



Oportunidades formativas e práxis na Cidade Educadora: a cidade como proposta curricular

Training opportunities and praxis in the educating city: the city as a curriculum proposal

Alceli Ribeiro Alves

Doutor em Geografia

Centro Universitário Internacional UNINTER

Curitiba, PR-Brasil.

alceli.a@uninter.com

Luís Fernando Lopes

Doutor em Educação

Centro Universitário Internacional UNINTER

Curitiba, PR-Brasil.

luis.l@uninter.com

Elcio Pereira de Souza Lazzarotto

Mestre em Educação

Centro Universitário Internacional UNINTER

Curitiba, PR-Brasil.

elciopcop@hotmail.com

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar e defender a proposta de uma aprendizagem que coloca a cidade como perspectiva que perpassa o currículo, inserindo-se no contexto de formação inicial e continuada de professores e na prática do uso dos espaços formais, não formais e informais de educação. A metodologia constitui-se de revisão sistemática de literatura, coleta e análise de dados extraídos da base de dados SciELO e Google Acadêmico, bem como do trabalho de campo realizado com professores e alunos dos anos finais do ensino fundamental de uma escola na cidade de Apiaí/SP. Os resultados mostram que a Cidade Educadora é uma proposta pedagógica capaz de promover a aprendizagem significativa, ao passo que oportuniza aos professores e estudantes planejarem projetos interdisciplinares, aplicá-los e aprender com eles, pois o território da aprendizagem emerge e conecta a comunidade escolar e a cidade, contribuindo para o senso de pertença ao território.

Palavras-chave: escola; currículo; Cidade Educadora; Educação.

Abstract: The present study aims to analyze and defend the proposal of a learning that places the city as a perspective that permeates the entire curriculum, inserting itself in the context of initial and continued teacher training and in the practice of using formal, non-formal spaces and informal education. Based on a systematic literature review, collection and analysis of data extracted from the SciELO and Google Scholar databases, as well as the fieldwork methodology carried out with teachers and students in the final grades of elementary school at a school in the city of Apiaí/ SP, the results show us that the Educating City emerges more and more as a pedagogical proposal capable of promoting meaningful learning, providing opportunities for teachers and students to propose, apply and learn from interdisciplinary projects, where the learning territory emerges and connects the school community and the city, contributing to the sense of belonging to the territory.

Keywords: school; curriculum; educating city; education.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

ALVES, Alceli Ribeiro; LOPES, Luís Fernando; LAZZAROTTO, Elcio Pereira de Souza. Oportunidades formativas e práxis na Cidade Educadora: a cidade como proposta curricular. *Dialogia*, São Paulo, n. 45, p. 1-20, e24072, maio /ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/45.2023.24072>

American Psychological Association (APA)

Alves, A. R., Lopes, L. F., & Souza, Lazzarotto, Elcio P. (2023, maio/ago.). Oportunidades formativas e práxis na Cidade Educadora: a cidade como proposta curricular. *Dialogia*, São Paulo, 45, p. 1-20, e24072. <https://doi.org/10.5585/45.2023.24072>

1 Introdução

Pensar a cidade, com a cidade e para a cidade tem se tornado uma tarefa desafiadora, não apenas para os gestores das cidades brasileiras, mas também para uma variedade de outros agentes e instituições responsáveis por implementar políticas públicas voltadas para a educação, para a cidade e seus habitantes. É nesse contexto que emerge a perspectiva da Cidade Educadora.

Conceitualmente, a Cidade Educadora pode ser definida nos termos da Cidade Escola Aprendiz, no contexto desenvolvido pelo Programa Educação e Território. De acordo com tal definição, a Cidade Educadora é aquela que, “para além de suas funções tradicionais, reconhece, promove e exerce um papel educador na vida dos sujeitos, assumindo como desafio permanente a formação integral de seus habitantes” (EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, 2023, não p.).

Segundo Moll, Barcelos e Dutra (2022, p. 714), a ideia de uma Cidade Educadora apareceu nos princípios da obra proposta pela UNESCO e organizada por Edgar Faure, *Aprender a ser*, em 1973. O Relatório Faure veio acompanhado de muitas ideias, gerando um despertar e um redescobrir novos olhares para a cidade. Assim, “no final dos anos 1980, a cidade de Barcelona, na Espanha, trabalhava para implementar esse conceito em uma proposta que integrava educação formal, não formal e informal, para todos os/as cidadãos/ãs, da infância à velhice” (MOLL; BARCELOS; DUTRA, 2022, p. 714).

Diante disso, é possível afirmar que o embrião da Cidade Educadora é oriundo das discussões ocorridas na década de 1970, no âmbito da UNESCO. Contudo, o movimento de Cidades Educadoras cresce principalmente a partir da década de 1990. Em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona (Espanha), houve uma preocupação em tornar as cidades mais inclusivas, justas e participativas, com especial destaque para a criação de mecanismos que permitam às crianças e aos adolescentes vivenciarem plenamente sua cidadania.

Hoje já são mais de 490 cidades, localizadas em mais de 30 países, associadas à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)¹, associação que reúne as cidades signatárias da Carta das Cidades Educadoras. Em comum, todas essas cidades assumiram o compromisso de buscar efetivar os princípios contidos na Carta.

Obviamente, os desdobramentos gerados a partir desse compromisso não reverberam apenas nas cidades associadas à AICE, haja vista que as Cidades Educadoras se inserem em redes macrorregionais e, dentro de seus países, estão inseridas em contextos socioespaciais e territoriais próprios.

¹ Fundada em 1994, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) é uma Associação sem fins lucrativos, constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras.

Apesar de observarem as normas estabelecidas pela AICE, as Cidades Educadoras estão inseridas dentro de seus respectivos territórios, de modo que observam as normas contidas na Carta Magna de seus respectivos países, bem como a Lei Orgânica dos municípios nos quais estão inseridas. Assim também expressa a própria Carta das Cidades Educadoras: “A Cidade Educadora tem personalidade própria, integrada no país do qual faz parte. A sua identidade é, por conseguinte, interdependente da do território em que está inserida” (AICE, 2020, p. 4).

Observar que a Cidade Educadora assume um compromisso com as demais cidades associadas à AICE é importante, porém, igualmente importante considerar a inserção da cidade dentro de seu respectivo arcabouço jurídico-institucional e, conseqüentemente, de seu território. Na prática, a inserção da cidade no território implica em efetivar as políticas públicas planejadas para aquele território, segundo as demandas ali localizadas, as estruturas regulatórias do território, os problemas e desafios inerentes aos lugares, entre outras.

Portanto, admitir a existência e a importância do território significa reconhecer a territorialidade, ou seja, o exercício do poder da cidade, de seus administradores e administrados sobre o território, seja para governar, para implementar as políticas públicas ou para efetivar as normas, incluindo-se aqui aquelas que ditam o currículo escolar a ser considerado adequado para o território.

É nesse contexto que Alves e Vieira (2022) defendem que, além de ser uma proposta pedagógica que conduz à aprendizagem significativa, a Cidade Educadora pode ser entendida também como proposta política transformadora da educação e das cidades no século XXI. Na medida em que as pessoas tomam consciência de que vivem e percebem a cidade, são capazes de compreender que exercem papel de protagonistas em suas aprendizagens, ao longo de toda a vida e em todas as instâncias sociais, podendo conceber e transformar as cidades a partir de seus próprios contextos, realidades e experiências.

Alguns autores consideram a Cidade Educadora como uma perspectiva relacionada ao Direito à Cidade, na concepção Lefebvriana (LEFEBVRE, 2001), incitando um novo olhar às agendas e políticas urbanas, ao destacar que todos, em especial os grupos vulneráveis e marginalizados, têm direito à cidade, bem como o direito de transformá-la (ANDRADE; FRANCESCHINI, 2017).

Outros argumentam ser necessário romper os muros da escola (MOSÉ, 2015) para promover uma aprendizagem significativa e conectada à realidade e às necessidades formativas de crianças e jovens. Jaume Bonafé (2014), por exemplo, propõe que se explore a ideia da cidade fazendo currículo. Segundo o renomado pesquisador espanhol, precisamos superar a concepção de uma escola apenas articulada com seu entorno. Para ele, é necessário ir além dessa articulação,

e adotar a cidade como currículo, pois a rua é uma aula, uma lousa, um lugar onde se escreve (BONAFÉ, 2014).

No entanto, o grande desafio que se coloca para a formação e atuação docente é como fazer isso? Como colocar em prática o que preconiza os princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras e, ao mesmo tempo, dar conta de desenvolver as competências propostas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017)?

Com essas considerações em mente, o objetivo deste trabalho é duplo. De um lado, buscar analisar a perspectiva de inserção da cidade na proposta curricular, observando os princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras e os objetos de conhecimento contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do currículo do ensino fundamental dos Anos Finais do Estado de São Paulo. De outro, implementar, conduzir e socializar práticas inovadoras e exitosas na escola, a partir do desenvolvimento de estratégias pedagógicas e atividades escolares que integrem a proposta da cidade como currículo.

2 Procedimentos metodológicos

O presente trabalho faz uso de pesquisa predominantemente qualitativa. Num primeiro momento, conduziu-se uma revisão sistemática de literatura, realizada principalmente a partir da coleta e análise de dados contidos em bases de dados da biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online (SciELO)* e Google Acadêmico.

Os descritores utilizados foram: escola, currículo, Cidade Educadora e educação. Definiram-se como critérios de inclusão os artigos publicados entre os períodos de 2012 a 2022, disponíveis integralmente. Os critérios de exclusão foram: dissertações, teses, capítulos de teses, livros, capítulos de livros, anais de congressos ou conferências, relatórios técnicos e científicos, documentos ministeriais, resumos e artigos que não contemplassem o tema solicitado, publicações anteriores à data estabelecida e aqueles que não se encontravam disponibilizados integralmente.

Num segundo momento, o trabalho de campo abrangeu as fases de pré-campo, campo e pós-campo. Essa metodologia foi muito útil, sobretudo a partir da condução de abordagens empíricas realizadas com professores e alunos dos anos finais do ensino fundamental em uma escola, na cidade de Apiaí/SP, abrangendo quatro territórios de aprendizagem explorados na cidade, na relação entre escola e cidade e no desenvolvimento da proposta da cidade como mapa curricular.

3 Conhecer a cidade, para nela aprender a ser, para com ela transformar e transformar-se

A cidade contemporânea encontra-se historicamente associada aos avanços das técnicas empregadas ao longo dos tempos pelas sociedades, bem como de nossa relação com a tecnologia e da forma com que nos relacionamos com a natureza, apropriando-nos de nosso quinhão e redescobrimo-la (SANTOS, 2007). Nesse aspecto, a educação exerce um papel fundamental em relação ao desenvolvimento tecnológico e econômico, mas também na relação ensino-aprendizagem e na formação integral das pessoas.

Assim, percebe-se que o planejamento de algumas cidades e sistemas de ensino envolve e valoriza de maneira significativa o ensino técnico e profissionalizante, certas vezes, com foco exacerbado na formação de mão de obra qualificada, para atender às demandas do mercado. Quando dotado de um constructo pobremente elaborado, sem visão multidimensional e multiescalar de mundo, tal planejamento acaba por gerar políticas públicas pouco efetivas, com baixo impacto social, enfraquecendo iniciativas que poderiam estimular o desenvolvimento de competências que vão muito além das questões técnicas.

Todavia, o ideal de cidade educadora consiste em demonstrar que há outros caminhos a serem trilhados, que não enxergam as perspectivas de aprendizagem e formação integral limitadas aos espaços físicos das instituições de ensino. Com isso, não queremos defender que a escola deixou de ter sua importância, perdendo seu espaço e deixando de ser considerada como o templo dos saberes sistematizados, o local do aprender. Pelo contrário, a escola continua a exercer o seu importante papel, contribuindo com a formação para a cidadania, para a construção de um mundo mais justo, solidário, onde crianças e jovens são entendidos como sujeitos de direito, dotado de sentimentos e emoções (ROCHA; VERCELLI, 2020).

Conforme a lição de Gadotti (2006), o papel da escola nesse contexto é contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade. Essa nova forma de olhar para o mundo e nele aprender cria janelas de oportunidade para uma formação baseada em valores, no desenvolvimento de competências socioemocionais e nos projetos de vida de cada aprendiz.

Portanto, nessa perspectiva, uma educação democrática se constrói a partir dos interesses e experiências desses sujeitos, perpassando noções de liberdade (SEN, 2010) e de desenvolvimento “intencionalmente” educador (MUNHOZ, 2021). Afinal, democracia se constrói com educação, e vice-versa.

A literatura que trata da perspectiva da cidade que educa e transforma também discute sobre os potenciais pedagógicos de instituições presentes nos territórios e fora do espaço formal

da escola, considerando-os como agentes importantes na formação integral dos indivíduos, na construção de uma educação democrática e na efetivação de direitos e garantias fundamentais.

Nessa perspectiva, ressalta-se o papel que os espaços não formais de educação exercem na construção e difusão dos saberes, no enorme potencial que possuem a partir da exploração da subjetividade, da percepção, do aprendizado pautado no campo das experiências, dos valores e comportamentos. É exatamente esse movimento e essa ação que possibilitam um repensar acerca da relação existente entre a educação e as cidades; em outras palavras, entre a escola e os territórios do aprender (PEZENATTO, 2014).

Partindo dessa contextualização, problematizamos a educação escolar com a finalidade de compreender os territórios educativos e suas afirmações de qualificação da formação do estudante. Tal qualificação almeja ampliar seus saberes, relacionando a educação formal (escola regular) com a educação *não-formal* e informal (atividades extracurriculares, realizadas fora da escola), assim como o intuito de uma formação global da criança, preparando-a para a sociedade de hoje, globalizada, informatizada e tecnológica. (PEZENATTO, 2014, p. 22, grifo nosso).

Em vista disso, verifica-se que a cidade exerce um papel significativo na construção do conhecimento, enquanto agente educacional, dotada de atividades que podem ser dirigidas às pessoas de todas as idades, numa perspectiva intergeracional, conforme o princípio de n. 3 da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020).

A cidade se revela como um território educativo, pois oferece um olhar crítico sobre as coisas, o conhecimento e a atividade humana no espaço. Além disso, evidencia nossa relação com o entorno. Nesse cenário, percebe-se que o processo de construção do conhecimento é de suma importância para os estudantes, e pode ser realizado por meio de ações integradas e contextualizadas, já que, devido à existência de vários projetos nas escolas e comunidades, a articulação entre escola e sociedade é essencial para a existência do aluno cidadão (GÓMEZ-GRANELL; VILA, 2003).

Portanto, estamos tratando da perspectiva que defende a necessidade de conhecer a cidade, para nela aprender a ser, para com ela transformar e transforma-se. Ou seja, conhecer e relacionar-se com o espaço vivido, estimulando o sentimento de pertença ao lugar e promovendo o direito à cidade, o uso dos espaços públicos, o aprender a ser no lugar, para que, ao apropriar-se do espaço urbano, o indivíduo se sinta também responsável por contribuir com sua transformação.

O direito à cidade pertence a todos, tanto para quem vive nela como para os que ainda estão por vir. Essa ideia foi proposta primeiramente por Henri Lefebvre, em seu livro *Le Droit à la ville*, de 1968. Nele, Lefebvre tenta fazer um balanço dessa complexa situação, ao mesmo tempo em que formula uma crítica a esse urbanismo aparentemente racional (LEFEBVRE, 2001).

No Brasil, o direito à cidade encontra-se descrito no Estatuto da Cidade, sob a lei n. 10.257/2001, art. 2º, incisos I e II, que dispõe sobre o direito às cidades sustentáveis e, de maneira mais abrangente, à noção de função social da cidade e da propriedade. Esse estatuto regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2001).

No Estatuto da Cidade, o direito a cidades sustentáveis é compreendido como o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações (art. 2º, inciso I). Pode-se dizer, então, que a ideia de direito à cidade expressa na lei sintetiza um amplo rol de direitos. (AMANAJÁS; KLUG, 2018, p. 29).

Isso nos mostra que a questão sobre o tipo de cidade que queremos, como diria Harvey (2012, p. 74), “não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos”. O direito à cidade é uma construção coletiva, pois está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos; “é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade [...]. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é [...] um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos. (HARVEY, 2012, p. 74).

Conforme afirma Munhoz (2021, p. 11), “ao tornar-se educadora a cidade assume a intencionalidade e a responsabilidade na formação, promoção e no desenvolvimento de seus habitantes, em todas as faixas etárias”. Na perspectiva da cidade que educa e transforma, todos têm direito à cidade educadora e esse direito é entendido como a própria extensão do direito fundamental à educação.

Mas, como efetivar este direito? Qual é o papel da escola nesse contexto? Como a formação inicial e continuada de professores deve ser pensada para contribuir com a difusão da proposta da cidade educadora, do aprender a ser e transformar? Como os professores(as) e alunos(as) devem apropriar-se da escola e da cidade para fortalecer ambas, de forma relacional e integrada às suas comunidades?

Ao menos em parte, este estudo tangencia e trata de algumas dessas questões, apresentando, discutindo e oferecendo a professores e estudantes uma proposta: a cidade como mapa curricular.

4 A cidade como espaço de aprendizagem e de transformação

A construção do conhecimento vai muito além da aprendizagem em sala de aula, pois as culturas material e imaterial, contidas no espaço físico da cidade, também podem ser consideradas parte da proposta pedagógica e do processo de aquisição do conhecimento. Nesse contexto, a cidade funciona como sendo um mapa curricular, isto é, uma espécie de livro didático, propiciando

aos alunos o desenvolvimento da aprendizagem com autonomia, tornando-os independentes e gestores de seu próprio conhecimento.

Conforme defendia Paulo Freire, “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, até porque “ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1987, p. 21). Também na lição de Bellot (2013, p. 20), “a cidade está educando quando imprime essa intenção na forma como é apresentada aos seus cidadãos, ciente de que as suas propostas têm consequências nas atitudes e na convivência e geram novos valores, conhecimentos e competências. Todas as áreas estão envolvidas e dizem respeito a todos os cidadãos”.

É preciso incluir a cidade como território educativo e pensar nesse movimento como via de mão dupla, onde se rompem os muros e abrem-se as portas, afinal, as aprendizagens podem ocorrer em qualquer espaço e em qualquer lugar. Em outros termos, a cidade constitui um livro aberto, “uma espécie de *Wikipédia*, em que todo sujeito pode contribuir livremente, acessar, relacionar, contextualizar, reelaborar, compartilhar, sistematizar, sintetizar, e se questionar continuamente em torno de um amplo e incalculável capital de conhecimentos” (CARBONELL, 2016, p.15).

Ressalta-se que uma cidade tem potencial para dispor de vários locais que podem permitir o surgimento do território educativo, por meio de propostas metodológicas que despertem a curiosidade e o interesse dos estudantes (SABOTTA, 2019). Mas, o território educativo não significa apenas um espaço para realizar atividades ou um cenário ideal para atividades em campo. Conforme argumenta Pezenatto (2014, p. 32),

o território educativo pode ser entendido e caracterizado como um espaço com uma ampla pluralidade de conhecimento, onde os saberes escolares se interrelacionam com os saberes populares, aquilo que Freire denomina saberes de experiência feita, o mundo vivido. Relacionar esses saberes no território educativo, [...] vai além da infraestrutura, mas sim um espaço de trocas de experiência, de diálogos que interfiram de alguma forma na formação desse sujeito. Sendo que quando falamos em formação, buscamos uma formação global.

Outra forma de compreendermos o território e as territorialidades no processo de aprendizagem pode se dar pela compreensão de um importante programa que promoveu a educação integral, a partir do ano de 2007. Estamos nos referindo ao Programa Mais Educação. Ele foi criado pela Portaria Interministerial n. 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.

De acordo com o art. 2º do Decreto 7.083/10, são princípios da educação integral, no âmbito do Programa Mais Educação:

- I - a articulação das disciplinas curriculares com diferentes campos de conhecimento e práticas socioculturais citadas no §2º do art. 1º;
- II - a constituição de territórios educativos para o desenvolvimento de atividades de educação integral, por meio da integração dos espaços escolares com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas públicas, praças, parques, museus e cinemas;
- III - a integração entre as políticas educacionais e sociais, em interlocução com as comunidades escolares. (BRASIL, 2010a, não p.).

Há ainda outros princípios contidos no artigo citado que nos chamam a atenção para o caráter da transversalidade, multi e interdisciplinaridade da proposta do Programa Mais Educação, pois valorizam múltiplos espaços de experiências e aprendizagem (BRASIL, 2010b). Tais princípios estão na essência das propostas de atividades que serão apresentadas na seção 6, considerando a realidade de estudantes dos anos finais do ensino fundamental na cidade de Apiaí/SP.

A partir desses princípios, é possível compreender que existe um currículo fora do ambiente escolar, onde há uma prática cultural que resulta na compreensão de significantes a partir da análise de significados, formas de subjetivação e maneiras de entender o mundo e de compreender-se nele. Esse exercício do aprender a ser, transformar e transformar-se na cidade requer uma reflexão acerca das experiências vividas na própria cidade. Na seção 6 deste trabalho, buscou-se um aprofundamento envolvendo essas discussões.

Assim, percebe-se que a cidade como currículo deve ser analisada como formadora de práticas, experiências, relações e materialidades que vão articulando uma forma de entender a cultura e de se entender como parte dela (BONAFÉ, 2016). A cidade é uma fusão de identidades culturais e sociais, como se fosse um conjunto de caminhos e de histórias, uma sinfonia de sons e linguagens (CARBONELL, 2016).

A rua pode ser descrita como sendo “uma aula, uma lousa, um lugar onde se escreve. Não é apenas parte do caminho percorrido até o museu, centro cultural ou a escola. Ela também ensina, e cabe aos professores ensinar seus alunos a aprenderem a ler as mensagens que ela emite” (BONAFÉ, 2014).

A partir desse entendimento, a rua, o bairro e a cidade tornam-se espaços que favorecem a aprendizagem significativa, aprendizagem essa que ocorre ao nos relacionarmos com a cidade, com o meio natural e com as pessoas. Daí o porquê da defesa do território da aprendizagem como um processo que emerge e conecta a comunidade escolar e a cidade, contribuindo para o senso de pertença ao território, de identidade com o lugar e de cidadania.

Nessa perspectiva, o território educativo não é um espaço passivo, mero recurso ou receptáculo de objetos e paisagens. O território educativo emerge da prática, das relações sociais estabelecidas com e no espaço da cidade, ou seja, emerge da construção e reconstrução de espaços do aprender e do empoderamento, a partir da aprendizagem e do conhecimento do território.

5 A aprendizagem em espaços formais, não formais e informais de educação

A aprendizagem é o processo pelo qual competências, habilidades, conhecimentos, comportamentos ou valores são adquiridos. Ela pode ocorrer em qualquer espaço, ou seja, dentro ou fora da escola. Esse processo engloba a representação interna de uma pessoa (autoconhecimento, interesse e motivação em aprender) e também sua ação social (conhecimento do outro), colaborando para o desenvolvimento de suas competências (COMPARSI, 2018). A Figura 1, a seguir, mostra os elementos envolvidos nesse processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Figura 1 – Processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências



Fonte: Antonello; Pantoja (2010, p. 57).

A partir dessa análise, é possível compreender que a educação, mais precisamente a aprendizagem, pode ocorrer de maneira formal, não formal e informal (Quadro 1). Bacila (2021) faz uma distinção muito esclarecedora entre esses três espaços formativos. Segundo a autora,

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

Obviamente, a escola não perde espaço e importância ao abrir-se para a cidade. Muito pelo contrário, “a escola passa a ganhar uma enormidade de opções e estratégias a serem adotadas no processo de ensino-aprendizagem”, não se restringindo ao espaço físico da escola (ALVES; BRANDENBURG, 2018, p. 36-37).

Quadro 1 – Características da aprendizagem formal, não formal e informal

Formal	Não formal	Informal
Na escola	Em instituição fora da escola	Em qualquer lugar
Pode ser opressivo	Normalmente suportado	Suportado
Estruturado	Estruturado	Não estruturado
Normalmente disposto	Normalmente disposto	Espontâneo
Compulsório	Normalmente voluntário	Voluntário
Orientado pelo professor	Pode ser orientado pelo guia ou pelo professor	Normalmente se autoconduz
Aprendizado é avaliado	Normalmente, o aprendizado não é avaliado, embora se possa fazê-lo	Aprendizado não avaliado
Sequencial	Tipicamente não sequencial	Não sequencial
Motivação é tipicamente mais extrínseca	Motivação é tipicamente externa, mas é tipicamente mais intrínseca	Motivação é intrínseca, normalmente
Metodologia	Motivacional	Flexibilidade
Limites bem definidos	Ilimitada	Não há limites

Fonte: Adaptado de Eshach (2007).

Logo, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer espaço e não apenas dentro dos limites territoriais da escola. A educação não formal se apropria de espaços diversos, localizados dentro das cidades para que, com intencionalidade pedagógica, possa contribuir para uma aprendizagem espontânea e prazerosa, permitindo transformar espaço em território educativo.

Sabidamente o currículo formal é concebido dentro das instituições de ensino, mas entendemos que deve ser pensado de modo a permitir que a aprendizagem, a criatividade e a inovação possam ocorrer a partir das experiências que são conduzidas para além da sala de aula e da própria instituição. Ao se compreender a verdadeira noção de “desemparedar” as salas de aula, é possível ir ao encontro da cidade, buscando aproveitar as potencialidades e oportunidades que ela proporciona no processo de ensino-aprendizagem.

O currículo é um dos sustentáculos para a aprendizagem escolar. Ele mostra o caminho, direciona a aprendizagem, mas é preciso considerar nesse importante documento uma compreensão que permita que crianças e jovens sejam capazes de estabelecer várias conexões com a realidade que os circunda, aprendendo a partir da vida cotidiana e reconhecendo a educação como uma prática de liberdade (SILVA; MAFRA, 2020).

Na ideia de apresentar aos professores do ensino fundamental anos finais propostas para serem aplicadas na perspectiva da cidade como currículo, sequências de aprendizagens foram montadas, inspiradas no repertório teórico e conceitual que foram supramencionados, explorando

a metodologia de aulas de campo, abrangendo as fases pré-campo, campo e pós-campo.

Com essas considerações em mente, a seção seguinte tratará de apresentar quatro estratégias ou propostas pedagógicas projetadas com o intuito de serem aplicadas nos anos finais do ensino fundamental. Tais propostas foram concebidas à luz do currículo do Estado de São Paulo, da BNCC, e tem como premissa fundamental a aprendizagem a partir da exploração dos espaços públicos da cidade. Para melhor compreensão dos projetos, uma das propostas será apresentada detalhadamente.

6 A cidade como mapa curricular: estratégias pedagógicas aplicadas com alunos dos anos finais do ensino fundamental na cidade de Apiaí/SP

O objetivo desta seção é apresentar propostas práticas para que, a partir delas, outras possibilidades possam ser desenvolvidas, considerando a articulação do currículo escolar com a cidade na qual vivemos. Dessa forma, as propostas de atividades consideram diversas disciplinas em quatro espaços públicos da cidade de Apiaí - SP, com foco no desenvolvimento das competências da BNCC e do Currículo Oficial do Estado de São Paulo para os anos finais do ensino fundamental, demonstrando, assim, que a cidade pode ser considerada um laboratório de aprendizagem.

Os quatro anos finais do ensino fundamental serão contemplados, de modo que teremos quatro projetos interdisciplinares em conexão com a cidade (Figura 2). Para o 6º ano, exploraremos a Praça Alberto Dias Baptista com o tema “Feira livre”; para o 7º ano, o Mirante do Morro do Ouro, com o tema “Biodiversidade”; para o 8º ano, a Casa do Artesão com a “Arte nas mãos”; e para o 9º ano, a Praça Francisco Xavier da Rocha, com o tema “Os monumentos”.

Tal proposta busca apontar caminhos e possibilidades para que professores e demais profissionais comprometidos com a educação possam visualizar o currículo escolar na cidade e, a partir dessa aproximação, fazer uso da cidade como um território de aprendizagem. Trata-se de uma proposta que visa inspirar professores e educadores a fazerem uso dos conhecimentos e da criatividade que possuem para construir novos conhecimentos com os estudantes.

Tabela 1 - Projetos interdisciplinares envolvendo a cidade

	Projeto 1	Projeto 2	Projeto 3	Projeto 4
Turma/ano	6º	7º	8º	9º
Local da Cidade	Praça Alberto Dias Baptista (feira livre)	Mirante do Parque Morro do Ouro	Casa do Artesão	Praça dos monumentos
Disciplinas escolares	Matemática, Ciências e Língua Portuguesa	Ciências e Geografia	Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa	Arte e História

Fonte: Os autores (2023).

Transcender os muros escolares para tornar as aulas mais atrativas, divertidas e significativas requer planejamento e cuidado. Por isso, o professor precisa saber como se desenvolve uma aula de campo. Para realizar uma aula de campo que transcenda os muros escolares, é fundamental que o professor tenha um bom planejamento. Como sugestão, apresentam-se três etapas que devem ser seguidas para atingir os objetivos propostos pelo professor:

a) Pré-campo: realizado na sala de aula; explicações e definição do que será observado e estudado no local a ser visitado para apresentação dos objetivos da aula, preparo dos estudantes, apresentação de conteúdos teóricos, atitudes, roupas, alimentação e material para registro. É importante que o professor faça, antecipadamente, o reconhecimento do local a ser visitado.

b) Campo: realizado na visita ao local de estudo (cidade), colocando em prática o que foi planejado e estudado no pré-campo: observar o local visitado, realizar registros por meio de croquis, textos ou fotografias, vivenciar a aula prática.

c) Pós-campo: realizado em sala de aula para organização dos registros, momento da avaliação da visita de campo (roda de conversa), e retomada de objetos de conhecimento importantes vivenciados na visita. Pode-se solicitar uma síntese, organizar um painel com fotos, por exemplo, do que foi observado durante a visita de campo. Recomenda-se fechar a aula recordando o objetivo proposto.

Figura 2: Projetos escolares explorando quatro cenários de aprendizagem da cidade de Apiaí, contemplando habilidades do Currículo Oficial do Estado de São Paulo do ensino fundamental dos anos finais



Fonte: Os autores (2022).

Com vistas à compreensão dos projetos, vamos detalhar uma das propostas, cujo público-alvo são estudantes do 6º ano do ensino fundamental, considerando as disciplinas Matemática, Ciências e Língua Portuguesa. O objetivo geral da proposta é explorar os espaços públicos da cidade, articulados ao Currículo Oficial do Estado de São Paulo, tendo como tema gerador a noção de “feira livre”.

O local selecionado foi a Praça Alberto Dias Baptista e o tema denominado “Feira livre”. A disciplina base considerada é matemática e o vínculo com a BNCC destaca a habilidade EF06MA03: solucionar e propor problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados); com números naturais, por meio de estratégias pessoais, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora. Já o objeto de conhecimento vinculado são as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais. Com relação ao tempo de realização da proposta, estima-se cerca de oito aulas de 45 minutos.

O planejamento para a realização da proposta considera cinco momentos. No primeiro momento, propõe-se a apresentação das quatro principais operações matemáticas, assim como dos objetivos da aula, quais sejam: a) resolver problemas envolvendo as quatro operações básicas (adição, subtração, multiplicação e divisão); b) realizar cálculo mental ao fazer compras na feira livre de Apiaí, aprendendo a lidar adequadamente com o dinheiro.

Uma primeira sugestão de atividade é a de números ocultos. O objetivo é estimular os estudantes a encontrarem números ocultos por meio da multiplicação e divisão por 10, 100 e 1000. Podem ser propostas inúmeras outras atividades para completar quadros a partir de números pensados, multiplicando e dividindo por 10, 100 e 1000 de maneira a encontrar os números ocultos.

Em seguida, recomenda-se realizar uma reflexão sobre por que fazer essas multiplicações e divisões não é tão difícil, e explicar que nosso sistema de numeração é de base 10 ou decimal.

Sugere-se que esse conteúdo seja apresentado aos estudantes por meio de uma atividade para completar um quadro de ordens e classes de base decimal, contendo unidade, dezena, centena e que se estenda de unidade até trilhões. Outras atividades propostas poderão envolver problemas para serem resolvidos mentalmente, considerando cálculos de base decimal, como por exemplo: com 15 centenas de lápis, poderão ser feitos quantos pacotes contendo uma dezena? E ainda outras atividades considerando cálculos para encontrar números ocultos.

Já no segundo momento, propõe-se que o professor apresente um jogo denominado Labirinto da Tabuada². Sugere-se que a atividade seja individual e possa ser realizada na sala de informática.

Na sequência, no terceiro momento, sugere-se que seja realizada a preparação para fazer cálculos na prática, ou seja, trata-se do momento do pré-campo, no qual o professor apresenta o lugar a ser visitado e o objetivo da visita. Nesse caso, o objetivo é ir até a feira com uma lista e realizar as compras da semana, fazendo uso do cálculo mental e manuseando dinheiro. Para esse momento de preparação, sugere-se que seja realizada uma roda de conversa que poderá considerar as seguintes perguntas:

- a) Quem já foi à feira?
- b) Onde fica a feira?
- c) A feira está localizada próximo de qual praça?
- d) O que se vende na feira?
- e) Por que o nome é feira livre?

Com relação aos questionamentos, podem ser propostas questões como: vou comprar duas dúzias de bananas e mais uma dezena de laranja; quantas frutas comprei? E se pagar R\$ 4,50 (quatro reais e cinquenta centavos) na dúzia de banana e R\$ 0,60 (sessenta centavos) em cada laranja, quanto gastarei? Recomenda-se que o professor enfatize a importância de conhecer as quatro operações básicas da matemática para poder realizar os pagamentos corretamente e receber o troco. Como tarefa para casa, poderá ser apresentada a proposta de trazer para a sala de aula uma lista de compras, dinheiro em espécie e uma sacola para realizar as compras da semana. A lista precisará ser feita com a supervisão de um adulto.

Com relação ao quarto momento, com a lista em mãos, propõe-se que cada estudante confira se marcou a quantidade do alimento que irá comprar, se é unidade ou por quilograma. Em seguida, todos deverão ir para a aula de campo, na qual os estudantes deverão realizar suas compras,

² Este jogo poderá ser acessado em: <https://www.jogosdaescola.com.br/labirinto-da-tabuada>.

considerando suas respectivas listas. Recomenda-se que o professor observe e acompanhe os(as) alunos(as), realizando pequenas intervenções, se necessário.

Já no quinto momento, ao retornar para a escola, deverá ser realizada uma conferência dos itens comprados e registrar os cálculos no caderno. Esse também é o momento adequado para registrar no caderno a experiência vivida e, logo depois, socializar com os colegas. Nesse sentido, alguns questionamentos são sugeridos: a) O que achei da experiência? b) Qual foi o produto mais caro que comprei? c) E o mais em conta? d) Os alimentos da feira são saudáveis? e) Onde é mais barato comprar, no supermercado ou na feira? f) Quanto gastei? E quanto sobrou? Após os registros e a socialização como os colegas, sugere-se que os estudantes produzam um vídeo breve (de até um minuto) falando sobre a experiência de vivenciar a matemática na prática.

Por fim, é necessário salientar a importância da avaliação durante todo o trabalho realizado com a turma, ou seja, em todo o processo. A avaliação precisa ser processual, de modo a favorecer o acompanhamento das aprendizagens e proporcionar reflexões sobre as propostas de ensino. É necessário, ainda, realizar um comparativo sobre os conhecimentos prévios apresentados pelos estudantes e os conhecimentos apresentados após a realização das atividades, de maneira a verificar o desenvolvimento das habilidades propostas.

Considerando a atividade realizada, recomenda-se: a) avaliar o engajamento dos estudantes durante todo o processo; b) observar a desenvoltura dos estudantes durante a visita e a compra de produtos na feira (manuseio do dinheiro); avaliar a produção do vídeo “Matemática na prática”, entre outras possibilidades.

Os processos avaliativos precisam acontecer o tempo todo e têm o papel de fornecer informações sobre a consolidação das habilidades preconizadas para a etapa de ensino, permitindo retomadas de conteúdos e/ou adequações metodológicas. Assim, a avaliação precisa ser realizada em todos os momentos e de diferentes formas, como: a) propor que as sistematizações das atividades sejam feitas por meio de registro elaborado pelo estudante, contendo dados e informações que indiquem o quanto a habilidade foi desenvolvida (cartazes, mapa mental, slides, painéis, folders, registros no caderno, produções escritas, esculturas, fotografias, vídeos, relatórios e sínteses); b) avaliar o engajamento dos estudantes nas atividades propostas. Vale lembrar, ainda, que a função principal da avaliação é promover a aprendizagem.

Considerações finais

Ao fim e ao cabo deste estudo, não obstante a diversidade de argumentos divergentes, convém enfatizar que a aprendizagem foi considerada como um processo contínuo e permanente na vida de todos. Nesse sentido, partiu-se do pressuposto de que é fundamental os estudantes e

professores conhecerem o lugar onde vivem, para que possam desenvolver o senso de pertencimento e de prática do território educativo, num processo que integra escolas, instituições, comunidades, entre outros. Para isso, é necessário capacitar os professores na prática do uso de espaços formais, não formais e informais de educação.

Nesse sentido, este estudo teve como objetivo analisar e defender a proposta de uma aprendizagem que coloca a cidade como perspectiva que perpassa todo o currículo, oportunizando aos professores e alunos a aprendizagem a partir de projetos interdisciplinares, conectando a comunidade escolar e a cidade.

Na prática, considerar a cidade como território educativo implica na implementação de políticas públicas alinhadas ao ideal de desenvolvimento que contemple o potencial entre cidade e educação, de acordo com as demandas ali localizadas, as estruturas normativas do território, os problemas e desafios inerentes aos lugares, entre outros.

Nesse sentido, admitir a existência e a importância do território significa reconhecer a territorialidade, ou seja, o exercício do poder da cidade, de seus administradores e administrados sobre o território, seja para governar e implementar políticas públicas, seja para fazer cumprir normas, inclusive aquelas que buscam ditar o currículo escolar visto como adequado.

A partir das reflexões apresentadas, é possível afirmar que a Cidade Educadora se apresenta como uma proposta pedagógica capaz de promover aprendizagem significativa, confiante para o senso de pertencimento ao território, de construção da identidade com o lugar e de participação cidadã.

Espera-se que as reflexões aqui apresentadas e as propostas práticas de projetos escolares, que exploram territórios de aprendizagem na cidade, possam contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas na área. Quiçá possam também inspirar professores e demais profissionais comprometidos com a educação, a fim de que novas propostas sejam elaboradas e colocadas em prática.

Por último, mas não menos importante, conforme defendido no decorrer desse estudo, uma tarefa que se tornou desafiadora não só para os gestores das cidades brasileiras, mas também para os mais diversos agentes e instituições responsáveis pela implementação de políticas públicas voltadas para a educação, para a cidade e seus habitantes, é a de pensar a cidade, com a cidade e para a cidade. Se este trabalho serviu para pensarmos em como caminharmos juntos para realizar essa tarefa, consideramos que, ao menos em parte, nosso objetivo foi cumprido.

Referências

ALVES, A. R.; BRANDENBURG, H. J. *Cidades Educadoras: um olhar acerca da cidade que educa*. Curitiba: Intersaberes, 2018.

ALVES, A. R.; VIEIRA, M. G. A Cidade Educadora como proposta política e pedagógica transformadora para a educação do século XXI. *Conjecturas, [S. l.]*, v. 22, n. 18, p. 474-490, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.53660/CONJ-2161-2Z63>.

AMANAJÁS, R.; KLUG, L. Direito à cidade, cidades para todos e estrutura sociocultural urbana. In: *A Nova Agenda Urbana e o Brasil: insumos para sua construção e desafios a sua implementação*. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8622/1/Direito%20%C3%A0%20cidade.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ANDRADE, E. A. de; FRANCESCHINI, M. C. T. O direito à cidade e as agendas urbanas internacionais: uma análise documental. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 22, n. 12, p. 3849-3858, dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320172212.24922017>.

ANTONELLO, C. S.; PANTOJA, M. J. Aprendizagem e o desenvolvimento de competências. In: CAMÕES, M. R. de S.; PANTOJA, M. J.; GUE, S. T. *Gestão de pessoas: bases teóricas e experiências no setor público*. Brasília: ENAP, 2010. p. 51-101.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). *Carta das Cidades Educadoras*. Barcelona, Espanha, 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf. Acesso em: 06 mar. 2023.

BACILA, M. S. Cidades Educadoras: um estado da arte entre 1990 e 2020 e a relação com a educação formal. *Revista Intersaberes*, v. 16, n. 39, p. 1034-1048, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2207>.

BELLOT, P. F. Cidades educadoras, uma aposta de futuro. In: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras, Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. Lisboa: Gráfica Almondina, 2013, p. 17-22. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BONAFÉ, J. M. A cidade como currículo. [Entrevista cedida a] Ana Luiza Basilio. *Portal do aprendiz*, São Paulo, 12 nov. 2014. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2014/11/12/cidade-como-curriculo-pesquisador-espanhol-desafia-escola-olhar-rua>. Acesso em: 06 mar. 2023.

BONAFÉ, J. M. *Políticas do Manual Escolar*. São Paulo: Editora Pedagogo, 2016.

BRASIL. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jun. 2001. Disponível em:

<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11148904/inciso-i-do-artigo-2-da-lei-n-10257-de-10-de-julho-de-2001>. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: DF: Distrito Federal, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 mar. 2023.

BRASIL. *Territórios educativos para a educação integral: a reinvenção pedagógica dos espaços e tempos da escola e da cidade*. Série Cadernos Pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, 2010b.

Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/04/territorioseducativos.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2023.

CARBONELL, J. *Pedagogias do século XXI*. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

COMPARSI, A. W. *Processos de aprendizagem formais e informais em instituições públicas*. 56 f. Monografia (Bacharelado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/185003/001075587.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 mar. 2023.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. In: Cidade Escola Aprendiz. Disponível em:

<https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/>. Acesso em: 06 mar. 2023.

ESHACH, H. *Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education*. *Journal of Science Education and Technology*, v. 16, n. 2, p. 171-190, 2007. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/225729733>. Acesso em 10 mar. 2023.
<https://doi.org/10.1007/s10956-006-9027-1>

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>.

GÓMEZ-GRANELL, C.; VILA, I. (orgs.). *A cidade como projeto educativo*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

HARVEY, D. O direito à cidade. *Lutas Sociais*, [S. l.], n. 29, p. 73-89, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/ls.v0i29.18497>.

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

MOLL, J.; BARCELOS, R. G. de; DUTRA, T. Cidades que educam e se educam: reconstruindo o olhar sobre a educação a partir dos territórios e das pessoas. *Retratos da Escola*, v. 16, p. 713-717, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i36>.

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

- MUNHOZ, I. M. *Cidade educadora: por que tornar-se uma?* 53 f. Monografia (Graduação Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2021. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/216377/munhoz_im_tcc_sjrp.pdf?sequence=4. Acesso em: 09 mar. 2023.
- PEZENATTO, F. *Relações entre escola e sociedade no programa mais educação: explorando o conceito de território educativo*. 39 f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2014. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/193/1/PEZENATTO.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- ROCHA, P. K.; VERCELLI, L. C. A. Habilidades socioemocionais na escola: guia prático da educação infantil ao ensino fundamental. *Dialogia*, São Paulo, n. 35, mai./ago. 2020. Resenha, p. 283-287. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n35.17437>.
- SABOTA, H. S. A Cidade como Espaço Educativo: o uso de localidades do centro de Goiânia para atividades escolares. SEDUCGO. 2019. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/eleb-2019/2_artigos/b023.html. Acesso em: 28 jun. 2023.
- SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional*. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2007.
- SEN, A. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SILVA, M. R. P.; MAFRA, J. F. (orgs.) *Paulo Freire e a educação das crianças*. São Paulo: BT Acadêmica, 2020. v. 1.