

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN – RS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GLADIS LORENZATO BERTOL

**EDUCAÇÃO E CIDADE: RELAÇÕES E OPORTUNIDADES PARA UMA
EDUCAÇÃO INTEGRAL E AO LONGO DA VIDA**

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2025

GLADIS LORENZATO BERTOL

**EDUCAÇÃO E CIDADE: RELAÇÕES E OPORTUNIDADES PARA UMA
EDUCAÇÃO INTEGRAL E AO LONGO DA VIDA**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões – URI,
Câmpus de Frederico Westphalen,
como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Jaqueline Moll

FREDERICO WESTPHALEN – RS

2025

B462e Bertol, Gladis Lorenzato

Educação e cidade : relações e oportunidades para uma educação integral e ao longo da vida / Gladis Lorenzato Bertol. – 2025.

153 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2025.

Orientadora: Dra. Jaqueline Moll.

1. Educação integral. 2. Educação ao longo da vida. 3. Cidades educadoras. 4. Educação não formal. 5. Oportunidades educativas. I. Moll, Jaqueline. II. Título.

CDU 37

Catlogação na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Câmpus de Frederico Westphalen – RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen – RS

CEP 98400-000

Reitoria

Reitor: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

Pró-Reitora de Ensino: Profa. Dra. Edite Maria Sudbrack

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Prof. Dr. Marcelo Paulo Stracke

Pró-Reitor de Administração: Prof. Dr. Ezequiel Plínio Albarello

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas

Departamento/Curso

Programa de Pós-Graduação em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Disciplina

Dissertação

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Orientadora

Profa. Dra. Jaqueline Moll

Discente

Gladis Lorenzato Bertol

GLADIS LORENZATO BERTOL

**EDUCAÇÃO E CIDADE: RELAÇÕES E OPORTUNIDADES PARA UMA
EDUCAÇÃO INTEGRAL E AO LONGO DA VIDA**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Regional Integrada do
Alto Uruguai e das Missões – URI,
Câmpus de Frederico Westphalen,
como requisito parcial para obtenção
do título de Mestre em Educação.**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jaqueline Moll (Orientadora)
Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Profa. Dra. Ana Patrícia Almeida
Universidade AbERTA (UAb)

Prof. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

Profa. Dra. Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi
Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

(Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação só foi possível graças à contribuição e ao apoio de muitas pessoas e instituições que, de diferentes maneiras, estiveram presentes ao longo desta caminhada.

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de inspiração e força nos momentos de dificuldade, que me sustentou em cada etapa desta jornada.

Ao meu marido Antônio Rodrigo e às minhas filhas Maria Antônia, Joaquina e Estela, pelo amor, paciência e compreensão nos momentos em que precisei me ausentar, além do incentivo constante que me deu forças para prosseguir.

À minha família, pelo carinho e apoio incondicional ao longo deste percurso.

À minha orientadora, Jaqueline Moll, pela orientação atenta, pelas reflexões provocativas e pela confiança depositada em meu trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelas contribuições teóricas e metodológicas que ampliaram meu olhar e enriqueceram este estudo.

À banca examinadora, pela leitura cuidadosa, pelas críticas construtivas e pelas valiosas contribuições que qualificaram ainda mais este trabalho.

Aos gestores e agentes sociais entrevistados, que gentilmente disponibilizaram seu tempo e compartilharam suas experiências, sem os quais esta pesquisa não teria se concretizado.

Aos colegas e amigos que estiveram ao meu lado, oferecendo palavras de incentivo, troca de ideias e apoio mútuo ao longo do percurso acadêmico.

À URI/FW, pelo suporte e condições oferecidas para o desenvolvimento desta pesquisa.

À CAPES, pela bolsa de estudos que possibilitou a realização do Mestrado.

Por fim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, deixo aqui minha sincera gratidão.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen/RS, vinculada à linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação. A investigação também integra os estudos e discussões da Cátedra UNESCO UniTwin – A Cidade que Educa e Transforma. Partimos da premissa de que a educação, compreendida em sua dimensão integral e ao longo da vida, ultrapassa os limites da escola e envolve diferentes espaços, tempos e agentes. Nessa perspectiva, a cidade é reconhecida como território educativo, no qual iniciativas públicas, comunitárias e privadas contribuem para a formação humana. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso no município de Itapiranga/SC, cujo objetivo geral foi investigar as oportunidades educativas que a cidade pode oferecer em uma perspectiva de educação integral e ao longo da vida. A investigação empírica envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com gestores municipais e outros atores sociais, buscando identificar e analisar as oportunidades educativas existentes, evidenciando suas contribuições para a educação integral ao longo da vida e os traços de uma cidade que educa. A análise dos discursos foi conduzida com base na Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados revelam a existência de diversas ações educativas não formais no município, envolvendo espaços públicos, instituições culturais, organizações da sociedade civil e iniciativas privadas. Observamos que tais oportunidades, embora não estejam isentas de desafios, favorecem a ampliação das aprendizagens e o desenvolvimento integral dos sujeitos em diferentes fases da vida. Identificamos traços de uma cidade que educa em Itapiranga, com presença de forte valorização cultural, engajamento comunitário e colaboração mútua entre entidades públicas, civis e privadas, porém o potencial educativo da cidade pode ser fortalecido com maior articulação coletiva, ampliação do acesso e diálogo intercultural.

Palavras-chave: Educação integral; Educação ao longo da vida; Cidade que educa; Educação não formal; Oportunidades educativas.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the Graduate Program in Education (Stricto Sensu) – Master's Degree in Education at the University Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen/RS Campus, under the research line of Public Policies and Education Management. The investigation is also part of the studies and discussions of the UNESCO Chair UniTwin – A Cidade que Educa e Transforma (The City that Educates and Transforms). It is based on the premise that education, understood in its integral and lifelong dimensions, transcends the limits of school and involves different spaces, times, and agents. From this perspective, the city is recognized as an educational territory in which public, community, and private initiatives contribute to human development. This is a qualitative research study, developed through a case study in the municipality of Itapiranga/SC, whose general objective was to investigate the educational opportunities that the city can offer from the perspective of integral and lifelong education. The empirical investigation involved semi-structured interviews with municipal managers and other social actors, seeking to identify and analyze the existing educational opportunities, highlighting their contributions to integral and lifelong education and the features of an educating city. The analysis of the discourses was conducted based on Textual Discourse Analysis (TDA). The results reveal the existence of several non-formal educational actions in the municipality, involving public spaces, cultural institutions, civil society organizations, and private initiatives. These opportunities, although not free from challenges, contribute to expanding learning experiences and fostering the integral development of individuals at different stages of life. In Itapiranga, traits of an educating city were identified, marked by strong cultural appreciation, community engagement, and mutual collaboration among public, civil, and private entities; however, the city's educational potential could be strengthened through greater collective articulation, expanded access, and intercultural dialogue.

Keywords: Integral education; Lifelong learning; City that educates; Non-formal education; Educational opportunities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas a partir do descritor “educação e cidade”	33
Quadro 2 - Pesquisas selecionadas a partir do descritor “cidade que educa”	38
Quadro 3 - Pesquisas selecionadas a partir do descritor “cidade educadora”	43
Quadro 4 - Unitarização a partir da desmontagem dos textos	86
Quadro 5 - Categorias intermediárias	88
Quadro 6 - Categorias finais	91
Figura 1 - Localização do município de Itapiranga	77
Figura 2 - Delimitação territorial de Itapiranga	78
Figura 3 - Localização de alguns espaços educativos em Itapiranga/SC	94
Figura 4 - Museu Almiro Theobaldo Muller	95
Figura 5 - Biblioteca Rui Barbosa	95
Figura 6 - Memorial Colégio Agrícola	96
Figura 7 - Memorial da Oktoberfest	96
Figura 8 - Praça Nereu Ramos	97
Figura 9 - Praça do Imigrante	97
Figura 10 - Leitura na praça	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APP	Associação de Pais e Professores
ATD	Análise Textual Discursiva
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CTG	Centro de Tradições Gaúchas
ESF	Estratégia Saúde da Família
FIA	Fundo da Infância e da Adolescência
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAIF	Programa de Atendimento Integral à Família
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: EDUCAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E A CIDADE COMO ESPAÇO EDUCATIVO.....	17
2.1 A educação integral e suas múltiplas dimensões	17
2.2 Educação ao longo da vida: origens e sentidos	22
2.3 A cidade como espaço educativo: a dimensão da educação não formal	26
3 ESTADO DO CONHECIMENTO: A CIDADE COMO ESPAÇO EDUCATIVO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS	32
3.1 Apresentação das produções a partir do descritor “educação e cidade”	33
3.2 Apresentação das produções a partir do descritor “cidade que educa”	38
3.3 Apresentação das produções a partir do descritor “cidade educadora”	43
3.4 Considerações a partir da leitura e análise das produções	50
4 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CIDADE NOS RELATÓRIOS DA UNESCO	52
4.1 Aprender a ser: o relatório Faure (1972).....	52
4.2 Os quatro pilares da educação: o relatório Delors (1996).....	57
4.3 Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (2021)	64
4.4 Entre o ideal e o real: potencialidades e limites dos relatórios da UNESCO nas políticas públicas	69
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS	75
5.1 O desenho metodológico	75
5.2 Espaço e participantes da pesquisa.....	77
5.2.1 Caracterização de Itapiranga.....	77
5.2.2 Critérios de seleção dos participantes	79
5.3 Procedimentos de coleta e análise de dados.....	81
5.3.1 Instrumentos.....	81
5.3.2 Análise	83
5.3.3 Cuidados Éticos	84
6 OPORTUNIDADES EDUCATIVAS EM ITAPIRANGA/SC: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	86
6.1 Construção das categorias de análise	86
6.2 Espaços e ações educativas disponíveis na cidade	91
6.2.1 Espaços educativos.....	92
6.2.2 Ações de educação não formal	99
6.2.2.1 Espaços onde as ações acontecem	106
6.2.2.2 Dificuldades.....	108
6.3 Contribuições para a educação integral e ao longo da vida.....	109
6.3.1 Oportunidades de educação ao longo da vida.....	110
6.3.2 Aportes à educação integral	112
6.4 Possibilidades e limites para uma cidade que educa.....	119
6.4.1 Compreensão das participantes sobre uma cidade que educa.....	119
6.4.2 Ambivalências entre possibilidades e limites	122
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132

REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES.....	143
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada para gestores municipais	144
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para demais agentes sociais.....	145
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	146
APÊNDICE D – Autorização para gravação de voz.....	148
ANEXOS	149
ANEXO A - Termo de autorização para realização da pesquisa no município de Itapiranga/SC.....	150
ANEXO B - Artigo publicado na Revista Literatura em Debate.....	151
ANEXO C - Artigo publicado na Revista Communitas	152

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa discute as relações entre educação e cidade, entendendo a educação para além do contexto escolar e a cidade como um espaço dinamizador de muitas possibilidades educativas, na perspectiva da educação integral e ao longo da vida. Partimos da concepção de educação como bem comum e, portanto, como responsabilidade coletiva.

A dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen/RS, vinculada à linha de pesquisa em Políticas Públicas e Gestão da Educação. A investigação também integra os estudos e discussões da Cátedra UNESCO UniTwin – A Cidade que Educa e Transforma.

Ao longo da história, diferentes sociedades atribuíram à educação funções diversas, que vão da transmissão de conhecimentos e valores culturais à preparação para a vida produtiva e ao exercício da cidadania. No contexto contemporâneo, marcado por complexidade social, transformações tecnológicas, diversidade cultural e desafios globais, a educação não pode ser reduzida a tempos e espaços da escolarização formal. É nesse cenário que ganham centralidade as concepções de educação integral, educação ao longo da vida e cidade que educa, que orientam esta investigação.

Defender a concepção de educação integral implica compreender o processo educativo como formação do ser humano em sua totalidade, englobando dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. Tal processo ocorre em diferentes espaços, institucionalizados ou não. A educação não se limita à educação escolar, embora esta seja fundamental. Antes mesmo da criança ser inserida na escola, ela já recebe educação nas suas relações familiares e em comunidade. Como lembra Brandão (2007, p. 7),

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

Nesse sentido, a educação se manifesta como um processo contínuo, plural e enraizado no modo de vida dos grupos sociais que a criam e reciam.

Não temos intenção de desvalorizar o papel essencial da escola na formação humana, mas de evidenciar os processos educativos que ocorrem na cidade, por meio de interações e ações de educação não formal e contribuem fundamentalmente para a formação de sujeitos completos, que colaborem para construção de uma sociedade mais democrática, justa e inclusiva. Como defendia Paulo Freire, abordaremos as “relações entre educação, enquanto processo permanente e a vida das cidades, enquanto contextos que não apenas acolhem a prática educativa, como prática social, mas também se constituem, através de suas múltiplas atividades, em contextos educativos em si mesmas” (Freire, 2001, p.11). A cidade, entendida como território de cultura, convivência e produção de sentidos, torna-se espaço privilegiado de aprendizagem, envolvendo dimensões comunitárias, culturais e sociais.

As bases normativas da educação reforçam essa perspectiva. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) estabelece o direito de todos à educação, com vistas à plena expansão da personalidade humana e ao reforço das liberdades fundamentais. A Constituição Federal do Brasil (1988) assegura a educação como direito social e dever do Estado e da família, a ser promovida em colaboração com a sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), por sua vez, reconhece explicitamente que a educação se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, reafirmando sua finalidade de pleno desenvolvimento humano, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Esses marcos evidenciam a amplitude do direito à educação e a necessidade de articulá-lo a diferentes dimensões da vida social.

A discussão encontra respaldo também nos relatórios internacionais da UNESCO, que marcaram a reflexão educacional em distintas épocas. O Relatório Faure (1972) difundiu a ideia de educação permanente e introduziu a noção de cidade educativa. O Relatório Delors (1996) reforçou a centralidade da educação ao longo da vida, sistematizando-a nos quatro pilares — aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Mais recentemente, o Relatório Reimaginar nossos futuros juntos (2021) destacou a urgência de reimaginar a educação como um esforço público e bem comum, orientado por princípios de justiça social, equidade e sustentabilidade. Tais documentos reiteram que a educação não pode estar restrita ao espaço escolar, mas

deve se concretizar em múltiplos ambientes e oportunidades, de modo a atender às demandas de uma sociedade em constante transformação.

Nesse contexto, ganha destaque a educação não formal, entendida como práticas e experiências que ocorrem fora da escola, mas que contribuem decisivamente para a formação integral. Projetos comunitários, ações culturais, atividades esportivas, programas de saúde e assistência social configuram oportunidades educativas que dialogam com interesses, necessidades e condições concretas das populações, permitindo aprendizagens que atravessam diferentes momentos da vida. Reconhecer tais experiências é essencial para pensar a cidade como espaço educativo.

A questão que orienta a pesquisa é: Quais as oportunidades educativas que a cidade pode oferecer em uma perspectiva de educação integral e ao longo da vida? Para respondê-la, definimos como objetivo geral: Investigar as oportunidades educativas que a cidade pode oferecer em uma perspectiva de educação integral ao longo da vida. Como objetivos específicos propomos: identificar marcos históricos e teóricos relacionados ao tema; analisar os relatórios da UNESCO (Faure, 1972; Delors, 1996; Sahle-Work, 2021), abordando a origem da concepção de "cidade educativa" e a evolução das discussões acerca das relações entre educação e cidade; identificar e analisar oportunidades educativas disponíveis na cidade de Itapiranga/SC, incluindo espaços públicos, instituições culturais, programas comunitários, iniciativas privadas, entre outras ações de educação não formal; compreender, a partir das "vozes" dos atores, de que forma as oportunidades educativas contribuem para o desenvolvimento da educação integral e ao longo da vida; e identificar nas oportunidades educativas na cidade traços que permitam identificar uma cidade que educa.

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, por meio de estudo de caso no município de Itapiranga/SC. Os procedimentos metodológicos envolveram entrevistas semiestruturadas com gestores de três secretarias municipais, instrutores de atividades não formais, representantes de uma organização da sociedade civil e de uma instituição cooperativa. A interpretação dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta de Moraes e Galiuzzi (20), que se estrutura em três movimentos principais: unitarização, categorização emergente e construção de metatextos interpretativos. Tal opção metodológica permitiu compreender em profundidade as percepções dos

participantes, articulando-as com referenciais teóricos e possibilitando a construção de sentidos sobre as oportunidades educativas presentes no município e suas contribuições para a educação integral e ao longo da vida, além de apontar possibilidades e limites para uma cidade que educa.

Assim, investigar as oportunidades educativas de caráter não formal presentes em Itapiranga, sob a ótica da educação integral e ao longo da vida, significa não apenas mapear práticas e espaços de aprendizagem, mas também compreender de que modo elas contribuem para a formação humana em sua totalidade e para a constituição de uma cidade que educa. Mais do que um inventário de ações, este trabalho busca analisar as potencialidades e os limites dessas experiências, dando voz aos atores sociais envolvidos e relacionando suas percepções ao debate teórico e às orientações internacionais.

A dissertação está estruturada em sete capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução, situando o tema da pesquisa, a questão norteadora, os objetivos, a justificativa e a abordagem metodológica escolhida, oferecendo ao leitor uma visão inicial do estudo. O segundo capítulo dedica-se à fundamentação teórica, discutindo os conceitos de educação integral e de educação ao longo da vida, bem como a noção de cidade como espaço educativo, com ênfase na relevância da educação não formal nesse contexto. Entre os autores que compõem o embasamento teórico, destacamos Moacir Gadotti, Jaqueline Moll, Paulo Freire, Isa Maria Guará, Paulo Roberto Padilha, Jaume Trilla, Maria da Glória Gohn e Alícia Cabezero.

No terceiro capítulo é construído o estado do conhecimento, a partir do levantamento e análise de teses e dissertações relacionadas ao tema, o que possibilita compreender como a temática vem sendo estudada e quais lacunas permanecem em aberto. O quarto capítulo analisa três relatórios internacionais da UNESCO — *Aprender a Ser* (1972), *Educação: um tesouro a descobrir* (1996) e *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (2021) — destacando suas contribuições teóricas e políticas para pensar a relação entre educação e cidade e para fundamentar a perspectiva da educação integral e ao longo da vida.

O quinto capítulo apresenta os caminhos metodológicos da investigação, explicitando a opção por uma abordagem qualitativa, o estudo de caso no município de Itapiranga/SC, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e o processo de análise por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). O sexto capítulo volta-se à apresentação e análise dos resultados, contemplando o mapeamento das

oportunidades de educação não formal disponíveis na cidade, além da interpretação das falas dos atores locais sobre contribuições para a educação integral e ao longo da vida, e possibilidades e limites para a constituição de uma cidade que educa.

Por fim, o sétimo capítulo reúne as considerações finais, retomando os principais achados da pesquisa, discutindo suas implicações para a realidade estudada e para o campo da educação, reconhecendo limites do estudo e sugerindo caminhos para novas investigações que dêem continuidade ao debate sobre educação integral, educação ao longo da vida e cidade que educa.

A relevância deste estudo reside em evidenciar que a educação não se restringe à escola e que a cidade, através de suas relações sociais, políticas e culturais, constitui espaço de formação humana integral. Ao articular referenciais teóricos com a realidade concreta de um município, a pesquisa pretende contribuir para o campo da educação ao iluminar experiências locais, apontar potencialidades e limites e indicar caminhos para a construção de uma cidade que reconhece, valoriza e promove a educação em todas as etapas da vida.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS: EDUCAÇÃO INTEGRAL, EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E A CIDADE COMO ESPAÇO EDUCATIVO

Este capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que sustentam esta investigação, articulando os conceitos de educação integral, educação ao longo da vida e cidade que educa. Partimos da compreensão de que os processos educativos não se limitam à escola e que a aprendizagem ocorre em diferentes espaços, tempos e etapas da vida, envolvendo múltiplas dimensões do ser humano.

Inicialmente, apresentamos a noção de educação integral, compreendida como uma proposta formativa que busca o desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas dimensões intelectual, afetiva, social, física e cultural. A seguir, discutimos a origem e a evolução da ideia de educação ao longo da vida, recuperando suas bases históricas e os marcos conceituais que consolidaram sua presença nas políticas educacionais. Por fim, abordamos o potencial educativo da cidade, compreendida como espaço privilegiado de educação não formal e de aprendizagem ao longo da vida.

2.1 A educação integral e suas múltiplas dimensões

As concepções sobre educação integral são diversas e podem refletir diferentes abordagens sobre o papel da educação para o desenvolvimento humano. Apesar das diferentes abordagens, há uma convergência em torno da ideia de que a educação integral busca formar o indivíduo de maneira completa, considerando as múltiplas dimensões do seu desenvolvimento. A compreensão do ser humano como um sujeito completo e integral evidencia que a educação deve ir muito além dos aspectos cognitivos, devendo abordar também o desenvolvimento social, emocional, físico e cultural. A educação integral, assim, inclui uma preparação para a vida e para a cidadania.

Segundo Gadotti (2009, p. 21) o tema da educação integral é recorrente desde a antiguidade:

Aristóteles já falava em educação integral. Marx preferia chamá-la de educação “omnilateral”. A educação integral, para Aristóteles, era a educação que desabrochava todas as potencialidades humanas. O ser humano é um ser de múltiplas dimensões que se desenvolvem ao longo de toda a vida. Educadores europeus como o suíço Édouard Claparède (1873-1940), mestre de Jean Piaget (1896-1980), e o francês Célestin Freinet (1896-1966) defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida.

No Brasil, destaca-se a visão integral da educação defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), uma visão popular e transformadora, associada à escola cidadã e à cidade educadora.

Gadotti (2009) argumenta sobre estes aspectos, compreendendo que nos educamos ao longo de toda a vida e em diversos espaços, incluindo a escola, a família, a comunidade e a sociedade como um todo. Assim, uma educação que visa a integralidade não pode ser limitada a espaços formais de ensino, precisa ser articulada em parceria com a sociedade, de maneira a contribuir não só com uma aprendizagem holística, mas com a formação para a cidadania.

Na mesma direção, Moll (2017) discute a necessidade de ampliação de tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas, entendendo que

[...] a concepção de Educação Integral [...] compreende a integralidade dos processos educativos, ampliando tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas, dentro e fora da escola. Esta concepção exige a superação da separação entre educação formal, não formal e informal, de modo que passemos a pensar em sistemas integrados de educação, onde outras separações também passam a ser questionadas, como as etapas e os sistemas educacionais, e isolamento entre a escola e o mundo lá fora (Moll, 2017, p. 65).

Paro (2009, p. 13) afirma que “educação integral, em última instância, é um pleonismo: ou a educação é integral ou, então, não é educação”. Esta declaração sublinha a ideia de que a verdadeira educação deve ser abrangente, incorporando todas as dimensões do ser humano, e que qualquer educação que falhe em fazê-lo é, na verdade, uma forma de instrução incompleta e limitada. No entanto, o autor observa que a concepção de educação que se tem em geral, pelo senso comum, é de uma educação centrada em transmissão de conhecimentos, informações e conteúdos, a qual considera muito pobre, defeituosa e limitada. Por isso, há necessidade de pensar em um conceito mais rigoroso de educação que supere as práticas escolares tradicionais e considere o ser humano não como simples animal que deve ser treinado, mas como ser histórico, capaz de se transformar e transformar sua realidade.

Paro (2009, p. 17) argumenta que “o conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida”. Essa cultura e história é um elemento central da educação integral, pois permite que o ser humano se aproprie do legado das gerações passadas e o transforme em novas criações e significados.

Na mesma linha, Gatti apud Guará (2006, p.16) aponta que “quando se fala em Educação Integral, fala-se de uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, como que enfatizam apenas o homem cognitivo ou homem afetivo”. Guará (2006) complementa que uma educação integral deve trabalhar com todos os aspectos da pessoa humana, incluindo o biológico, o movimento, a sociabilidade, a moralidade e o afeto, sempre em um contexto integrador.

Padilha (2012, p. 189) contribui, ao caracterizar a educação integral como uma possibilidade “que procura criar interações, em nossas práticas cotidianas, entre arte e ciência, razão e emoção, realidade e utopia, teoria e prática, superando estas e outras dicotomias históricas”. Nesse sentido, a educação se torna uma experiência de vida, promovendo não apenas a transmissão de conhecimento, mas a formação de um sujeito independente e consciente de sua relação com o outro e com o mundo ao seu redor.

Weffort, Andrade e Costa (2019, p. 26) explicam que o “desenvolvimento humano é um processo sempre multidimensional, que se estende por todo ciclo de vida e tem especificidades em cada etapa – na infância, na puberdade, na adolescência, na vida adulta, no envelhecimento”. Para que esse desenvolvimento seja integral é necessário que “todos/todas e cada um/uma sejam intencionalmente estimulados, nutridos, assistidos e reconhecidos em todas suas múltiplas dimensões: físicas, sociais, culturais, intelectuais e emocionais” (p. 26). Essas dimensões são definidas pelas autoras como:

Dimensão Física: relaciona-se à compreensão das questões do corpo, do autocuidado e da atenção à saúde, da potência e da prática física e motora.

Dimensão Emocional ou afetiva: refere-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança e capacidade de autor realização, da capacidade de interação na alteridade, das possibilidades de auto reinvenção e do sentimento de pertencimento.

Dimensão Social: refere-se à compreensão das questões sociais, à participação individual no coletivo, ao exercício da cidadania e vida política, ao reconhecimento e exercício de direitos e deveres e responsabilidade para com o coletivo.

Dimensão Intelectual: refere-se à apropriação das linguagens, códigos e tecnologias, ao exercício da lógica e da análise crítica, à capacidade de acesso e produção de informação, à leitura crítica do mundo.

Dimensão Cultural: diz respeito à apreciação e fruição das diversas culturas, às questões identitárias, à produção cultural em suas diferentes linguagens, ao respeito das diferentes perspectivas, práticas e costumes sociais (Weffort; Andrade; Costa, 2019, p. 27).

Portanto, uma educação integral deve ajudar a aprofundar todas estas dimensões do desenvolvimento, assim como “todas as forças propulsoras do desenvolvimento devem ser aproveitadas para estimular e facilitar as diferentes aprendizagens” (Weffort; Andrade; Costa, 2019, p. 21).

Historicamente, no Brasil, políticas de educação integral vêm sendo implementadas através de projetos e programas de educação em tempo integral, o que leva, por vezes, ao tratamento da educação integral como sinônimo de educação em tempo integral. Embora a educação em tempo integral apresente-se como uma proposta que valoriza a educação integral, estes termos possuem conceitos distintos. Enquanto a educação integral refere-se à formação humana integral, a educação em tempo integral está relacionada à ampliação da jornada escolar, ou seja, a mais tempo na escola. A ampliação do tempo na escola não necessariamente irá contribuir com uma educação integral, pois a educação integral pressupõe ações que vão além dos métodos tradicionais de ensino.

Gadotti (2009) destaca que educação integral não pode ser confundida com escola de tempo integral, e que almejar uma educação integral não deve ser objetivo apenas das escolas em tempo integral, mas sim de todas as escolas. “Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos (Gadotti, 2009, p. 37).

Padilha (2012, p. 191) enfatiza que a educação integral “incorpora, mas não se confunde apenas com horário integral”. Ela se caracteriza por uma abordagem que associa o processo educacional à qualidade e à relevância do aprendizado, garantindo que as experiências dos alunos sejam alinhadas com a promoção de uma formação humana abrangente. Isso significa educar para a inclusão e para o desenvolvimento de competências que vão além do currículo acadêmico, envolvendo dimensões como criatividade, valores éticos, cidadania e consciência ambiental. Padilha (2012, p. 191) ainda destaca que a educação integral deve promover “processos educacionais, culturais e ambientais que visem à formação humana com base nas diferentes e multidimensionais manifestações do conhecimento”.

Para Arroyo (1988, p. 4), ao se distinguir a escolarização universal da educação integral, ou ao se conceber uma escola mais abrangente, “estão sendo buscados espaços, tempos e métodos de formação integral da criança, que supostamente não são atingidos nos espaços, tempos e métodos da escolarização”. O autor destaca o

caráter formador da educação em tempo integral, que objetiva proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limite a sua mente, enfatizando que

Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimenta-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola. Acredita-se na força educativa de experimentar, vivenciar uma ordem, uma organização social o mais total possível (Arroyo, 1988, p. 4).

Rabelo (2012) contribui para essa análise ao afirmar que a educação integral deve promover uma jornada de descobertas e de crescimento que permita ao estudante se questionar, desafiar a rotina e buscar um sentido próprio para a vida. Assim, “a educação em tempo integral possui a missão de provocar o ser-estudante a conhecer a si mesmo, de oportunizar um encontro com essa possibilidade” (Rabelo, 2012, p. 123). Nesse sentido, a educação integral é vista como uma abordagem que incentiva o autoconhecimento e a exploração das potencialidades individuais e coletivas dos alunos, proporcionando experiências que transcendem o simples ato de aprender conteúdos e fórmulas. “O resultado disso pode ser uma existência na qual o indivíduo na cotidianidade não mais se deixe arrastar por um coletivo acrítico” (Rabelo, 2012, p. 123).

Weffort, Andrade e Costa (2019) reforçam essa perspectiva ao defender que a educação integral exige uma formação que contemple a diversidade de experiências e dimensões do ser humano, indo além do ambiente escolar e da ampliação de tempo. Nesse contexto, a educação integral é um processo que exige a construção coletiva de um projeto educacional que envolva alunos, famílias, professores e a comunidade, promovendo uma rede de apoio que estimule o desenvolvimento completo e integrado do sujeito. Guará (2006), Gadotti (2009), Padilha (2012) e Moll (2017) também compartilham da compreensão de que a educação integral é um processo coletivo e colaborativo.

O desenvolvimento integral, portanto, não se limita ao tempo dedicado às atividades escolares. Cavaliere (2002) traz à tona o pensamento pragmatista de John Dewey, que considerava a educação como uma “reconstrução da experiência”, uma vivência que deveria fazer parte da vida cotidiana e não apenas um período de preparação para ela. Para Dewey, o papel da educação é promover a interação do aluno com o meio, criando experiências que permitem a exploração de suas

habilidades e interesses de forma autônoma e significativa. A partir dessa perspectiva, a educação integral deve ser entendida como um processo contínuo de aprendizagem e transformação pessoal e social, em que os conhecimentos escolares se entrelaçam com a vida cotidiana e os desafios da convivência democrática.

O tema central do pensamento de Dewey é a democracia. Para Dewey

toda atividade reflexiva está submetida à experiência de organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana. A satisfação dessas necessidades, mesmo em suas dimensões individuais, se dá na vida compartilhada, na “experiência”, da qual surgem os fins coletivos que permitem ao indivíduo desenvolver o espírito de integração social (Cavaliere, 2002, p. 257).

Para Cavaliere (2002), a relação entre as ideias de Dewey e a educação integral está ligada à perspectiva de transformação e a noção de aprendizagem através do meio, características típicas das diversas concepções de educação integral. Sendo assim, a autora acredita que os fundamentos da educação integral tenham papel relevante na construção de uma escola pública que contribua com uma sociedade democrática.

De modo geral, o conceito de educação integral reflete uma abordagem abrangente do desenvolvimento humano, considerando o indivíduo em suas múltiplas dimensões — intelectual, emocional, física, social e cultural — e transcende os limites das práticas educacionais tradicionais. A educação integral propõe uma formação que articula diferentes espaços e atores sociais, promovendo uma aprendizagem contínua e colaborativa ao longo da vida. Não se limita à ampliação do tempo escolar, mas abrange a construção de experiências significativas que integram a escola, a comunidade e a sociedade, enfatizando a formação para a cidadania, a inclusão e a convivência democrática.

2.2 Educação ao longo da vida: origens e sentidos

A educação ao longo da vida tem sido abordada como um princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas, orientando debates sobre o direito à aprendizagem em diferentes fases da vida e nos mais diversos contextos.

Ao tratar da educação ao longo da vida, é necessário compreendê-la não apenas como uma política de ampliação do acesso a oportunidades educativas, mas

como uma concepção que reconhece a natureza contínua, histórica e social do processo de formação humana. Essa compreensão encontra forte respaldo em Paulo Freire, que entende a educação como parte constitutiva da existência.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (Freire, 2001, p. 12).

Para Freire (2001, p.13) “o ser humano jamais pára de educar-se”. O autor compreende que é impossível ser gente sem estar envolvido de alguma forma com práticas educativas pela vida inteira. Essa afirmativa desloca o eixo da educação da escola para a vida cotidiana, reconhecendo os múltiplos espaços e tempos em que o sujeito se forma e transforma.

Segundo Gadotti (2016), a ideia de uma aprendizagem ao longo da vida é muito antiga, sendo que já era sustentada por Lao-Tsé seiscentos anos antes de Cristo. Porém, a expressão “educação ao longo da vida” apareceu pela primeira vez em 1919, na Inglaterra. O termo “lifelong education” aparecia associado à formação profissional de trabalhadores e foi traduzida na França por “Éducation permanente”. Por isso, as expressões “educação ao longo da vida” e “educação permanente” carregam o mesmo sentido e significado.

Essa concepção ganhou força especialmente com o relatório Aprender a Ser, da UNESCO, elaborado por Edgar Faure em 1972. O Relatório Faure insere o conceito de “educação permanente” como eixo central das políticas educacionais do futuro. Faure e colaboradores defendiam uma educação que ultrapassa os limites das instituições escolares e se estende por toda a vida, enfatizando a necessidade de democratizar o acesso ao conhecimento e promover o desenvolvimento integral do ser humano.

Para Faure (1981) a formação de um ser humano completo exige uma educação “global e permanente”. “Trata-se de não mais adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de “aprender a ser” (Faure, 1981, p. 10).

Mais adiante, o Relatório Delors, publicado em 1996, reafirma e amplia essa perspectiva, propondo os quatro pilares da educação — aprender a conhecer,

aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser — como fundamentos para uma educação que seja ao mesmo tempo holística e contínua. O relatório destaca que a educação ao longo da vida deve englobar não apenas o ensino formal, mas também as experiências informais e não formais que contribuem para o desenvolvimento intelectual, emocional, social e cultural dos indivíduos. Essa abordagem amplia a noção de aprendizagem, valorizando os saberes cotidianos e as múltiplas formas de aquisição de conhecimento.

Segundo Canário (2000) os ideais da educação permanente enfrentaram limitações desde sua origem, sobretudo devido a interpretações restritivas que a associaram exclusivamente à formação de adultos ou à educação no período pós-escolar. Essa visão levou à sua redução a práticas de reciclagem profissional ou a uma educação de segunda oportunidade. Além disso, as políticas implementadas, embora tenham reconhecido a importância da educação não formal, acabaram por reproduzir a lógica da escola, estendendo-a à vida cotidiana. Em vez de uma educação permanente no sentido amplo, consolidou-se a ideia de uma permanência da escola, que passou a ocupar espaços antes reservados à experiência e à aprendizagem informal. Esse processo, paradoxalmente, contrariou a proposta de “aprender a ser”, ao desvalorizar os saberes construídos fora da escola, a partir das vivências e trajetórias pessoais.

Gadotti (2016) também alerta para uma inflexão nas políticas educacionais mundiais, especialmente a partir das décadas de 1980 e 1990, quando o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” (lifelong learning) passou a ser utilizado por organismos internacionais com um viés voltado para a empregabilidade, a adaptação ao mercado de trabalho e a competitividade econômica. Segundo o autor, esse deslocamento produziu um esvaziamento da concepção emancipadora e transformadora da educação ao longo da vida, aproximando-a da lógica do capital humano e da racionalidade neoliberal.

No contexto brasileiro, a Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. O inciso XIII que prevê a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” foi incorporado ao artigo 3º que dispõe sobre os princípios da educação nacional. Foram alterados ainda os artigos 37, que dispõe sobre a educação de jovens e adultos, destacando que esta modalidade constituirá instrumento para a educação e aprendizagem ao

longo da vida, e o parágrafo 3º do Artigo 58, que trata da oferta de educação especial, observando que esta oferta deve estender-se ao longo da vida.

A inclusão do princípio de educação e aprendizagem ao longo da vida na legislação brasileira também gerou controvérsia. Rodrigues e Mendes Calegari (2024) consideram que o princípio, tal como adotado, sem debate público, não garante emancipação nem equidade, sendo absorvido como estratégia de adaptação ao mercado e enfraquecimento da escola pública. Os autores defendem a necessidade de debate crítico sobre o conceito e suas implicações nas políticas públicas brasileiras.

Diante disso, a distinção entre “educação ao longo da vida” e “aprendizagem ao longo da vida” torna-se importante. Para Gadotti (2016), a educação ao longo da vida, inspirada na tradição da educação popular e na pedagogia freiriana, busca a emancipação dos sujeitos e a transformação social. Já a aprendizagem ao longo da vida, quando apropriada por discursos tecnocráticos, tende à instrumentalização da educação, reduzindo-a a uma função adaptativa ao mercado.

Apesar disso, a noção de educação ao longo da vida ainda se sustenta como um princípio fundamental para pensar a educação como um processo contínuo, plural, transversal e essencial à dignidade humana. Como aponta Freire (2001), o ser humano é inacabado e, por isso, educa-se permanentemente, numa relação dialética entre experiência, reflexão e transformação. Nessa perspectiva, Gadotti (2016, p. 3) afirma que

Uma das potencialidades do princípio da “aprendizagem ao longo da vida” é que ele quebra uma visão estanque da educação, dividida por modalidades, ciclos, níveis etc. Ele articula a educação como um todo, independentemente da idade, independentemente de ser formal ou não-formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola e nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem. Assim, podemos dizer que tanto a educação quanto a aprendizagem não podem ser controlados pelos sistemas formais de ensino. Este princípio nos obriga a termos uma visão mais holística da educação.

A partir desse entendimento, a educação ao longo da vida deve articular práticas formais, não formais e informais, valorizando diferentes espaços, sujeitos e saberes. Ela deve ser, como propõe o relatório da UNESCO de 2021 (Reimaginar nossos futuros juntos), promotora da justiça social, da equidade, da sustentabilidade e da participação democrática. Para isso, é necessário resgatar sua dimensão pública, crítica e social, combatendo o risco de sua apropriação por discursos despolitizados.

Essa perspectiva convida a repensar a educação como um direito universal e permanente, fundamental para o exercício pleno da cidadania e para o desenvolvimento sustentável das sociedades contemporâneas.

2.3 A cidade como espaço educativo: a dimensão da educação não formal

A educação, historicamente vinculada ao espaço escolar, vem sendo ressignificada por abordagens que reconhecem a existência de múltiplos contextos educativos. Na perspectiva da educação integral e ao longo da vida, a cidade emerge como um território privilegiado da educação. Ao caminhar por suas ruas, participar de feiras, frequentar espaços culturais, envolver-se em grupos comunitários ou vivenciar práticas de cuidado e convivência, as pessoas aprendem, ressignificam o mundo e constroem saberes. “A cidade não é apenas um lugar físico de reprodução das relações econômicas de produção. É um lugar de relações sociais, um lugar de encontro, de festa e de cultura. A cidade é o espaço da vida social e política, o espaço do conhecimento” (Gadotti, 2009, p. 40).

Moll (2013, p. 2015) reforça essa visão ao afirmar que “a cidade é potencialmente educadora tanto pelo conjunto de relações sociais, políticas e culturais que perpassam a vida cotidiana de seus cidadãos e cidadãs, quanto pela densidade de seus territórios físicos - arquitetônicos, históricos, naturais”. Para a autora, pensar a cidade como espaço educativo, ressituando a escola em sua importância histórica e simbólica, permite compreender os territórios urbanos como instâncias formativas ampliadas, sobretudo diante do contexto atual de globalização e da crescente complexidade das dinâmicas sociais.

Essa ampliação do campo educativo leva à necessidade de distinguir três dimensões complementares da educação: a educação formal, a educação não formal e a educação informal. Trilla (2008) destaca que esses termos foram utilizados pela primeira vez na década de 60 e conceituados por Coombs e Ahmed, em 1974.

A educação formal compreenderia “o ‘sistema educacional’ altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade”; a educação não-formal, “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do macro do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantes”; e a educação informal, “um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam

conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio de experiências diárias e de uma relação com o meio” (Coombs, 1975, apud Trilla, 2008, p. 32-3).

Para Trilla (2008) existe uma fronteira entre a educação informal e as outras duas, sendo que o processo de educação informal ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, enquanto a educação formal e a não formal são intencionais, “contam com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e se apresentam sempre como processos educativamente diferenciados e específicos (Trilla, 2008, p. 38-39). Para o autor, a diferença entre a educação formal e a não formal está na sua estrutura, já que a educação formal possui uma organização hierarquizada, enquanto a não formal possui uma estrutura menos regrada. De forma complementar, Gohn (2006, p. 28) afirma que educação

formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Ao compreender a educação como um processo holístico e sinérgico, que os sujeitos estão inseridos simultaneamente em múltiplos contextos formativos, que interagem entre si de maneira dinâmica, e que a aprendizagem se dá por meio da sobreposição dessas experiências, Trilla (2008, p. 46) esclarece que “as educações formal, não-formal e informal, mesmo que nem sempre estejam ligadas orgânica ou explicitamente, estão funcionalmente relacionadas”.

Trilla (2008, p. 46) sustenta que, do ponto de vista funcional, essas modalidades se complementam:

Mesmo considerando-se que a educação integral deve ser sempre um marco teleológico geral, é óbvio que cada uma das instâncias educacionais de que o sujeito participa não pode atender igualmente a todos os aspectos e dimensões da educação. Nesse sentido, aparece como uma espécie de complementaridade, uma espécie de partilha de funções, de objetivos, de conteúdos entre os diversos agentes educativos. Trata-se, não obstante, de diferenças de ênfase mais que excludentes: algumas instâncias atendem mais diretamente o intelectual, enquanto outras, mais o afetivo ou o social; algumas são concebidas para oferecer conteúdos gerais, enquanto outras, para desenvolver habilidades muito específicas; algumas pretendem capacitar para o trabalho, enquanto outras atuam no âmbito do lazer etc.

Reconhecida a importância das três modalidades como complementares para uma formação integral, passamos a ampliação da compreensão sobre o papel da educação não formal no processo educativo. Gohn (2006, p. 29), destaca que “na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais”. Esses espaços são marcados por interações voluntárias, práticas culturais, ações políticas e construção de sentidos coletivos. A autora ressalta que a metodologia da educação não formal baseia-se na cultura dos participantes, no diálogo, na problematização da realidade e na construção de soluções coletivas para problemas vivenciados. Assim, a educação não formal contribui para a formação de identidades coletivas, o fortalecimento do capital social e o desenvolvimento de práticas de cidadania ativa.

Gadotti (2005) salienta que a educação não formal é uma modalidade intencional e organizada, assim como a formal, porém menos burocrática, mais flexível e enraizada na cultura e na vida cotidiana. O autor observa que a educação não formal é marcada pela eventualidade e pela informalidade de seus espaços, e que seu maior potencial está na construção de experiências formativas vinculadas à cidadania, aos direitos humanos e à transformação social.

Ao definir a cidade como o espaço da educação não formal, Gadotti (2005) acentua que, além das escolas (que também podem oferecer educação não formal através de práticas extra-escolares, por exemplo) a educação não formal pode ocorrer em múltiplos espaços, como organizações Não-Governamentais, igrejas, sindicatos, partidos, mídias, associações de bairros, entre outras.

Gadotti (2005, p. 8) afirma que “a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras”. A vivência na cidade configura, por si mesma, um ambiente cultural de aprendizagem contínua, que ocorre de maneira espontânea e informal. Além disso, a cidade também pode ser intencionalmente educadora, quando além das suas funções tradicionais ela passa a assumir a formação para e pela cidadania como missão, promovendo e desenvolvendo o protagonismo de todos e de todas no exercício de um novo direito: o direito à cidade educadora. Para Gadotti (2005, p. 9) “o direito à cidade é essencialmente um direito à informalidade, direito à educação não-formal”.

Fernandes (2009) também reconhece a cidade como um importante espaço de educação não formal, onde os diferentes modos de ver, ouvir, sentir e agir de diferentes públicos ressignificam esse espaço tornando-o potencialmente educativo.

Para a autora, a educação não formal oferecida na cidade amplia o acesso a variadas formas de aprendizagem, sociabilidade e socialização, contribuindo para uma educação integral.

A cidade, como território vivido e construído socialmente, torna-se espaço educativo não apenas pelas ações intencionais que nela ocorrem, mas também pelas relações simbólicas, culturais e políticas que a constituem. Nessa perspectiva, Paulo Freire (2001, p. 13) nos convida a reconhecer que a cidade “se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar”, pois ela carrega as marcas daqueles que a constroem, com seus estilos, suas memórias e sua cultura. “A Cidade somos nós e nós somos a Cidade”, afirma o autor, ressaltando que a educação urbana é, também, uma construção histórica coletiva.

Para Freire (2001), a cidade é simultaneamente educadora e educanda, sendo a tarefa educativa profundamente atravessada por decisões políticas: “Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exerçamos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política” (Freire, 2001, p. 13).

A ideia de cidade educadora não é nova, mas ganha consistência nas últimas décadas a partir do reconhecimento de que a educação formal, por si só, não dá conta das exigências de uma formação integral e ao longo da vida. Segundo Moll, Bernardi e Louro (2021), podemos encontrar elementos da construção da ideia de uma cidade educadora desde a *paideia* grega, porém, é na década de 70, no relatório “Aprender a Ser” que surge a referência explícita ao termo “cidade educativa”, compreendendo a cidade como um todo como espaço educacional.

O debate sobre a Cidade Educadora ganhou força com a criação da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), em 1994, em Barcelona. A AICE tem como objetivo difundir, discutir e ampliar o conceito, além de incentivar o engajamento de mais cidades em ações educativas no espaço urbano.

Na concepção apresentada na Carta das Cidades Educadoras, a cidade apresenta-se como um sistema complexo, mas também como um agente educativo permanente, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social, constituindo-se, assim, elementos importantes para uma educação integral. De acordo com a Carta,

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

A Cidade Educadora compromete-se com uma educação ao longo da vida, reconhecendo que “a educação começa na infância, mas nunca termina e jamais se reduz à formação laboral ou profissional” (AICE, 2020, p. 5). Trata-se de um projeto educativo amplo, que visa responder às necessidades formativas das pessoas em todos os aspectos da vida, promovendo o pensamento crítico, a corresponsabilidade e a justiça social. Ao afirmar que “o direito à Cidade Educadora deve afirmar-se como uma extensão do direito à educação” (AICE, 2020, p. 8), o documento legitima a análise de oportunidades educativas não formais e informais presentes nas cidades.

No contexto brasileiro, a perspectiva apresentada pela Carta de Barcelona encontra ressonância em iniciativas que reafirmam o papel da cidade como espaço educativo. Um exemplo é a Carta de Frederico Westphalen sobre compromissos para a construção de uma cidade educadora, elaborada em 2020 durante o XI Simpósio Nacional de Educação (SINCOL), promovido pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – instituição em que esta pesquisa se desenvolve e que integra a Cátedra UNESCO Cidade que Educa e Transforma. O documento, inspirado nos princípios da Associação Internacional de Cidades Educadoras, reafirma a educação como processo essencial para o desenvolvimento humano e social, que se realiza em múltiplos espaços e ao longo de toda a vida.

A Carta de Frederico Westphalen (2020) propõe que os municípios brasileiros incorporem os pressupostos das experiências internacionais e fortaleçam redes territoriais voltadas à construção de cidades educadoras, promovendo a cooperação entre governos, universidades e sociedade civil. Entre suas proposições, destaca-se o desafio de aprender coletivamente a construir projetos educativos de cidades que sejam democráticas, inclusivas, afetivas e sustentáveis. O documento também ressalta a importância de pensar políticas públicas que contemplem os diferentes tempos da vida — infância, juventude, adultez e velhice — de forma intersetorial e integrada, bem como de territorializar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), vinculando a construção da cidade educadora à Agenda 2030. Nesse sentido, a carta amplia o horizonte da educação integral e ao longo da vida, convidando governos, instituições e comunidades a assumirem, de modo compartilhado, a responsabilidade pela construção de cidades que educam.

Para Cabezudo (2004, p. 12) a “cidade educadora é um complexo em constante evolução e pode ter expressões diversas, mas sempre considerará como uma de suas prioridades o investimento cultural e a formação permanente de sua população”.

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

Assim, reconhecer a cidade como espaço educativo significa ampliar o entendimento sobre educação, compreendendo-a como um processo em rede, construído por múltiplos agentes e vivenciado em diferentes tempos e contextos. Isso requer redirecionamento de políticas públicas, fortalecimento de iniciativas intersetoriais e valorização da educação não formal como campo legítimo de formação integral. Como conclui Cabezudo (2004, p. 14), “a cidade é a melhor oferta educativa ao alcance de todos”, e sua apropriação pelos cidadãos pode torná-la espaço de pertencimento, memória, transformação e futuro.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO: A CIDADE COMO ESPAÇO EDUCATIVO NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

A construção do Estado do Conhecimento é uma etapa muito importante, pois possibilita ao pesquisador conhecer e compreender o que está sendo pesquisado em uma determinada área/tema, em um determinado espaço e tempo, através da leitura, reflexão e síntese de teses, dissertações e artigos científicos já desenvolvidos (Kohls-Santos, Morosini, 2021). Esse processo

pode ser uma estratégia para ampliar o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa. Em síntese, o estado de conhecimento nos auxilia a compreendermos o campo (Bourdieu, 2004) de uma determinada área de conhecimento. Nesse sentido, o Estado do conhecimento nos ajuda, exatamente, no que a palavra diz, a conhecer o estado corrente de determinado tema, auxiliando na escolha ou delimitação de objetivos e temáticas de estudo emergentes sobre uma área ou campo científico (Kohls-Santos, Morosini, 2021, p. 126-127).

O levantamento do estado do conhecimento buscou identificar e analisar pesquisas que trazem como elemento as relações entre educação e cidade, evidenciando possibilidades educativas além dos espaços escolares, destacando, além do potencial educativo, o compromisso da cidade com a educação.

A busca por trabalhos foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Considerando a temática e objetivos da pesquisa, foram selecionados os seguintes descritores: “educação e cidade”, “cidade que educa” e “cidade educadora”. Optamos pelo uso de aspas como forma de refinamento de busca. Como recorte temporal estabelecemos os últimos 10 anos, de maneira a abordar pesquisas mais recentes sobre a temática.

Como resultado geral da busca, obtivemos 84 trabalhos (18 teses e 66 dissertações) com o descritor “educação e cidade”, 39 trabalhos (14 teses e 25 dissertações) utilizando o descritor “cidade que educa”, e 109 trabalhos (23 teses e 86 dissertações) utilizando o descritor “cidade educadora”. Considerando a semelhança dos descritores, alguns trabalhos se repetiram. Excluindo-se os trabalhos repetidos, constituíram o foco de análise 201 produções.

Realizamos a leitura e análise dos títulos, resumos e palavras-chaves dos trabalhos para selecionar, por relevância, aqueles que seriam analisados com mais profundidade. A partir desta análise inicial foram selecionadas 22 produções, sendo 15 dissertações e 07 teses. Das 22 produções selecionadas, 12 foram produzidas na região Sudeste, 08 na região Sul, 01 na região Nordeste e 01 na região Norte. O estado com maior número de produções selecionadas foi o Paraná, sendo 05 produções, seguido por Minas Gerais, com 04 produções. Quanto às instituições onde foram desenvolvidas, destacamos que 14 são públicas e 08 privadas.

Os trabalhos selecionados para análise foram anotados em tabelas por descritor, contendo ano, autor, título, tipo de trabalho (tese ou dissertação), instituição e palavras-chave. As dissertações e teses foram baixadas em pastas por descritor contendo número de ordem, para facilitar a leitura e a análise.

Para análise das produções selecionadas, além da leitura dos resumos, foi realizada leitura da introdução e considerações finais. Alguns trabalhos despertaram mais interesse, sendo realizada leitura de partes da fundamentação teórica e corpo da pesquisa. A análise consistiu em identificar os objetivos, metodologia e resultados das pesquisas selecionadas.

Apresentamos a seguir os trabalhos considerados relevantes para a pesquisa e algumas considerações sobre eles.

3.1 Apresentação das produções a partir do descritor “educação e cidade”

Iniciamos, apresentando o quadro com as pesquisas selecionadas a partir do descritor “educação e cidade”. Logo abaixo do quadro fazemos considerações sobre cada uma das pesquisas.

Quadro 1 - Pesquisas selecionadas a partir do descritor “educação e cidade”

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Palavras-chaves
2018	Dina Lucia Fraga	A criança e a cidade: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural	D	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo	Educação infantil. Cidade. Patrimônio cultural. Formação de professores.
2019	Clarisse Duarte Magalhães Cancela	O Sítio do Pica Pau Amarelo e seu território: a cidade de Taubaté	T	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Cidade; Museu; Educação; Território; Cidade Educadora

2019	Túlio Campos	A escola e a cidade: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil	T	Universidade Federal de Minas Gerais	Infâncias; Crianças; Educação Infantil; Cidade; Excursão.
2016	Solange Pacheco Ferreira	Políticas Educacionais de Ampliação do Tempo e Espaço para a Infância em Territórios Urbanos: Uma Análise a partir do Bairro do Pilarzinho da Cidade de Curitiba.	D	Universidade Federal do Paraná	Política Educacional. Infância. Educação Integral. Cidade. Redes de Interdependência.
2023	Eduardo dos Reis Marcelino Neto	A cidade como currículo	D	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Currículo; Bairro Educador; Inventário Cultural; Educação da Cidade; Políticas Locais
2014	Simone Aparecida Precioso Figliolino	Centro Educacional Unificado (CEU): concepções sobre uma experiência	D	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Centro Educacional Unificado, Educação popular, Arquitetura Escolar, Educação na Cidade de São Paulo
2023	Caren Regina Adur de Souza Helpa	Escola e cidade: Territórios para o Desenvolvimento Profissional Docente	T	Universidade Federal do Paraná	Educação e Cidade. Formação continuada. Desenvolvimento profissional docente. Território apropriado. <i>Habitus. Capitais.</i>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024)

A dissertação de Dina Lucia Fraga, “A criança e a cidade: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural”, defendida em 2018, objetivou compreender as relações entre a escola e a cidade, contribuindo com o conhecimento na Educação Infantil e com a valorização do patrimônio cultural, além de propor material educativo a ser compartilhado em formação de professores. Na pesquisa compreendem-se os tempos e espaços da cidade como potencialmente educativos, estabelecendo diálogos e convivências e percebendo o valor da interação entre eles.

A pesquisa de Fraga (2018) é caracterizada como qualitativa, documental, exploratória e de intervenção. A intervenção ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil, localizado na Ilha de Monte Belo, Vitória/ES, por meio de um

experimento didático, sob forma de curso de extensão, o qual subsidiou a produção e a análise de dados da pesquisa. A pesquisa resultou na elaboração de material educativo, dirigido aos professores da Educação Infantil, que

propõe a realização de experiências no campo do currículo da Educação Infantil visando à ampliação de conhecimentos a partir da investigação de espaços da cidade, a fim de compreender os processos de sua constituição [...]. Visa igualmente, dialogar com os docentes sobre outras possibilidades de trabalho pedagógico, que podem ser incorporadas às suas, ampliando o repertório de experiências educativas junto às crianças com as quais atuam, reforçando a contribuição do desenvolvimento humano, por meio da apropriação dos espaços da cidade (Fraga, 2018, p. 73).

Clarisse Duarte Magalhães Cancela, em sua tese “O Sítio do Pica Pau Amarelo e seu território: a cidade de Taubaté”, defendida em 2019, explora as relações entre museu e cidade, buscando compreender os elementos envolvidos na construção desta possível conexão. A autora considera que a cidade ainda não é suficientemente compreendida como um espaço de educação não formal e, para sua análise, foi necessário aprofundar o conceito de Cidade Educadora.

A pesquisa de Cancela (2019) foi realizada no Museu Histórico, Folclórico e Pedagógico Monteiro Lobato, localizado na cidade de Taubaté, Estado de São Paulo. A coleta de dados ocorreu através de consulta de fontes estatísticas sobre a frequência de público no Museu, e entrevistas semiestruturadas com o público espontâneo do museu, servidores públicos e pessoas envolvidas com a cultura da cidade.

Os resultados da pesquisa de Cancela (2019) sugerem que a relação entre museu e cidade é uma via de mão dupla, em que a cidade e a sociedade precisam estar preparadas para acolher um museu que se propõe a ser instrumento de desenvolvimento social. Por outro lado, o museu também deve se organizar para acolher a cidade em que se localiza, com o cuidado de não se fechar em si mesmo, trazendo sempre a sociedade para dentro dos seus “muros”, de modo a propiciar um sentimento de pertença desta população em relação à instituição.

A tese de Túlio Campos (2019), “A escola e a cidade: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil”, teve como objetivo principal “compreender e dar visibilidades às experiências que crianças e adultos de uma instituição pública de educação infantil vivenciam nos espaços da cidade de Belo Horizonte, a partir de ações e práticas realizadas por meio de excursões” (Campos, 2019, p. 8). O autor busca refletir acerca das relações entre escola e cidade,

abordando conceitos de Infância(s), Escola(s) e Cidade(s) no contexto dos estudos sobre experiências infantis no ambiente urbano. Campos (2019) optou por uma abordagem metodológica etnográfica e pesquisa colaborativa, com o objetivo de construir significados compartilhados entre os pesquisadores, professoras da educação infantil e as crianças.

Em suas conclusões, Campos (2019) reflete sobre como o planejamento das atividades prévias às excursões propostas pela professora influenciam a organização do currículo; identifica que os deslocamentos, desde a escola até os locais visitados, incluindo os trajetos de ônibus, influenciam as relações e experiências das crianças e dos adultos na cidade; destaca as experiências dos participantes nos locais das excursões, compreendendo a cidade como uma rede de relações; e aborda questões que relacionam políticas educacionais e culturais, explorando como essas podem reafirmar o direito das crianças à cidade.

A dissertação de Solange Pacheco Ferreira, “Políticas Educacionais de Ampliação do Tempo e Espaço para a Infância em Territórios Urbanos: Uma Análise a partir do Bairro do Pilarzinho da Cidade de Curitiba”, defendida em 2016, teve como objetivo relacionar o campo das Políticas Educacionais e o da Infância. A pesquisadora buscou identificar as políticas educacionais de Educação Integral/Integrada desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e como estas influenciam as redes de interdependência de crianças no bairro Pilarzinho e principalmente, segundo a opinião das próprias crianças. A pesquisa de Ferreira (2016) classifica-se como qualitativa e a coleta de dados ocorreu a partir de análise de documentos, entrevistas com profissionais da administração e diretores de escolas, conversas com crianças do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada em escolas com perfis diferentes, sendo que duas ofertam educação em tempo integral e duas são regulares, mas, com projetos de contraturno.

Quanto aos resultados, Ferreira (2016) indica que as crianças tendem a utilizar mais o comércio do que os espaços culturais como museus e teatros, apesar de haver uma variedade desses espaços disponíveis no bairro Pilarzinho. A pesquisadora evidencia que o uso desses espaços está relacionado com as condições econômicas das famílias, o ambiente local onde vivem e estudam, e também com as atividades e propostas das escolas, como saídas, visitas e interações com a região em que estão inseridas no bairro. Sobre a política de Educação Integral, a pesquisadora destaca

que não é possível perceber uma contribuição significativa, em relação às escolas de tempo regular, para a apropriação espacial e cultural do bairro e da cidade.

Eduardo dos Reis Marcelino Neto, em sua dissertação “A cidade como currículo”, defendida em 2023, teve como objetivo geral “analisar o impacto da ação educativa curricular de um professor de uma escola pública municipal da cidade de São Paulo, a partir de mediações urbanas no território” (Marcelino Neto, 2023, p. 30). O estudo realiza uma reflexão acerca da proposta da educação como tarefa de toda a cidade e não apenas da escola, buscando descrever, investigar, diagnosticar e apontar critérios de educabilidade para a educação da cidade.

A pesquisa de Marcelino Neto (2023) foi realizada no bairro de Perus, localizado na zona Noroeste da cidade de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e para coleta de dados utilizou-se de observação direta *in loco* de práticas realizadas por coletivos culturais, movimentos sociais e pela comunidade; entrevistas semiestruturadas com lideranças comunitárias e análise de dados. Os resultados da pesquisa apontam que, “as escolas de modo organizado e articulado com os coletivos culturais, os movimentos sociais e moradores podem construir um bairro que educa e é educado” (Marcelino Neto, 2023, p. 9).

Simone Aparecida Preciozo Figliolino, em sua dissertação “Centro Educacional Unificado (CEU): concepções sobre uma experiência”, de 2014, apresenta o Projeto CEU da Prefeitura de São Paulo. Apresenta como objetivos, investigar as relações entre o Projeto CEU e cidadania, educação popular, participação e arquitetura. Quanto à metodologia, a pesquisa, de abordagem qualitativa, classifica-se como um estudo de caso. Para coleta de dados foi realizada análise bibliográfica e documental, e entrevistas. Como resultado de sua pesquisa, Figliolino (2014) conclui que os CEU se apresenta com um grande potencial para o desenvolvimento local, a partir da qualificação do território em que está inserido.

A tese de Caren Regina Adur de Souza Helpa, intitulada “Escola e Cidade: Territórios para o desenvolvimento profissional docente”, publicada em 2023, buscou integrar os conceitos de educação, cidade, território e desenvolvimento profissional docente, de modo a revelar o potencial educativo dos diferentes espaços disponíveis na cidade e a importância de considera-los *lócus* para a formação de professores. Helpa (2023, p. 23-24) apresentou como objetivo principal:

identificar e analisar a percepção de profissionais (direção, pedagogos e professores) de uma unidade escolar do Ensino Fundamental público municipal de Curitiba sobre o uso dos espaços da cidade em momentos de desenvolvimento profissional, revelando se as vivências e experiências formativas nestes espaços impactam na prática docente.

A pesquisa empírica de base qualitativa foi desenvolvida em uma escola municipal de Curitiba/PR. O levantamento de dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas e questionário socioeconômico, aplicados a seis profissionais. Os resultados da pesquisa de Helpa (2023) confirmam a tese de que profissionais que participam de experiências formativas em diferentes locais da cidade e possuem recursos sociais, econômicos e culturais tendem a enxergar a cidade como um espaço educativo. No entanto, essa percepção não é imediata nem evidente; ela requer estímulo por meio de práticas formativas e da criação e implementação de um currículo escolar que integre os conhecimentos escolares com o ambiente circundante.

3.2 Apresentação das produções a partir do descritor “cidade que educa”

O quadro a seguir apresenta as pesquisas selecionadas com o descritor “cidade que educa”, seguido por uma síntese de cada uma, destacando objetivos, caminhos metodológicos e resultados.

Quadro 2 - Pesquisas selecionadas a partir do descritor “cidade que educa”

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Palavras-chaves
2023	Elcio Pereira de Souza Lazzaroto	A escola, o currículo e a cidade em uma conexão com a cidade educadora	D	Centro Universitário Internacional	Escola; Currículo; Cidade educadora; Educação.
2022	Juliana Brum Simões	As relações entre infâncias, cidade e educação: o que apontam as pesquisas	D	Universidade Federal do Espírito Santo	Educação. Cidade. Crianças. Infâncias. Estudo Bibliográfico
2014	Vanessa Barboza de Araújo	Ensinar a ler a cidade: Práticas de estudo da urbe na Escola Básica	D	Universidade do Estado de Minas Gerais	Ensino de cidades – Cidade educadora — Espaço urbano.
2023	Cleylton Rodrigues da Costa	“A rua educa”: pedagogia da resistência, sobrevivência e educabilidades de pessoas em situação de rua em Mossoró/RN	T	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Situação de rua; Sobrevivência; Cidade; Mossoró; Educação
2021	Patricia Daflon dos Santos	Cidade e Educação: propostas educacionais e seus reflexos nas utopias urbanas	T	Universidade Federal Fluminense	Cidade. Educação. Utopia Urbana. Cidades Educadoras.

2019	Soluanny Hunhevicz Barbosa	Cidades que educam: desvelando o potencial de aprendizagem no espaço público	D	Universidade Federal do Paraná	Cidade educadora. AICE. Contexto. Agente. Conteúdo.
2019	Dayana Araújo Silva	Cidade e educação: o itinerário formativo urbano do bairro de Heliópolis em São Paulo	D	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Cidades Educadoras; Território educativo; Educação Integral.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024)

Élcio Pereira de Souza Lazzaroto, em sua dissertação “A Escola, o Currículo e a Cidade em uma conexão com a Cidade Educadora”, defendida em 2023, apresenta como objetivo geral

desenvolver um produto educacional que promova o processo de ensino e aprendizagem integrando escola e cidade, explorando a cidade como mapa curricular, trazendo para o professor ideias de aulas interdisciplinares, considerando que a partir dessas sugestões o professor poderá criar um leque de possibilidades e passar a explorar os espaços da cidade em suas aulas (Lazzaroto, 2023, p. 22).

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e investigativa. A metodologia inclui a revisão sistemática de literatura, análise do currículo escolar, e implementação e compartilhamento de práticas inovadoras na escola. O estudo foi realizado na cidade Apiaí, SP.

Como resultado de sua pesquisa, Lazzaroto (2023) apresenta o E-book: “A cidade como mapa curricular”, cumprindo com o proposto em seu objetivo geral, e espera que o produto educacional desenvolvido ajude os professores a explorar os espaços urbanos em suas aulas, promovendo uma educação mais contextualizada e conectada com a realidade local.

A dissertação de Juliana Brum Simões, intitulada “As relações entre infâncias, cidade e educação: o que apontam as pesquisas”, defendida em 2022, teve por objetivo “investigar as relações que se constroem entre infância, cidade e educação à luz das pesquisas realizadas nas Universidades Brasileiras entre os anos de 2014 a 2021” (Simões, 2022, p. 7), orientando-se pela concepção de educação que ocorre nos espaços não formais e informais, e oportunizam relações e convivências entre pessoas de diferentes gerações. A pesquisa consistiu em uma revisão bibliográfica, através de análise de teses e dissertações, com intuito de compreender as abordagens sobre as relações entre as infâncias, a educação e a cidade.

A partir da análise das teses e dissertações selecionadas, Simões (2022, p. 112) conclui que “o encontro entre a educação e a cidade aponta, mais especificamente, o encontro entre a escola e a cidade”. A escola é concebida como uma instituição chave na construção e perpetuação dos valores modernos, influenciando a educação e a “civilização” com base nesses valores. Através da pesquisa foi possível reunir dados que contribuem para a compreensão das experiências das crianças na cidade, considerando suas diferentes vivências de infância e o que elas compartilham sobre a cidade.

Vanessa Barboza de Araújo, em sua dissertação “Ensinar a ler a cidade: Práticas de estudo da urbe na Escola Básica”, concluída em 2014, “procurou compreender como se configura o estudo da cidade na educação básica. Seu objetivo central foi desvelar como, com quais conteúdos e sentidos a cidade tem sido ensinada” (Araújo, 2014, p. 7). No referencial teórico aprofundou-se sobre a concepção de Cidade Educadora proposta por Trilla Bernet e o conceito de conscientização de Paulo Freire.

A pesquisa de Araújo (2014) foi realizada com professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de Belo Horizonte, através da aplicação de questionário virtual e entrevista semiestruturada. A partir de sua investigação, Araújo (2014) constatou que as três dimensões que estruturam a cidade educadora (o aprender a cidade, o aprender *na* cidade e o aprender *da* cidade) estiveram presentes na prática pedagógica realizada pelos professores colaboradores, concorrendo para que a cidade educadora se efetivasse na prática. Outro ponto destacado foi a percepção do desejo dos professores em contribuir para que os estudantes exerçam o direito à cidade (Lefebvre).

A tese de Cleylton Rodrigues da Costa, intitulada “‘A rua educa’: pedagogia da resistência, sobrevivência e educabilidades de pessoas em situação de rua em Mossoró/RN”, defendida em 2023, apresentou como objetivo geral

Compreender as pessoas em situação de rua como sujeitos construídos e construtores da cidade, pensando a vivência em situação de rua como uma experiência que permite produzir novas práticas de ensino e aprendizagem no espaço urbano para a manutenção da vida por meio de uma pedagogia da resistência e da transferência de saberes adquiridos na rua (Costa, 2023, p. 29).

Costa (2023), utilizou a etnografia e a cartografia simbólica como metodologia da pesquisa. Para coleta de dados foi realizado trabalho de campo com observações participantes. Como resultado da pesquisa, Costa (2023) conclui que a vivência estudada na rua produz novas referências de ensino e aprendizagem, por mais que sejam vivências duras e de exclusão social. Destaca que foi possível compreender que os moradores de rua “se constituem como sujeitos da experiência, de outras concepções de vida, de outras pedagogias e de outras produções de ensino e aprendizagem. Sujeitos inconclusos na constante busca de ser mais. Sujeitos da luta, resistência, sobrevivência e esperança” (Costa, 2023, p. 10).

Patrícia Daflon dos Santos, em sua tese “Cidade e Educação: propostas educacionais e seus reflexos nas utopias urbanas”, defendida em 2021, propõe-se “analisar criticamente o projeto ‘Cidades Educadoras’, buscando verificar a sua viabilidade de implementação frente ao discurso expresso nos princípios norteadores, contidos na ‘Carta das Cidades Educadoras’” (Santos, 2021, p. 8). O estudo é desenvolvido a partir de um referencial teórico com foco no protagonismo conceitual da ideia de lugar e surge da necessidade de refletir sobre a relação entre cidade e educação, utilizando uma metodologia de análise transdisciplinar que integra perspectivas da geografia, educação e urbanismo.

Em sua fundamentação teórica, Santos (2021), dedica um capítulo à apresentação do Relatório de Edgar Faure, “Aprender a Ser”, de 1972, considerando as discussões que antecederam e balizaram a proposta do projeto Cidades Educadoras. A partir de sua análise, Santos (2021) conclui que o Projeto Cidades Educadoras, cujos preceitos são divulgados por meio da Carta das Cidades Educadoras se baseiam em princípios utópicos para projetar uma cidade ideal, por sugerir formas de aplicação comuns a todas as cidades que desejam seguir o modelo. A autora acredita que o processo de construção de uma cidade educadora deve “partir do contato, da percepção, do convívio e da significação daqueles que a vivenciam seus espaços, baseadas nas experiências do lugar” (Santos, 2021, p. 173).

Soluanny Hunhevicz Barbosa, em sua dissertação “Cidades que educam: desvelando o potencial de aprendizagem no espaço público”, defendida em 2019, discute as relações entre cidade e educação, através da análise de três experiências de intervenção no espaço público realizadas por municípios latino-americanos filiados à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), com o objetivo de desvelar o potencial de aprendizagem inerente à cidade. Barbosa (2019) fundamenta

sua análise na concepção de Jaume Trilla Bernet (1990; 1997; 2005) que abrange três dimensões da relação educação-cidade: (1) aprender na cidade – contexto; (2) aprender da cidade – agente; (3) aprender a cidade – conteúdo.

Os locais definidos para levantamento de dados da pesquisa foram: uma biblioteca, em Chacao, Venezuela; um centro cultural, em Rosario, Argentina; e uma unidade de vida articulada, em Medellín, Colômbia. Considerando as três dimensões de Trilla Bernet, Barbosa (2019) realizou um mapeamento das possibilidades educativas nos entornos dos locais; registrou as interações entre as pessoas, das pessoas e o espaço, das mensagens que o ambiente veicula; e mapeamento dos serviços que o entorno imediato fornece, das relações dos vários modais, da origem dos nomes das ruas e, portanto, de parte da história contada nas e pelas vias. Os dados foram catalogados em livretos que ilustram as especificidades de cada experiência.

Como resultado de sua pesquisa, Barbosa (2019) apontou que cada local analisado revelou oportunidades pedagógicas com características próprias e que a reflexão sobre a prática, possibilitada pela análise das experiências de “cidades que educam”, contribuiu para o entendimento de aspectos teóricos, conceituais e metodológicos, do objeto de estudo.

A dissertação de Dayana Araújo Silva, “Cidade e educação: o itinerário formativo urbano do bairro de Heliópolis em São Paulo”, de 2019, embora tenha sido desenvolvida no programa de mestrado em Arquitetura e Urbanismo, apresenta-se como um estudo de importante relevância para a área da educação. Silva (2019, p. 7) destaca que “é na relação entre os sujeitos e o território que se dá a Educação Integral” e que

O binômio - Cidade e Educação - propõe uma articulação permanente, de modo que os diversos agentes da cidade se corresponsabilizem pela educação, propondo intencionalidade pedagógica em suas ações, reconhecendo e valorizando as identidades, os contextos e os saberes locais (Silva, 2019, p. 12).

Com esta concepção, Silva (2019) objetiva apresentar como se estabelece a relação entre cidade e educação e caminhos para a constituição de uma cidade educadora. Para análise a autora optou pela pesquisa-ação, realizando um estudo de caso no bairro de Heliópolis, São Paulo. Em sua fundamentação, a pesquisadora

apresenta algumas experiências brasileiras de educação na cidade, e, a partir da análise destas experiências, constata que

as experiências mobilizadas a partir de grupos sociais em função das demandas locais, pela perspectiva da educação, ocorrem de forma mais duradoura. Já as experiências executadas por gestões públicas tendem a ser descontinuadas nas gestões subsequentes. No entanto, as ações que são encampadas por políticas públicas possuem maior capilaridade e impacto (Silva, 2019, p. 81).

Em suas conclusões Silva (2019) reconhece que é evidente a identificação de potenciais da relação entre educação e cidade, destacando-se movimentos que buscam uma cidade e uma educação emancipadoras, promovendo contextos democráticos. Além disso, há esforços na luta pela garantia de direitos que estimulam políticas públicas de referência, fundamentais para ancorar as experiências realizadas. Em sua análise revelou a existência de redes, fluxos e dinâmicas complexas. Diante desta complexidade, destaca a importância de estratégias colaborativas que reconheçam a vivência nas cidades como um processo educativo para seus habitantes.

3.3 Apresentação das produções a partir do descritor “cidade educadora”

O terceiro quadro é composto pelas pesquisas selecionadas a partir do descritor “cidade educadora”. Na sequência, apresentamos algumas considerações sobre cada uma delas.

Quadro 3 - Pesquisas selecionadas a partir do descritor “cidade educadora”

Ano	Autor	Título	Tipo	Instituição	Palavras-chaves
2020	Fabiano de Souza Marques	“Lugar de Aprender”: Possibilidades na ação docente fora dos muros da Escola no Município de Osório	D	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Lugar; Experiência; Cidade Educadora
2017	Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal	Cidade Educadora como Potencialidade Educacional: A Educação para além da Escola	D	Universidade Federal de Rondônia	Educação; Cidades Educadoras; Participação Cidadã
2022	Adriane da Silva Schmidt	Educação Infantil: Práticas Inovadoras na Contemporaneidade - O Direito à Cidade com Olhares Potencializadores da Cidadania na Infância	D	Centro Universitário Internacional	Educação Infantil; Territórios Educativos; Cidade Educadora

2017	Deborah Etrusco Tavares	A Educação Integral na Perspectiva da Cidade Educadora: Uma Possibilidade para ampliação dos espaços de Aprendizagem	D	Universidade Federal de Juiz de Fora	Educação Integral; Cidade Educadora; Tempos e Espaços Escolares.
2018	Daniel Romulo de Carvalho Rocha	Educação Integral e Cidade Educadora: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares.	D	Universidade Vale do Rio Doce	Cidade educadora; território educativo; educação integral; bairro; escola em tempo integral.
2022	Marcelo Vagner Bruggemann	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	T	Universidade Metodista de São Paulo	Cidade Educadora; Ensino Não-Formal, Formal e Informal; Escola Clássica de Atenas
2020	Rafael Ferreira Diniz Gomes	Um estudo sobre as narrativas de jovens moradores da Maré-RJ: oportunidades para os territórios educativos.	T	Universidade Federal Do Rio De Janeiro	1. Favelas da Maré. 2. Cidade educadora. 3. Territórios educativos. 4. PesquisarCOM.
2020	Loreni Aparecida dos Santos	A Praça CEU como território educativo: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS	D	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação Ambiental; Espaços não formais de educação; Território Educativo; Cidade Educadora; PAC; Praça CEU

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2024)

A pesquisa de Fabiano de Souza Marques, “Lugar de Aprender”: Possibilidades na ação docente fora dos muros da Escola no Município de Osório”, de 2020, teve como objetivo identificar quais são os lugares da cidade utilizados como espaços pedagógicos pelos professores da rede municipal de Osório/RS. Ainda, de identificar quais são as intencionalidades pedagógicas dos docentes e como ocorre o acesso a esses lugares.

Em sua fundamentação, Marques (2020) traz a concepção de cidade educadora, situando a cidade como um espaço de aprendizagem. Para alcançar seus objetivos, Marques (2020) desenvolveu uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório. Para coleta de dados, utilizou-se de questionários via googleforms, que foram submetidos a 129 professores do município investigado. A partir das respostas,

o pesquisador visitou os lugares indicados pelos professores com potenciais educativos, com a finalidade de identificar, classificar e fotografar e, a partir disso, construiu um site com imagens e informações, contendo dados como distância, acessibilidade, custos e possibilidades de aprendizagem em cada espaço.

Em suas considerações, Marques (2020, p. 125) destaca que

as cidades impõem lugares e esses lugares vem carregados de simbologias e significados. Pensando nas ações educativas e suas práticas, observei várias dificuldades e transtornos, como falta de transporte no deslocamento, na burocratização do ensino e na falta de recursos financeiros, juntamente com eventos externos como chuva e temporais. Na contramão dessa negação, observei que há possibilidades de ações docentes promovendo a aprendizagem na cidade de Osório.

Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal, em sua dissertação “Cidade Educadora como Potencialidade Educacional: A Educação para além da Escola”, de 2017, apresentou como objetivo geral “desvendar se a proposta de Cidade Educadora pode ser uma alternativa que contribua com a educação para além dos muros da escola” (p.15).

A pesquisa de Pinhal (2017) foi conduzida utilizando uma abordagem exploratória-descritiva, com uma metodologia qualitativa. Foram realizados levantamentos bibliográficos e documentais, além de estudos de caso em três cidades que fazem parte da rede das Cidades Educadoras (Caxias do Sul/RS, Santo André/SP e Vitória/ES), a fim de compreender as possibilidades de transformação de municípios em Cidades Educadoras e como suas práticas estão alinhadas com os princípios da Carta das Cidades Educadoras.

Os resultados de Pinhal (2017) indicaram que a descontinuidade das ações com a troca de gestão governamental é uma das principais dificuldades enfrentadas pelas cidades na implementação da proposta de Cidade Educadora. Além disso, foi observado que o ingresso e a participação de algumas cidades brasileiras na Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) muitas vezes se dão como parte de um Programa de Governo, em vez de serem parte de uma política pública consolidada. No entanto, as cidades pesquisadas demonstraram interesse em realizar mudanças e propostas diferenciadas para efetivar um modelo com potencial educacional diferenciado.

Concluindo, Pinhal (2017, p. 138) acredita “que o modelo de Cidade Educadora é inovador e pode contribuir não só para a educação, mas para a melhoria de outras

instâncias sociais da vida cotidiana, uma vez que propõe intercâmbios de saberes, conhecimentos, experiências e até de dificuldades”.

A dissertação de Adriane da Silva Schmidt, de 2022, intitulada “Educação Infantil: Práticas Inovadoras na Contemporaneidade - O direito à Cidade com olhares potencializadores da Cidadania na Infância, propõe, como objetivo geral

desenvolver um produto educacional que traga subsídios que ampliem o olhar sobre a cidade enquanto território de aprendizagem em contextos diversos, favorecendo a criação e desenvolvimento de propostas de ensino-aprendizagem na relação com a cidade (Schmidt, 2022, p. 26).

A pesquisa foi desenvolvida em São Bento do Sul, SC, e, para atingir seu objetivo, a pesquisadora procurou compreender de que forma os professores de educação infantil percebem e/ou concebem a cidade nas suas práticas pedagógicas na relação com a cidade que educa, além de refletir de que forma é possível engajar professores em práticas inovadoras, envolvendo as famílias das crianças a partir dos movimentos do cotidiano. A metodologia é mista, trazendo abordagem quantitativa e qualitativa. Para coleta de dados a pesquisadora utilizou-se de questionários e observação de campo, sendo realizado um mapeamento da cidade.

Como resultado de sua pesquisa, Schmidt (2022) apresenta o produto final de sua dissertação, o livro intitulado: “Territórios de aprendizagem em contextos diversos na cidade que educa: a cidade vista como um grande manancial de possibilidades educativas”. A autora acredita que o produto educacional desenvolvido trará relevante contribuição para os educadores que buscam aprimorar suas práticas numa perspectiva que privilegie a interseção entre educação e cidade.

A dissertação de Deborah Etrusco Tavares, intitulada “A Educação Integral na Perspectiva da Cidade Educadora: Uma Possibilidade para ampliação dos espaços de Aprendizagem”, de 2017, traz como objetivo geral

propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configure como instrumento de apoio para a Superintendência Regional de Ensino (SER) de Ouro Preto estabelecer e compartilhar estratégias de gestão que aproximem a oferta da Educação Integral dos pressupostos da Cidade Educadora (Tavares, 2017, p. 19).

Para coleta de dados Tavares (2017), que se apresenta como Coordenadora das ações de Educação Integral do município, utilizou-se de observações e entrevistas semiestruturadas realizadas em uma escola de Ouro Preto. A análise dos dados foi

conduzida em dois eixos de estudo: tempos e espaços na escola e a perspectiva da Cidade Educadora.

Os dados analisados subsidiaram um Plano de Ação Educacional contendo ações propositivas visando à construção identitária das escolas que implementam o Programa de Educação Integral dentro da concepção da Cidade Educadora. Este plano reconhece a necessidade de compreender o entorno e a cultura de cada unidade escolar participante do projeto para a efetivação das propostas pedagógicas e administrativas da Educação Integral em escolas da região de ensino de Ouro Preto, Minas Gerais.

A dissertação de Daniel Rômulo de Carvalho Rocha, defendida em 2018, intitulada “Educação Integral e Cidade Educadora: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares”, teve como objetivo geral cartografar territórios educativos em sete bairros da cidade de Governador Valadares. Como objetivos específicos, Rocha (2018, p. 19) apresenta

identificar os potenciais territórios educativos em bairros da cidade de Governador Valadares; mapear os espaços educativos de sete bairros de Governador Valadares e identificar os atores sociais nesses bairros; relatar modos de apropriação do bairro São Paulo pelos praticantes e analisar, a partir dos bairros selecionados, o potencial educativo da cidade de Governador Valadares.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com análise documental e bibliográfica, observação caminhante e registro cartográfico do espaço estudado. Em seu referencial teórico o autor busca reconhecer os territórios como espaços constituídos pela identidade, cultura e significações de seus atores, apresentando a cidade como um direito e defendendo a abertura da escola “para a cidade”, numa perspectiva de educação integral, de educação em tempo integral e de cidades educadoras.

Como resultado de sua pesquisa, Rocha (2018, p. 140), conclui que

a cidade de Governador Valadares é constituída por diversos territórios educativos sendo, portanto, uma cidade de direito. No que tange aos bairros analisados, detectamos problemas sociais que indicam a necessidade de intervenção do governo local e, a partir das análises e caminhadas foi possível verificar que a cidade de Governador Valadares necessita urgentemente, de práticas que caminhem para o movimento das cidades educadoras.

Além disto, também analisamos os atores sociais que contextualizam esses territórios, sendo cidadãos de direito que exercem a atividade de participação local, fazendo ligação com a concepção de cidade educadora.

Rocha (2018) evidencia que não foram encontrados nos acervos do município, fontes documentais e materiais suficientes que se preocupem com o patrimônio, com a memória e com a cidade. Neste sentido, espera que o material produzido possa contribuir para futuras pesquisas sobre os bairros da cidade.

A tese de Marcelo Vagner Bruggemann, intitulada “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”, defendida em 2022, traz como objetivo geral “verificar se o projeto Cidade Educadora vai ao encontro das potencialidades educacionais do município de Caieiras, o qual vai além dos muros escolares, ministrando um ensino formal, não-formal e informal por meio de projetos sociais” (p.8). Quanto à metodologia, a pesquisa de Bruggemann (2022) caracteriza-se como bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, tendo como lócus de pesquisa uma escola estadual e dois projetos comunitários.

Como resultados de sua pesquisa, Bruggemann (2022, p. 213-214) destaca que a cidade de Caieiras

detém a potencialidade de agregar os espaços e integrar instituições e sujeitos, espaço público e cidadãos, direitos, deveres e obrigações, num ideal no qual os jovens e crianças façam parte de projetos sociais [...]. A cidade pesquisada se mostra com a intenção de transformação e o interesse em efetivar diferentes propostas para implementar um modelo com potencialidades educativas diferenciadas, mesmo com as barreiras encontradas.

Bruggemann (2022) aponta como dificuldade para se colocar em prática a Cidade Educadora no município de Caieiras, o fato de o modelo de educação caieirense estar atrelado aos moldes capitalistas e conservadores, não coincidindo com a identidade, necessidades sociais e subjetivas da população. Porém, acredita que “Caieiras deve continuar buscando formar parcerias com a comunidade, com a escola e todos entes sociais, visto que é nesta junção que são operados valores, modelos culturais, normas e modos de relacionar-se e de conviver” (p. 214).

A tese de Rafael Ferreira Diniz Gomes, “Um estudo sobre as narrativas de jovens moradores da Maré-RJ: oportunidades para os territórios educativos”, desenvolvida no Programa de Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro e defendida em 2020, tem como lócus de pesquisa o Conjunto de Favelas da Maré, localizado na região metropolitana da cidade do Rio de Janeiro, retratando a educação um contexto de vulnerabilidade social.

A pesquisa de Gomes (2020) objetivou “construir narrativas sobre o Território, Educação e Cidade, com a juventude local, para obter pistas contextualizadas que auxiliem na constituição dos territórios educativos” (p. 7). A abordagem metodológica escolhida pelo pesquisador foi a Cartografia. Para coleta de dados foi realizada uma imersão no território, com realização de entrevistas e anotações em diário de campo.

Em sua fundamentação Gomes (2020) abordou o processo de formação das favelas, a concentração de pessoas mais pobres em tais regiões e o papel da escola nos desfechos sociais, além dos conceitos de Educação Integral, Cidades Educadoras e Territórios Educativos. As narrativas dos jovens entrevistados evidenciaram que

as escolas que atuam nas favelas da região, de modo geral, não conseguem dialogar com os jovens, suas expectativas, sua visão do mundo, sua cultura, sua potência e criatividade, diferentemente das Ongs, do museu, do CEASM, e dos coletivos, que encontram formas mais eficientes de estreitar esse contato.

No entanto, mesmo que exista uma rede potente e criativa que desenvolve trabalhos socioeducativos para o desenvolvimento dos moradores das favelas, tais ações não contemplam todos os moradores [...] (Gomes, 2020, p. 227).

Neste contexto, para Gomes (2020), por terem um alcance muito maior, é fundamental que as escolas dialoguem com o território e conclui que

se as escolas assumirem uma posição central no processo de desenvolvimento territorial e socioeducativo, através do diálogo com os parceiros locais e externo, além de muito trabalho, será possível construir bases para tornar a Maré um Território Educativo (Gomes, 2020, p. 227-228).

A dissertação de Loreni Aparecida dos Santos, “A Praça CEU como território educativo: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS”, defendida em 2020, teve como objetivo “investigar a possibilidade da Praça CEU de Sapucaia do Sul, como território educativo e suas potencialidades para a construção dos Interlocutores Ambientais (professores e estudantes) e de uma Cidade Educadora” (SANTOS, 2020, p. 7). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sendo que para coleta de dados a pesquisadora realizou entrevistas, questionários abertos e observação participante, além de análise documental. Para Santos (2020, p. 7)

a educação não deve se restringir, apenas ao espaço escolar, pois quando ofertada em diferentes territórios da cidade possibilita o diálogo com a coletividade que vivência a problemática ambiental e social existente nestes

centros urbanos. Ao mesmo tempo em que levarão em consideração as vidas existentes nestes locais e suas interações.

Santos (2020) concluiu, através de sua pesquisa, que o município de Sapucaia do Sul cumpre, total ou parcialmente, alguns dos eixos que compõem a Carta das Cidades Educadora, considerando que o Projeto da praça CEU foi concebido através da participação de diferentes setores da gestão pública e da comunidade.

3.4 Considerações a partir da leitura e análise das produções

A construção do estado do conhecimento possibilitou ter uma visão geral do que vem sendo pesquisado sobre a temática de pesquisa. Levando em conta a amplitude dos descritores utilizados, consideramos reduzido o número de produções identificadas nos últimos 10 anos, o que nos leva a inferir que é um campo ainda pouco explorado. As pesquisas analisadas evidenciam uma preocupação com a utilização da cidade como um espaço educativo, indo além dos muros das instituições tradicionais de ensino. Os estudos abordam diversos aspectos da relação entre educação e cidade, mas, em geral, apontam possibilidades e desafios envolvendo esta relação.

Quanto aos objetivos, podemos destacar a recorrência de pesquisas que abordam a relação entre escola e território/cidade e cidade como currículo. Também se destacam pesquisas que analisam políticas públicas baseadas nos princípios da Carta das Cidades Educadoras, incluindo políticas de educação integral. Outra abordagem frequente é a análise de um determinado espaço com potencial educativo, como, por exemplo, um museu ou uma praça.

Metodologicamente identificamos uma predominância de pesquisas empíricas, com abordagem qualitativa, caracterizadas pela busca de explicar ou entender o objeto de estudo através da coleta de dados concretos. Para coleta de dados, identificamos recorrência de análise documental, entrevistas semiestruturadas e observação direta. Destacam-se também abordagens de intervenção, pesquisa-ação e estudos de caso, que fornecem contextos específicos para examinar os impactos de práticas educativas e políticas educacionais. Em geral, as metodologias utilizadas destacam a importância da imersão no campo e da construção de significados compartilhados entre pesquisadores e participantes, valorizando as experiências e interações.

Através da leitura e análise das dissertações e teses selecionadas, foi possível identificar também autores que são referência na abordagem sobre a temática, considerando que são citados na maioria das pesquisas. Dentre eles, destacamos: Moacir Gadotti, Paulo Freire, Jaume Trilla Bernet, Henry Lefebvre, Alícia Cabezero, Jaqueline Moll, Paulo Roberto Padilha, Maria B. C. Villar, Miguel Arroyo, Valter Morigi e Gomez-Granell & Vila.

Considerando que nossa pesquisa tem como aporte teórico os relatórios da UNESCO (Faure, 1972; Delors, 1996; Sahle-Work, 2021), procuramos identificar se as teses e dissertações selecionadas traziam concepções a partir desses importantes documentos. Foi possível identificar em algumas pesquisas breve referência ao relatório Faure (1972), geralmente a partir de outros autores, como sendo o princípio dos debates sobre a concepção de cidade educativa/educadora. Diferencia-se das demais, neste aspecto, a tese de Patricia Daflon dos Santos que dedicou um capítulo a apresentar e discutir o relatório Faure. O relatório Delors (1996) foi citado na tese de Clarisse Cancela. O relatório Sahle-Work (2021), talvez por sua publicação recente, não foi identificado em nenhuma pesquisa.

A partir destas evidências é possível estabelecer um diferencial nesta pesquisa, pois analisamos as relações entre educação e cidade a partir de documentos produzidos através de estudos realizados mundialmente e que apontam ao longo dos anos (por décadas), além da importância de se pensar uma educação integral ao longo da vida, a necessidade do comprometimento de toda a sociedade com esta educação.

Em suma, o estado do conhecimento possibilitou uma reflexão sobre o campo de pesquisa, estabelecendo o grau de relevância do tema, a percepção de caminhos ainda pouco explorados, auxiliando na delimitação do tema e definição de objetivos que possam contribuir significativamente para o campo de pesquisa.

4 A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E CIDADE NOS RELATÓRIOS DA UNESCO

Este capítulo tem por objetivo apresentar os principais relatórios da UNESCO que contribuíram para a formulação e consolidação da ideia de cidade educadora. Buscamos compreender a origem e a evolução da concepção de cidade educativa a partir dos marcos estabelecidos nos relatórios Faure (1972), Delors (1996) e Sahle-Work (2021).

Esses documentos ampliam o conceito de educação ao vinculá-lo a uma perspectiva integral, compreendendo a cidade como espaço ativo de formação ao longo da vida, no qual diferentes agentes, instituições e territórios compartilham responsabilidades educativas. Além de sua relevância teórica, os relatórios da UNESCO influenciam políticas educacionais em diversos países, tornando-se referências internacionais. Neste sentido, o capítulo também propõe uma análise crítica, apontando potencialidades e limites do uso desses documentos como fundamento para políticas públicas.

4.1 Aprender a ser: o relatório Faure (1972)

Em 1971 foi constituída pela UNESCO a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, composta por sete membros de origens e formações diversas, sendo presidida pelo francês Edgar Faure, com o objetivo de organizar um relatório que ajudasse os governos a formular estratégias nacionais para o desenvolvimento da educação, além de contribuir para orientar a cooperação internacional no domínio da educação e as ações futuras da UNESCO.

A partir de uma análise crítica sobre a situação da educação, a Comissão foi encarregada de “definir as novas finalidades que determinam à educação a transformação rápida dos conhecimentos e das sociedades, as exigências do desenvolvimento, as aspirações do indivíduo e os imperativos da compreensão internacional e da paz” (Faure, 1981, p. 384).

Como resultado de intensas investigações, incluindo troca de ideias com dirigentes de todo o mundo, visitas e reuniões com organizações educacionais, estudo de documentos e entrevistas com especialistas da área, em maio de 1972, a Comissão apresentou seu relatório intitulado “Aprender a Ser”.

Na apresentação do Relatório, Edgar Faure resume em quatro postulados a atitude que assumiram:

O primeiro, que constitui a própria justificação da tarefa empreendida, é o da existência duma comunidade internacional que, sob a diversidade de nações e de culturas, das opções políticas e dos níveis de desenvolvimento, se exprime pela unidade de aspirações, de problemas e de tendências e pela convergência para um mesmo destino. O seu corolário é, para além das divergências e dos conflitos transitórios, a solidariedade fundamental dos governos e dos povos.

O segundo é a crença na democracia concebida como o direito de cada homem se realizar plenamente e de participar na edificação do seu próprio futuro. A chave duma democracia assim concebida é a educação, não só amplamente ministrada, mas também repensada tanto nos seus objectivos como nos seus processos.

Constitui o terceiro postulado o desenvolvimento que tem por objetivo a expansão integral do homem em toda a sua riqueza e na complexidade das suas expressões e compromissos: indivíduo, membro duma família e duma colectividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos.

O nosso último postulado é o de que a educação para formar este homem completo, cujo advento se torna mais necessário à medida que coacções sempre mais duras separam e atomizam cada ser, terá de ser global e permanente. Trata-se de não mais adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de “aprender a ser” (Faure, 1981, p. 10).

A Comissão defende, portanto, uma educação pautada na solidariedade. Compreende que a democracia deve permitir a realização plena do indivíduo e a participação na construção do futuro, com a educação sendo central e necessitando ser repensada. O desenvolvimento humano deve ser integral, abrangendo todas as suas expressões e compromissos. Além disso, a educação deve ser global e contínua, preparando o indivíduo para a aprendizagem ao longo da vida.

O Relatório é pautado em duas noções fundamentais, a educação permanente e a cidade educativa, a partir das quais definem a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro:

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

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

Ao realizar um resgate histórico, desde as sociedades primitivas, a Comissão destaca o desenvolvimento da educação como uma necessidade biológica e social. Neste contexto, aponta elementos essenciais para o conceito de “sociedade educativa”, ao evidenciar aprendizagens não formais presentes em todos os tempos:

Nas sociedades primitivas, a educação era múltipla e contínua; dirigia-se simultaneamente ao caráter, às aptidões, às capacidades, à conduta, às qualidades morais do indivíduo, que se educava a si próprio, em simbiose, mais do que era educado. Vida familiar de grupo, trabalhos ou jogos, ritos, cerimônias – tudo era, ao fim do dia, ocasião de se instruir: dos cuidados maternos às lições do pai caçador, da observação das estações à dos animais domésticos, das narrações dos mais velhos aos feitiços do curandeiro... Estas modalidades de aprendizagem não formais, não institucionalizadas prevaleceram até aos nossos dias em vastas regiões do mundo, onde constituem ainda o único modo de educação oferecido a milhões de pessoas. De resto, não diferem tanto do que se passa nas sociedades escolarizadas contemporâneas, como pode parecer à primeira vista; isto é tão verdade que é sempre do seu meio, da sua família, da sociedade em que vive, que a criança – e o adulto – recebe e tira direta e existencialmente uma grande parte da sua educação; experiência tanto mais importante quanto condiciona a receptividade para o ensinamento escolar. Este fornece em troca ao educando o padrão que lhe permite ordenar e conceptualizar os conhecimentos que tira do seu meio (Faure, 1981, p. 45-46).

A terceira parte do Relatório, intitulada “Para uma cidade educativa” concentra-se em discutir concepções e perspectivas sobre este postulado.

No epílogo do capítulo, Faure destaca que historicamente a educação foi centrada na constituição de sistemas escolares centralizados. Com o tempo foram surgindo atividades extra-escolares que na maioria das vezes não estabeleciam ligação com o ensino formal, o que constituiu certa preocupação, procurando-se meios para unir os dois sistemas – escolar e não-escolar – de maneira a estabelecer certa harmonia. Porém, para as sociedades atuais e futuras as perspectivas de educação se ampliam. À medida que a educação deixa de ser um privilégio de elites, que a sociedade se transforma e determina novas exigências, os processos educativos também precisam ser pensados em novas perspectivas.

Faure “ressignifica” a educação, evidenciando a necessidade da ampliação de seu domínio no espaço e no tempo, e voltando-se para a formação humana plena:

O fato é que a educação está em vias de transpor os limites em que a fechavam as disposições duma tradição secular. Toma a pouco e pouco posse do seu verdadeiro domínio, o que se estende no espaço e no tempo, na esfera inteira da pessoa humana, na plenitude de suas dimensões, demasiado vastas e complexas para se conterem nos limites de qualquer “sistema”, no sentido estático, não evolutivo, do termo. No facto educativo, o acto de ensinar diminui-se ante o acto de aprender. Sem cessar de ser ensinado, o indivíduo é cada vez menos objecto, cada vez mais a pessoa. Não mais recebe a educação como um dom, um serviço social que lhe é oferecido pelos poderes tutelares; assimila-a como o prêmio duma conquista sobre o saber e sobre si próprio, que faz dele o senhor e não o recipiente dos conhecimentos que adquire (Faure, 1981, p. 246).

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

Se se admite que a educação se tornou, e tornar-se-á cada vez mais, mesmo aos olhos da sociedade, uma necessidade primordial de cada indivíduo, é preciso que a acção da escola e da universidade seja não só desenvolvida, enriquecida, multiplicada, mas ainda transcendida pela extensão da função educativa às dimensões de toda a sociedade. A escola desempenha o papel que se lhe conhece, que tem ainda de desenvolver mais largamente. Para tanto poderá cada vez menos pretender assumir sozinha as funções educativas da sociedade. A indústria, a administração, as comunicações, os transportes podem e devem tomar parte nesta actividade. As coletividades locais, assim como a comunidade nacional, são instituições eminentemente educativas. “A cidade”, já dizia Plutarco, “é o melhor mestre”. E, com efeito, a cidade, sobretudo quando saiba manter-se à altura do homem, contém, com os seus centros de produção, as suas estruturas sociais e administrativas, as suas redes culturais, um imenso potencial educativo, não só pela intensidade das trocas de conhecimentos que se operam, mas também pela escola de civismo e de solidariedade que constitui (Faure, 1981, p. 247-248).

Para Faure as instituições educativas precisarão adaptarem-se às novas necessidades do homem. Novos tipos de organização surgirão. Maneiras indiretas de conseguir conhecimento deverão ser aprofundadas. “A pluralização das opções, dos caminhos, dos acessos, dos resultados e das ligações, que a necessidade e a procura impõem às instituições existentes, é o começo de uma força, no sentido da verdadeira democratização do ensino” (Faure, 1981, p. 248).

E, ao levantar estas novas perspectivas para a educação, Faure define “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, mereceria 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 cédulas 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).

Após apresentar estas proposições, Faure (1981, p. 249) questiona: “Será uma visão utópica?”. Em resposta, explica que estas mudanças não aconteceriam de um dia para o outro, mas seriam perfeitamente possíveis através de uma construção gradativa e colaborativa. E apresenta algumas possibilidades para esta construção.

Baseado em experiências observadas em diversos países, o Relatório apresenta estratégias para as políticas educacionais, que considerem a melhoria constante dos sistemas educativos existentes, além da procura de formas inovadoras, de alternativas e de recursos novos. Destaca principalmente a importância da inovação, apresentando recomendações a partir de vinte e um princípios. Apresentaremos os dois primeiros, que reforçam a necessidade de ampliar a educação no tempo e no espaço e estão diretamente relacionados a este estudo.

O primeiro princípio refere-se à educação permanente: “Todo indivíduo deve ter a possibilidade de aprender durante a vida inteira. A ideia de educação permanente é a pedra angular da Cidade Educativa” (Faure, 1981, p. 271). Faure propõe que a educação permanente seja adotada como ideia central das políticas educativas futuras.

O segundo princípio, “restituir à educação as dimensões da existência vivida, redistribuindo o ensino no tempo e no espaço” (Faure, 1981, p. 273, reforça a ideia de prolongar a educação por toda a vida do homem, e, portanto, de orientá-lo no sentido de busca constante por aprendizagem e informação. Trata-se também de explorar diferentes tipos de instituições, formais ou não, para fins educativos. Recomenda que “as instituições e meios educativos devem multiplicar-se e tornar-se mais acessíveis; devem oferecer uma escolha muito mais diversificada. A educação deve alargar-se às dimensões dum verdadeiro movimento popular” (Faure, 274, p. 274).

Essa reestruturação que contempla a educação em todas as idades precisa promover um ensino que tenha por fim

ensinar a perceber e compreender o mundo; que tenda a despertar, em qualquer idade – sobretudo na criança, para toda a vida -, o gosto por se instruir, por se informar, de fazer a si e aos outros perguntas, desenvolvendo a observação, o julgamento e a sensibilidade crítica; que vise enfim provocar o sentido de pertencer à colectividade e o da responsabilidade criadora de cada um para consigo próprio e para com os outros (Faure, 1981, p. 274).

Em resumo, esses dois princípios destacam a importância de ultrapassar a concepção de uma educação limitada no tempo e no espaço, ou seja, de uma educação restrita à idade escolar e aos estabelecimentos escolares. Neste sentido, a educação deve ser entendida como um processo contínuo e permanente (por toda a vida).

4.2 Os quatro pilares da educação: o relatório Delors (1996)

Em 1993, em meio a uma crescente globalização, foi criada a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Seu propósito, à semelhança da Comissão Faure, era elaborar um relatório abordando sugestões e recomendações fundamentadas em estudos e reflexões sobre os desafios futuros para a educação. Esse relatório visava ser uma referência crucial para as decisões neste campo, propondo estratégias inovadoras e realistas que levassem em conta a diversidade de situações, necessidades e aspirações em escala global.

A Comissão foi convocada pelo diretor-geral da Unesco, Federico Mayor, presidida por Jacques Delors, e composta por outras catorze personalidades representativas de diversas profissões, culturas e regiões do mundo. Seu foco de reflexão central era a seguinte questão: “que tipo de educação necessitaremos amanhã, e para que gênero de sociedade?” (Delors et al., 1998, p. 273).

Seis princípios fundamentais nortearam os trabalhos da Comissão, dentre eles destacamos àqueles que aqui serão enfatizados:

Em primeiro lugar, a educação é um direito fundamental da pessoa humana e possui um valor humano universal: a aprendizagem e a educação são fins em si mesmos; constituem objetivos a alcançar, tanto pelo indivíduo como pela sociedade; devem ser desenvolvidos e mantidos ao longo de toda a vida. [...]. **Em sexto lugar**, a responsabilidade pela educação corresponde a toda a sociedade; todas as pessoas a quem diga respeito e todos os parceiros — além das instituições que têm essa missão específica — devem encontrar o devido lugar no processo educativo (Delors et al., p. 274-275, grifos dos autores).

Para conduzir suas investigações, a Comissão estabeleceu grupos de trabalho compostos por representantes de variadas atividades, profissões e organizações ligadas tanto à educação formal quanto à não formal e analisou uma ampla documentação. Em janeiro de 1996 apresentou o relatório final, intitulado “Educação: Um tesouro a Descobrir”.

No prefácio do relatório, a Comissão faz questão de afirmar

a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras... (Delors et al., 1998, p. 11).

Ao manifestar uma profunda preocupação com uma formação mais humana, a Comissão considera que as políticas educativas devem orientar-se, além do enriquecimento dos conhecimentos e do saber-fazer, para a construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações. Acentua, assim, que as políticas podem “contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (Delors et al., 1998, p. 14).

O relatório descreve uma realidade caracterizada por avanços significativos nas comunicações e tecnologias, assim como progressos econômicos e científicos. No entanto, esse desenvolvimento também está associado ao aumento do desemprego, da exclusão social, das disparidades econômicas e às ameaças ao ambiente natural. Diante desse panorama, surgem tensões que exigem enfrentamento e superação. Pode ser percebido nos “contemporâneos um sentimento de vertigem, divididos que estão entre esta mundialização cujas manifestações eles observam e, por vezes, suportam a sua busca das raízes, das referências, de fazer parte” (Delors et al., 1998, p.16).

A Comissão considera que a educação ocupa lugar central no desenvolvimento tanto do indivíduo quanto das comunidades, portanto deve encarar de frente este problema, assumindo

a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. Esta finalidade ultrapassa qualquer outra. A sua realização, longa e difícil, será uma contribuição essencial para a busca de um mundo mais habitável e mais justo (Delors et al., 1998, p. 16).

Nessa perspectiva, Delors et al. (1998) destaca a necessidade de resgatar e atualizar o conceito de **educação ao longo de toda a vida**, compreendendo que não é possível acumular durante a vida escolar todo o conhecimento necessário para a vida humana. Além disso, a rápida evolução do mundo exige uma atualização contínua dos saberes. Na mesma direção, o relatório afirma a necessidade de caminhar para uma **sociedade educativa**, considerando que tanto a vida pessoal quanto a social oferecem oportunidades de conhecimento e aprendizagem. Portanto, é necessário dar ênfase ao potencial educativo dos meios de comunicação modernos, da vida profissional e até mesmo das atividades culturais e de lazer.

A Comissão compreende como “educação ao longo de toda a vida” o processo educativo contínuo, que se estende por toda a vida e se amplia às dimensões da sociedade. Nesse sentido, cabe à educação englobar “todos os processos que levem as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas” (Delors et al., 1998, p. 104). Portanto,

a educação ao longo de toda a vida é uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade (Delors et al., 1998, p. 106).

Para Delors et al. (1998), conforme o tempo dedicado à educação se confunde com o tempo da vida de cada pessoa, os espaços educativos e as oportunidades de aprendizado tendem a multiplicar-se. O ambiente educativo diversifica-se e a educação se afasta dos sistemas formais, enriquecendo-se com a contribuição de diversos outros atores sociais.

A Comissão assinala que as mudanças necessárias à educação dependem de três atores principais: a comunidade local (pais, órgãos diretivos das escolas e professores), as autoridades oficiais e a comunidade internacional. Ao ressaltar a importância da participação da comunidade local no processo educacional, especialmente na avaliação das necessidades e na busca por melhorias no acesso à educação, Delors et al. (1996, p. 26) afirma que “quando as comunidades assumem

maior responsabilidade no seu próprio desenvolvimento, aprendem a apreciar o papel da educação, quer como meio de atingir os objetivos sociais, quer como uma desejável melhoria da qualidade de vida”.

Delors et al. (1998) destaca o papel fundamental da família na educação, considerando que é o primeiro ambiente onde as crianças são expostas a valores, normas e conhecimentos. Por isso, é crucial estabelecer um diálogo verdadeiro entre pais e professores para garantir o desenvolvimento harmonioso das crianças, onde a complementaridade entre a educação escolar e a educação familiar é essencial. Além da família e da escola, a comunidade exerce uma influência significativa na educação ao longo da vida. A educação é enriquecida pelo desejo de viver em sociedade e construir projetos comuns. Participar em associações, comunidades religiosas ou envolver-se em atividades políticas contribui para essa forma de educação. A instituição escolar não deve se dissociar do contexto social, mas sim se conectar a ele, reconhecendo a importância da comunidade como um vetor de educação, especialmente no desenvolvimento da cooperação, solidariedade e cidadania. (Delors et al., 1998)

Reforçando o papel essencial de todos para a educação, seja através de práticas formais ou não formais, Delors et al. (1998, p. 112) salienta que “é a coletividade, em seu conjunto, que deve sentir-se responsável pela educação de seus membros, seja através de um diálogo constante com a instituição escolar seja, onde esta não existir, tomando a seu cargo uma parte desta educação num contexto de práticas não-formais”.

O mundo do trabalho também é apontado por Delors et al. (1998) como um espaço privilegiado de educação. Neste sentido, é importante que a universidade e outras instituições educacionais reconheçam e valorizem a experiência adquirida no trabalho profissional. Estabelecer pontes entre a universidade e o mundo profissional pode ajudar aqueles que desejam complementar sua formação e a se preparar melhor para o mercado de trabalho. Parcerias entre o sistema educativo e as empresas são essenciais para aproximar a formação inicial da formação contínua. Portanto, é fundamental promover e incentivar a colaboração entre instituições educacionais e o mundo do trabalho, visando uma educação mais alinhada com as necessidades e demandas do mercado, além de proporcionar oportunidades de desenvolvimento integral para os estudantes.

A educação é um processo contínuo e dinâmico que permeia todas as fases da vida e se manifesta em diversos espaços. Delors et al. (1998) sublinha que, de acordo com os momentos da vida, priorizamos um ou outro dos diferentes espaços educativos, mas é essencial “valorizar as relações de complementaridade que se criam entre eles, facilitar as transições complexas de uns para outros, a fim de recriar uma verdadeira coerência educativa que existia, sob outras formas, em muitas sociedades tradicionais” (Delors et al., 1998, p. 116). Para Delors et al. (1998) a ampliação da oferta educativa para além do sistema formal é uma resposta à demanda por diversidade manifestada em todas as sociedades. Essa dinâmica deve ser caracterizada por uma abordagem de complementaridade e parceria entre os diferentes atores educacionais, envolvendo um processo de transformação e questionamento das práticas educativas tradicionais.

Assim, a educação passa a ser um assunto que diz respeito a todos os cidadãos que passam a ser atores e não mais simples consumidores passivos de uma educação dada pelas instituições. Todos podem experimentar diversas situações educativas e, até, desempenhar, alternadamente, o papel de aluno e de professor dentro da sociedade educativa. Integrando, deliberadamente, o informal no formal a educação corresponde, assim, a uma produção constante da sociedade que passa a ser inteiramente responsável por ela, e se transforma através dela (Delors et al., 1998, p. 116-117).

Ampliando o conceito de educação permanente, Delors et al. (1998) acentua que a educação não se restringe apenas a adquirir novas habilidades ou conhecimentos, mas também engloba o desenvolvimento de uma mentalidade de aprendizado contínuo e uma capacidade de adaptação às mudanças. Essa abordagem ampliada da educação não apenas promove a realização pessoal dos indivíduos, mas também os capacita a participar ativamente na vida em sociedade. “A educação descompartmentada no tempo e no espaço torna-se, então, uma dimensão da própria vida” (Delors et al., 1998, p. 116).

É importante enfatizar que, ao evidenciar as oportunidades de aprendizagem em todas as esferas da vida, a Comissão não tem intenção de desmerecer o papel da educação formal para o desenvolvimento dos indivíduos. Pelo contrário, ressalta que é fundamental que cada indivíduo tenha uma educação básica de qualidade para aproveitar plenamente essas oportunidades. Isso inclui não apenas o conhecimento de disciplinas cognitivas, mas também o desenvolvimento de habilidades como o

gosto pelo aprendizado, a capacidade de aprender a aprender e a curiosidade intelectual. Delors et al. (1998, p. 18-19) destaca que

nada pode substituir o sistema formal de educação, que nos inicia nos vários domínios das disciplinas cognitivas. Nada substitui a relação de autoridade, mas também de diálogo, entre professor e aluno. Todos os grandes pensadores clássicos que se debruçaram sobre os problemas da educação, o disseram e repetiram. Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial.

Delors et al. (1998, p. 22) acentua ainda que “combinar a escola clássica com contribuições exteriores à escola, facultar à criança o acesso às três dimensões da educação: ética e cultural; científica e tecnológica; econômica e social”. A educação é vista como uma experiência social significativa, através da qual, a criança não apenas adquire conhecimento e habilidades, mas também se descobre, desenvolve relacionamentos interpessoais e se integra à sociedade de maneira mais ampla. Portanto, a experiência educacional não deve se limitar ao ambiente escolar e deve começar antes da idade em que a educação formal se torna obrigatória. As famílias e as comunidades locais desempenham um papel fundamental nesse processo, fornecendo contextos e oportunidades para aprendizado e interação social.

Para a Comissão, para dar conta de sua missão, numa perspectiva de educação ao longo da vida, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais, descritas como os pilares do conhecimento:

aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; ***aprender a fazer***, para poder agir sobre o meio envolvente; ***aprender a viver juntos***, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente ***aprender a ser***, via essencial que integra as três precedentes (Delors et al., 1998, p. 90, grifos dos autores).

Delors et al. (1998) explica que aprender a conhecer visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento. Pode ser considerado simultaneamente como um meio e uma finalidade da vida humana. Como meio, pretende-se que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, na medida em que isso é necessário para viver dignamente, desenvolver capacidades profissionais e comunicar eficazmente. Como finalidade, baseia-se no prazer de compreender, conhecer e descobrir. Aprender a

conhecer significa também aprender a aprender, de maneira a beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.

Aprender a fazer está ligada à questão da formação profissional. Para Delors et al. (1998) aprender a fazer é fundamental para adquirir não apenas uma qualificação profissional, mas também, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. É igualmente importante aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes. Essas oportunidades podem surgir de forma espontânea, como fruto do contexto local ou nacional, ou de maneira formal, através do desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Aprender a viver juntos é considerada pela Comissão como um dos maiores desafios da educação. Diante de um mundo carregado de conflitos, questiona-se se a educação será capaz de agir de maneira eficaz em prol de um mundo pacífico. Aprender a viver juntos envolve o desenvolvimento da compreensão do outro e a percepção das interdependências. Isso significa realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos, sempre respeitando os valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (Delors et al., 1998).

Por fim, o pilar “Aprender a ser” remete ao relatório Faure, de 1972. Ao retomar este conceito, a Comissão Delors reafirma o princípio de que a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, abrangendo espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade. Cada ser humano deve ser preparado, especialmente através da educação que recebe na juventude, para desenvolver pensamentos autônomos e críticos, além de formular seus próprios juízos de valor. Isso é essencial para que possam decidir, por si mesmos, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Delors et al. (1998) frisa que, em geral, o ensino formal prioriza principalmente, senão exclusivamente, o desenvolvimento do conhecimento (aprender a conhecer) e, em menor medida, o desenvolvimento de habilidades práticas (aprender a fazer). As outras duas formas de aprendizado frequentemente dependem de circunstâncias variáveis ou são vistas como uma extensão natural das primeiras. No entanto, a Comissão considera que os quatro pilares devem ser objeto de igual atenção por parte do ensino, a fim de que a educação seja percebida como uma experiência abrangente que se estende ao longo da vida, tanto no aspecto cognitivo quanto no prático, beneficiando o indivíduo como pessoa e como membro da sociedade.

Desde o início dos seus trabalhos que os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (Delors et al., 1998, p. 90).

Em essência, a Comissão propõe uma mudança de paradigma na educação: de uma visão instrumental e utilitária para uma abordagem que valoriza a educação como um fim em si mesma, um processo contínuo e dinâmico que permite a realização plena da pessoa em todas as suas dimensões. Esta abordagem reconhece a educação como fundamental para o desenvolvimento humano harmonioso e autêntico, ajudando a construir uma sociedade mais justa, democrática e sustentável.

4.3 Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação (2021)

Em 2021, vinte e cinco anos após a apresentação do Relatório Delors, a UNESCO publicou o Relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação”, elaborado pela Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. Estabelecida em 2019, a Comissão foi composta por especialistas de diferentes países e liderada pela presidente da Etiópia, Sahle-Work Zewde.

Com o objetivo de reimaginar como o conhecimento e a aprendizagem podem moldar o futuro da humanidade e do planeta, propondo um debate sobre como a educação deve ser repensada em um mundo complexo, incerto e frágil, o Relatório foi desenvolvido através de um processo de consulta global, envolvendo cerca de um milhão de pessoas.

O Relatório propõe recomendações para a construção de um novo contrato social para a educação, fundamentado nos direitos humanos e alicerçado em dois princípios fundamentais: assegurar o direito à educação de qualidade ao longo da vida e fortalecer a educação como um bem público e comum. Com isso, ressalta que o direito à educação deve ser assegurado em todas as idades, independentemente de características econômicas, físicas, sociais, culturais, religiosas, políticas ou qualquer

outra que possa ser usada para discriminar ou excluir. Além disso, deve ser entendida como um bem comum, e, portanto, responsabilidade de toda a sociedade, integrando atores estatais e não estatais a fim de construir um futuro social, econômico e ambientalmente justos e sustentáveis (UNESCO, 2022).

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

Após examinar a situação da educação considerando o passado, o presente e o futuro provável, o Relatório focou em cinco dimensões, sugerindo mudanças para construir um novo contrato social para a educação. Em resumo, conforme UNESCO (2022, p. XIV), as propostas apresentadas para renovar a educação são:

- A pedagogia deve ser organizada com base nos princípios de cooperação, colaboração e solidariedade;
- Os currículos devem enfatizar a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar que apoie os estudantes no acesso e na produção de conhecimento. Ao mesmo tempo, a aprendizagem deve desenvolver a capacidade de criticar e aplicar esse conhecimento;
- O ensino deve ser profissionalizado ainda mais como um esforço colaborativo, com os professores sendo reconhecidos por seu trabalho como produtores de conhecimento e figuras fundamentais na transformação educacional e social;
- As escolas devem ser espaços educacionais protegidos, uma vez que apoiam a inclusão, a equidade e o bem-estar individual e coletivo. Também devem ser reimaginadas para melhor promover a transformação do mundo rumo a futuros mais justos, equitativos e sustentáveis.
- Devemos aproveitar e ampliar as oportunidades educacionais que surgem ao longo da vida e nos diferentes espaços culturais e sociais.

Considerando os objetivos desta pesquisa, abordaremos com mais intensidade os princípios orientadores da quinta proposta, em que a Comissão sublinha que “em um novo contrato social para a educação, devemos aproveitar e ampliar oportunidades educacionais enriquecedoras que acontecem ao longo da vida e em diferentes espaços culturais e sociais” (UNESCO, 2022, p. 104).

A Comissão destaca que a educação é vista como uma preparação para crianças e jovens para a vida adulta, sendo frequentemente associada a instituições especializadas que funcionam de forma relativamente independente das famílias e da

sociedade. A Comissão reconhece que essas instituições criam ambientes dedicados ao ensino coletivo, desempenhando um papel crucial na promoção da igualdade e no acesso às oportunidades, porém acentua que “uma discussão sobre educação limitada apenas às instituições formais não abrange as ricas possibilidades educacionais que existem dentro e através da sociedade como um todo” (UNESCO, 2022, p. 104).

O direito à educação ao longo da vida, princípio fundamental do contrato social proposto, reconhece que a aprendizagem é contínua e deve ocorrer em todos os tempos e espaços. Este princípio impacta todos os níveis da sociedade e destaca a importância de culturas dinâmicas de aprendizagem em diversas atividades e contextos, desde o trabalho e lazer até a vida cívica e comunitária. Nesse sentido, a Comissão considera que uma das principais tarefas é ampliar o pensamento sobre onde e quando a educação acontece, e resgata o conceito de “cidade educadora” proposto pelo Relatório Faure:

Este novo desafio urgente foi levantado há 50 anos no relatório da Comissão Faure, que estabeleceu uma visão da *Cité éducative* (“cidade educadora”) em um esforço para repensar os sistemas educacionais. Traduzido de várias maneiras para outras línguas (por exemplo, para o inglês como a “sociedade da aprendizagem” (*learning society*)), a “cidade” aqui é uma metáfora para um espaço que engloba todas as possibilidades e potenciais, especialmente porque estão interconectados. Parte-se da ideia de que precisamos pensar de forma integral a riqueza e a diversidade dos espaços e os esforços sociais que apoiam a educação, bem como quem está envolvido (UNESCO, 2022, p. 104)

A Comissão enfatiza que o modelo educacional baseado no “formato escolar” tem prevalecido na educação de crianças e adultos, limitando a diversidade de abordagens educacionais. No entanto, há uma longa tradição de resistência a essa padronização, especialmente para grupos com idades e características específicas, que necessitam de processos e estruturas educacionais diferentes. Apesar da resistência, o “formato escolar” se expandiu para a educação infantil e de adultos, impulsionado pela hegemonia da aprendizagem ao longo da vida (UNESCO, 2022).

Para a Comissão, pensar a educação para o futuro implica reconhecer a importância de todos os espaços, tempos e formas de educação, valorizando oportunidades educacionais presentes na cultura, trabalho, mídias sociais e mundo digital. A educação deve ser entendida como entrelaçada com a vida, defendendo a

escola como um espaço importante, mas ampliando a visão para incluir todos os momentos e lugares da vida (UNESCO, 2022).

A Comissão argumenta que a governança da educação deve considerar a multiplicidade de espaços e oportunidades educacionais existentes, de maneira a garantir a colaboração entre diversos atores para promover a inclusão e a sustentabilidade. Isso envolve adotar uma ética de inclusão que priorize os mais marginalizados e fragilizados, evitando que os ecossistemas educacionais se tornem insalubres. Uma abordagem mais ampla deve considerar as interconexões e reações em cadeia entre instituições, atores e espaços para evitar exclusões e fracassos no sistema educacional (UNESCO, 2022).

Ao evidenciar a educação como um direito humano fundamental, a Comissão destaca que os Estados têm a responsabilidade de garantir que esse direito seja efetivado para todas as crianças, jovens e adultos. Além disso, os Estados devem promover esforços intersetoriais para criar as condições necessárias para viabilizar a aprendizagem, garantindo o acesso a outros direitos fundamentais, como água, saneamento, alimentação, proteção social e um ambiente familiar e comunitário saudável e seguro (UNESCO, 2022).

Além de ser um direito humano fundamental, a educação é reconhecida como um bem público que protege os interesses coletivos da sociedade. Os governos têm um papel essencial para garantir que os ecossistemas educacionais mantenham a educação como um bem público, através de financiamento adequado e equitativo, regulamentação da oferta educacional e garantia de acesso a todos, com atenção a grupos excluídos e marginalizados. Além disso, “a responsabilidade de renovar a educação como um bem comum se aplica a todos os educadores, todas as escolas, todos os programas educacionais, em todos os lugares” (UNESCO, 2022, p.107).

A tecnologia é apontada pela Comissão como importante suporte a dimensão pública, a inclusão e os propósitos comuns na educação, quando bem utilizada. No entanto, uma “revolução digital”, semelhante a outras grandes revoluções tecnológicas, traz tanto potenciais emancipatórios quanto a riscos de desigualdade e exclusão. Portanto, é necessário administrar os espaços digitais de aprendizagem, garantindo que a tecnologia apoie a reimaginação da educação. É essencial que as decisões sobre tecnologias digitais na educação sejam tomadas na esfera pública, guiadas pelo princípio da educação como um bem público e comum, abordando o

controle privado das infraestruturas digitais e defendendo-se contra o isolamento antidemocrático do conhecimento comum digital (UNESCO, 2022).

Outro importante espaço de aprendizagem evidenciado no Relatório é a biosfera. A Comissão considera que a aprendizagem deve ser ampliada para incluir não apenas espaços e instituições centradas no ser humano, mas também todos os lugares e elementos do planeta Terra.

Devemos ampliar nossa concepção dos locais onde a aprendizagem acontece para além de espaços e instituições centradas no ser humano para incluir também parques, ruas da cidade, caminhos rurais, jardins, áreas selvagens, terras agrícolas, florestas, desertos, lagos, pântanos, oceanos e todos os outros locais que são locais que vão além da vida humana (UNESCO, 2022, p. 110).

Precisamos aprender com o planeta vivo. Além de seres sociais, os seres humanos precisam se entender como seres ecológicos. A necessidade de uma consciência planetária na educação é crucial para enfrentar as crises ecológicas atuais. Segundo o Relatório, “para que a educação apoie futuros justos e sustentáveis, devemos promover uma consciência do planetário. O estudante que assume a responsabilidade pela construção do mundo com outros seres deve ser colocado no centro da educação” (UNESCO, 2022, p. 111).

Pensar ações numa perspectiva de educação ao longo da vida, envolve o reconhecimento e apoio a algumas atividades essenciais que muitas vezes não são valorizadas. A Comissão destaca, por exemplo, que o bem-estar e a segurança econômica não depende apenas da economia formal e do trabalho remunerado, mas também do trabalho não remunerado realizado dentro das famílias, principalmente por mulheres e meninas, para cuidar de crianças e idosos, preparar alimentos e manter o lar. Nesse sentido, destaca que a educação deve incluir o aprendizado e a valorização do cuidado, integrando essas habilidades como parte fundamental da vida e do desenvolvimento das comunidades até 2050 e além. “Essa é a perspectiva mais ampla da aprendizagem para a qual nos aponta uma forte compreensão da educação como indissociável da vida e ocorrendo em diferentes espaços e tempos” (UNESCO, 2022, p. 112).

A educação de adultos também precisa ser repensada, para ir além do foco no mercado de trabalho e qualificação profissional. Em vez disso, deve apostar numa educação transformadora que passe pela participação cidadã, pela inclusão de grupos

vulneráveis, pela aprendizagem informal e pela mediação digital. É essencial preparar os adultos para enfrentarem as mudanças econômicas, sociais e ambientais, promovendo uma responsabilidade intergeracional e contribuindo para a construção de um mundo justo e sustentável (UNESCO, 2022).

Em suma, o Relatório afirma que, para enfrentar os desafios futuros, é necessário que a educação seja considerada em sua integralidade, estendendo-se além das escolas e universidades e sendo reconhecida como um processo coletivo e contínuo ao longo da vida. A educação deve valorizar o aprendizado entre pares, intergeracional e intercultural, e ser acessível em diversos tempos e espaços, promovendo o direito à educação, à informação e à cultura para todas as pessoas. “Ampliar a compreensão do direito à educação em diferentes tempos e espaços reforça a educação como um esforço comum, algo feito, administrado e conduzido por e através de nós” (UNESCO, 2022, p. 115). Portanto, um novo contrato social para a educação requer o compromisso de toda a sociedade para garantir que a educação seja efetivamente acessível e transformadora.

4.4 Entre o ideal e o real: potencialidades e limites dos relatórios da UNESCO nas políticas públicas

Os relatórios *Aprender a Ser* (1972), *Educação: um tesouro a descobrir* (1996) e *Reimaginar nossos futuros juntos* (2021), produzidos pela UNESCO, marcaram significativamente os rumos das políticas educacionais ao redor do mundo. Construídos sob uma perspectiva humanista, esses documentos propõem uma visão da educação centrada na formação integral dos sujeitos e no direito à educação ao longo da vida. Apesar de suas contribuições normativas, a implementação desses ideais em políticas públicas, inclusive no Brasil, revela tensões entre os princípios humanistas e as demandas de uma agenda utilitarista e neoliberal, centrada em competências, produtividade e empregabilidade. Buscamos analisar essas potencialidades e limites, refletindo sobre como os discursos internacionais da UNESCO dialogam com a realidade das políticas educacionais e apontando desafios para a efetivação de uma educação integral, democrática e emancipatória.

Cinquenta anos após a publicação do relatório Faure, Elfert e Draxler (2022) revisitaram esse marco, refletindo sobre seu contexto de produção, seus fundamentos filosóficos e sua relevância diante dos desafios contemporâneos. Segundo as autoras,

o relatório Faure emergiu em um cenário de transformações sociais intensas, marcado pelas revoltas estudantis de 1968, pela descolonização africana e pelas tensões entre modelos de desenvolvimento. Nesse contexto, a UNESCO buscava afirmar-se como autoridade no campo da educação frente a organismos como Banco Mundial e OCDE, que priorizavam a perspectiva do capital humano. Diferentemente,

o relatório Faure reforçou a abordagem humanística da UNESCO para a educação, incorporada em sua Constituição e em dívida com o Iluminismo. Recomendou a "educação permanente ao longo da vida" como o "conceito mestre" global da educação e apresentou a visão da "sociedade da aprendizagem" na qual "a democratização é o principal impulsionador" da aprendizagem (Elfert; Draxler, 2022, p. 638, tradução nossa).

Elfert e Draxler (2022, p. 638) enfatizam que, embora o Relatório Faure fosse apresentado como um documento internacional, ele foi “significativamente permeado pela filosofia e cultura francesas por meio de sua localização, presidente e secretariado. Importa, portanto, situar o relatório Faure no contexto do esforço de democratização do sistema educativo elitista francês”. O documento reflete, portanto, não apenas um debate universal, mas também os dilemas internos da França da época.

O Relatório Faure é reconhecido como o primeiro esforço internacional para formular uma visão universal do futuro da educação e, apesar de muitas deficiências, é um documento progressista que “contém ideias ainda notavelmente relevantes hoje, onde nos encontramos em um ambiente caracterizado por um sentimento de crise e perda de fé na ciência, tecnologia e educação como principais motores do desenvolvimento social e econômico” (Elfert; Draxler, 2022, p. 639, tradução nossa).

Elfert e Draxler (2022) também destacam que o relatório foi inspirado por pensadores não-conformistas como Paulo Freire, Ivan Illich, Pierre Bourdieu e Everett Reimer, que denunciavam a necessidade de superar concepções elitistas e conservadoras da escola. Segundo as autoras, a crítica à escola tradicional, vista como instituição reprodutora de desigualdades e de conformismo, causou irritação em alguns leitores. Em países como a Suíça, sua menção às ideias de desescolarização foi considerada “surpreendente e chocante”. Essa ambiguidade revela a dimensão política da educação ao longo da vida, defendida no relatório, que apostava em mudanças estruturais e na democratização do acesso ao conhecimento.

A continuidade e as rupturas entre o Relatório Faure e documentos subsequentes da UNESCO também são abordadas por Elfert e Draxler (2022).

Conforme as autoras, o relatório Delors (1996) manteve a visão humanista e emancipatória da educação ao longo da vida, porém “embora o relatório Delors tenha se conectado com a mensagem do relatório Faure de ‘Aprender a ser’, ele optou por expandir a questão existencialista do que significa ser humano para a mensagem mais coletivista de ‘aprender a viver juntos’”(Elfert; Draxler, 2022, p. 646, tradução nossa). Já o relatório Reimaginar Nossos Futuros Juntos (2021) deslocou o foco para um “novo contrato social”, ampliando o horizonte para questões planetárias, como sustentabilidade e justiça intergeracional.

Apesar dessas atualizações, Elfert e Draxler (2022) observam que o ideal emancipatório do Faure perdeu espaço nas últimas décadas para agendas utilitaristas e mensuráveis, centradas em competências, habilidades e produtividade. Esse deslocamento reflete o predomínio do discurso neoliberal e a marginalização da educação de adultos, da participação cidadã e das práticas comunitárias de aprendizagem.

Biesta (2022) também observa a mudança de uma agenda humanística para uma agenda econômica para a educação:

A abordagem explicitamente humanista e democrática da educação que permeia *Aprender a ser* é dificilmente reconhecível nas discussões contemporâneas, nas quais o direito à educação permanente [...] parece ter sido substituído pelo dever de continuar a aprender ao longo da vida [...]. O principal objetivo desse dever de aprender [...] é que os indivíduos se mantenham empregáveis em mercados de trabalho em rápida mudança (Biesta, 2022, p. 656, tradução nossa).

Biesta (2022) critica a transformação da educação ao longo da vida de um direito dos cidadãos em um dever individual, destacando que, sob esse modelo neoliberal, a responsabilidade de aprender e atualizar conhecimentos recai sobre o indivíduo, enquanto os governos se afastam da provisão direta de oportunidades educativas, deixando essa função ao mercado. Apesar disso, o Estado mantém um papel indireto de controle e regulação da qualidade, o que reforça desigualdades ao privilegiar quem dispõe de recursos e condições para atender às exigências de adaptação contínua.

Ao colocar em diálogo relatórios da UNESCO, incluindo o Relatório Delors, e o Plano Nacional de Educação (PNE), Mira; Fossatti; Jung (2019) contribuem para a compreensão de como o discurso humanista internacional é reinterpretado no Brasil, revelando tanto aproximações quanto rupturas. A análise aproxima-se das críticas de

Biesta (2022) ao apontar que, embora os relatórios internacionais da UNESCO projetem uma visão humanista e emancipatória da educação, sua apropriação em políticas nacionais, como o PNE, tende a ser parcial e tensionada, muitas vezes submetida à lógica da eficiência, da mensuração e da adaptação às demandas externas.

Considerando as premissas do Relatório Delors quanto aos quatro pilares da educação, Mira; Fossatti; Jung (2019, p. 6) observam que

Geralmente, a educação tem se concentrado em dois desses pilares: aprender a conhecer e aprender a fazer. Talvez, os pilares de relevância a uma educação que valoriza o processo humanizador fique relegado, na maioria das vezes, somente às teorias da educação e aos discursos no contexto das escolas.

As autoras destacam que a temática da humanização perpassa por todos os eixos de discussão do PNE, “uma vez que a busca pela qualidade da educação está intimamente relacionada aos princípios éticos e políticos da ação educativa e sua função social” (Mira; Fossatti; Jung, 2019, p. 8). Segundo elas, é possível perceber no documento a preocupação nacional com a educação integral, orientada pela perspectiva humanista e crítica. Nesse sentido, a escola ultrapassa o papel de socializar ou transmitir conhecimentos, assumindo a responsabilidade de preparar os sujeitos para o mundo, influenciando suas decisões, escolhas e atitudes. O desafio, contudo, está em aproximar o discurso da prática, por meio de políticas públicas que viabilizem uma educação menos tecnicista e menos restrita ao desempenho em testes padronizados.

Retomando o Relatório Faure, Elfert e Draxler (2022) acentuam que ele foi concebido como uma visão promissora de futuro, oferecendo legitimidade e direção à UNESCO. Desde então, outras organizações internacionais também formularam discursos e relatórios com promessas semelhantes de uma educação mais democrática, justa e igualitária. No entanto, permanece a questão de por que tais promessas ainda não se concretizaram.

Talvez seja tempo de perguntar por que razão estas promessas de um futuro melhor, de maior igualdade, de justiça social e de uma educação mais democrática, que eram tão centrais no relatório Faure, não foram cumpridas? O relatório Faure e os relatórios encomendados pela UNESCO que se seguiram foram unidos por algumas visões normativas comuns. Eles viam o papel da educação como essencialmente emancipatório e em contraste implícito com uma visão utilitarista dos humanos a serviço da economia, e

não o contrário. As noções de aprendizagem ao longo da vida ampliando a noção de educação para além da escolarização (Faure et al. 1972), ou educação como participativa em uma "utopia necessária" de convivência (Delors et al. 1996), ou o "novo contrato social" (ICFE 2021a) fazem parte da noção de um mundo em que o progresso em direção à harmonia e melhoria pode ser contínuo e, até certo ponto, linear (Elfert; Draxler, 2022, p. 650, tradução nossa).

Mira; Fossatti; Jung (2019, p. 11) fazem uma observação similar quanto ao relatório Delors:

O que nos instiga à investigação mais aprofundada da realidade da educação nacional é o fato de que ainda não conseguimos, mesmo tendo já passado duas décadas desde o Relatório Delors, colocar seus pressupostos no ideário coletivo, principalmente no de gestores e parlamentares.

No entanto, a adoção de ideias universais corre o risco de gerar homogeneizações e respostas simplistas, ignorando a pluralidade de contextos e vozes. Mais do que oferecer soluções definitivas, a revisão crítica desses relatórios deve ser entendida como um convite ao diálogo, à problematização das narrativas dominantes e à busca por novas perspectivas, de modo que a educação ao longo da vida possa recuperar seu lugar central e legítimo no debate contemporâneo (Elfert; Draxler, 2022).

Biesta (2022) propõe que, para recuperar o futuro (que ainda não existiu) sugerido no Relatório Faure, é necessária a emancipação da educação, ou seja, a libertação da tendência de vê-la apenas como um meio funcional e instrumental para atingir objetivos específicos. Ele enfatiza a importância de resistir à instrumentalização da educação e de valorizar sua integridade.

As implicações de governança global do relatório mais recente, “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” (2021), são discutidas por Sharma e Sayed (2024), que evidenciam como as assimetrias de poder entre o Norte e o Sul globais, bem como entre organizações internacionais, podem dificultar a implementação de um contrato social para a educação.

Entre os desafios identificados por Sharma e Sayed (2024) está o de reunir setores públicos, privados, não estatais e a sociedade civil em torno da educação como um bem comum, uma vez que o relatório argumenta contra a comercialização e o lucro na educação. Os autores reconhecem a crescente presença do setor privado na provisão de serviços educacionais, gestão escolar e tecnologias digitais, mas alertam para os desafios de governança decorrentes de interesses divergentes entre

atores públicos e privados. A regulamentação estatal é apontada como essencial para assegurar equidade e qualidade, especialmente em contextos nos quais o setor privado atua com motivação própria e frequentemente em alianças com organizações internacionais ou grupos de interesse.

Sharma e Sayed (2024) destacam que a simples intenção de um contrato social amplo não é suficiente, sendo necessário traduzi-la em estratégias concretas que fortaleçam a capacidade dos Estados de regulamentar o setor privado e coordenar esforços de múltiplos atores em apoio à educação pública. Dessa forma, o documento evidencia a complexidade de equilibrar inclusão de diversos atores com a manutenção da responsabilidade pública e da equidade na educação, sobretudo em países do Sul Global, onde a capacidade estatal é mais limitada.

Para Sharma e Sayed (2024), a discussão sobre um contrato social global para a educação precisa considerar as assimetrias de poder entre países, governos e organizações internacionais. Os autores defendem que essas assimetrias podem ser enfrentadas articulando reconhecimento, redistribuição e representação. Isso implica valorizar instâncias regionais, reparar desigualdades históricas por meio da redistribuição de recursos e ampliar a participação do Sul Global nas organizações internacionais. Um contrato social fundamentado nesses princípios permitiria afirmar a educação como bem público global e reconfigurar a cooperação internacional, descentralizando o poder do Norte Global. Assim, a proposta da UNESCO poderia avançar de um ideal simbólico para um horizonte efetivamente transformador.

Considerando o percurso analisado, concluímos que os relatórios da UNESCO, ao longo de cinco décadas, mantiveram vivo o ideal de uma educação humanista, democrática e emancipatória, ainda que tensionado por agendas utilitaristas e interesses políticos globais. Se, por um lado, eles constituem referenciais normativos potentes, por outro, sua concretização em políticas públicas revela contradições e limites, sobretudo diante das assimetrias de poder e da crescente mercantilização da educação. O desafio contemporâneo consiste em transformar esses horizontes em estratégias viáveis, capazes de articular justiça social, cooperação internacional e fortalecimento do papel do Estado. Mais do que um exercício retórico, trata-se de recuperar a centralidade da educação como bem público global, condição indispensável para que o contrato social proposto não permaneça como promessa inacabada, mas se converta em projeto coletivo para o futuro.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para atingir seus objetivos, o pesquisador precisa definir o caminho que guiará tanto seu pensamento quanto sua prática ao abordar a realidade. Segundo Minayo (2010, p. 14) “a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência), sua capacidade pessoal e sua sensibilidade”. Portanto, a metodologia vai além do simples uso de técnicas, representando uma articulação entre a teoria, a realidade empírica e os pensamentos sobre a realidade.

Nesta seção apresentamos os caminhos percorridos para atingir os objetivos da pesquisa, incluindo a caracterização do desenho metodológico, a descrição do espaço e participantes, os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como as considerações éticas envolvidas.

5.1 O desenho metodológico

A investigação foi conduzida sob uma abordagem qualitativa de cunho exploratório e interpretativo. A pesquisa qualitativa concentra-se em compreender questões sociais e humanas a partir da perspectiva dos participantes, com ênfase em significados e experiências subjetivas. Conforme Minayo (2010, p. 21) a pesquisa qualitativa

trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Assim, a pesquisa qualitativa se dedica a descrever e interpretar aspectos complexos da vida social e humana, que dificilmente poderiam ser traduzidos em números e indicadores quantitativos.

Creswell (2007) discorre sobre as possibilidades de flexibilidade nos caminhos metodológicos nas pesquisas qualitativas, destacando que

A pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente pré-configurada. Diversos aspectos surgem durante um estudo qualitativo. As questões de pesquisa podem mudar e ser refinadas à medida que o pesquisador descobre o que perguntar e para quem fazer as perguntas. O processo de coleta de dados pode mudar à medida que as portas se abrem ou se fecham para a coleta de dados, e o pesquisador descobre os melhores locais para entender o fenômeno central de interesse. A teoria ou padrão geral de entendimento vai surgir à medida que ela começa com códigos iniciais, desenvolve-se em temas mais amplos e resulta em uma teoria baseada na realidade ou na interpretação ampla. Esses aspectos de um modelo de pesquisa que se revela dificultam a pré-configuração estrita da pesquisa qualitativa na proposta ou nos estágios iniciais de pesquisa (Creswell, 2007, p. 186).

Compreendemos, assim, que a pesquisa qualitativa não segue um processo rígido, permitindo que o pesquisador utilize uma abordagem mais dinâmica e contextualizada na investigação.

Considerando os objetivos, a pesquisa pode ser classificada como exploratória e descritiva. De acordo com Gil (2008, p. 27) as pesquisas exploratórias têm como objetivo “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Já as descritivas objetivam “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2008, p. 28).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa classifica-se como um estudo de caso, considerando que busca compreender o objeto de estudo a partir de um contexto real. Segundo Gil (2008, p. 57-8) “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo ou detalhado, tarefa praticamente impossível mediante outros tipos de delineamentos considerados”. O autor destaca que o estudo de caso pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas.

Lidke e André (1986) destacam três fases principais para o desenvolvimento do estudo de caso: a fase exploratória, a delimitação do estudo, e a análise sistemática e elaboração do relatório. A primeira fase consiste em explorar o caso de maneira a delimitá-lo. Na segunda ocorre a definição do problema e a coleta de dados através de técnicas diversas. Na terceira os dados são analisados e apresentados, destacando sua precisão e relevância.

5.2 Espaço e participantes da pesquisa

A pesquisa foi realizada em Itapiranga, SC, município de residência da pesquisadora. A pesquisadora reside e trabalha no município há 19 anos, tendo realizado seus estudos de graduação e especialização em uma instituição local. A cidade de Itapiranga foi escolhida por apresentar características socioculturais e organizacionais que possibilitam explorar a articulação entre educação formal, não formal e os processos educativos que ocorrem nos diferentes espaços do território. Além disso, existe o desejo da pesquisadora em contribuir com a comunidade que lhe proporcionou diversas oportunidades. O objetivo do estudo é identificar e analisar as oportunidades educativas não formais disponíveis na cidade, compreendendo sua contribuição para a educação integral ao longo da vida e identificando possíveis traços de uma cidade que educa.

5.2.1 Caracterização de Itapiranga

O município de Itapiranga localiza-se no extremo oeste do estado de Santa Catarina, às margens do rio Uruguai, há 712 quilômetros da capital Florianópolis. Faz divisa com o Noroeste do estado do Rio Grande do Sul e com a República Argentina.

Figura 1 - Localização do município de Itapiranga



Fonte: Google Maps (2025)

O território do município é dividido em doze bairros urbanos, incluindo o Centro, e vinte e sete comunidades rurais. No mapa a seguir podemos observar que Itapiranga possui uma área urbana de pequenas proporções (localizada no ponto marcado), com predominância de áreas rurais em seu território municipal.

Figura 2 - Delimitação territorial de Itapiranga



Fonte: Google Maps (2025)

Historicamente, Itapiranga foi colonizada por imigrantes alemães católicos a partir de 1926, quando passou a ser conhecida como Colônia Porto Novo. Em 1929, após visita do presidente da província, Adolfo Konder, a colônia passou a ser chamada de Itapiranga, que em tupi-guarani significa “pedra vermelha”. Em 1932 tornou-se distrito de Chapecó e em dezembro de 1953 conquistou sua emancipação político-administrativa.

Itapiranga possui uma área territorial de 281.782m² e uma população estimada em cerca de 17 mil habitantes (IBGE, 2022). A economia é baseada principalmente na produção agropecuária, com presença de indústrias ligadas ao setor. Em 2022, a cidade foi reconhecida por Lei como a capital catarinense do Cooperativismo de Crédito. A infraestrutura da cidade é bem desenvolvida, com serviços de saúde, transporte, água, energia elétrica e saneamento básico. Nos últimos anos, observa-se o crescimento do setor turístico, impulsionado pelas potencialidades naturais e

culturais da região. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,775 (IBGE, 2010).

No campo da educação, Itapiranga possui instituições desde a educação infantil até o ensino superior, além de oferta de atividades extracurriculares e projetos comunitários e sociais. A taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos é de 100%. O IDEB registrado em 2023 na rede pública é de 6,9 nos anos iniciais e 5,6 nos anos finais do ensino fundamental (IBGE, 2022).

Culturalmente, Itapiranga possui forte influência alemã, devido a sua colonização. É conhecida como Berço Nacional da Oktoberfest. As opções de lazer incluem praças, áreas de recreação e clubes esportivos.

A administração municipal é composta pelas seguintes secretarias: Saúde; Educação, Cultura e Desporto; Desenvolvimento Econômico e Turismo; Agricultura e Meio Ambiente; Administração, Obras e Serviços Urbanos; Transportes e Obras; Assistência Social; Fazenda e Planejamento.

5.2.2 Critérios de seleção dos participantes

A pesquisa envolveu dois grupos de participantes: gestores públicos municipais e outros agentes sociais envolvidos diretamente com ações educativas não formais, como coordenadores/instrutores de oficinas/atividades e representantes de organizações da sociedade civil.

A escolha dos participantes considerou sua atuação direta em espaços e ações educativas no município de Itapiranga, bem como sua disponibilidade e interesse em contribuir com a pesquisa. Além disso, estabeleceu-se como critério o tempo mínimo de atuação na gestão (pelo menos dois anos) ou na coordenação/execução das atividades (pelo menos um ano), pois entende-se que esse tempo favorece uma compreensão mais aprofundada sobre as práticas desenvolvidas, seus desafios, transformações e impactos no território.

Os gestores escolhidos para participar representam as Secretarias de Educação, Cultura e Desporto, Saúde e Assistência Social. Justificamos a seleção dos gestores destas três secretarias pela relevância que essas pastas assumem na oferta de ações educativas não formais no município. Essas secretarias concentram políticas, programas e projetos que promovem processos formativos diversos, voltados à população em diferentes fases da vida.

A Secretaria de Educação, Cultura e Desporto, além da responsabilidade pela educação formal do município, coordena iniciativas extracurriculares, projetos culturais, esportivos e ações intersetoriais com potencial educativo. A Secretaria de Saúde, por sua vez, desenvolve práticas de educação em saúde, prevenção e promoção do bem-estar, que configuram experiências significativas de aprendizagem. Já a Secretaria de Assistência Social atua com grupos em situação de vulnerabilidade, promovendo o desenvolvimento de competências sociais, cidadania e fortalecimento de vínculos comunitários, por meio de oficinas, programas e atendimentos com caráter formativo.

Assim, a escuta desses gestores permite compreender como o município articula diferentes setores na construção de oportunidades educativas que ultrapassam o espaço escolar, alinhando-se à perspectiva da educação integral ao longo da vida e da cidade como espaço educativo.

As demais secretarias municipais, embora também desenvolvam ações relevantes para o desenvolvimento do município, não foram selecionadas por apresentarem atuação predominantemente técnica, administrativa ou com menor evidência de ações educativas sistematizadas voltadas diretamente à população.

Quanto à seleção dos coordenadores e/ou instrutores de atividades não formais, consideramos, no caso daqueles vinculados às secretarias municipais, a indicação dos respectivos gestores. Essa escolha se justifica pela familiaridade dos gestores com as equipes e com os projetos desenvolvidos, o que possibilita a identificação de profissionais que atuam diretamente em ações educativas relevantes no município. Foram selecionados três participantes, cada um representando uma das secretarias envolvidas na pesquisa, de modo a garantir diversidade de experiências e ampliar a compreensão sobre as oportunidades educativas não formais oferecidas em diferentes áreas da gestão pública.

Os outros dois participantes escolhidos são representantes de uma organização da sociedade civil e uma instituição cooperativa que promovem e/ou contribuem para ações educativas no município. A escolha dessas entidades se deve à sua atuação consolidada há muitos anos em Itapiranga, o que lhes confere legitimidade e reconhecimento local. Sua inclusão na pesquisa amplia a diversidade de perspectivas e possibilita compreender como a sociedade civil também contribui para a formação integral das pessoas e para a constituição de uma cidade que educa.

5.3 Procedimentos de coleta e análise de dados

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa estão explicitados quanto aos instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados, bem como aos cuidados éticos adotados. Conforme Gil (2008), a definição do procedimento de coleta de dados é uma etapa fundamental da pesquisa, pois influencia diretamente o tipo de informação obtida e a forma como será interpretada e analisada.

5.3.1 Instrumentos

Como procedimento de coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas.

Gil (2008) afirma que muitos autores consideram a entrevista como a técnica de excelência na investigação social e, dentre as vantagens de sua utilização, ressalta que a entrevista possibilita a obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida social, sendo uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano.

Lüdke e André (1986, p. 34) destacam que

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável.

Considerando sua flexibilidade, Lüdke e André (1986, p. 34) consideram a entrevista semiestruturada o tipo mais adequado para os trabalhos de pesquisa em educação, pois “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. Ademais, se favorece uma relação de interação e de influência recíproca entre entrevistador e entrevistado.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com gestores e agentes sociais, organizadas a partir de dois roteiros (Apêndices A e B). As entrevistas

buscaram captar as concepções dos participantes sobre a cidade como espaço educativo, identificar ações consideradas educativas e compreender como essas oportunidades se relacionam com a educação integral e ao longo da vida. Além disso, identificar traços que revelam (ou não) características de uma cidade que educa.

Com o intuito de ampliar o campo de análise a partir de diferentes compreensões sobre as oportunidades educativas na cidade, consideramos pertinente incluir as questões 1, 2 e 3 do roteiro de entrevistas destinado aos gestores também nas entrevistas realizadas com representantes de entidade da sociedade civil e de instituição cooperativa. Essa decisão se justifica pelo fato de tais participantes não estarem diretamente vinculados à administração municipal, o que possibilitou a apreensão de percepções complementares, contribuindo para uma análise mais abrangente dos dados.

As entrevistas foram realizadas no período de dezembro de 2024 a março de 2025 e tiveram duração média de 40 minutos. Para registro das entrevistas realizamos gravação direta de áudio e anotações. Para análise, os dados foram transcritos na íntegra e revisados.

Cabe mencionar que, embora o levantamento e análise documental estivesse prevista no projeto como um dos procedimentos da pesquisa, sua realização sistemática foi reavaliada ao longo do percurso investigativo. A escuta atenta dos sujeitos e a riqueza das entrevistas analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) revelaram sentidos suficientemente densos e articulados às questões centrais da investigação, especialmente quanto à identificação das oportunidades educativas, suas contribuições para a educação integral ao longo da vida e os traços de uma cidade que educa.

Ainda que alguns documentos institucionais tenham sido consultados para contextualização e fundamentação de aspectos do território, optou-se por não realizar uma análise documental aprofundada. Tal decisão foi orientada pela adequação metodológica ao percurso real da pesquisa, respeitando os princípios da abordagem qualitativa, que admite a reorganização dos procedimentos conforme as necessidades e possibilidades concretas do campo (Creswell, 2007).

Dessa forma, documentos foram utilizados como referências complementares, mas não como fonte principal de produção e análise de dados. A centralidade foi atribuída às vozes dos participantes, que expressam de forma direta as vivências,

percepções e sentidos construídos em relação às práticas educativas no contexto local.

5.3.2 Análise

Segundo Patton (1980) apud Ludke e André (1986, p. 42), “a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”.

Creswell (2007) considera que a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. O pesquisador analisa e interpreta os dados, descrevendo pessoas ou cenários, identificando temas, e tirando conclusões sobre o significado dos dados. Esse processo é inevitavelmente influenciado pela perspectiva pessoal do pesquisador, que é moldada por seu contexto sociopolítico e histórico específico.

Para a análise dos dados empíricos, adotamos a Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2016). A ATD é um método voltado à produção de compreensões sobre fenômenos humanos e sociais a partir da desconstrução e reconstrução de significados presentes em discursos, sendo especialmente indicada em investigações educacionais com caráter interpretativo.

O processo de análise ocorreu, conforme orientam Moraes e Galiazzi (2016), em três etapas interdependentes:

- a) a unitarização do corpus, com fragmentação dos textos em unidades de sentido;
- b) a categorização emergente, com agrupamento das unidades em categorias construídas a partir da recorrência de sentidos;
- c) a produção de metatextos, com elaboração de sínteses interpretativas das categorias construídas à luz do referencial teórico da pesquisa.

A ATD foi escolhida por permitir o diálogo entre teoria e dados empíricos, respeitando a singularidade das falas e a complexidade do fenômeno estudado. Por meio desse percurso, foi possível identificar dimensões relevantes da cidade enquanto espaço educativo e compreender as formas pelas quais diferentes sujeitos reconhecem, vivenciam e promovem oportunidades formativas em seus territórios.

5.3.3 Cuidados Éticos

Após aprovação do projeto de pesquisa pela banca de qualificação, o primeiro procedimento foi solicitar autorização do Prefeito Municipal de Itapiranga/SC, mediante apresentação dos objetivos da pesquisa, para realização de entrevistas com gestores e servidores públicos municipais envolvidos em atividades educativas não formais no âmbito do Município. A autorização foi concedida no dia 19 de novembro de 2024 (Anexo A).

De posse da autorização, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da URI, sendo aprovado pelo CAAE 84878224.2.0000.5352, em 08 de dezembro de 2024.

A pesquisa foi realizada em conformidade com os preceitos éticos e metodológicos estabelecidos na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Portanto, ao serem contatados para o agendamento das entrevistas, os participantes foram informados sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos envolvidos e possíveis riscos e benefícios, sendo assegurado seu direito de participação, ou não, na pesquisa. Para anuência, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Como as entrevistas foram gravadas, os participantes manifestaram concordância através da assinatura do Termo de autorização para gravação de voz (Apêndice D).

As identidades dos participantes foram preservadas, sendo citados no decorrer do trabalho conforme o grupo a que pertencem. As gestoras foram identificadas como Gestora 1, Gestora 2 e Gestora 3. Instrutores de atividades não formais foram identificados como Instrutora 1, Instrutora 2 e Instrutor 3. Representantes da organização da sociedade civil e instituição cooperativa foram identificadas como Representante 1 e Representante 2. Ressaltamos que o grupo de participantes é composto por sete mulheres e um homem. Para manter a coerência textual e dar visibilidade às mulheres, nas menções individuais, optamos por referenciá-los de acordo com o gênero ao longo do texto. O anonimato permanece garantido, uma vez que não são mencionados nomes ou cargos específicos.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, e disponibilizadas aos participantes para revisão. Foi garantido o sigilo dos dados, bem como o livre acesso pelos participantes quando de seu interesse. Os dados serão arquivados, sob a responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 (cinco) anos.

Os participantes da pesquisa não tiveram ônus de qualquer natureza. Os resultados da pesquisa serão disponibilizados aos participantes, bem como à comunidade que poderá ser impactada diretamente. A pesquisa poderá oferecer significativos benefícios sociais, principalmente à área da educação. A identificação de práticas e espaços educativos na cidade, poderá influenciar políticas públicas e práticas educativas mais inclusivas, numa perspectiva de educação integral ao longo da vida. Ainda, promover a conscientização sobre o potencial educativo da cidade, aumentando o engajamento comunitário, fortalecendo a ideia de responsabilidade coletiva pela educação.

As imagens utilizadas nesta pesquisa foram obtidas de fontes públicas, como redes sociais e páginas institucionais de órgãos oficiais e instituições públicas. Todas as imagens foram utilizadas com finalidade exclusivamente acadêmica, sem fins comerciais, respeitando os direitos autorais e o direito à imagem dos indivíduos retratados. Nos casos em que havia possibilidade de identificação de pessoas, os rostos foram desfocados, garantindo a preservação da identidade e da privacidade dos sujeitos, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa científica.

6 OPORTUNIDADES EDUCATIVAS EM ITAPIRANGA/SC: O QUE DIZEM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados empíricos produzidos a partir das entrevistas realizadas com gestores municipais, instrutores de atividades não formais e representantes de entidades locais envolvidos em ações educativas no município de Itapiranga/SC. O objetivo foi compreender, a partir das vozes dos participantes, as percepções sobre as oportunidades educativas existentes na cidade, suas contribuições para a educação integral e ao longo da vida e os traços que revelam (ou não) a presença de uma cidade que educa.

A análise foi conduzida com base na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2016), que parte da desconstrução dos textos para a construção de novas compreensões a partir da emergência de sentidos. O processo analítico seguiu as três etapas propostas pelos autores: unitarização, categorização e produção de metatextos.

6.1 Construção das categorias de análise

Para análise dos dados, as oito entrevistas realizadas foram transcritas na íntegra. Seguindo o processo da ATD, conforme orientado por Moraes e Galiazzi (2016), iniciamos a análise pela etapa de unitarização, que consiste em fragmentar o texto em unidades de sentido, que podem ser frases, palavras ou expressões relevantes para a pesquisa.

Com foco em aspectos específicos que buscam responder os objetivos desta pesquisa, procedemos a leitura e desmontagem dos textos, constituindo as unidades de análise. A unitarização foi feita com base no significado atribuído à fala, e não necessariamente de forma literal, priorizando a compreensão do conteúdo. No quadro abaixo apresentamos as 76 unidades de sentido extraídas da entrevista:

Quadro 4 - Unitarização a partir da desmontagem dos textos

1.	Compreensão sobre o conceito de cidade educadora
2.	Importância e desafio de conviver em sociedade
3.	Percepção sobre o potencial educativo da cidade de Itapiranga
4.	Necessidade de divulgação das ações e reconhecimento
5.	Reconhecimento de espaços naturais, culturais, religiosos e urbanos como educativos

6.	Estímulo à cultura através de oficinas culturais e fomento a entidades culturais
7.	Espaços pouco explorados
8.	Oferta de oficinas de música, com aulas de instrumentos e canto para todas as idades
9.	Trabalho voluntário nas comunidades
10.	Várias comunidades com coros instituídos
11.	Divulgar e ampliar o público das oficinas
12.	Oferta de aulas de Língua Alemã
13.	A atuação comprometida de profissionais faz diferença nas ações educativas
14.	Oferta de aulas de dança
15.	Oferta de diversas modalidades esportivas
16.	Incentivo a associações através de fomento
17.	Disponibilidade de voluntários
18.	Dificuldades legais para atuação de voluntários
19.	As pessoas valorizam as atividades disponíveis, o que pode ser verificado através da participação nas apresentações culturais
20.	A participação nas atividades contribui para uma sociedade mais segura e com baixos índices de marginalidade.
21.	A participação nas atividades impacta na qualidade de vida das pessoas
22.	A participação nas atividades contribui para formação de pessoas disciplinadas e comprometidas
23.	Reconhecimento externo das oportunidades oferecidas e do comprometimento das pessoas do município de Itapiranga
24.	Idosos ativos em grupos de dança e eventos culturais
25.	A existência das ações depende de pessoas dispostas a realizá-las.
26.	Jovens são menos engajados em iniciativas comunitárias
27.	É necessário envolver os jovens para garantir a continuidade das ações.
28.	Programa Saúde na Escola envolve três Secretarias Municipais
29.	Falta uma proposta coletiva e articulada para pensar Itapiranga como uma cidade educadora
30.	É necessário envolver a comunidade em projetos comuns e de interesse coletivo.
31.	Praças e ruas são espaços que são muito aproveitados para realização de atividades educativas
32.	Utilização de espaços turísticos para realização de atividades
33.	Utilização de espaços das comunidades para realização de atividades
34.	Valorização de diferentes espaços do município
35.	Grupos de alongamento na cidade e no interior
36.	Ações voltadas à educação em saúde
37.	Há boa participação nas atividades desenvolvidas pela Secretaria da Saúde
38.	Realização de palestras coletivas com enfoque educativo em saúde
39.	A adesão a eventos e propostas é maior quando há energia, empolgação e clareza de objetivos.
40.	Empoderamento da comunidade para que exija a continuidade dessas ações, independentemente do governo.
41.	Importância de profissionais motivados e compromissados
42.	Saúde na escola fora da escola
43.	Acredita-se no potencial das crianças para promover mudanças significativas desde cedo.
44.	Práticas integrativas desenvolvem saúde física e emocional que, muitas vezes, estão correlacionadas
45.	Educação para o convívio familiar, social e comunitário.
46.	Atualmente, o CRAS atende cerca de 130 participantes distribuídos entre crianças, adolescentes e idosos.
47.	Necessidade de ampliar espaço e equipe do CRAS
48.	Choque de cultura
49.	Reuniões com grupos de imigrantes recém-chegados

50.	Favorecer a adaptação de imigrantes
51.	Parceria com entidades públicas e privadas
52.	Trabalho com famílias para fortalecer vínculos
53.	Desenvolvimento de projetos dentro das escolas
54.	As ações podem ajudar a minimizar problemas sociais
55.	Espírito comunitário
56.	Necessidade de melhorias em espaços públicos
57.	Participantes de diferentes idades
58.	Valorizar e manter a cultura
59.	Possibilidades para desenvolver potencialidades
60.	Dificuldade de encontrar profissionais
61.	Atividades externas, no território, no museu
62.	Autoestima e autoconfiança para idosos
63.	Ações comunitárias com temas diversos
64.	Desenvolvimento de autonomia e independência
65.	Desenvolvimento físico, cognitivo e social
66.	Desenvolvimento das relações familiares
67.	Investimentos em espaços onde são desenvolvidas atividades
68.	Disciplina, organização, convívio em grupo
69.	Importância do fomento público para funcionamento de associações
70.	Trabalho voluntário em associações
71.	Preocupação com o desenvolvimento das pessoas e da comunidade
72.	Municípios têm opções de informações e conhecimentos sobre diversos temas
73.	Dia D dispõe de lazer e educação
74.	Educação financeira e cooperativismo
75.	A comunidade participa
76.	Nível alto de formação, desenvolvimento, educação e qualidade de vida

Fonte: Elaborado pela autora a partir da unitarização proposta por Moraes e Galiuzzi (2016)

Após reunir todas as unidades de sentido, realizamos o processo de aproximação e diferenciação entre elas, buscando identificar regularidades e sentidos comuns que permitissem agrupar os dados em categorias emergentes. Esse processo é denominado por Moraes e Galiuzzi (2016) como categorização. Assim, as unidades foram reorganizadas em oito categorias, conforme disposto no quadro abaixo:

Quadro 5 - Categorias intermediárias

1.	- Reconhecimento de espaços naturais, culturais, religiosos e urbanos como educativos - Oferta de oficinas de música, com aulas de instrumentos e canto para todas as idades - Várias comunidades com coros instituídos - Oferta de aulas de Língua Alemã - Oferta de aulas de dança - Oferta de diversas modalidades esportivas - Praças e ruas são espaços que são muito aproveitados para realização de atividades educativas - Utilização de espaços turísticos para realização	Espaços e ações educativas disponíveis na cidade
----	--	---

	de atividades - Utilização de espaços das comunidades para realização de atividades - Grupos de alongamento na cidade e no interior - Ações voltadas à educação em saúde - Realização de palestras coletivas com enfoque educativo em saúde - Saúde na escola fora da escola - Atualmente, o CRAS atende cerca de 130 participantes distribuídos entre crianças, adolescentes e idosos. - Reuniões com grupos de imigrantes recém-chegados - Desenvolvimento de projetos dentro das escolas - Participantes de diferentes idades - Atividades externas, no território, no museu - Ações comunitárias com temas diversos - Investimentos em espaços onde são desenvolvidas atividades - Dia D dispõe de lazer e educação - Educação financeira e cooperativismo	
2.	- Espaços pouco explorados - Dificuldades legais para atuação de voluntários - A existência das ações depende de pessoas dispostas a realizá-las. - Jovens são menos engajados em iniciativas comunitárias - Dificuldade de encontrar profissionais - Necessidade de ampliar espaço e equipe do CRAS - Necessidade de melhorias em espaços públicos	Dificuldades na implementação e manutenção de espaços e ações
3.	- As pessoas valorizam as atividades disponíveis, o que pode ser verificado através da participação nas apresentações culturais - Idosos ativos em grupos de dança e eventos culturais - É necessário envolver os jovens para garantir a continuidade das ações. - Há boa participação nas atividades desenvolvidas pela Secretaria da Saúde - A comunidade participa	Participação
4.	- Programa Saúde na Escola envolve três Secretarias Municipais - Parcerias com entidades públicas e privadas - Trabalho voluntário nas comunidades - A atuação comprometida de profissionais faz diferença nas ações educativas - Incentivo a associações através de fomento - Disponibilidade de voluntários - A adesão a eventos e propostas é maior quando há energia, empolgação e clareza de objetivos. - Importância de profissionais motivados e comprometidos - Espírito comunitário - Trabalho voluntário em associações	Engajamento e parcerias
5.	- Autoestima e autoconfiança para idosos - Desenvolvimento de autonomia e independência	Desenvolvimento humano

	- Acredita-se no potencial das crianças para promover mudanças significativas desde cedo. - Desenvolvimento físico, cognitivo e social - Desenvolvimento das relações familiares - Disciplina, organização, convívio em grupo - Educação para o convívio familiar, social e comunitário. - A participação nas atividades impacta na qualidade de vida das pessoas - A participação nas atividades contribui para formação de pessoas disciplinadas e comprometidas - Práticas integrativas desenvolvem saúde física e emocional que, muitas vezes, estão correlacionadas - Possibilidades para desenvolver potencialidades	
6.	- Reconhecimento externo das oportunidades oferecidas e do comprometimento das pessoas do município de Itapiranga - Empoderamento da comunidade para que exija a continuidade dessas ações, independentemente do governo. - A participação nas atividades contribui para uma sociedade mais segura e com baixos índices de marginalidade. - As ações podem ajudar a minimizar problemas sociais - Importância do fomento público para funcionamento de associações - Municípios têm opções de informações e conhecimentos sobre diversos temas - Nível alto de formação, desenvolvimento, educação e qualidade de vida	Impactos das ações na comunidade
7.	- Compreensão sobre o conceito de cidade educadora - Importância e desafio de conviver em sociedade - Falta uma proposta coletiva e articulada para pensar Itapiranga como uma cidade educadora - Percepção sobre o potencial educativo da cidade de Itapiranga - Valorização de diferentes espaços do município - Estímulo à cultura através de oficinas culturais e fomento a entidades culturais - Favorecer a adaptação de imigrantes - Preocupação com o desenvolvimento das pessoas e da comunidade - Valorizar e manter a cultura	Possibilidades para caracterização de uma cidade educadora
8.	- Necessidade de divulgação das ações e reconhecimento - Divulgar e ampliar o público das oficinas - É necessário envolver a comunidade em projetos comuns e de interesse coletivo. - Choque de cultura	Limites e desafios na consolidação de uma cidade educadora

Fonte: Elaborado pela autora a partir da categorização proposta por Moraes e Galiuzzi (2016)

As categorias emergentes foram agrupadas em categorias finais, definidas com base nos objetivos específicos da pesquisa, conforme quadro abaixo.

Quadro 6 – Categorias finais

Objetivos da pesquisa	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
Identificar e analisar oportunidades educativas disponíveis na cidade de Itapiranga/SC	- Espaços e ações educativas disponíveis na cidade - Dificuldades na implementação e manutenção de espaços e ações	Espaços e ações educativas disponíveis na cidade
Compreender, a partir das “vozes” dos atores, de que forma as oportunidades educativas contribuem para o desenvolvimento da educação integral e ao longo da vida.	- Participação - Desenvolvimento humano	Contribuições para a educação integral e ao longo da vida
Identificar nas oportunidades educativas na cidade traços que permitam identificar uma cidade que educa.	- Engajamento e parcerias - Impactos das ações na comunidade - Possibilidades para caracterização de uma cidade educadora - Limites e desafios na consolidação de uma cidade educadora	Possibilidades e limites para uma cidade que educa

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Por fim, com base nessas categorias, elaboramos os metatextos interpretativos, que articulam as percepções dos participantes com os referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores. Segundo Moraes e Galiuzzi (2016, p. 53-4) “os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de teorização sobre os fenômenos investigados”.

Cada categoria é desenvolvida em uma subseção, composta por uma breve contextualização, excertos representativos das falas dos participantes e metatextos interpretativos que articulam teoria e empiria.

6.2 Espaços e ações educativas disponíveis na cidade

Esta seção tem como propósito identificar e caracterizar os espaços e as ações educativas disponíveis e desenvolvidas na cidade de Itapiranga (SC), a partir das

percepções e experiências compartilhadas pelos participantes da pesquisa. Trata-se de uma aproximação empírica à realidade local, com foco na identificação de práticas que se inserem no campo da educação não formal, compreendida como aquela que ocorre fora dos sistemas formais de ensino, mas que contribui significativamente para a formação dos sujeitos ao longo da vida.

Cabe esclarecer que os dados apresentados não abrangem a totalidade das iniciativas existentes no município. A amostra da pesquisa inclui apenas alguns representantes institucionais, vinculados a três Secretarias Municipais, uma Organização da Sociedade Civil e uma Instituição Cooperativa. Portanto, os achados correspondem a um recorte parcial da diversidade de ações educativas presentes na cidade, ainda que apresentem uma expressiva variedade de experiências e iniciativas com potencial formativo.

A análise das entrevistas evidencia que o município de Itapiranga dispõe de um conjunto expressivo de oportunidades educativas no âmbito da educação não formal. As falas dos participantes apontam para a existência de iniciativas culturais, esportivas, sociais e comunitárias desenvolvidas em diferentes contextos e promovidas por uma diversidade de atores, incluindo o poder público, instituições privadas e organizações da sociedade civil. Essas ações ocorrem tanto em espaços tradicionais de aprendizagem quanto em ambientes informais, como espaços de convivência comunitária.

6.2.1 Espaços educativos

Conforme discutido nos capítulos teóricos, a cidade é reconhecida como um espaço privilegiado de aprendizagem, na medida em que oferece múltiplas possibilidades educativas por meio de seus territórios, infraestruturas e dinâmicas sociais.

O espaço da cidade é um local de ações sociais, políticas, poéticas, culturais, de procedimentos de resistência e de criatividade, de relação entre espaços de circulação, de encontro, de vivência, fruição, que coloca em contato diferentes formas de pensar, sentir, agir e se colocar dos grupos sociais, fruto de seus repertórios e contextos culturais. Da mesma forma, apresenta e disponibiliza uma infinidade de equipamentos e instituições organizadas e estruturadas com meios para diferentes fins que funcionam e exigem normas, parâmetros e condutas diferenciadas para os variados espectadores e público (Fernandes, 2009, p. 59).

Ruas, praças, museus, bibliotecas, clubes, centros comunitários e demais equipamentos urbanos, bem como eventos culturais, esportivos e sociais, podem configurar-se como espaços e práticas educativas. Contudo, nem sempre tais espaços e ações são percebidos como portadores de intencionalidade pedagógica ou como parte de um projeto educativo mais amplo.

A seguir, apresentamos excertos de algumas das entrevistas que possibilitam identificar espaços da cidade de Itapiranga reconhecidos como portadores de potencial educativo.

Hoje eu acho que o nosso espaço mais educativo, que nós exploramos muito pouco, ainda é o nosso majestoso Rio Uruguai. Dentre tudo que nós temos de maravilha, a água é vida e muitas vezes nós nem olhamos para esse nosso majestoso rio, não exploramos ele educativamente e não damos o valor que ele precisa ter [...] porque ele abrangeria toda essa questão de vida, de natureza, enfim, vários aspectos que a gente poderia abranger ali. E outra coisa que nós temos muito são os nossos verdes, os nossos espaços naturais, além do rio, são as nossas praças, são os nossos espaços hoje também já explorados pelo turismo. [...] Temos o museu, a biblioteca, temos o Memorial da Oktoberfest lá em Linha Becker, [...] temos, em Sede Capela, o nosso colégio agrícola, [...] os espaços turísticos, [...] temos as igrejas, as nossas igrejas são lindas, então são espaços abertos ao público [...] nós temos grutas, nós temos vários espaços realmente que são pouco explorados ainda (Gestora 1, 2024).

Eu penso que espaços educativos podem ser praças, como a gente já usa hoje, às vezes, praças para fazer eventos. Penso que a rua também pode ser, você fechar a rua, usar esse espaço para você colocar o que a comunidade tem e fazer educação (Gestora 2, 2025).

Olha, eu acredito que nós temos vários espaços. Desde as pracinhas onde permite que tenha momentos de integração entre família e crianças, como quadras de esporte onde as crianças têm acesso. Como tem as escolas. [...] Os ginásios [...]. E, ah, poderia, de repente, ter uma melhoria de estrutura, sempre vai poder ter, mas existe. Eu acredito que sim, hoje a gente já tem uma boa estrutura para que possam ser realizadas atividades (Representante 1, 2025).

Itapiranga é bem estruturada nesse sentido, é um município que tem um espaço bem organizado. Por exemplo, o Imigrantes, se a gente pegar, que é feito vários eventos ali, as palestras, por exemplo, a Feira do Livro, sei que vai acontecer esse ano ali no Imigrantes. Mas também se a gente olhar para o espaço livre, as nossas praças, a gente tem essa aqui que está em revitalização agora, mas nós temos a praça lá embaixo, tem a outra ali da rótula [...]. Naquela praça lá da rótula, por exemplo, tem escolas que fizeram eventos já ali voltados para leitura, leitura na praça [...]. Então eu acho que nesse sentido nosso município é muito privilegiado e bem organizado em relação a espaços educativos (Representante 2, 2025).

Esses relatos demonstram compreensões diversas sobre o que pode ser considerado espaço educativo. Ambientes da cidade, como praças, ruas, igrejas, museus, espaços naturais e culturais, são identificados como potenciais locais de

aprendizagem. Estão incluídos espaços acessíveis à comunidade, que permitem a convivência, o desenvolvimento de atividades culturais, esportivas e sociais. As participantes reconhecem o valor formativo desses ambientes, especialmente quando promovem integração entre famílias, fortalecem vínculos comunitários e possibilitam experiências significativas.

O mapa a seguir apresenta alguns dos espaços educativos públicos identificados no perímetro urbano de Itapiranga/SC. Observamos que a maioria destes espaços estão localizados no centro do espaço urbano. Embora seja uma cidade de pequeno porte, esta centralização pode caracterizar dificuldades de acesso a população que reside em bairros periféricos.

Figura 3 - Localização de alguns espaços educativos em Itapiranga/SC¹



Legenda: (1) Rio Uruguai (2) Praça dos Pioneiros (3) Praça das Bandeiras (4) Praça do Imigrante (5) Museu Almiro Theobaldo Muller (6) Biblioteca Rui Barbosa (7) Gruta Rainha da Paz (8) Ginásio Municipal (9) Praça Nereu Ramos (10) Conservatório de Música (11) CRAS (12) Complexo Oktober (13) Ginásio Municipal (14) Praça Lauro Manchini

Fonte: Elaborado pela autora com base no Google Maps (2025)

Na sequência, apresentamos imagens de alguns espaços mencionados nas entrevistas. O Museu Almiro Theobaldo Muller e a Biblioteca Rui Barbosa estão situados na área urbana, conforme indicado no mapa anterior, enquanto o Memorial Colégio Agrícola e o Memorial da Oktoberfest localizam-se em comunidades da zona rural do município. Esses espaços caracterizam-se como importantes ambientes de preservação da história local.

¹ O mapa interativo com a localização dos espaços educativos pode ser acessado em: <https://www.google.com/maps/d/u/1/edit?mid=1fTPT7mZPkaJwqbgcVq-tgc6mnBcRvSc&usp=sharing>

Figura 4 - Museu Almiro Theobaldo Muller



Fonte: Turismo Itapiranga (Instagram, 2023)

Figura 5 - Biblioteca Rui Barbosa



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Figura 6 - Memorial Colégio Agrícola



Fonte: Portal Municipal de Turismo de Itapiranga²

Figura 7 - Memorial da Oktoberfest



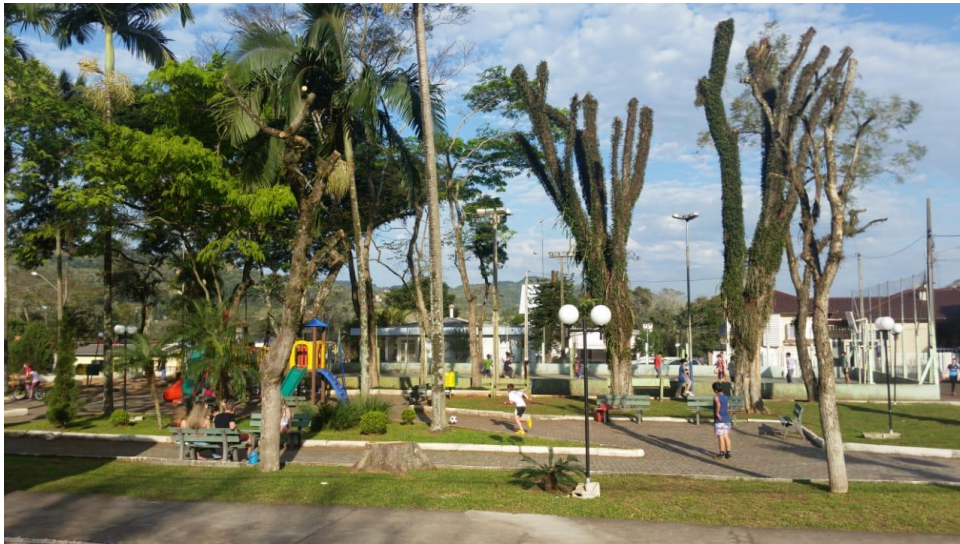
Fonte: Portal Municipal de Turismo de Itapiranga

Percebemos uma recorrência das praças como espaço educativo nas falas das entrevistadas, que pode ser compreendida pela centralidade que esses ambientes ocupam no cotidiano das comunidades. Por serem espaços públicos de fácil acesso e gratuitos, as praças se configuram como lugares de encontro e convivência, favorecendo tanto aprendizagens não intencionais, ligadas à socialização, quanto experiências planejadas em atividades culturais, esportivas e educativas. Além disso,

² Disponível em: <https://turismo.itapiranga.sc.gov.br/>

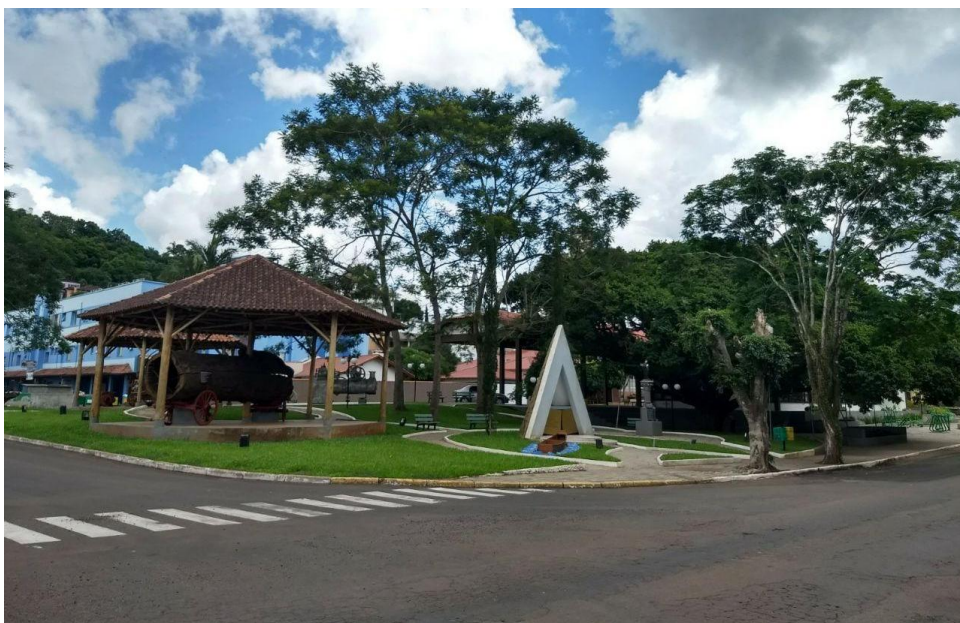
simbolizam o espaço democrático por excelência, aberto a todas as idades e grupos sociais, o que lhes confere uma posição de destaque dentro da ideia de cidade que educa. Portanto, as praças articulam lazer, cultura, interação comunitária e práticas educativas em contextos não formais.

Figura 8 - Praça Nereu Ramos



Fonte: Portal do Turismo de Itapiranga

Figura 9 - Praça do Imigrante



Fonte: Portal do Turismo de Itapiranga

As falas também evidenciam uma percepção crítica em relação ao uso dos espaços. As entrevistadas destacam que muitos deles ainda são pouco explorados em seu potencial educativo, a exemplo do Rio Uruguai e outros espaços naturais, apesar de estarem disponíveis e acessíveis. Também mencionam que existe uma boa estrutura no município, mas reconhecem que é possível aprimorá-la. Essa combinação entre reconhecimento e desejo de ampliação do uso educativo dos espaços sugere uma consciência sobre a importância de aproveitar melhor os recursos existentes no território.

Ao mencionar os espaços disponíveis na cidade, a Representante 2 também destaca algumas atividades de caráter educativo realizadas nesses locais, como palestras, a Feira do Livro e o projeto Leitura na Praça. Sua fala aponta não apenas para a diversidade de espaços, mas também para experiências educativas concretas, ainda que pontuais, evidenciando, inclusive, certa articulação entre instituições escolares e o território urbano. A imagem abaixo apresenta a atividade “Leitura na praça” desenvolvida pela Escola Municipal Integral Esperança, na Praça dos Pioneiros.

Figura 10 - Leitura na praça



Fonte: EMI Esperança (Facebook, 2023)

A seguir, a partir das entrevistas, apresentamos algumas ações de educação não formal desenvolvidas no município. A descrição dos locais onde estas ações se realizam permite identificar espaços educativos ainda não mencionados e compreender de que forma são apropriados pela comunidade.

6.2.2 Ações de educação não formal

A educação não formal constitui-se em um campo de práticas educativas que, embora ocorra fora do espaço escolar, exerce papel fundamental na formação integral dos sujeitos. Conforme Gohn (2006), trata-se de processos planejados de aprendizagem que se desenvolvem em coletividade e mobilizam dimensões culturais, sociais e políticas da vida cotidiana. Esses processos ampliam os espaços de socialização e aprendizagem, permitindo que a cidade se converta em território formativo. Nessa perspectiva, as iniciativas elencadas pelos participantes da pesquisa revelam a diversidade de oportunidades educativas existentes em Itapiranga, principalmente nas áreas da cultura, do esporte, da saúde, da assistência social e do cooperativismo.

A gestora da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto coloca que são oferecidas diferentes oficinas pela Secretaria. Ela cita o Conservatório Municipal de Música, onde são ofertadas aulas gratuitas de música para públicos de todas as idades. As aulas incluem musicalização, canto, canto coral, e diversos instrumentos, como violão, teclado, gaita, violino, bateria e percussão, entre outros. O Conservatório tem parceria com a Associação da Orquestra de Itapiranga, que é fomentada pelo governo municipal.

E fora do conservatório nós temos também todas as entidades que também trabalham essa questão cultural, que são trabalhos inclusive voluntários que nós temos no interior, que também é muito forte a questão dos coros, que hoje nós temos várias comunidades que têm esses coros constituídos. [...] Outra que é importante a gente frisar é a cultura da Língua Alemã, que nós voltamos agora a oferecer aulas de Língua Alemã (Gestora 1, 2024).

A gestora destaca que as aulas de Língua Alemã são oferecidas no centro da cidade e em duas comunidades do interior, e que outras comunidades já manifestaram interesse em constituir turmas. Ela também demonstra empolgação com um projeto novo voltado ao teatro e à leitura:

Eu estou muito empolgada com o projeto, fazer um projeto de comunidade leitora. Com teatro e leitura. [...] Trabalhar dentro da cultura, para trazer de volta a necessidade de ler, a importância de ler. [...] A gente sentiu que não basta só fazer a Feira do Livro. Nós fizemos avaliação posterior e nós chegamos a uma conclusão, que nós precisamos fazer o resgate dessa necessidade de ler. [...] A vontade que eu tenho de ver isso acontecendo, mas de uma forma prazerosa que o pessoal perceba a importância de pegar um livro físico de novo (Gestora 1, 2024).

No esporte, a gestora explica que são oferecidas aulas em várias modalidades, como futsal, futebol, voleibol, atletismo, entre outras. Também são oferecidas escolinhas de dança. Atividades como ciclismo, karatê, jiu-jitsu e patinação são disponibilizadas através de fomento a associações. Ela explica como funciona o fomento:

Para a gente conseguir fomentar, tem que existir uma associação, uma associação que existe até por um ano já, com algumas atividades realizadas [...]. Então eles também têm que atender um número X de crianças que não têm condições de pagar a mensalidade (Gestora 1, 2024).

A Gestora 1 citou ainda algumas organizações da sociedade civil que ela considera que promovem ações educativas no âmbito do município, como o Grupo de Escoteiros, a Rede Feminina de Combate ao Câncer e o CTG (Centro de Tradições Gaúchas).

A gestora da Secretaria de Saúde relatou que a pasta vem desenvolvendo diversos programas e atividades voltados à educação em saúde. Entre as iniciativas, mencionou o projeto Caminhos do Cuidado, destinado a pacientes oncológicos; os grupos de alongamento realizados tanto na cidade quanto no interior, que somam 38 grupos; o pilates solo; o programa Saúde na Comunidade; o Papo Cabeça; o grupo de saúde mental; o grupo do peso saudável; o projeto Saúde no Prato, no qual são preparadas receitas junto às comunidades; e ainda o grupo de gestantes. Ao explicar como funciona o programa Saúde na Comunidade, ela evidencia a dimensão das ações educativas em saúde, que se manifestam de forma vivencial, dialógica e formativa, fortalecendo vínculos entre profissionais e comunidade:

Ainda dentro das comunidades, a secretaria tem levado o Saúde na Comunidade, que também é um projeto diferenciado, que se vai com 14, 16 oficinas para as comunidades, levando oficinas didáticas e visuais. Então a gente leva toda a equipe multiprofissional da ESF, a equipe de apoio da eMulti, psicóloga, fisio, nutri, educador físico, enfim, e lá a gente faz essas

oficinas onde todos passam num espaço e possam tocar, sentir, vivenciar aquela atividade diferenciada. Então é uma forma diferente dos profissionais irem até a comunidade, se aproximarem. É um tempo curto sim, que os profissionais ficam lá, mas também para criar vínculo, lá é uma informação que se troca. Então a gente teve vários grupos que a gente fez o Saúde na Comunidade, em várias comunidades, e, assim, com uma participação muito boa (Gestora 2, 2025).

Além dessas atividades que são oferecidas periodicamente para grupos específicos, a Secretaria de Saúde realiza palestras com temas diversos para o público em geral, durante o ano, em ocasião de datas importantes como o Dia Mundial da Saúde, Outubro Rosa, Novembro Azul.

Outra atividade destacada é o Programa Saúde na Escola, que é desenvolvido em parceria com as Secretarias de Educação e Assistência Social. Esse programa exemplifica que, embora a escola seja tradicionalmente voltada à educação formal, também é espaço de práticas de educação não formal, como ressalta Gadotti (2005). A gestora menciona que esta ação vem sendo desenvolvida fora da escola, com o objetivo de ampliar as atividades e motivar os estudantes.

A gente pensou assim, levar toda a equipe para a escola ia ser complicado. Talvez não ia atingir o objetivo. Fora da escola, as crianças já vão saber que elas vão sair de lá para alguma coisa. Vai ter algo diferente [...]. É uma motivação. E lá a gente consegue montar mais guichês educativos, sabe? Botar toda a equipe lá, em uma semana a gente consegue. E se nós fôssemos tentar fazer isso na escola, a gente não ia conseguir fazer em uma semana. Porque a escola dificilmente ia conseguir reunir todo mundo, não ia conseguir fazer todos os espaços de acordo com a gente achava que tinha que fazer as oficinas. [...] Eles vão fazer algo diferente, num espaço diferente, que seja também educação, que não seja dentro da escola. Foi esse o nosso objetivo. É um espaço externo que também tem educação, que não é só na sala de aula. Até porque o foco, saúde na escola, se a gente vai lá, é aquele momento e deu. Então, assim, tirando os alunos [...], eles já também vão com um olhar diferente para absorver essas informações (Gestora 2, 2025).

A fala da gestora evidencia como o ambiente externo à escola se configura como facilitador de aprendizagens, ampliando as possibilidades educativas e tornando o processo mais dinâmico e participativo. Isso reflete a importância de diversificar os espaços e tempos da aprendizagem.

A gestora da Secretaria de Assistência Social também apresentou um pouco sobre os projetos e atividades desenvolvidas pela secretaria. Ela explicou que a secretaria, através do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), desenvolve principalmente ações voltadas a pessoas em situação de vulnerabilidade social, que

é público prioritário. O CRAS atende atualmente aproximadamente 130 pessoas, entre crianças, adolescentes e idosos.

O CRAS, ele trabalha no Programa de Atendimento Integral à Família, que é o PAIF, trabalha com famílias. E no Serviço de Convivência nós trabalhamos com crianças e adolescentes e também agregamos desde o ano passado o grupo de idosos em situação de vulnerabilidade. Então o nosso objetivo maior é trabalhar com as pessoas que se encontram em vulnerabilidade social, de risco, de abandono, de violência. Então, mas a gente trabalha percursos dentro do CRAS, que é trabalhando temas que fortaleçam a relação intrafamiliar (Gestora 3, 2025).

A entrevistada relata que a Secretaria de Assistência Social também realiza reuniões com grupos de imigrantes recém-chegados, com apoio da Polícia Militar e Civil, para apresentar aspectos da cultura local e favorecer a adaptação. Ela considera que essas conversas contribuíram para reduzir conflitos.

Nós fazemos uma roda de conversa onde nós explicamos como é a nossa cultura, como é o nosso comportamento, pra eles se adaptarem aqui. E nós percebemos também que melhorou bastante, porque antes dessas reuniões era briga na avenida. Eu acredito que tenha surtido efeito (Gestora 3, 2025).

A Assistência Social também realiza ações nas escolas. A entrevistada cita dois projetos desenvolvidos diretamente com os estudantes e um que é desenvolvido em colaboração com os professores. As temáticas são voltadas para questões sociais e relacionais que afetam diretamente a vida de crianças e adolescentes, como violência e abuso.

A gente oferece pelo menos um projeto dentro das escolas, dois, que é o do “Bullying”, e o “Amor não causa dor”, que é feito com os adolescentes para entenderem que o namoradinho proíbe ela falar com os amigos, sair com os amigos, que isso não é o amor, [...] compreender que já está começando um relacionamento doentio, um relacionamento abusivo. [...] O “Não me toca seu boboca”, que a gente desenvolveu também com um grupo de professores, pra eles desenvolverem dentro das salas de aula (Gestora 3, 2025).

Outras ações desenvolvidas pela Secretaria de Assistência Social são identificadas na fala da Instrutora 2.

A gente faz as ações comunitárias, por exemplo, 18 de maio, a gente faz uma campanha no município todo, mobiliza, fala sobre o tema, faz ações, palestras, faz esse movimento todo. A gente tem também os grupos PAIF, que o PAIF, além de ter o acompanhamento individual e da família, a gente tem a questão dos grupos de mulheres que hoje a gente desenvolve, então a

gente vai lá para a comunidade e faz todo mês uma atividade, são mulheres também que têm suas vivências, muitas por violência doméstica, ou algum outro tipo de violação (Instrutora 2, 2025).

As falas da gestora e da instrutora vinculadas à Secretaria de Assistência Social evidenciam um trabalho educativo voltado à prevenção de violências, à redução de conflitos e ao fortalecimento de vínculos. Tais ações configuram-se como espaços formativos que promovem a cidadania, reforçam a proteção social e estimulam a convivência comunitária.

Além das ações já descritas, algumas entrevistadas também mencionaram o Dia D Deutschland³, promovido pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo, em parceria com outras secretarias.

Penso que o sábado D, que é um dia que se colocou até pra expor algumas coisas a nível de comércio, a nível de artesanato, que poderia ser explorado daqui a pouco mais por várias entidades, a educação usar mais isso, a universidade usar isso, entes, comunidades até do interior para participar num processo e ter uma motivação do pessoal interagir. Daqui a pouco ampliar, talvez num outro horário, de tarde, sei lá, mas enfim, eu acho que a rua e a praça sejam hoje ainda um dos melhores locais para se desenvolver isso (Gestora 2, 2025).

[...] por exemplo, quando tem o Dia D, Deutschland, que é ofertado também, acho que dá para considerar momentos de lazer, mas também educativos (Representante 2, 2025).

[...] o Dia D só acontece quando a cultura vem, né? Por quê? O Dia D só acontece quando tem gente. Então quando vem gente? Quando tem apresentação de criança. Quando vem a cultura, vem alguma apresentação, tem gente, senão não tem. O pessoal não se interessa. [...] O Dia D não deu a flor que ele tinha que dar (Gestora 1, 2024).

Os depoimentos indicam que o Dia D Deutschland possui um caráter educativo e de integração comunitária, mas seu impacto está condicionado à mobilização cultural e à participação da população. Assim, embora o evento ofereça oportunidades de aprendizagem e interação social, sua efetividade depende de estratégias que ampliem o engajamento de diferentes atores, fortalecendo o vínculo entre cultura, educação e lazer no município.

Até aqui, apresentamos principalmente ações desenvolvidas pelo governo municipal por meio de suas secretarias. Segundo Cabezudo (2004), o governo municipal é o principal responsável pela configuração da ação educativa na cidade,

³ O *Dia D Deutschland* é uma ação realizada mensalmente na Praça das Bandeiras e rua São José ou Praça do Imigrante, com atividades voltadas à cultura, comércio e lazer.

uma vez que cabe a ele considerar as especificidades do contexto urbano e atuar no enfrentamento das desigualdades sociais. No entanto, a autora também observa que o meio urbano concentra uma diversidade de iniciativas educativas, que abrangem desde instituições formais até ações não formais e experiências cotidianas com intencionalidade pedagógica variada, envolvendo diferentes atores sociais. Nesse sentido, consideramos relevante apresentar algumas iniciativas promovidas por entidades não vinculadas diretamente ao governo municipal.

A Representante 1 integra uma organização da sociedade civil que desenvolve atividades voltadas ao esporte e à cultura, especificamente a patinação artística. Segundo ela, a entidade possui 40 anos de atuação e atende quase duzentas pessoas, entre crianças, adolescentes e adultos, oferecendo aulas de patinação na cidade e em uma comunidade do interior.

Para que possa acontecer um clube, precisa ter escolinhas, e essas escolinhas é o que permite várias crianças e adolescentes ir treinando, praticando o esporte [...]. Pode sim futuramente participar de campeonatos, competições, participar de grupo de show, pode, mas como pode ser somente uma atividade extracurricular que ajuda na formação da pessoa (Representante 1, 2025).

A fala demonstra que, embora um dos objetivos da oferta das aulas seja manter o grupo que participa de shows e competições, a prática se concretiza sobretudo como uma oportunidade de lazer, cultura e esporte, com função educativa e formativa.

As cooperativas também têm grande importância em Itapiranga, não apenas na economia, mas também nas áreas social e educativa. Ao longo dos anos, elas se tornaram parceiras do município, desenvolvendo e incentivando ações que vão além da geração de renda e emprego. Dessa forma, o cooperativismo⁴ se configura como um dos pilares do desenvolvimento local e das oportunidades educativas na cidade.

A Representante 2 fala sobre os princípios e valores do cooperativismo:

Tem o lado econômico e o lado social. Então, pra nós, o econômico, a geração de negócios, produtos e serviços, não é nada se a gente não tiver o social. E vice-versa também, né, o social precisa do econômico também. A gente precisa que os cooperados, confiem na cooperativa, façam os seus produtos e serviços aqui, o seu seguro de vida, o seu consórcio, o crédito, pra que a gente consiga desenvolver esse lado social na comunidade. Então, os dois precisam caminhar juntos nesse sentido (Representante 2, 2025).

⁴ A LEI Nº 18.390/2022 reconhece o Município de Itapiranga como a Capital Catarinense do Cooperativismo de Crédito.

A partir disso, ela explica sobre a participação social e as ações desenvolvidas pela cooperativa a qual está vinculada em Itapiranga:

Nós temos um trabalho bem forte socialmente, projetos sociais, voltados para a educação, jovens, crianças, mulheres, enfim, a gente tem um trabalho bem bacana aqui na cooperativa em relação a isso. [...] Nós temos trabalho de educação financeira, que nós realizamos em parceria com o Município, com a Secretaria de Educação, que são desenvolvidos nas escolas. [...] A gente se coloca à disposição das escolas mesmo para nos procurarem com diversos temas, assim, não só educação financeira, mas cooperação, cooperativismo, então nós temos vários casos durante o ano, de que as escolas nos procuram. [...] A gente vai até as escolas, mas também no último ano a gente fortaleceu muito o sentido das escolas vir até aqui, de ter esse contato (Representante 2, 2025).

Nesse movimento de articulação com diferentes atores sociais, a representante ressalta que a cooperativa também atua como parceira em diversos eventos culturais e educativos, a exemplo da Feira do Livro.

A gente também é bem aberto para parcerias. Como falei antes da Feira do Livro, por exemplo, né, então vai acontecer esse ano em agosto aqui no município. Então a gente também vai ser parceiro desse momento, sabe, para fortalecer a educação, a leitura aqui dos alunos, da comunidade como um todo (Representante 2, 2025).

Além das ações com escolas e eventos, a entrevistada também enfatiza iniciativas voltadas aos cooperados. Ela traz como exemplo, o trabalho desenvolvido com as mulheres cooperadas, destacando o caráter formativo e emancipador desse trabalho. Segundo ela, essas formações abrangem temáticas diversas que promovem tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional.

A gente tem um trabalho muito forte com as mulheres cooperadas. [...] Estamos com inscrições abertas para a oitava turma de mulheres cooperativistas, é um trabalho voltado para as mulheres cooperadas ou esposas de cooperados. [...] Nessa formação, a gente aborda liderança feminina, empreendedorismo, comunicação e oratória, cooperativismo, educação financeira, esse ano nós vamos também abordar o ambiental [...]. São encontros mensais, de dois em dois meses, onde a gente também traz diversos temas para elas, também para fortalecer o desenvolvimento pessoal e profissional. Nós trabalhamos, então, relacionamento familiar, sexualidade, fazemos momentos de casais com elas, sucessão familiar, também fazemos bate-papo empreendedor [...] (Representante 2, 2025).

Dessa forma, a análise das ações educativas desenvolvidas pelas secretarias municipais, por associações da sociedade civil e cooperativas em Itapiranga evidencia

um esforço articulado para ampliar as oportunidades de aprendizagem no município, integrando educação, cultura, saúde, esporte e assistência social. Essas iniciativas configuram-se como espaços de desenvolvimento pessoal, social e comunitário.

6.2.2.1 Espaços onde as ações acontecem

As ações educativas no município de Itapiranga ocorrem em diversos espaços, abrangendo tanto ambientes próprios para determinadas atividades quanto locais públicos e comunitários. Alguns serviços dispõem de infraestrutura específica, como as oficinas de música e o serviço de convivência, mas grande parte das iniciativas acontece em praças, salões comunitários, espaços turísticos, centros culturais e sedes de associações.

O depoimento da Gestora 2 demonstra como o uso de diferentes ambientes contribui não apenas para a aprendizagem, mas também para a valorização do patrimônio local:

[...] a gente tem utilizado os pontos turísticos para estar desenvolvendo algumas atividades. Então, assim, acho também que é bem importante a valorização desses espaços do município, porque muitas pessoas não conhecem. [...] Nós usamos muitos espaços das comunidades. Nós temos hoje mais de 30 grupos de alongamento nas comunidades, onde é utilizado o salão da comunidade. [...] A gente também tem essas palestras coletivas [...] que a gente faz normalmente na Sociedade Recreativa Imigrantes. [...] Nós fizemos uma atividade na praça [...] foi feito ioga naquele dia. [...] Nós fizemos uma palestra sobre educação financeira [...] na Câmara de Vereadores (Gestora 2, 2025).

O Instrutor 3 evidencia que, embora grande parte das atividades ocorra em espaço próprio, há também o uso de espaços comunitários para o desenvolvimento das ações educativas.

A maioria acontece aqui no conservatório mesmo, na própria sala que a gente tem aqui pra trabalhar, mas também a gente faz visitas no interior. [...] Como estou trabalhando também em apoio aos coros ainda existentes, então muitas vezes a gente vai nas comunidades dar assistência (Instrutor 3, 2025).

A Representante 1 explicou que as aulas de patinação ocorrem em ginásios municipais, escolares e comunitários.

[...] temos no ginásio da Oktober, acontece os treinos das escolinhas desde as crianças, existem os treinos também para quem vai competir, para a equipe de show e também para as adultas. E tem na escola Porto Novo, tem um dia da semana, que também tem várias turmas. E em Linha Becker também tem três turmas agora, acontecendo as atividades de escolinhas (Representante 1, 2025).

Já a Instrutora 2 e a Representante 2 destacam o papel das parcerias com entidades locais, como associações empresariais e clubes, como estratégia para suprir carências estruturais e potencializar a realização de eventos e oficinas.

A gente faz aqui. Aqui, no caso, a gente tem aqui um pátio bem grande, a gente faz atividades, a gente comprou um playground, a gente comprou muito material, agora principalmente, em final de ano. [...] A gente tem a casa de cima, a casa de cima é para o serviço de convivência, a gente vai passar por reforma em breve, até a gente já estar com o projeto pronto, então até a gente está assim meio que de transição, porque quando eles precisam mexer a gente tem que sair. Daí a gente tem um local, um espaço alugado para desenvolver as atividades, que é o Kolping. [...] E a gente usa assim, a associação JBS, a gente geralmente pede emprestado quando a gente desenvolve alguma atividade lúdica, mais grande, ou complexo da Oktober. A gente já foi no museu. Então a gente leva eles para a comunidade, então onde a gente tem espaço a gente leva (Instrutora 2, 2025).

Nós utilizamos muito Complexo Oktober, Imigrantes, Assemit, uma grande parceira nossa aqui, Associação Empresarial Comercial, tanto que a gente faz também vários eventos voltados para os empresários [...] então a gente tem um relacionamento bem forte aqui com eles, né, com a Assemit. Nós não temos hoje uma sala de reuniões aqui na cooperativa, um espaço de formação e desenvolvimento aqui na cooperativa, então a gente acaba realmente indo para esses espaços aqui no município (Representante 2, 2025).

A variedade de espaços mencionados mostra como as práticas educativas em Itapiranga se distribuem pelo território e mobilizam diferentes recursos físicos da cidade. As falas indicam que as ações não se restringem a locais institucionais, mas acontecem também em ambientes públicos, comunitários e privados, de forma flexível e estratégica. O uso de pontos turísticos, praças, ginásios, salões comunitários, centros culturais, museus e sedes de associações evidencia uma relação dinâmica entre educação e território, em que diferentes estruturas urbanas são colocadas a serviço da formação. Essa perspectiva dialoga com autores como Gadotti, Moll e Cabezudo, que defendem a cidade como um grande espaço educativo e ressaltam o potencial das múltiplas experiências formativas nos territórios. Nesse sentido, a apropriação desses ambientes amplia a compreensão de que a educação pode ocorrer em diversos contextos, fortalecendo o vínculo entre comunidade e espaço social.

6.2.2.2 Dificuldades

Apesar da diversidade de ambientes mobilizados para fins educativos, alguns entrevistados ressaltam que a ausência de um espaço específico e/ou devidamente estruturado ainda representa uma dificuldade para a realização das ações. A Gestora 3, por exemplo, mencionou a necessidade de reforma e ampliação dos espaços do CRAS para atender ao número cada vez maior de participantes.

Então, nós precisamos de espaço para isso, nós não temos hoje. Hoje nós alugamos o Kolping para fazer nossas atividades lá, porque o grupo está aumentando (Gestora 3, 2025).

Outra questão evidenciada diz respeito à limitação de recursos humanos e a necessidade de ampliar equipes para atender ao aumento da demanda.

Nós vamos precisar aumentar a equipe também. Se nós queremos fazer, dar esse apoio, esse suporte à educação, nós temos que ter equipe. Hoje eu tenho uma servidora para trabalhar os 12 meses com 130 (Gestor 3, 2025).

A gente tem muita dificuldade em relação a profissionais, né, a gente é uma equipe reduzidíssima, considerada as nossas demandas, e a gente teria muita coisa pra desenvolver, sabe, a gente tem muita ideia boa, mas a gente não consegue (Instrutora 2, 2025).

A falta de motivação ou limitação de alguns profissionais também é elencada como uma dificuldade. Além disso, há o desafio constante de garantir a participação e a permanência do público-alvo.

Pra você ter escolinha você precisa de professor. E às vezes se você tá com o professor, ele pode ter boa intenção, mas ele não consegue trazer atividade diferente, ele não consegue ter uma proximidade das crianças e envolver elas de fato, quando vê você começa a perder muita criança, os pais não vêem o valor, aí não incentivam a criança. Então eu vejo isso como sendo algo muito desafiador (Representante 1, 2025).

Hoje tem tantas opções que muitas vezes elas começam e não persistem. Então essa é a dificuldade. Essa é a dificuldade de manter grupos. Você fazer um grupo hoje é fácil. Você reúne dez pessoas, é um grupo. Mas manter esses dez fazendo aquela atividade é bem complicado (Instrutor 3, 2025).

Os entrevistados destacam que a atuação comprometida de profissionais e instrutores faz muita diferença para o êxito e continuidade das ações educativas desenvolvidas no município de Itapiranga.

Porque na verdade o que acontece com esse tipo de escolinhas? Se a gente tem um profissional que busca, que vai atrás, é diferente. Vamos pegar outro exemplo que nós temos, as escolinhas de dança. Hoje nós estamos com 94 crianças na escolinha de dança gratuitamente. Então assim, deu um diferencial quando o profissional pegou aquilo como seu. [...] vamos pegar o ciclismo [...], é um grupo imenso, eu não sei precisar quantos, mas tem vários alunos agora fazendo esse ciclismo. Por quê? Porque é um profissional que pega e faz, as pessoas confiam (Gestora 1, 2024).

Profissionais motivados, eu vejo que isso é bem importante. A gente tem que querer, tem que acreditar naquilo que a gente faz. Ou porque que nós estamos fazendo, qual é o objetivo daquilo. Isso é bem importante e começa por ali. Se a gente vai fazer uma atividade e não acredita naquilo, não vai dar certo, sabe? A gente tem bem claro isso (Gestor 2, 2025).

Agora, nos últimos anos pra cá, a gente está percebendo que a gente conseguiu evoluir bastante nesse sentido. Tem menos pessoas que desistem, sempre vai ter, como a gente está lidando com crianças e adolescentes, sempre vai ter os desistentes. Mas nesse último ano a gente percebeu que teve menos, porque a instrutora vem desenvolvendo um trabalho diferente. De envolver eles mais, todas as datas comemorativas, ela vem com o mimo, faz uma atividade diferente. Deixa no final, faz umas brincadeiras diferentes, desafia eles um pouco mais. Então a gente percebeu agora que está fortalecendo mais e está tendo menos desistência (Representante 1, 2025).

A análise mostra que, apesar das fragilidades estruturais e organizacionais, a qualidade dos vínculos estabelecidos entre agentes educativos, participantes e comunidade constitui um fator decisivo para a continuidade e o fortalecimento das práticas. Isso demonstra que o investimento no capital humano é tão determinante quanto os recursos físicos para a manutenção e o sucesso das ações educativas.

6.3 Contribuições para a educação integral e ao longo da vida

Esta seção tem como objetivo compreender de que forma as oportunidades educativas existentes em Itapiranga/SC contribuem para o desenvolvimento da educação integral e para a promoção da educação ao longo da vida. Buscamos evidenciar, com base nas percepções e experiências compartilhadas, como a participação nas atividades oferecidas favorece não apenas a aquisição de conhecimentos e habilidades específicas, mas também o desenvolvimento físico, emocional, social e cultural dos indivíduos.

Partimos do entendimento de que a educação integral considera o sujeito em sua totalidade, articulando dimensões cognitivas e socioemocionais, enquanto a educação ao longo da vida pressupõe a continuidade do processo educativo pela vida inteira, reconhecendo a natureza contínua, histórica e social da formação humana. Trata-se, portanto, de uma aproximação à realidade local que destaca o papel das práticas educativas como instrumentos de fortalecimento da cidadania, da participação social e da construção de projetos de vida.

6.3.1 Oportunidades de educação ao longo da vida

A educação ao longo da vida constitui um princípio fundamental para compreender a formação humana em sua totalidade, reconhecendo que o processo de aprender não se encerra em um período específico, mas se estende por toda a vida. Para Freire (2001), educar é um ato permanente, vinculado à prática social e ao diálogo, no qual todos têm a possibilidade de ensinar e aprender em múltiplos contextos.

O relatório Reimaginar Nossos Futuros Juntos da UNESCO aponta a urgência de aproveitar e ampliar as oportunidades educacionais em diversos espaços culturais e sociais, conectando ambientes formais, não formais e informais, de modo a garantir experiências significativas em todas as etapas da vida.

Em consonância, Fernandes (2009, p. 61) afirma que

Tanto crianças quanto jovens, adultos e velhos, de qualquer classe social e econômica precisam ter direito e acesso a muitas formas de aprendizagem, sociabilidade e socialização que não apenas as oferecidas pelos sistemas formais de ensino, legalizados e submetidos a padronizações sistemáticas. Pensando-se em espaços institucionalizados ou tendo a própria cidade como espaço educativo, a educação não-formal contempla esses aspectos.

Essa perspectiva reforça a importância da educação não formal e da cidade como espaço educativo. Nesse sentido, a análise das entrevistas revela que, em Itapiranga, existem iniciativas que se alinham com essa concepção, ao oferecer ações educativas destinadas a diferentes faixas etárias. Embora isso já tenha ficado perceptível na seção anterior, destacamos a seguir algumas falas que evidenciam essa amplitude.

A Gestora 1 menciona que as oficinas musicais são ofertadas para pessoas de todas as idades, mas que há maior participação de crianças e adolescentes em idade escolar. Ela manifesta a intenção de ampliar o público por meio de ações de divulgação.

Qualquer idade, não tem idade, inclusive nós tivemos agora, na semana passada, fiz uma reunião no conservatório e nós vamos buscar mais público que não seja aluno em faixa etária. Para que isso? Nós temos alguns horários vagos ainda, onde nós podemos chamar pessoas, às vezes as pessoas ainda não se deram conta que nós temos isso gratuitamente (Gestora 1, 2024)

O Instrutor 3 ratifica a abrangência do público participantes de oficinas culturais:

[...]trabalho com pessoas de 8 a 80 anos. De todas as idades. A gente não tem uma idade específica (Instrutor 3, 2025).

A Gestora 1 relata ainda que os idosos participam mais de atividades desenvolvidas pela Assistência Social, porém, culturalmente, envolvem-se mais com atividades de dança.

[...] a assistência social que atinge mais essa parte de idosos, mas dentro da cultura, hoje, eu acho que os grupos mais consistentes, tem um grupo de danças. Gente, como idoso gosta da dança, e participar de desfiles, participar de eventos, eles adoram. Então nós temos um grupo no Bela Vista, gente, eu fiquei encantada com aquele grupo, tem pessoas de 80 anos que estão indo no grupo porque gostam (Gestora 1, 2024).

A Instrutora 1, que desenvolve práticas integrativas, conta que a atividade começou com um grupo de seis pessoas e atualmente conta com 30 a 35 pessoas em média, que é o limite para o espaço em que a atividade é realizada. Ela explica que a participação de mulheres e idosos é maior, e que acredita que o horário da atividade dificulta que pessoas que trabalham participem.

Os idosos vêm muito. Eles ficam muito sozinhos, então eles gostam dessas atividades. Porque é um momento de lazer também pra eles, não deixa de ser fazer uma atividade diferente também. [...]. Eu faço com a população em geral. Vêm geralmente mais mulheres. Tem dois homens que às vezes eles vem. E na faixa de 40 até 60 anos. Fica mais ou menos assim. Os jovens têm um ou dois também, mas não é comum vir os mais jovens, os de 20. Porque geralmente esse horário eles estão trabalhando, que é três horas, então eles não conseguem sair pra vir fazer a atividade. Eu não acredito até que eles queiram, mas eles não conseguem (Instrutora 1, 2025).

A Instrutora 2 destaca que o público prioritário das atividades desenvolvidas pelo CRAS são crianças, adolescentes e idosos. Porém, dentro do contexto de trabalho, envolve também as famílias. Logo, as ações atingem diversas faixas etárias, visando fortalecer os vínculos familiares e comunitários e reduzir situações de violência, abuso e abandono.

A educação ao longo da vida inclui o cuidado ao longo da vida. O trabalho de cuidado feito pelas famílias, principalmente por meninas e mulheres, não é menos importante do que o trabalho remunerado (UNESCO, 2022). Portanto, é fundamental valorizar e cultivar essa educação voltada ao cuidado, reforçando a relevância de ações que promovam vínculos familiares.

A Representante 2 descreve uma atividade desenvolvida em uma escola do município em que foi organizado um roteiro personalizado, envolvendo toda a comunidade escolar, atingindo, assim, diferentes grupos e faixas etárias.

Eles nos apresentaram o que eles queriam, então a gente fez todo um roteiro personalizado, envolvendo toda a comunidade escolar. Então a gente fez um momento de visita dos alunos aqui na agência, a gente fez um momento de palestra de educação financeira para os professores, um momento para os pais dos alunos, envolvendo então todos, para que todos tivessem, sabe, o mesmo conhecimento, o mesmo discurso em relação à educação financeira (Representante 2, 2025).

A partir desses relatos, podemos concluir que as ações de educação não formal desenvolvidas em Itapiranga são espaços de aprendizagem e socialização. Entretanto, ainda que algumas atividades sejam abertas a todos, acabam alcançando com maior intensidade determinados grupos, conforme o interesse e condições dos próprios participantes.

Assim, a concretização de uma educação ao longo da vida não depende exclusivamente da existência e da diversidade de ofertas educativas disponíveis, mas também do engajamento, da disposição pessoal e das condições concretas que possibilitam que os indivíduos se beneficiem dessas iniciativas.

6.3.2 Aportes à educação integral

Para Guará (2006, p. 16),

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica).

Nessa direção, as ações educativas identificadas em Itapiranga evidenciam como a cidade mobiliza espaços, práticas e iniciativas que dialogam com essa concepção. Ao analisar as experiências relatadas, observa-se que elas contribuem, de modos distintos, para a formação integral dos sujeitos, seja pelo estímulo ao conhecimento, pela vivência cultural, pela socialização comunitária ou pela valorização da saúde e do bem-estar.

Na sequência, apresentamos trechos das entrevistas, onde os participantes destacam suas percepções sobre o impacto das ações desenvolvidas na vida dos habitantes de Itapiranga, contribuindo para uma formação integral.

A Gestora 1 acredita que as ações educativas desenvolvidas na cidade contribuem para fortalecer a convivência comunitária, influenciando diretamente na qualidade de vida e a segurança coletiva.

[...] eles têm mais essa convivência comunitária presente. E esse é o diferencial, acho que de todas as escolinhas, de todos os grupos fomentados que nós temos, de trabalhar esse ser humano. Hoje ainda nós podemos dizer que nós vivemos numa sociedade, numa comunidade que a gente diz territorial aqui em Itapiranga, onde nós não temos tantos problemas de marginalidade social, inclusive de assaltos, sequestros, roubos, nós estamos privilegiados. E para mim eu acho que esse tipo de atividades proporciona isso também, uma segurança maior para toda a população. Porque mente ocupada, corpo ocupado, crianças com espaços privilegiados de participação, faz com que nos dê uma garantia assim de uma comunidade, de um território mais tranquilo (Gestora 1, 2024).

A Gestora 3 e a Instrutora 2 reforçam a importância de desenvolver ações que contribuam para a convivência:

Sem ter educação para conviver, não existe uma harmonia. Então, de certa forma, nós trabalhamos em todos os percursos a forma de relacionar a educação social, comunitária, como conviver com a comunidade (Gestora 3, 2025).

[...] a convivência familiar e comunitária, a gente tem que fortalecer esses vínculos (Instrutora 2, 2025).

Quando destacam a importância da educação para a convivência social, comunitária e familiar, as entrevistadas apontam para a dimensão relacional da educação, que vai além do desenvolvimento individual e se estende à construção de vínculos sociais capazes de promover harmonia e solidariedade. Essas falas nos remetem ao pilar “aprender a viver juntos” do Relatório Delors (1996), que enfatiza a necessidade de preparar os sujeitos para a vida em sociedade por meio da valorização do respeito, da compreensão mútua e da cooperação. Segundo o Relatório

a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana, coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entreajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece (Delors et al., 1998, p. 19).

A fala da Representante 1 também se alinha à essa perspectiva. Ela compreende que a patinação, assim como outras práticas esportivas e artísticas, incentiva equilíbrio, movimento, postura e disciplina. Mas que principalmente contribui para valores como cooperação, responsabilidade e convivência em grupo.

E quando se vai para um grupo de show, se precisa de muita disciplina, organização, convívio em grupo. Para que um show aconteça, precisa da ajuda dos pais, fortalece a questão família, precisa de toda uma equipe de apoio. Sem essa união, sem esse grupo se fortalecer, o show não acontece. [...] Porque o patinador quando ele começa, ele vai desenvolver habilidades e ao mesmo tempo fortalecer valores como um grupo. Então eu acredito que sim, que isso contribui e deixa marca na vida das pessoas, de uma forma positiva (Representante 1, 2025).

A Gestora 1 também considera que as ações contribuem para formação de pessoas disciplinadas e comprometidas, e que isso é reconhecido inclusive por pessoas fora do município.

Se tu vai olhar hoje o esporte, a cultura, o lazer, o próprio lazer, ele faz com que as pessoas consigam parecer melhor, viver melhor, ter uma vida mais tranquila. E isso ainda nós temos. E eu digo assim, com toda tranquilidade, que nós não só temos, nós levamos isso para fora de Itapiranga. Porque eu conversei com muitas pessoas que conhecem pessoas daqui e dizem: vocês são diferentes, vocês são diferentes. [...] E eu acho que isso, a disciplina, porque uma pessoa que participa dessas atividades culturais, esportivas, comunitárias, é uma pessoa comprometida, independentemente se ela ficar aqui em Itapiranga ou se ela sair do Itapiranga. Isto fica para a vida (Gestora 1, 2024).

O Instrutor 3 acrescenta que a vivência em grupos estimula a persistência e a liderança, competências essenciais para a vida em sociedade. Para ele, a presença de iniciativas culturais no município fortalece não apenas os indivíduos, mas a própria imagem coletiva da comunidade.

Eu penso que isso, participar de um grupo e persistir, isso se forma um líder. E para a sociedade a gente precisa de líderes. E para o município, um município que não tem nada, nenhum grupo cultural não é tão reconhecido como aquele que tem todas as possibilidades (Instrutor 3, 2025).

Além disso, ele aponta que a música, além do desenvolvimento artístico, pode contribuir para melhorias na concentração e desempenho escolar.

Muitas pessoas têm dificuldade de concentração e a música coloca elas... Eu já tenho experiências de diretores que me falaram que o cara está aprendendo a tocar música, agora melhorou muito na qualidade do estudo na escola, na concentração (Instrutor 3, 2025).

As falas da Gestora 1 e do Instrutor 3 permitem compreender que as ações culturais, esportivas e comunitárias desenvolvidas em Itapiranga se consolidam como práticas educativas que deixam marcas permanentes na vida dos participantes. Valores como disciplina, comprometimento, persistência e liderança emergem dessas experiências, demonstrando que a educação não formal amplia a formação cidadã e fortalece a identidade coletiva.

A Gestora 2 evidencia que o impacto pode ser percebido pela participação nas atividades, que tem aumentado nos últimos anos.

Há 16 anos, nós criamos três grupos de alongamento. [...] Tinha cinco, dez pessoas, né? Um dia vinha um, daí faltava, daí vinha outro e faltava, mas a gente tava lá, né? [...] Agora deu um boom tão grande, então isso é impactante. É um sinal que as pessoas que vão gostam, que tá fazendo diferença pra saúde delas. E, assim, eu não tenho mais dor, a minha dor do ombro, a minha dor nas costas, a minha dor, sabe? Então isso é gratificante também você escutar, né? Que tá fazendo a diferença pra aquela pessoa (Gestora 2, 2025).

A entrevistada considera que as práticas integrativas, ofertadas pela Secretaria Municipal da Saúde, contribuem com o desenvolvimento físico e emocional da população.

Hoje, se você rapidamente pensar em todas essas atividades que a gente desenvolve, a gente desenvolve desde o físico, emocional, muito dentro das práticas integrativas. [...] A gente tem uma necessidade muito grande de trabalhar esse lado emocional também, porque a dor física, muitas vezes, está sim correlacionada com a questão emocional. [...] E aí, aos poucos, a população também está entendendo, né? [...] está se enraizando, principalmente as práticas integrativas (Gestora 2, 2025).

A Instrutora 1 aponta que os relatos dos participantes indicam que as práticas integrativas têm contribuído para o reconhecimento dos próprios comportamentos e hábitos relacionados à saúde emocional, favorecendo, por exemplo, a gestão da ansiedade e da depressão.

Eu acho que as terapias integrativas, elas trazem a pessoa para você, né? Porque, assim, eu vejo que a saúde, a gente, parece que a pessoa às vezes não é responsável, né? Então, assim, ela educa porque tu começa a perceber, opa, é o meu comportamento que está trazendo essa ansiedade. Sou eu que às vezes não pratico, não faço uma caminhada, não mudo meus pensamentos. [...] Eles estão participando, assim, muitos referem melhoras nesse aspecto, principalmente na ansiedade e na depressão (Instrutora 1, 2025).

Assim, as ações desenvolvidas na área da saúde em Itapiranga articulam-se de forma significativa às dimensões física e emocional da educação, na medida em que promovem o autoconhecimento, o autocuidado e a valorização do bem-estar como parte do processo formativo.

As falas da Instrutora 2 dialogam com Guará (2006), pois evidenciam uma concepção de educação integral profundamente vinculada à realidade social dos participantes e centrada no fortalecimento das potencialidades individuais e familiares. Sua abordagem parte do reconhecimento das demandas concretas trazidas pelas pessoas e busca transformá-las em oportunidades de crescimento pessoal, social e comunitário.

Então, esse é o nosso principal papel, é mostrar para eles que, por mais que o mundo deles seja aquele, mas o mundo lá fora é muito maior e que eles podem se desenvolver, que eles podem conhecer novos caminhos, que eles podem ter novas possibilidades e trabalhar em cima das potencialidades que eles têm (Instrutora 2, 2025).

Também podemos relacionar essa fala com o pilar “aprender a ser”, discutido nos Relatórios Faure e Delors da UNESCO. O Relatório Delors chama a atenção para a necessidade de “não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que tesouros escondidos no interior de cada ser humano. [...] O que só vem confirmar

a necessidade de cada um se conhecer e compreender melhor (Delors et al., 1998, p. 20). Segundo Delors et al. (1998), a educação deve possibilitar que cada pessoa, desde a juventude, desenvolva autonomia de pensamento, espírito crítico e capacidade de formular juízos de valor, de modo a tomar decisões próprias diante das diferentes situações da vida.

A Instrutora 2 destaca que as ações desenvolvidas estão orientadas por uma perspectiva que considera não apenas o desenvolvimento pessoal, mas também a proteção social e a criação de condições de vida mais dignas e seguras para os participantes.

Trabalhar essas questões de afetividade, a matricialidade familiar, [...], trabalhar a família enquanto a sua potencialidade pra que ela seja um ambiente seguro, acolhedor [...]. E desenvolver, claro, a autonomia deles, a independência, esse desenvolvimento que acaba se tendo muito mas que não é o nosso objetivo, o desenvolvimento cognitivo deles, o desenvolvimento físico, porque ele desenvolve o desenvolvimento social, então nessas relações assim, mas o principal mesmo é a condição da família (Instrutora 2, 2025).

Esse olhar também se articula à compreensão de Guará (2006, p. 20), que afirma que “a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura”.

Nessa abordagem, as gestoras das Secretarias de Saúde e de Assistência Social ressaltam que as ações desenvolvidas em parceria nas escolas tiveram impactos concretos na vida de crianças e adolescentes, especialmente no que se refere ao empoderamento para reconhecer e denunciar situações de violência:

A partir desse momento, a gente teve muito mais notificações de violência. Quando você chegou a mostrar para a criança como que pode ser e o que que é uma violência e o que que não é, né? Então também teve um aumento, ainda tem subnotificações, mas já teve um aumento bem grande, que é esse o objetivo, é empoderar (Gestora 2, 2025).

Resultou também no afastamento de três professores, já com abuso dentro da escola e pelo que o promotor falou, também teve várias outras adolescentes, crianças que se fortaleceram para denunciar através desse projeto (Gestora 3, 2025).

Essas falas evidenciam a dimensão social da educação não formal, que articulada às políticas públicas e às redes de proteção, desempenha um papel

fundamental na garantia de direitos. Ao ampliar a consciência crítica dos sujeitos e oferecer ferramentas para a denúncia e o enfrentamento das violências, as ações se tornam mecanismos de proteção social e de promoção da cidadania.

A análise das entrevistas sob a ótica da educação integral e ao longo da vida permitiu compreender como a promoção de ações educativas por diferentes atores sociais e em diferentes espaços contribuem para uma formação mais completa do ser humano, reforçando a concepção de Gadotti (2009, p. 97-8):

O princípio geral da educação integral é, evidentemente, como vimos, o da integralidade. O conceito de integralidade refere-se à base da educação, que deve ser integral, omnilateral e não parcial e fragmentada. Uma educação integral é uma educação com qualidade sociocultural. A integração da cultura, da saúde, do transporte, da assistência social etc. com a educação possibilita a integralidade da educação. Não se trata apenas de estar na escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte, o lazer etc.

Também possibilitou identificar o que Gohn (2006, 2006, p. 31) caracteriza como metas da educação não formal, em processos planejados de ações coletivas grupais:

- O aprendizado das diferenças: aprende-se a conviver com os demais, socializando o respeito mútuo;
- Adaptação do grupo a diferentes culturas: reconhecimento dos indivíduos e do papel do outro, trabalhando o “estranhamento”;
- Construção da identidade coletiva de um grupo;
- Balizamento de regras éticas: relativas às condutas aceitáveis socialmente.

Concluímos, assim, que as práticas educativas desenvolvidas em Itapiranga atingem públicos de todas as idades e contribuem significativamente para a formação integral dos participantes, promovendo aprendizagens que dialogam com suas realidades, identidades e territórios. A partir das falas, é possível identificar experiências que envolvem o desenvolvimento físico, cognitivo, social, emocional e cultural, abrangendo diferentes faixas etárias e contextos. A atuação dos agentes sociais evidencia um esforço intencional para oferecer atividades que incorporem as dimensões do cuidado, da convivência e da cidadania.

Apesar dos impactos positivos para a formação integral, ainda há desafios a serem considerados. Alguns grupos permanecem menos alcançados, e certas práticas carecem de continuidade ou de maior articulação entre políticas e espaços educativos. Isso indica a necessidade de estratégias integradas, capazes de ampliar o alcance e a sustentabilidade das iniciativas, garantindo que a educação integral se efetive de maneira mais sistemática e inclusiva.

6.4 Possibilidades e limites para uma cidade que educa

Ao refletir sobre as oportunidades educativas existentes em Itapiranga, emergem também percepções dos participantes acerca das potencialidades e fragilidades que atravessam o processo de consolidação de uma cidade que educa. Os participantes apresentam compreensões diversas sobre o conceito de cidade que educa, destacando tanto elementos já presentes no território quanto desafios a serem superados. Nessa perspectiva, analisar possibilidades e limites significa compreender de que forma as práticas e iniciativas identificadas podem favorecer a construção de um espaço educativo mais amplo, mas também reconhecer os entraves sociais, culturais e estruturais que restringem essa caminhada.

Assim, esta seção busca interpretar os sentidos atribuídos pelos entrevistados ao ideal de cidade que educa, trazendo à tona seus olhares sobre como Itapiranga se aproxima, ou se distancia, desse horizonte.

6.4.1 Compreensão das participantes sobre uma cidade que educa

Embora não possuam conhecimentos aprofundados, as entrevistadas apresentam compreensões próprias que contribuem para a reflexão sobre o tema. Suas falas revelam diferentes interpretações, ora destacando aspectos conceituais, ora exemplificando práticas locais que poderiam caracterizar Itapiranga como uma cidade que educa.

A Gestora 1 reconhece que não tem conhecimento aprofundado sobre o tema, mas entende que em uma cidade que educa as funções educativas vão além da dimensão escolar, ressaltando aspectos de convivência em sociedade.

[...] não é só em âmbito educacional, mas sim quando a cidade vê que aquilo leva a algo maior, algo que faz trilhar um caminho onde os cidadãos que ali residem possam estar vendo um objetivo maior em suas vidas que os fortaleça, que os faça desenvolver, tanto intelectualmente, como fisicamente e principalmente como seres de convivência, porque apesar de tudo, hoje nós temos que ter essa clareza, o ser humano está para conviver e ser, às vezes não é só para o desenvolvimento intelectual, mas sim o desenvolvimento de lidar com pessoas, atuar juntos e conviver em sociedade, que é o nosso maior desafio (Gestora 1, 2024).

Nesse depoimento, o conceito é interpretado como um processo formativo integral, que envolve tanto o desenvolvimento intelectual quanto a convivência social. A cidade é vista como espaço que deve fortalecer vínculos comunitários e favorecer a vida em sociedade.

De forma complementar, a Gestora 2 associa a ideia de cidade que educa à execução de projetos coletivos que mobilizem toda a população.

Eu já ouvi falar, principalmente quando se trata de uma questão que saúde pública está envolvida, que é a questão do lixo. Que se fala que todos os entes públicos, particulares, toda a população seja envolvida nesse processo de um lixo zero. Que a educação vai entrar junto, a saúde e entidades públicas. Então isso seria uma forma de ser uma cidade educadora, onde você vai ter um projeto e que toda a população vai ser ator, porque ela vai participar para que esse projeto realmente funcione e seja eficaz (Gestora 2, 2025).

Aqui, o conceito aparece traduzido em práticas concretas de cidadania e sustentabilidade. A ênfase recai sobre a necessidade de corresponsabilidade, em que diferentes atores sociais atuam conjuntamente para o êxito do projeto.

A Gestora 3 traz uma compreensão mais sintética, mas que aponta para a valorização da cultura e da convivência como elementos centrais.

[...] tornar uma cidade com melhor convivência, melhor cultura, valorizar cultura. [...] Tornar uma cidade melhor, culturalmente e também envolvendo a educação. Tudo envolve uma cidade melhor educada e com melhor convivência também (Gestora 3, 2025).

Essa fala destaca a dimensão cultural e relacional de uma cidade que educa, reforçando a importância de iniciativas que promovam tanto a cultura quanto as relações sociais no município.

A Representante 1 associa a expressão às múltiplas oportunidades educativas oferecidas em Itapiranga.

Bom, até então eu não tinha ouvido falar sobre, mas pensando sobre o conceito ou a palavra cidade educadora ou cidade que educa, eu entendo que seria todo o contexto que uma cidade envolve. Por exemplo, o que nós temos aqui em Itapiranga, que é algo que desde que eu vim me chama muita atenção: escola funciona, as APPs⁵ funcionam, tem acesso à aula de música, aula de dança, patinação, esportes. Então, além das atividades escolares, tem várias atividades extracurriculares, que elas são possíveis e isso, pra mim, faz parte de um contexto de uma cidade que educa (Representante 1, 2025).

Esse relato reforça a concepção de que uma cidade que educa se concretiza quando há diversidade de ofertas culturais, esportivas e educativas disponíveis à população, ampliando os horizontes da aprendizagem para além da escola.

A Representante 2 interpreta o conceito como compromisso do município e das instituições locais com o desenvolvimento integral da comunidade.

Fundamentalmente eu não ouvi, não entendo muito desses conceitos, mas eu acredito que cidade educadora é aquela cidade que preza pela educação dos seus munícipes, que faz atividades voltadas para o desenvolvimento das pessoas, da comunidade como um todo, que preza por isso, que faz atividades de desenvolvimento para fortalecer isso na comunidade, tanto em relação ao município, mas as instituições que estão envolvidas nesse processo, buscar parcerias para fazer isso, para ser um município, como eu posso dizer, base, exemplo para os outros. Eu acho que é mais ou menos nesse sentido (Representante 2, 2025).

Nesse entendimento, a cidade que educa é aquela que integra esforços públicos e comunitários para promover ações que contribuam para o desenvolvimento das pessoas e fortalecimento da coletividade, servindo de exemplo a outros municípios.

Assim, ainda que as entrevistadas não dominem conceitos teóricos, suas falas expressam entendimentos que convergem para a noção de uma cidade que se responsabiliza pela formação integral de seus habitantes, enfatizando aspectos como a convivência social, a sustentabilidade, a valorização da cultura, a diversidade de ofertas educativas e o compromisso comunitário.

Portanto, as compreensões se alinham às concepções discutidas no referencial teórico, principalmente à consciência de que uma cidade que educa sempre priorizará o investimento cultural e a formação permanente de sua população, com participação de diferentes atores sociais (Cabezudo, 2004; Gadotti, 2009).

⁵ Associação de Pais e Professores - Entidade Colegiada existente nas Unidades Escolares

6.4.2 Ambivalências entre possibilidades e limites

A análise das possibilidades e limites de Itapiranga como uma cidade que educa foi elaborada a partir da percepção direta de algumas entrevistadas, e também por outras falas que evidenciam dimensões relevantes, como a valorização da cultura, o engajamento comunitário, o trabalho voluntário e a participação da sociedade civil.

As entrevistadas consideram que Itapiranga possui forte potencial para ser reconhecida como uma cidade que educa, mas também destacam limitações e desafios que precisam ser superados. As falas revelam tanto o reconhecimento de práticas existentes quanto a percepção de que falta uma proposta coletiva mais articulada.

A fala da Gestora 1 evidencia essa ambivalência:

Temos bastantes caminhos já trilhados, porém eu [...] vejo que precisamos trilhar mais caminhos em relação a isso, porque vejo que a gente tem várias frentes de trabalho, porém nós nunca focamos exatamente nisso como algo específico. De repente a gente trabalha e sim, teria que ser reconhecido, porque nós temos muita coisa boa em Itapiranga, mas para ter esse reconhecimento, muitas vezes, nós temos que até divulgar mais o que nós temos. Nós trabalhamos, nós buscamos fazer algo diferencial com o nosso povo de Itapiranga, mas muitas vezes deixamos de dizer o que é realmente isso que estamos fazendo, eu acho que esse é o nosso caminho (Gestora 1, 2024).

A percepção da Gestora 1 aponta que há iniciativas significativas em andamento, mas que permanecem pouco visíveis ou desarticuladas, carecendo de maior reconhecimento público. O destaque recai sobre a necessidade de valorização e divulgação, o que reforça a ideia de que uma cidade que educa depende também de mecanismos de comunicação e de reconhecimento social.

Na mesma direção, a Gestora 2 ressalta que o município conta com iniciativas isoladas, mas ainda não estruturadas como um projeto coletivo.

Eu penso que neste momento não. Eu não consigo imaginar hoje Itapiranga sendo uma cidade educadora, num processo como todo. Agora, fragmentado sim, tem várias iniciativas particulares, mas não num conjunto todo. O que eu acho que falta aqui no município é fazer uma proposta coletiva onde todo o município, onde todo mundo pensa num projeto, usando como exemplo, que eu sou uma adepta a isso, eu acho que isso é uma coisa que deveria acontecer, seria uma cidade de lixo zero, que eu acho que é possível, sim, eu acho que tem condições de fazer, mas muitas pessoas vão ter que se envolver, são passos pequenos, tem que começar com propostas pequenas e aumentando essas propostas para chegar no final ter um êxito nesse projeto. E eu penso que isso é cidade inovadora, é projeto que funciona e que

tem que acontecer. Hoje eu penso que tanto na educação ou em qualquer coisa você tem que pensar num coletivo, onde possa se trabalhar de forma integrada. E hoje, com acesso que se tem nas mídias, nas redes sociais, a inteligência artificial, enfim, unindo todo o município, tenho certeza que é capaz de a gente chegar e fazer isso aqui no município de Itapiranga (Gestora 2, 2025).

Aqui emerge a percepção de que a cidade carece de uma articulação mais ampla e participativa. O depoimento enfatiza que projetos coletivos, sustentados pelo engajamento da comunidade, poderiam consolidar uma identidade de cidade que educa.

A reflexão da Gestora 3 acrescenta outro ponto de análise, voltado para os limites de uma educação ainda centrada em práticas tradicionais.

[...] Ainda a gente está na educação tradicional. Não tem, assim, não tem abertura além daquela tradicional, para expandir um pouco mais a educação, ter um olhar melhor dentro do município. Eu acho muito importante trazer esse projeto e mostrar o quanto ele é amplo, quanto a educação é ampla, não é só essas quatro paredes. E a educação mudou, ela foi se fechando em vez de se abrindo, porque como as escolas filosóficas, eles estudavam embaixo de árvores, espaços, observavam. Hoje, eu vejo que o aluno está em quatro paredes, confinado e, entende, precisa eu acho que abrir [...] Culturalmente, sim, a nossa cultura é bem forte, o esporte oferece outros meios, mas acho que dá para evoluir e melhorar (Gestora 3, 2025).

Sua fala evidencia a necessidade de expandir a educação para além da escola, integrando outros espaços formativos. Ela reconhece que a cidade oferece outros meios, através da cultura e do esporte, por exemplo, porém acredita que o município tem condições para ampliar e melhorar as ofertas.

Já a perspectiva da Representante 1 revela um olhar mais otimista e apoiado em vivências concretas no município:

Eu já tive a oportunidade de morar em outras cidades e em nenhum lugar eu tive tanta proximidade e tanta oportunidade, tanto para adultos quanto para crianças, ter acesso a essas possibilidades diferentes de educação ou de conhecimento, de esporte, de cultura. Por exemplo, cultura, pegando já a linha da patinação, você precisa de uma organização para que a entidade flua. Por exemplo, esse ano ela completa 40 anos. Para que uma entidade permaneça ativa 40 anos, ela precisa de pessoas que tenham disciplina, saibam viver em sociedade, tenham respeito, fora vários outros valores que são importantes para que isso possa acontecer. Isso vem de uma educação (Representante 1, 2025).

A entrevistada reconhece Itapiranga como uma cidade que educa, destacando a longevidade de iniciativas culturais e a formação de valores sociais e comunitários que delas derivam.

De forma semelhante, a Representante 2 reforça a percepção de que o município oferece múltiplas oportunidades educativas, tanto no campo formal quanto no não formal.

Eu tenho certeza que Itapiranga é um exemplo nesse sentido. Levando em consideração os projetos, não só que nós desenvolvemos aqui. Mas eu acho que essa concepção minha, ela aumentou, fortaleceu com o meu filho agora, levando bem para o meu particular, para o meu pessoal, levando meu filho na creche apenas, mas a experiência que a gente tem é ótima, é maravilhosa em relação a isso, a educação do nosso filho, aos profissionais que estão lá com ele, a segurança que a gente tem, em saber que ele está em boas mãos, e em relação a também todas as formações, palestras que o município desenvolve. Por exemplo, quando a gente vai para o dia da mulher, ou outubro rosa, todas as opções de formação, de desenvolvimento que o município desenvolve. Agora, por exemplo, eu sei que o município está proporcionando uma palestra em relação à saúde, “Saúde é tudo”, tanto que a Cooperativa aqui é parceira, então o município dá essas opções de informação para a comunidade, está disponível, então os munícipes têm a opção de ir atrás, buscar informação, conhecimento sobre diversos temas (Representante 2, 2025).

Ao relatar a experiência pessoal em relação à educação escolar do filho, a entrevistada demonstra confiança e segurança na qualidade da educação oferecida no município. Ela reforça a compreensão de que uma cidade que educa está constantemente desenvolvendo ações que oportunizem à população informação e formação, e que estas características estão presentes em Itapiranga.

Assim, podemos perceber diferentes níveis de percepção. De um lado, destacam-se vivências concretas que alimentam uma visão positiva do município, seja pela diversidade de oportunidades oferecidas, pela longevidade de iniciativas culturais ou pela confiança na qualidade da educação. De outro, emergem limitações relacionadas à fragmentação das ações, à permanência de práticas tradicionais e à necessidade de maior articulação coletiva e visibilidade.

Além das percepções diretas, podemos extrair das entrevistas características de Itapiranga que apontam para uma cidade que educa, assim como fragilidades. Nas falas, por exemplo, podemos perceber uma forte valorização da cultura e a relação entre o envolvimento comunitário e participação das pessoas com aspectos culturais.

A cultura é vista como alicerce que sustenta o desenvolvimento coletivo e como patrimônio que deve ser preservado para as futuras gerações. O depoimento do Instrutor 3 assinala para a importância de manter viva a herança cultural:

Um fundamento mesmo é manter a cultura, manter alguma coisa. Nós aqui no município ainda temos bastante isso, então o fundamento é manter (Instrutor 3, 2025).

O envolvimento da população, por sua vez, é apontado como característica marcante de Itapiranga. A Representante 2 observa que a comunidade participa ativamente das iniciativas culturais e educativas:

Sobre a participação, eu acho, assim, aqui no nosso município, eu acho que a comunidade como um todo sempre está muito presente, sabe, eu acho que quem vai realmente participa, está ali, sabe, a gente tem experiências, assim, de outras cidades, enfim, eu acho que é muito da cultura de cada região, sabe, e aqui nesse sentido, assim, quem vai está ali realmente para agregar, para, né, gerar esse conhecimento, então, eu acredito que, assim, nesse sentido aqui é bem positiva a participação (Representante 2, 2025).

A fala reforça a ideia de que o engajamento é parte da identidade local e que a participação coletiva sustenta as ações culturais e educativas, transformando-as em experiências significativas para toda a população.

A Gestora 1 complementa essa compreensão, destacando a diversidade cultural:

Em partes eu acredito que é cultural. Mas, também te digo assim, nós tivemos muitas pessoas chegando a Itapiranga e mesmo a cultura, vamos pegar os próprios venezuelanos que vieram, eles estão em busca de fortificar a sua própria cultura. Então, quer dizer que não é só a cultura alemã, são as diferentes culturas que dão valor à sua cultura. Então, aqui nós já temos a de origem Alemã, temos a gauchesca, e agora está chegando sim a cultura venezuelana que querem formar seu grupo e quer incentivo para isso. Então, significa assim que, eu acho que Itapiranga, o potencial que tem, ele, na verdade, ele vai chamando e ele vai fazendo com que as pessoas se animem para isso (Gestora 1, 2024).

Esse relato revela que o potencial educativo da cidade se fortalece justamente na diversidade, na medida em que diferentes grupos culturais encontram espaço para se afirmar e para dialogar com a tradição local. Assim, a cidade torna-se ambiente de convivência multicultural, capaz de estimular engajamento e novas aprendizagens.

Em contraponto, a fala da Gestora 3 evidencia o que ela chama de “choque de cultura” com a chegada de imigrantes ao município. Para ela, a integração é condição

necessária para o progresso coletivo, o que implica superar a ideia de pertencimento restrito a grupos específicos.

As pessoas precisam compreender que para progredir nós precisamos de mais pessoas. E outra coisa também, a cidade de Itapiranga não vai mais ser só aquele grupinho que veio aqui e se instalou e é meu esse espaço né, isso não cabe mais (Gestora 3, 2025).

Essa percepção é reforçada quando a entrevistada critica práticas de isolamento por etnia, defendendo a importância da convivência mista como parte do processo educativo.

Por grupos não dá né, por grupos de etnias, por exemplo, não dá. Aqui os imigrantes querem fazer por exemplo um futebol só deles, eu digo não, se você quiser entrar numa escolinha de futebol nós temos na educação, aí tu vai lá e se mistura, vocês também têm que entender que não vai ser criado na cidade só pra vocês as coisas, entende? (Gestora 3, 2025).

Essas falas apontam para a dificuldade de viver juntos. “A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros” (Delors et al., 1998, p. 97). O Relatório sugere que um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes seria a participação em projetos comuns, destacando que “se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade” (Delors et al., 1998, p. 97).

A preservação das tradições, a valorização da diversidade cultural e a participação comunitária constituem pilares que fortalecem o potencial de Itapiranga como cidade que educa. Porém, ao mesmo tempo em que a diversidade cultural é reconhecida como potencial educativo, ela também pode gerar desafios de integração. Assim, a constituição de Itapiranga como cidade que educa exige não apenas a valorização das diferentes identidades, mas também a construção de espaços de convivência que favoreçam o diálogo intercultural e a participação coletiva.

Outro ponto relevante em relação à participação das pessoas diz respeito às iniciativas comunitárias e ao trabalho voluntário. Os depoimentos indicam que, em Itapiranga, o engajamento de moradores em projetos educativos, culturais e esportivos constitui uma prática ainda presente e valorizada, embora não esteja isenta de desafios.

A fala da Gestora 1 ilustra bem essa realidade, ao destacar que o desejo de contribuir com ações voluntárias permanece vivo na comunidade, mas encontra obstáculos legais que limitam sua efetivação.

No ano passado, duas comunidades, duas pessoas que não fazem parte do grupo de profissionais que atuam nisso, vieram se oferecer que queriam ajudar nesse trabalho voluntário. Isso nós temos em Itapiranga. Nós temos ainda o voluntariado. Só que daí nós temos as leis que nos proíbem que essas pessoas atuem. Por exemplo, posso conduzir uma escolinha de futebol de campo lá na comunidade? Tu até podes, se alguém denunciar, você vai ter que parar, porque hoje tem o CREF que está em cima. Então, são situações que às vezes não nos permitem (Gestora 1, 2024).

Apesar dessas limitações formais, a entrevistada reforça que a disposição comunitária é um diferencial do município e precisa ser melhor aproveitada:

Essas pessoas querem. [...] Até aqueles dias, essa é uma pessoa que pediu, pediu, se ela só tivesse as bolas de suporte, ela ia trabalhar com toda alegria. Mas pensa, isso é o nosso forte. Então, aqui nós temos coisas oferecidas pelo município, as oficinas, mas nós temos o público que quer isso para seus filhos (Gestora 1, 2024).

A fala da Gestora 1 também reflete a importância de pessoas que assumam responsabilidades voluntárias. Para ela, a continuidade de práticas como os coros, por exemplo, depende de lideranças que se disponham a assumir esse papel. Ela também destaca que é necessário incentivo para que os jovens também se envolvam nessas iniciativas.

E ainda tem que ter pessoas que queiram que isso aconteça. Por exemplo aqui, se nós não tivéssemos, vamos pegar os dirigentes dos coros, tem que ter as pessoas. Claro, tem o dom, mas que também se prontifiquem a fazer. [...] Por exemplo, essas comunidades onde nós temos os grupos, é porque eles vêm buscar. Agora, o que nós queremos agora, no próximo ano tentar fazer, abrir mais caminho para os jovens quererem, porque uma parte da juventude vai, mas tu olha os coros, são todas pessoas de mais idade. Então o que a gente quer fazer? A gente quer criar, nós estamos buscando caminhos, criar grupos, quem sabe precise ser dentro das comunidades escolares, de canto, para que depois estes sigam o caminho dentro dos coros (Gestora 1, 2024).

Essa mesma valorização do voluntariado aparece também na fala da Representante 1, que ressalta o engajamento dos pais como um diferencial de Itapiranga.

Tem muitos municípios que não iam conseguir nem pais pra tocar isso de forma voluntária. E aqui a gente consegue. [...] Na diretoria são 12 pessoas com conselho fiscal. [...] Todos são pais de patinadores (Representante 1, 2025).

O Instrutor 3 pondera que, embora ainda esteja muito presente no município, o espírito comunitário tem se enfraquecido nos últimos anos, em razão de transformações sociais que privilegiam a competição e o interesse individual. Assim como a Gestora 1, ele manifesta que é preciso buscar meios para incentivar e manter o voluntariado.

Eu penso, como eu falei, que o espírito comunitário está tendo muito pouco hoje. A gente vê nas próprias comunidades, hoje se paga pra tudo. Então se você não tem essa vontade de participar de forma gratuita às vezes, esse voluntariado é pouco. Cria-se tantos grupos de voluntários, mas não dura muito, porque hoje nas pessoas a gente vê muita competição, e você não precisa competir com ninguém, você precisa só fazer aquilo que você acha bom e que é bom para os outros também, esse é o mais importante. [...] Nós ainda temos bastante isso, ainda estamos conseguindo manter, [...] mas percebe-se que cada vez está mais decaindo. A parte cultural em si está perdendo raízes. Então essa parte a gente tem que batalhar para manter um pouco [...]. Hoje a competição é a “plata” (Instrutor 3, 2025).

A análise das falas sinaliza a tensão entre a tradição comunitária, ainda reconhecida como traço marcante da cultura local, e os desafios impostos pelas mudanças de valores sociais, que colocam em risco a continuidade dessa prática coletiva.

Além do engajamento comunitário e do trabalho voluntário para manter associações e oferecer atividades esportivas e culturais, os entrevistados mencionam a colaboração de entidades locais (públicas, privadas e comunitárias) que atuam como “parceiras” no desenvolvimento de ações educativas no município.

A gente tem uma parceria bem grande com a EPAGRI, em vários grupos que a gente faz, em várias atividades. Nós temos outros parceiros, principalmente para as palestras, essas que a gente realiza na semana da saúde, SICOOB, SICREDI, COOPER A1, Núcleo de mulheres do interior, que também é forte. Esses núcleos femininos acabam nos auxiliando também, até na divulgação. [...] A gente não paga palestrante. A gente, até hoje, conseguiu todos os palestrantes sem pagar. E a gente trouxe [...] de Porto Alegre, a gente trouxe gente de Florianópolis, e que se engajaram no projeto e vieram assim (Gestora 2, 2025).

Nós temos a UCEFF. Nós já fizemos parceria com a Lassberg, [...] com a ASSEMIT, com as cooperativas, a SICOOB, SICREDI, COOAFI, Cresol, A1. [...] As cooperativas buscam bastante para fazer ações sociais, né, é um outro braço aqui que nos ajuda. [...] Nós temos o próprio conselho da comunidade

que [...] se envolve nas ações. [...] Polícia Militar, Polícia Civil (Gestora 3, 2025).

As falas das gestoras evidenciam um leque diversificado de instituições que contribuem para a promoção e fortalecimento das ações desenvolvidas pelas secretarias municipais. Essa multiplicidade de atores reforça o caráter coletivo das práticas educativas, ao mesmo tempo em que fortalece o sentimento de pertencimento comunitário.

A Instrutora 2 exemplifica de maneira concreta como essas parcerias se materializam em ações cotidianas, evidenciando tanto o apoio material quanto a cessão de espaços e a presença de profissionais qualificados:

Uma grande parceira nossa é a UCEFF, [...] mensalmente tem profissionais aqui, quando a gente não executa uma atividade fora, os profissionais vêm até aqui. A gente trouxe no ano passado, por exemplo, a enfermeira, a advogada, a gente trouxe a polícia militar para conversar com eles, a gente trouxe o promotor para explicar para eles sobre o trabalho infantil, o que é, quando eles podem trabalhar. [...] A SICOOB muitas vezes doa também coisas para a gente fazer as atividades com eles, por exemplo, gincana, eles doaram as garrafinhas, a SICREDI doou bolas, então tem essas parcerias. No final do ano a gente fez a campanha do Natal, então o SICOOB participou, eles doaram os presentes para as crianças, e o hospital doou para os idosos e os adolescentes. [...] A JBS participa muito, quando a gente precisa dos espaços eles sempre cedem para a gente, o espaço está lá para ser utilizado, né, então tem o campo [...] (Instrutora 2, 2025).

A rede de parcerias não se limita ao apoio financeiro, mas envolve contribuições diversas (materiais, humanas e simbólicas) que ampliam as condições de acesso e de participação da comunidade em iniciativas educativas. Além disso, revela o interesse das empresas em manter vínculos com a comunidade, o que reforça a lógica de corresponsabilidade social.

A fala da Representante 2 explicita de forma clara a intencionalidade que orienta o engajamento das cooperativas, colocando o desenvolvimento comunitário como parte de sua missão institucional:

A gente tá aqui pra agregar, pra auxiliar no desenvolvimento, na formação, não só dos nossos cooperados, mas da comunidade como um todo, sabe. Que a cooperativa está aberta pra isso, pra essas parcerias. Nós estamos aqui pra contribuir mesmo no desenvolvimento, sabe. Eu acho que esse é o caminho, é isso, sabe, esse é o propósito (Representante 2, 2025).

As parcerias entre entidades locais aparecem como um dos elementos centrais no fortalecimento de iniciativas educativas e sociais em Itapiranga. Os depoimentos evidenciam uma rede de colaboração que envolve cooperativas, universidades, órgãos públicos, empresas e associações, cuja atuação se articula em torno da promoção de atividades culturais, esportivas e formativas. Essa rede amplia as possibilidades de ação do poder público e reforça a ideia de uma cidade que educa a partir da participação social, em consonância com Moll e Bernardi (2021, p. 9), ao afirmarem que “a ideia de cidades que educam passa pela articulação e pela intencionalidade coletiva de políticas públicas, instituições, atores sociais, ações voluntárias, etc., para a construção de permanente ambiência educativa”.

Assim como a comunidade, por meio de suas instituições privadas e comunitárias, contribui com a promoção de ações do poder público, este também fortalece iniciativas da sociedade civil através do fomento a diversas entidades, possibilitando que associações atendam gratuitamente todos ou parte dos interessados. Esse movimento de reciprocidade revela uma dinâmica de coresponsabilidade na oferta de atividades culturais, esportivas e educativas.

A Gestora 1 destaca que a maioria das modalidades esportivas disponibilizadas por associações locais são fomentadas pelo governo municipal.

[...] temos todas as modalidades hoje. Nós temos elas fomentadas. Uma e outra que fica fora, porque ainda não fechou um ano de atuação da sociedade. E as demais são fomentadas (Gestora 1, 2024).

Segundo a Gestora 1, o fomento também se estende a associações culturais. Ela entende que o fomento é uma forma de valorizar e fortalecer as associações.

assim a gente vai alimentando esses espaços para que sejam sim cada vez mais fortificados. (Gestora 1, 2024)

Além de fortalecer diferentes modalidades culturais e esportivas, o fomento também contribui com a inclusão social, possibilitando que crianças em situação de vulnerabilidade tenham acesso gratuito.

Dentro do fomento eles têm que atender até 100 crianças em vulnerabilidade, que precisam então desse atendimento, aí eles entram gratuitamente (Gestora 1, 2024).

A Gestora 3 conta que está sendo desenvolvido, pela Secretaria de Assistência Social, um projeto para possibilitar que o Fundo da Infância e Adolescência (FIA) possa também ser utilizado para fomentar instituições que desenvolvem ações com crianças e adolescentes.

Nós vamos enviar para a Câmara de Vereadores, para que o dinheiro do FIA fomente ações. Por exemplo, toda a instituição que trabalha com criança e adolescente, nós vamos abrir edital, para participarem, e daí nós fomentar. Fomentar essas, tipo, os escoteiros, eles vão poder se inscrever no edital e concorrer, escrever um projeto e concorrer aos recursos. [...] Mas isso é uma novidade para este ano aí, de fomentar todas as instituições, as organizações civis...(Gestora 3, 2025).

O depoimento da Representante de OSC 1 demonstra a importância do apoio público para a continuidade das atividades:

A gente conta sempre com o termo de fomento do município. É através desse fomento que é possível pagar a professora, os professores no caso, para ministrar as aulas das escolinhas, porque sem esse fomento ficaria, ou teria que ter uma cobrança de uma mensalidade. Que hoje a gente só pede uma contribuição das crianças para custear o restante das despesas. Porque sempre acaba tendo uma despesa ou outra. É um custo mínimo. Vinte reais se paga por mês, praticamente de graça. Então, se não fosse ter esse fomento do município, não teria como ministrar aulas de forma quase que gratuita, com um custo tão baixinho. A gente deixa como contribuição, tanto que a gente tem no estatuto e no próprio fomento, não é obrigatório. [...] Eu preciso do ente público pra que a associação funcione (Representante 1, 2025).

Portanto, o fomento municipal é decisivo para a sustentabilidade das ações promovidas pela sociedade civil, funcionando como um elo que garante a ampliação do acesso, a diversidade cultural e a inclusão social. Esse mecanismo consolida um modelo de gestão compartilhada, em que poder público e comunidade se fortalecem mutuamente.

Os aspectos aqui elencados, somados àqueles discutidos na seção anterior sobre as contribuições das ações não formais para o desenvolvimento humano integral e ao longo da vida, permitem reconhecer em Itapiranga a presença de diversos traços de uma cidade que educa. Apesar das contradições e desafios existentes, o município educa pela diversidade de oportunidades que oferece à sua população, pela valorização da cultura local, pela tradição de engajamento comunitário ainda presente e pela colaboração mútua entre entidades públicas, civis e privadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar as oportunidades educativas que a cidade pode oferecer em uma perspectiva de educação integral e ao longo da vida, delimitando como campo empírico o município de Itapiranga/SC. Para tanto, buscamos: identificar marcos históricos e teóricos relacionados ao tema; analisar os relatórios da UNESCO (Faure, 1972; Delors, 1996; Sahle-Work, 2021); identificar e analisar oportunidades educativas não formais disponíveis na cidade; compreender, a partir das vozes dos atores, como essas experiências contribuem para a educação integral e ao longo da vida; e, por fim, identificar traços de uma cidade que educa.

O percurso investigativo partiu da compreensão de que a educação é um bem comum e um processo permanente, que transcende os limites escolares e se enraíza na vida social e comunitária. Assumimos a concepção de educação integral como formação que abrange todas as dimensões do ser humano (intelectual, social, afetiva, física e cultural) e de educação ao longo da vida como direito que acompanha as pessoas em todas as etapas da existência. A noção de cidade que educa foi tomada como chave analítica, por evidenciar o caráter coletivo da educação quando assumida como responsabilidade compartilhada entre poder público, sociedade civil e cidadãos.

O levantamento do estado do conhecimento e a análise dos relatórios da UNESCO ofereceram bases complementares para esta pesquisa. O estado do conhecimento possibilitou ter uma visão geral do que vem sendo pesquisado sobre a relação entre educação e cidade. Constatamos que grande parte das pesquisas se concentram na relação entre escola e território/cidade. Não identificamos pesquisas que explorem de maneira articulada a tríade educação integral, educação ao longo da vida e cidade que educa. Embora o Relatório Faure seja citado em algumas produções, não localizamos estudos aprofundados envolvendo os três relatórios da UNESCO analisados nesta dissertação. Nesse sentido, o estado do conhecimento contribuiu para situar esta dissertação em um espaço de diálogo entre lacunas e possibilidades, oferecendo elementos que ampliam a compreensão da cidade como espaço educativo.

A análise dos relatórios mostrou que, desde o Relatório Faure (1972), a UNESCO vem insistindo na urgência de reconhecer a educação como processo permanente, comunitário e humanista, sendo esse horizonte reiterado nos relatórios Delors (1996) e Reimaginar nossos futuros juntos (2021). Embora inspiradores, esses

documentos evidenciam tensões quando confrontados com a realidade das políticas públicas, muitas vezes reduzidas a programas voltados à empregabilidade e à adaptação econômica, em detrimento de uma visão emancipadora e integral.

Na investigação empírica, buscamos identificar oportunidades educativas não formais disponíveis na cidade de Itapiranga/SC e compreender como essas experiências contribuem para a educação integral e ao longo da vida. Além disso, buscamos identificar nas entrevistas traços de uma cidade que educa. A coleta de dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas aplicadas a gestores municipais, instrutores de atividades não formais e representantes de entidades locais, totalizando oito participantes. A análise dos dados foi realizada através da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2016).

As vozes dos participantes revelaram que Itapiranga dispõe de uma diversidade de espaços e ações educativas não formais. Entre os espaços educativos identificados estão praças, ruas, museus, bibliotecas, espaços naturais, ginásios esportivos, centros comunitários, clubes e associações. O reconhecimento desses espaços vem acompanhado pela percepção de que alguns podem ser melhor aproveitados em seu potencial educativo.

As ações educativas não formais incluem iniciativas públicas, privadas e da sociedade civil, com destaque a atividades culturais, esportivas, de educação em saúde, de prevenção a violências e vulnerabilidades, de educação financeira e cooperativismo. Essas experiências contribuem tanto para a socialização quanto para a ampliação de repertórios culturais e formativos da população. Porém também são apontadas dificuldades, como necessidade de melhorias estruturais, ampliação e motivação de profissionais e desafio de manter a participação do público nas atividades.

As práticas educativas desenvolvidas em Itapiranga configuram-se como experiências significativas de promoção de educação integral e de educação ao longo da vida. Ao mobilizar espaços culturais, esportivos, comunitários, de saúde e de assistência social, as ações atingem diferentes faixas etárias e favorecem aprendizagens que abrangem dimensões cognitivas, físicas, emocionais, sociais e culturais. Esses processos fortalecem vínculos familiares e comunitários, promovem valores como disciplina, cooperação e solidariedade, e contribuem para a proteção social e para o exercício da cidadania. Assim, mesmo que persistam limites quanto à participação de determinados grupos e à integração das políticas, as oportunidades

educativas identificadas demonstram o potencial da cidade em constituir-se como território formativo, reafirmando a centralidade da educação não formal na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e humanizadora.

Itapiranga reúne importantes traços de uma cidade que educa, tanto pelo reconhecimento de práticas já consolidadas quanto pela percepção de que falta uma proposta mais articulada. De um lado, destacam-se vivências positivas associadas à diversidade de oportunidades, à longevidade de iniciativas culturais e à confiança na qualidade da educação; de outro, surgem limites relacionados à fragmentação das ações e à permanência de práticas tradicionais. A valorização da cultura, a preservação das tradições e o engajamento comunitário fortalecem o potencial educativo do município, mas a consolidação de Itapiranga como cidade que educa exige constante articulação coletiva, diálogo intercultural e apoio do poder público para garantir a continuidade e a sustentabilidade das iniciativas.

As implicações deste estudo dialogam com a necessidade de repensar a cidade não apenas como suporte físico de instituições escolares, mas como território vivo de aprendizagens. Para a realidade local, isso significa ampliar o diálogo entre secretarias municipais, organizações da sociedade civil e iniciativa privada, de modo a consolidar uma rede educativa que favoreça a permanência, a visibilidade e o impacto das práticas. Para o campo da educação, a pesquisa reafirma a relevância de integrar a dimensão não formal ao debate sobre educação integral e educação ao longo da vida, tensionando concepções restritivas que ainda identificam educação unicamente à escolarização.

Não obstante, reconhecemos limites deste trabalho. O recorte empírico concentrou-se em um município de pequeno porte e em um número reduzido de atores sociais, o que não permite generalizações. Além disso, a pesquisa não contemplou diretamente a perspectiva dos participantes finais das ações educativas (crianças, jovens, adultos e idosos), cuja inclusão poderia enriquecer a compreensão sobre impactos e sentidos atribuídos às experiências. Diante disso, abrem-se caminhos para futuras investigações.

Em síntese, os resultados apontam que a consolidação de uma cidade que educa exige o fortalecimento de uma visão coletiva, sustentada por políticas intersetoriais e pela valorização das iniciativas locais. Reconhecer que a educação se dá em múltiplos tempos e espaços significa assumir o compromisso de pensar a

cidade como território educativo, onde cada sujeito, ao longo de toda a vida, possa encontrar condições para desenvolver-se integralmente.

O ideal de cidade que educa é um processo em constante construção. Esperamos que esta pesquisa possa promover a percepção sobre o potencial educativo da cidade, colaborando com o aumento do engajamento comunitário e fortalecendo a ideia de responsabilidade coletiva pela educação. Além disso, que a identificação de práticas e espaços educativos na cidade, influencie políticas públicas e práticas educativas numa perspectiva de educação integral ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

AICE – ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Espaços urbanos e cidades educadoras**. Caderno de Debate nº 5. Rosário, Argentina: AICE, 2019. Disponível em: <https://www.ciudadeseducadorasla.org/ciudades/sites/default/files/2024-01/Cuaderno%205%20Portugues.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

ARAUJO, Vanessa Barboza de. **Ensinar a ler a cidade**: práticas de estudo da urbe na Escola Básica. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzales. **O direito ao tempo da escola**. Cad. Pesq., São Paulo (65): 3-10, maio 1988.

ASSOCIAÇÃO CIDADE ESCOLA APRENDIZ. **Conceito – Territórios Educativos**. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/#:~:text=Um%20Territ%C3%B3rio%20Educativo%20%C3%A9%20aquele,%2C%20jovens%2C%20adultos%20e%20idosos>. Acesso em: 21 jan. 2025.

Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona, AICE, 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BARBOSA, Soluanny Hunhevicz. **Cidades que educam**: desvelando o potencial de aprendizagem no espaço público. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

BIESTA, Gert. Reclaiming a future that has not yet been: The Faure report, UNESCO's humanism and the need for the emancipation of education. **International Review of Education**, v. 68, n. 5, p. 655–672, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-021-09921-x>. Acesso em: 2 ago. 2025.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Série Mais Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

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**. 2022. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

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

CAMPOS, Túlio. **A Escola e a Cidade: Experiências de Crianças e Adultos em Excursões na Educação Infantil**. 2019. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

CANÁRIO, Rui. A "aprendizagem ao longo da vida". Análise crítica de um conceito e de uma política. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 10/11, p. 29-52, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41384>. Acesso em: 5 jun. 2025.

CANCELA, Clarisse Duarte Magalhães. **O Sítio do Pica Pau Amarelo e seu território: a cidade de Taubaté**. 2019. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CARTA DE FREDERICO WESTPHALEN: sobre compromissos para construção de uma cidade educadora. Frederico Westphalen: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, 2020. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/3987/pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: Uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Acesso em: 29 out. 2024

COSTA, Cleylton Rodrigues da. **“A rua educa”: pedagogia da resistência, sobrevivência e educabilidades de pessoas em situação de rua em Mossoró/RN**. 2023. 160 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

CRESWELL, Jonh W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELORS, J. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 1998.

ELFERT, Maren; DRAXLER, Alexandra. The Faure report: 50 years on – Editorial introduction. **International Review of Education**, [s. l.], v. 68, p. 637-654, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11159-022-09981-7>. Acesso em: 2 ago. 2025.

FAURE, Edgar. **Aprender a Ser**. 3ª ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1981.

FERNANDES, Renata Sieiro. A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 58–74, mai. 2009. DOI: 10.14244/1982719930. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/30>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FERREIRA, Solange Pacheco. **Políticas educacionais de ampliação do tempo e espaço para a infância em territórios urbanos**: uma análise a partir do bairro do Pilarzinho da cidade de Curitiba. 2016. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FIGLIOLINO, Simone Aparecida Preciozo. **Centro Educacional Unificado (CEU)**: concepções sobre uma experiência. 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

FRAGA, Dina Lucia. **A criança e a cidade**: diálogos entre educação infantil, cidade e patrimônio cultural. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2018.

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

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion: IDE, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/123456789/54490/1/gadotti-educacao-nao-formal.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2016. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/95df6356-5704-419f-8458-3c60cdb3edd9>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27–38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: 16 jun. 2025.

GOMES, Rafael Ferreira Diniz. **Um estudo sobre as narrativas de jovens moradores da Maré-RJ: oportunidades para os territórios educativos**. 2020. 237 f. Tese (Doutorado em Arquitetura) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GUARÁ, Isa Maria Ferreira Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: **Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Educação Integral**, São Paulo, v.1, n. 2, p. 15-24, 2006.

HELPA, Caren Regina Adur de Souza. **Escola e cidade: territórios para o desenvolvimento profissional docente**. 2023. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

ITAPIRANGA. Atende.net. Disponível em: <https://itapiranga.atende.net/cidadao>. Acesso em: 08 jun. 2024.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, v. 33, p. 123-145, Maio/Ago. 2021.

LAZZAROTO, Elcio Pereira de Souza. **A escola, o currículo e a cidade em uma conexão com a cidade educadora**. 2023. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2023.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Fabiano de Souza. **"Lugar de aprender": possibilidades na ação docente fora dos muros da escola no município de Osório**. 2020. 75 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Osório, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRA, Ane Patrícia de; FOSSATTI, Paulo; JUNG, Hildegard Susana. A concepção de educação humanista: interfaces entre a Unesco e o Plano Nacional de Educação. *Acta Scientiarum. Education*, v. 41, e35788, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303360435002>. Acesso em: 2 ago. 2025.

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

MOLL, Jaqueline. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**, Torres Novas, 2013. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 17 jul 2025.

MOLL, Jaqueline. **Territórios Educativos e Educação Integral no Brasil**. In: Aprendiz: 20 anos de história e reinvenção. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2017, 116 p.

MOLL, Jaqueline; BERNARDI, Lucí (orgs.). **Cidades educadoras: novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela - aportes reflexivos do XI SINCOL**. Frederico Westphalen: URI, 2021. Disponível em: <https://www.fw.uri.br/storage/publications/files/0f577409e3de62757b16aa01fc19af1d362.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

MOLL, Jaqueline; BERNARDI, Luci dos Santos; LOURO, Paulo. Cidades Educadoras. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen/RS, v. 22, n. 1, p. 01-03, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3996/pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2016.

NETO, Eduardo dos Reis Marcelino. **A cidade como currículo**. 2023. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 16 jan. 2025.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Integral e currículo intertranscultural**. In: Moll, Jaqueline [et al.]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012

PARO, Vitor Henrique. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade**. In: COELHO, Lígia Martha C. da Costa. (Org.). Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências. Petrópolis, RJ: DP et Alí; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PINHAL, Ana Luiza Coelho Ferreira. **Cidade educadora como potencialidade educacional: a educação para além da escola**. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2017.

RABELO, Marta Klumb Oliveira. **Educação integral como política pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos.** In: Moll, Jaqueline [et al.]. Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012

ROCHA, Daniel Romulo de Carvalho. **Educação Integral e Cidade Educadora: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares.** 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) - Universidade Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2018.

RODRIGUES, Marilda Merênci; MENDES CALEGARI, Jean Franco. A educação e a aprendizagem ao longo da vida chegam à LDB brasileira: o conceito por detrás do princípio. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 77, p. 266–279, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.82628. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/82628>. Acesso em: 6 jun. 2025.

SANTOS, Loreni Aparecida dos. **A praça CEU como território educativo: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS.** 2020. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

SANTOS, Patrícia Daflon dos. **Cidade e educação: propostas educacionais e seus reflexos nas utopias urbanas.** 2021. 179 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

SCHMIDT, Adriane da Silva. **Educação Infantil: práticas inovadoras na contemporaneidade - o direito à cidade com olhares potencializadores da cidadania na infância.** 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional, Curitiba, 2022.

SHARMA, Gunjan; SAYED, Yusuf. Global governance and a new social contract for education: Addressing power asymmetries. **Prospects**, v. 54, p. 351–360, jul. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09696-7>. Acesso em: 3 ago. 2025.

SILVA, Dayana Araujo. **Cidade e educação: o itinerário formativo urbano do bairro de Heliópolis em São Paulo.** 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

SIMOES, Juliana Brum. **As relações entre infâncias, cidade e educação: o que apontam as pesquisas.** 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

TAVARES, Deborah Etrusco. **A educação integral na perspectiva da cidade educadora: uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem.** 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

TRILLA, Jaume. **A educação não-formal**. In. TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. Educação formal e não-formal. São Paulo: Summus. 2008. Valéria Amorim Arantes (Org.)

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

WEFFORT, Helena Freire; ANDRADE, Julia Pinheiro; COSTA, Natacha Gonçalves. **Currículo e educação integral na prática**. 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada para gestores municipais

Identificação do(a) participante (opcional): _____

Setor em que atua: _____

Data da entrevista: ____ / ____ / ____ Duração: ____

Formação: _____

Período que atua no serviço público ____ (em anos)

Período que atua no cargo ____ (em anos)

1 - Você já ouviu falar em algum destes termos: “cidade educativa”, “cidade educadora” ou “cidade que educa”? O que você compreende ao ouvir estes conceitos?

2 – Considerando as suas concepções, você acredita que a cidade de Itapiranga pode ser reconhecida como uma cidade que educa? Dê exemplos que justifiquem sua resposta.

3 – Quais espaços disponíveis na cidade que você considera educativos? De que forma?

4 – O que você percebe nesses espaços para caracterizá-los como educativos?

5 – Quais ações/atividades disponibilizadas na cidade você considera educativas?

6 – Quem são os responsáveis por essas ações/atividades? E que público elas atingem (crianças, jovens, adultos, idosos)?

7 – Você sabe dizer se estas ações/atividades têm custos para os participantes? No caso de ações comunitárias ou de empresas, existe algum tipo de fomento por parte do governo municipal?

8 – Como você acha que a oferta desses espaços e ações/atividades educativas impactam na vida dos habitantes de Itapiranga?

9 – Você acredita que estas ações/atividades contribuem para uma formação humana integral, considerando o desenvolvimento intelectual, físico, afetivo, social e cultural? De que forma? Exemplifique.

10 – Você acredita que estas ações/atividades oportunizam uma educação ao longo da vida, ou seja, que oportunize educação em todas as idades?

11 – Você consegue perceber o compromisso dos cidadãos itapiranguenses com sua própria educação e com a dos demais habitantes? Que atitudes ou ações lhe remetem a essa conclusão?

12 – Gostaria de rever alguma de suas respostas ou acrescentar algo?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada para demais agentes sociais

Identificação do(a) participante (opcional): _____

Ação/Atividade que desenvolve: _____

Instituição a que está ligado: _____

Data da entrevista: ____ / ____ / ____ Duração: ____

Formação: _____

Há quanto tempo reside na cidade ____ (em anos)

Há quanto tempo você está envolvido nesta ação/atividade? ____ (em anos)

1 – Você pode descrever brevemente a atividade em que você está envolvido?

2 – Qual é o principal objetivo dessa atividade?

3 – Quem são os participantes ou beneficiários dessa ação/atividade (crianças, jovens, adultos, idosos)?

4 - Qual é a duração e a frequência da atividade?

5 – Quais os espaços que são utilizados para realização desta ação/atividade? Onde ela ocorre?

6 – Há alguma participação ou fomento do governo municipal ou de outras instituições públicas ou privadas para realização desta ação/atividade?

7 – Como você percebe o envolvimento dos participantes na ação/atividade? No caso de atividade regular, há efetiva frequência?

8 – Você acredita que essa ação/atividade contribui com o desenvolvimento e com a educação dos participantes? Em que aspectos? Pode dar exemplos?

9 – Acredita que essa ação/atividade contribui para o desenvolvimento da cidade? Como? Qual o impacto na comunidade?

10 – Você percebe alguma dificuldade na implementação dessa atividade? Quais? Como você acha que essas dificuldades poderiam ser reduzidas ou eliminadas?

11 – Há algo a mais que você gostaria de compartilhar sobre essa atividade?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nº do CAAE: 84878224.2.0000.5352

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa intitulada: **“Educação e Cidade: relações e oportunidades para uma educação integral e ao longo da vida”**, que tem como objetivo investigar as oportunidades educativas que a cidade pode oferecer em uma perspectiva de educação integral ao longo da vida, sob a responsabilidade da pesquisadora **Gladis Lorenzato Bertol** e supervisão da pesquisadora orientadora, **Profa. Dra. Jaqueline Moll**, vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen - RS.

O convite ocorreu em virtude de você estar envolvido diretamente em ações educativas não formais no município de Itapiranga. A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador. Caso você decida aceitar o convite, será submetido aos seguintes **procedimentos**: entrevista com roteiro semiestruturado, que será realizada de forma presencial, com agendamento prévio de acordo com sua disponibilidade. A entrevista será registrada através de anotações e gravação. Os dados ficarão arquivados pelo período de 5 anos, sob a guarda da pesquisadora. Após este período serão eliminados. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 45 minutos.

Os **riscos** relacionados com sua participação são mínimos. No entanto, você poderá sentir certo desconforto devido às questões da entrevista e, caso sinta necessidade, é possível pausar a entrevista a qualquer momento ou interromper sua participação. Caso seja identificado algum sinal de desconforto psicológico em sua participação, a pesquisadora compromete-se em orientá-lo(a) e encaminhá-lo(a) para os profissionais especializados(as) na área necessária, a fim de prestar-lhe apoio e assistência. Ao participar desta pesquisa você não terá **benefícios** diretos. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações que devem acrescentar elementos importantes à literatura, bem como à sua comunidade, a partir do compromisso da pesquisadora em divulgar os resultados obtidos através da pesquisa. Os **resultados** desta pesquisa serão apresentados na dissertação de mestrado da pesquisadora. Também poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares. Entretanto, os dados/informações obtidos por meio da sua participação serão **confidenciais e sigilosos**, não possibilitando sua identificação.

A sua participação bem como a de todas as partes envolvidas será voluntária, não havendo remuneração para tal. Não estão previstos gastos financeiros da sua parte. Porém, se houver, será ressarcido pelo responsável pela pesquisa. Não está previsto indenização por sua participação, mas se você sofrer qualquer dano resultante da sua participação neste estudo, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você tem direito a assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, e também o direito de buscar indenização. Ao assinar este termo de consentimento, você não estará abrindo mão de nenhum direito legal, incluindo o direito de pedir indenização por danos e assistência completa por lesões resultantes de sua participação neste estudo.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações do projeto, se você aceitar participar deste estudo, assine o consentimento de participação, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado. Este consentimento possui mais de uma página, portanto, solicitamos sua assinatura (rubrica) em todas elas. A qualquer momento, você poderá entrar em contato com o pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação.

Pesquisador responsável: Gladis Lorenzato Bertol

Endereço: Rua São Bonifácio, 733, Centro, Itapiranga, SC Telefone: (49) 984167651

Assinatura: _____

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, após a leitura e compreensão destas informações, entendo que a minha participação é voluntária e autorizo a execução do trabalho de pesquisa, bem como divulgação dos dados obtidos neste estudo, sem minha identificação pessoal. Confirmando ainda que recebi cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Assinatura da pesquisadora

Assinatura da orientadora

Em caso de dúvida quanto à ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP).

Avenida Assis Brasil – Bloco C – Bairro Itapagé, Frederico Westphalen/RS CEP: 98400-00

Tel.: (55) 37449200 Ramal - 306 E-mail: cep@uri.edu.br

Coordenadora: Profª. Marines Aires

APÊNDICE D – Autorização para gravação de voz

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: **Educação e Cidade: relações e oportunidades para uma educação integral e ao longo da vida**, que tem como pesquisador responsável **Gladis Lorenzato Bertol**, com orientação de Jaqueline Moll. Esta pesquisa pretende investigar as oportunidades educativas que a cidade pode oferecer em uma perspectiva de educação integral ao longo da vida. Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros).
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos.

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados serão: áudios da entrevista, que terá duração aproximada de 45 minutos.

Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu, _____ autorizo o uso de:

- () Minhas imagens (fotos e/ou vídeos)
 () minha voz
 () minhas imagens (fotos e/ou vídeos) e minha voz

Itapiranga, ____/____/____

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável



Impressão
datiloscópica
do participante

ANEXOS

Eu, ALEXANDRE GOMES RIBAS, inscrito no CPF n. 927.322.919-00, Prefeito do Município de Itapiranga - SC, AUTORIZO a pesquisadora GLADIS LORENZATO BERTOL, sob a supervisão da pesquisadora orientadora Profa. Dra. Jaqueline Moll, vinculadas ao Programa de pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado em Educação, Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI Câmpus de Frederico Westphalen/RS, a realizar entrevista com gestores e servidores públicos municipais envolvidos em ações/atividades educativas não formais no âmbito do município de Itapiranga/SC, para a realização do Projeto de Pesquisa "EDUCAÇÃO E CIDADE: RELAÇÕES E OPORTUNIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL E AO LONGO DA VIDA", cujo objetivo primário é investigar as oportunidades educativas que a cidade pode oferecer em uma perspectiva de educação integral ao longo da vida.

1- Iniciar a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

3- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa envolvendo seres humanos, nos termos estabelecidos na Resolução n. 466/2012 e Resolução n. 510/2016.

Itapiranga - SC., 19 de novembro de 2024.

Município de
Itapiranga
SANTA CATARINA

Praça das Bandeiras, 200 - Itapiranga - SC
 CEP: 89896-000 | CNPJ: 82.821.208/0001-36
 E-mail: itapiranga@itapiranga.sc.gov.br
 Site: itapiranga.atende.net
 Fone: 49.3678-7700

ANEXO B - Artigo publicado na Revista Literatura em Debate⁶

EDUCAÇÃO PARA O FUTURO: CONTRIBUIÇÕES DE FAURE, DELORS E SAHLE-WORK

EDUCATION FOR THE FUTURE: CONTRIBUTIONS OF FAURE, DELORS AND SAHLE-WORK

EDUCACIÓN PARA EL FUTURO: CONTRIBUCIONES DE FAURE, DELORS Y SAHLE-WORK

Gladis Lorenzato Bertol¹
Jaqueline Moll²

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo resgatar e analisar os relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação. Apresentamos as principais contribuições dos relatórios Faure (1972), Delors (1996) e Sahle-Work (2021)³, de maneira a situar a preocupação histórica com o futuro da educação e da sociedade. Faure defende uma educação ao longo da vida, que desenvolva os indivíduos integralmente e para a democracia. Delors indica que a educação deve organizar-se em torno de quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Sahle-Work estabelece um novo contrato social para a educação, reafirmando o compromisso da sociedade com um futuro pacífico, justo e sustentável. Os três relatórios, cada um em seu contexto histórico, constituem valiosos recursos para entender a situação da educação em escala global e para orientar políticas e práticas educacionais.

PALAVRAS-CHAVE: educação; futuro; relatórios UNESCO; educação ao longo da vida.

ABSTRACT

This article aims to retrieve and analyze United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) reports for education. We present the main contributions of the Faure (1972), Delors (1996) and Sahle-Work (2021) reports, in order to situate the historical concern with the future of education and society. Faure defends lifelong education, which develops individuals integrally and for democracy. Delors indicates that education must be organized around four pillars of knowledge: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. Sahle-Work establishes a new social contract for education, reaffirming society's commitment to a peaceful, fair and sustainable future. The three reports, each in its historical context, are important resources for understanding the state of education on a global scale and for guiding educational policies and practices.

KEYWORDS: education; future; UNESCO reports; lifelong education.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo recuperar y analizar los informes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre educación. Presentamos las principales contribuciones de los informes Faure (1972), Delors (1996) y Sahle-Work (2021), con el fin de situar la preocupación histórica por el futuro de la educación y la sociedad. Faure defiende la educación permanente, que desarrolle integralmente a las personas y para la democracia. Delors indica que la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Sahle-Work establece un nuevo contrato social para la educación, reafirmando el compromiso de la sociedad con un futuro pacífico, justo y sostenible. Los tres informes, cada uno en su contexto histórico, constituyen recursos valiosos para comprender el estado de la educación a escala global y para orientar las políticas y prácticas educativas.

PALABRAS CLAVE: educación; futuro; informes de la UNESCO; educación permanente.

¹ Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Brasil. Orcid: 0009-0002-9608-2313

² Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil. Orcid: 0000-0001-5465-178X

³ Os anos informados entre parênteses no resumo referem-se aos anos da publicação original dos relatórios. Ao longo do texto, serão utilizados os anos das edições utilizadas como referência.

⁶ O artigo completo está disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/literaturaemdebate/article/view/4764>

ANEXO C - Artigo publicado na Revista Communitas⁷

V. 8, N. 20, 2024
DOI: [10.29327/268346.8.20-12](https://doi.org/10.29327/268346.8.20-12)

**EDUCAÇÃO COMO COMPROMISSO SOCIAL:**

o papel da escola e da cidade¹

Gladis Lorenzato Bertol

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

Jaqueline Moll

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

RESUMO:

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

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

Abstract

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

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

Resumen

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

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

⁷ O artigo completo está disponível em:
<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/8036>