratualistas. Primeiro, Hobbes “elaborou um conceito mais abstrato de cidadania, que seria baseada na submissão voluntária ao soberano, que transformaria o indivíduo em sujeito de direitos e, portanto, em cidadão” e, ainda, “John Locke, o qual igualmente trata do contratualismo, mas em uma concepção mais garantista dos direitos individuais.” A partir de Rousseau, a construção do contrato social passa a ser tarefa do súdito e do soberano.

A partir dessa concepção de cidadão como parte do poder soberano, no século XVIII, em decorrência do Iluminismo, a relação entre soberano e súdito passou a ser tida não mais como vertical, mas, sim, como horizontal, baseando-se tal entendimento na ideia de que os indivíduos estariam ligados entre si na formação do contrato social, em conformidade com a concepção inaugurada por Locke (Smanio; et al, 2020, p. 138).

A Revolução Francesa altera o conceito, passando este a “abranger os direitos fundamentais do homem, entendidos como direitos da *liberdade* suscetíveis de concretização na cidade e no Estado, e os direitos vinculados à ideia de *igualdade e justiça*” (Torres, apud Smanio; et al, 2020, p. 138. Grifo nosso). Smanio (2009, p. 15-16) afirma que no “século XX, a partir da obra de Marshall, [...] houve uma superação definitiva das amarras conceituais político-jurídicas da cidadania liberal, operando-se um alargamento do conceito de cidadania, passando-se a entendê-la como um conjunto de direitos *civis, políticos e sociais*”. De acordo com Carvalho, o “cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuísem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não cidadãos”, [e destaca, ainda, que] “a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras (Carvalho, 2021, p.13).

Direitos civis são os direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. [...] São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. Sua pedra de toque é a liberdade individual.

É possível haver direitos civis sem direitos políticos. Estes se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. [...] Em geral, quando se fala de direitos políticos, é do direito do voto que se está falando. Se pode haver direitos civis sem direitos políticos, o contrário não é viável (Carvalho, 2021, p.9).

Finalmente, há os direitos sociais. Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva. Eles incluem o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria (Carvalho, 2021, p.10).

Smanio (2009) entende que é possível caracterizar esses momentos na evolução do conceito de cidadania em três perspectivas: uma perspectiva vertical, advinda do liberalismo e restrita à relação do cidadão com o Estado, abrangendo os direitos políticos de participação; outra dos direitos fundamentais, mas, “principalmente a perspectiva horizontal, **de solidariedade**, abrangendo as relações entre o cidadão e a sociedade e as relações entre os cidadãos”. (Smanio, 2009, p. 343, grifo nosso).

Essas relações se constituem no exercício que cada um faz do seu sentido de existência, no trabalho que exerce para o outro. É nessa dimensão que se discute, nesse texto, a articulação entre a educação que se dá na escola e a educação que se dá no território.

Ora, o trabalho se dá na cidade, num território determinado, tanto como forma de realização pessoal, para o sustento e para o sentido de existência de uma pessoa, quanto como forma de serviço ao próximo. É pelo trabalho que uma pessoa participa da cidade e, portanto, exerce cidadania. Para o trabalho, o cidadão necessita de formação escolar sólida, de desenvolvimento pleno, consequentemente, poderá adentrar na perspectiva plena de cidadania. Mais uma vez, enfatiza-se que a escola deverá ensinar os conhecimentos historicamente construídos e acumulados pela humanidade para as novas gerações, introduzindo-as no mundo que as antecede e contribuindo para o desenvolvimento de sua singularidade.

Reboul defende que “a escola não é uma simples creche, destinada a substituir a família na sua função protetora. Se protege, é para ensinar [...]” (Reboul, 2000, p. 43). Para este autor, a escola tem a função de proporcionar um ensino coletivo e seu currículo envolve tipos específicos de saber: saberes de “longo prazo”, para orientar a vida, “saberes organizados”, em função de seus pré-requisitos lógicos, “saberes adaptados”, didaticamente colocados ao alcance dos alunos, “saberes argumentados” e por isso não estáticos, mas justificáveis e suscetíveis de críticas, “saberes desinteressados”, pois exclusivos para o desenvolvimento pessoal do aluno, para estruturar seu pensamento, sua memória e sua capacidade de juízo.

A função das escolas na sociedade contemporânea

É nesse ponto que se retoma a finalidade da escola, pois é nela, como vimos, que os saberes, os conhecimentos organizados, irão se constituir. Young nomeia o conhecimento que se deveria aprender na escola de conhecimento poderoso: “Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Young, 2007, p. 1294).

Esse conhecimento poderoso, especializado, diferente do conhecimento do cotidiano, favorece o desenvolvimento pleno. Young (2007, p. 1298), partindo de Basil Bernstein, explica:

O interesse de Bernstein era, em primeiro lugar, desenvolver uma linguagem para pensar em diferentes possibilidades de currículo e suas implicações. Seu segundo argumento crucial era fazer a conexão entre estruturas de conhecimento, fronteiras e identidades de

alunos. Sua hipótese era de que fronteiras fortes entre domínios de conhecimento e entre o conhecimento escolar e o não-escolar exercem um papel crítico no suporte às identidades dos alunos e, portanto, são uma condição para que progridam (Young, 2007, p. 1298).

Gert Biesta (2021), igualmente, propõe uma reflexão crítica sobre a relação entre a educação e a sociedade, destacando três propósitos para a educação: qualificação, socialização e subjetivação. A educação, segundo Biesta, deve visar a formação de indivíduos autônomos, portanto que se conhecem, pertencem e são mobilizados e fortalecidos nos processos de subjetivação em meio à sociedade, encontrando o sentido de sua existência, exercendo juízos críticos, portanto bem qualificados, e que participem ativamente da sociedade, sendo socializados e compreendendo sua função no bojo da comunidade.

Pode-se vislumbrar essa finalidade educacional, que envolve a formação intelectual e do “ser” e a formação social, do “conviver” como finalidade da educação escolar também em Freire, quando ele afirma:

Todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. [...] É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive. É neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação, linguagem de ideologia, quanto separar ensino de conteúdos de chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprendê-los. Numa perspectiva progressista o que devo fazer é experimentar a unidade dinâmica entre o ensino do conteúdo e o ensino de que é e de como aprender. (Freire, 1999, p.140-141, grifos nosso).

A participação da escola na educação integral do ser humano se dá por meio de professores que ensinam de modo qualificado os conteúdos, que ensinam apoiados no princípio de formar sujeitos autônomos, para pensarem com os raciocínios das diferentes áreas de saber, sempre em favor da comunidade, socializados, de modo a encontrarem sentido de vida no serviço ao outro. Mas, a escola não dará conta sozinha. O território deve ser organizado de modo que todos possam participar da educação integral, consciente e intencionalmente.

Os princípios para a concretização das finalidades da educação escolar podem ser beneficiados por meio da “cidade que educa e transforma”, conforme preconizado pela Rede internacional da UNESCO – Universities Twinning and Networking (UNITWIN), ao propor que a escola seja fortalecida na sua função institucional e ao propor a expansão dos espaços educativos. Esta expansão, que não dilui a função da escola, mas distribui a responsabilidade da educação cultural, religiosa, esportiva com as demais instituições sociais, pode contribuir para o compartilhamento e até a compatibilização das finalidades educativas da escola e das responsabilidades sociais, sem que estas recaiam sobre a escola, sobrecarregando e desvalorizando sua

função. As diferentes responsabilidades sociais devem ser exercidas na educação que se opera na cidade, com a participação e articulação de diferentes setores.

Seria este, para Cerutti e Vieira (2024), o verdadeiro sentido de Cidade que Educa e Transforma, a ação efetiva nas comunidades, por meio do rompimento dos muros institucionais, assim como o processo de ressignificação dos territórios da escola. Seria nesse sentido que ocorre o fortalecimento da democracia e o aprofundamento das formas de participação social, cidadania solidária, assim como da democratização do processo pedagógico.

Ao pensar a cidade como espaço de interações, memórias, disputas e possibilidades formativas, amplia-se a compreensão da educação para além da escola, reconhecendo a importância das experiências culturais, sociais, espirituais e democráticas que se constituem nos espaços coletivos.

Territórios educativos

Compreender a cidade como território educativo significa reconhecer que o espaço urbano é também espaço de disputa por sentidos, por visibilidade e por justiça social. A educação integral, nesse contexto, surge como proposta política-pedagógica que exige tanto uma escola aberta ao diálogo com o território e que, pelos conhecimentos escolares, empodera seus alunos para participarem do diálogo, como uma cidade comprometida com a formação cidadã de seus habitantes.

Parte-se do conceito de território trazido por Haesbaert (2023, p.6):

Território[...] pode ser definido como o espaço construído/construtor de relações de poder, tanto no sentido mais estritamente social (político-econômico e simbólico-afetivo) quanto no sentido da interação indissociável com as chamadas forças da natureza. Nem apenas um espaço material e simbólico socialmente dominado e/ou apropriado, nem apenas um espaço moldado na imbricação com a natureza, o território seria, sobretudo, um espaço político revelador de limites

Assim, ocupar e viver as relações sociais, políticas e econômicas no espaço, seja ele urbano, rural, ribeirinha ou outro, é territorializar o lugar. “Isso quer dizer que o território é ao mesmo tempo funcional e simbólico, haja vista a concomitância da realização das funções e a produção simbólica, ou seja, a construção do território é envolvida por simbolismos e relações culturais” que afetam os atores sociais (Martins; Chagas, 2021, p. 318).

Entende-se território como categoria essencial à educação integral demanda um entendimento que supere sua concepção meramente geográfica ou administrativa. Segundo Haesbaert (2023), o território deve ser concebido como um "sistema de ações" (Milton Santos, 1996 apud Haesbaert, 2023), um espaço construído e continuamente reconstruído pelas relações sociais, atravessado por disputas de poder, por dimensões simbólicas, afetivas e funcionais. Trata-se, portanto, de um conceito relacional, no qual o

território não é apenas delimitado fisicamente, mas constituído pelas práticas, memórias, subjetividades e resistências que nele se desenrolam.

Canário (2004), ao abordar os territórios educativos, defende a superação da visão de "território escolar" e propõe a construção de espaços educativos que ultrapassem a lógica da escola como único centro de formação. Para o autor, é fundamental que a aprendizagem seja pensada em interação com o contexto social, permitindo a articulação entre experiências escolares e não escolares, reconhecendo os sujeitos em sua diversidade e em suas potencialidades.

Moll, Silva e Corá (2022, p.3) contribuem para esse debate, defendendo que a cidade educadora se constrói com os atores do território, a partir da escuta das demandas sociais e da valorização dos saberes locais. Afirmam que

não há como fazer cidades educadoras sem compor, sem agenciar os diversos sujeitos e suas lutas, as diversas políticas e suas tensões, as diversas instituições e suas frestas, os diversos dispositivos e suas festas. Retomar a possibilidade de fazer cidade e educação passa pela composição de forças dispersas que se embaralham no território da cidade e que podem, se cartografadas e colocadas em sinergia, constituir o horizonte fugidio de novas utopias.

De fato, Franzin (2024) destaca as raízes históricas desse tema no Brasil, remontando às reformas educacionais da década de 1930 que entrelaçaram o conceito de educação holística com a vida urbana. Ela reconhece o trabalho e as experiências desenvolvidas por Anísio Teixeira (1900 - 1971) e Darcy Ribeiro (1922 -1997) que

buscaram materializar a compreensão de educação plena, cidadã e vinculada ao seu território. Estas constam também como as primeiras experiências que tentaram superar a curta jornada de tempo escolar para as classes socioeconomicamente desfavorecidas, o que se entendia, à época, como um dos motivos para os baixos resultados nas aprendizagens dos estudantes (Franzin, 2024, s/p).

Desta feita, a educação integral, no seu sentido mais pleno, demanda uma relação horizontal entre os diversos atores sociais, promovendo experiências intersetoriais que articulam educação, cultura, saúde, assistência social e meio ambiente. Nesse sentido, as práticas de educação integral que se desenvolvem nos territórios devem ser compreendidas como experiências intersetoriais e interinstitucionais que valorizam a cultura local, a escuta da comunidade e a participação cidadã. Projetos como "Ruas de Brincar", que transformam o espaço urbano em campo de convivência e experiência lúdica, ou iniciativas que articulam centros culturais, unidades de saúde e escolas em torno de projetos comuns, ilustram essa perspectiva ampliada da educação.

Essas práticas, quando sustentadas por políticas públicas democráticas e pela valorização dos saberes populares, têm potencial para ressignificar o cotidiano das cidades e transformar o território em um espaço de formação cidadã, inclusão social e justiça educativa.

Considerações finais

As discussões apresentadas evidenciam a complexa relação entre educação escolar e educação na cidade, apontando tanto aproximações quanto distanciamentos entre esses dois âmbitos formativos. A necessidade de articulação entre escola e cidade para uma educação integral é evidente, sem que a escola perca sua função primordial de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados. É fundamental compreender a cidade como território educativo, reconhecendo seu potencial formativo para além dos muros escolares. O artigo conclui que existe uma relação complexa e multifacetada entre educação escolar e educação urbana. Ele enfatiza que ambos os ambientes desempenham um papel fundamental na formação, tornando necessária a integração de ações entre a escola e a cidade.

Enfatizou-se a necessidade de uma relação redefinida entre a escola e o contexto urbano, argumentando que, embora as escolas sejam cruciais para transmitir conhecimento histórico, elas não devem ser isoladas das oportunidades dinâmicas de aprendizado disponíveis na cidade. Portanto, isso significa que a cidade, com suas experiências culturais, sociais e cívicas, deve ser reconhecida como um importante parceiro educacional.

A integração das instituições da cidade e da instituição escolar pode ajudar a superar as limitações da educação tradicional, explorando as experiências cotidianas e os encontros práticos que ocorrem na vida urbana. Uma conclusão significativa é que promover a educação nas escolas e na cidade pode levar a uma abordagem mais abrangente e integrada, conhecida como “educação integral”. Essa abordagem combina aprendizado acadêmico com formação para cidadania, essenciais para a vida moderna. Ao fazer isso, os alunos não estão apenas preparados academicamente, mas também socialmente conscientes e mais bem equipados para contribuir com a sociedade.

Um desafio significativo reside na implementação de práticas intersetoriais que integrem educação, cultura, saúde e outras áreas na construção de cidades educadoras. Paralelamente, é crucial fortalecer a escola em sua especificidade, garantindo o acesso aos conhecimentos poderosos que permitem o desenvolvimento pleno dos educandos.

Consequentemente, demanda-se para as políticas públicas práticas intersetoriais que envolvam não apenas escolas, mas vários setores urbanos, como cultura, saúde e serviços sociais. Isso sugere que uma cooperação mais estreita entre esses diferentes setores pode criar um ambiente favorável à aprendizagem ao longo da vida e à cidadania ativa. Essa colaboração pode ajudar a estabelecer áreas urbanas como espaços de aprendizagem autênticos que se articulem com as aprendizagens realizadas nos ambientes estruturados das salas de aula escolares. Destaca-se que, embora o conceito de cidades como espaços educacionais tenha evoluído ao longo do tempo, a implementação de tais políticas ainda enfrenta desafios que incluem preencher

a lacuna entre os papéis específicos das escolas e os potenciais educacionais mais amplos dos ambientes urbanos. Há uma necessidade urgente de políticas públicas que facilitem essa integração, investindo tanto na infraestrutura educacional das escolas quanto na estrutura cultural e social da cidade.

O artigo reafirma a importância de preservar a função primária da escola de fornecer “conhecimento poderoso” estruturado e, ao mesmo tempo, permitir espaço para as experiências educacionais complementares e transformadoras fornecidas pelos ambientes urbanos. Esse foco duplo é visto como essencial para nutrir indivíduos que sejam completos, capazes de pensar criticamente e preparados para participar ativamente da sociedade.

A concepção ampliada de cidadania, que envolve direitos civis, políticos e sociais, serve como horizonte para pensar a formação integral. O papel fundamental da educação escolar na preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, conforme preconizado na legislação, não pode ser negligenciado. Ademais, há uma necessidade premente de políticas públicas e práticas educativas que compreendam a cidade como um dos atores envolvidos na formação de sujeitos autônomos e solidários.

Essas conclusões defendem um modelo educacional que reconheça as contribuições únicas do sistema escolar e as oportunidades inovadoras de aprendizagem oferecidas pela cidade, trabalhando em conjunto para promover o pleno desenvolvimento pessoal e a responsabilidade social

Conclui-se que é possível e desejável buscar uma integração entre educação escolar e educação na cidade, desde que se preserve a especificidade da escola e se amplie a compreensão dos espaços formativos urbanos. Isso requer um esforço conjunto de diferentes setores, visando uma abordagem holística da educação que reconheça e aproveite o potencial formativo tanto da escola quanto da cidade.

Referências

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Gênova, 2004. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em junho, 2025.

BIESTA, Gert. Reconquistando o coração democrático da educação. **Revista Educação Unisinos**, v. 25, 2021. Disponível em <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2021.251.01>, Acesso em 12 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm .Acesso em 12 de jun.,2025.

CALLAS, Danielle; SATO, Harley; SULA, Margarete; FREITAS, Marilce; VIEIRA, Marili. Finalidades educativas escolares: pra que serve a escola? In: PLACCO, Vera Maria N. S.; SOUZA, Vera Lúcia T.. **Profissionais da Educação do Século XXI: desafios e perspectivas atuais**. Campinas: Pontes editora, 2023.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica.

Perspectiva, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004. Disponível em:

<http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 12 de jun. 2024.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CERUTTI, Elisabete; VIEIRA, Marili. Cidades que educam e transformam: princípios fundantes da gestão à construção de territórios educativos. **Revista de Ciências Humanas**, v. 25, n. 3, p. 126–141, 2024. DOI: 10.31512/19819250.2024.25.03.126-141. Disponível em:

<https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/4959>. Acesso em: 15 jun. 2025.

COSTA, Marisa V. (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FANFANI, Emílio T.. **La escuela y la cuestión social**: ensayos de sociología de la educación. Buenos Aires: Siglo XXI editora, 2007.

FARIAS, Rhaisa N.; MÜLLER, Fernanda. A Cidade como Espaço da Infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2017.

FRANZIM, Raquel; COSTA, Natacha. Educação Integral e Território: para além dos muros da escola.

Revista E, nº 9, ano, 30, 2024. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/educacao-integral-e-territorio-artigos-de-natacha-costa-e-raquel-franzim-tecem-reflexoes-sobre-a-educacao/#marco24-integra>.

Acesso em: 12 de jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: editor Paz e Terra, 12 ed., 1999.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2023.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, (1970); 2018.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572>. Acesso em: 15 jun. 2025.

MARTINS, Mateus, P.; CHAGAS, Priscilla B. Território, Territorialização e Territorialidade: proposta de avanço de chaves teóricas para a análise das dinâmicas das cidades. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 17, nº2, p. 314 – 325, 2021. Disponível em:

<https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/download/6067/1142/14832>. Acesso em 12 de junho de 2025.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maartin. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

- MOLL, Jaqueline; SILVA, Marcio T. da; CORÁ, Elísio. **Cidades educadoras**: o desafio da construção de outro paradigma pedagógico e de gestão em tempos distópicos. **Revista Vagalumear**. v. 02, n. 02, 2022.
- NOUS. Escola Noética Da Vinci (Consciência Plena). **Projeto Jovens Protagonistas**. 2009.
<https://nouspinda.wordpress.com/>
- NÓVOA. Antônio. Professores: imagens do futuro presente. **EDUCA**, Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal 2009.
- OLIVEIRA, Rogério Praxedes. Empreenda Vida Ampla. Rotary Club de Sorocaba Alvorada.
<https://www.instagram.com/reel/DE7R4OfRseI/?igsh=MWw0aXZpZmlybGduNw==>
- REBOUL, Olivier. **A Filosofia da Educação**. Lisboa: Edições 70, (2000); 2017.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Rosa E. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2017.
- SMANIO, Gianpaolo Poggio; KIBRIT, Orly; CARVALHAES, Andreia Schneider Nunes. Utilização racional dos dados dos cidadãos no combate à pandemia do "coronavírus": proteção à cidadania na "era da informação". **Revista Pensamento Jurídico**, São Paulo, Brasil, v. 14, n. 2, 2020. Disponível em: <https://ojs.unialfa.com.br/index.php/pensamentojuridico/article/view/447> . Acesso em: 14 jun. 2025.
- SMANIO, Gianpaolo P. A conceituação da cidadania brasileira e a constituição federal de 1988. In: MORAES, A.; GRINOVER, A. *et al.* **Os 20 anos da Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 2009. p. 333-346
- UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING. UNESCO Global Network of Learning Cities: Guiding Documents. Hamburg: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234986> Acesso em junho, 2025.
- YOUNG, M.. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287–1302, set. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG> . Acesso em 12 de jun. 2025.
- ZAMBONI, Fausto. Contra a escola: ensaio sobre literatura, ensino e Educação Liberal. Campinas: Vide editorial, 2016.

Submetido: 16/06/2025

Aceito: 02/08/2025