

CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA A PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DE CIDADES EDUCADORAS: REFLEXÕES CRÍTICAS E POSSIBILIDADES EMANCIPATÓRIAS

CONTRIBUTIONS OF THE SOCIOLOGY OF EDUCATION TO THE CONTEMPORARY PERSPECTIVE OF EDUCATING CITIES: CRITICAL REFLECTIONS AND EMANCIPATORY POSSIBILITIES

Thiago Dutra de Camargo 1

Carolina Magalhães Wanderlei de Carvalho 2

Edna Alves Pereira da Silva 3

Resumo: Esta análise bibliográfica busca estabelecer conexões entre a sociologia da educação e a concepção contemporânea de Cidades Educadoras. Divide-se em três partes: as relações entre sociedade e educação, a partir das reflexões teóricas de Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber; a sociologia da educação, segundo Pierre Bourdieu (escola de classes e a reprodução cultural); e o conceito de Cidades Educadoras como perspectiva capaz de contemplar a relação entre educação e sociedade de forma emancipatória. A sociologia da educação oferece base teórica para o aprimoramento da ideia de Cidades e Territórios que Educam e Transformam. As contribuições abrangem desde a análise das desigualdades educacionais até a promoção do engajamento comunitário. Conclui-se que a interseção entre a sociologia da educação e o conceito de Cidades Educadoras colabora no desenvolvimento de abordagens educacionais mais inclusivas, participativas e socialmente conscientes, com potencial de contribuir para a construção de sociedades mais justas e emancipatórias.

Palavras-chave: Sociologia da Educação. Cidades Educadoras. Emancipação Social.

Abstract: This bibliographic analysis seeks to establish connections between the sociology of education and the contemporary conception of Educating Cities. It is divided into three parts: the relations between society and education from the theoretical reflections, of Émile Durkheim, Karl Marx and Max Weber; the sociology, of education according to Pierre Bourdieu (class school and cultural reproduction); and the concept of Educating Cities as a perspective capable of contemplating the relationship between education and society in an emancipatory way. The sociology of education offers a theoretical basis for the improvement of the idea of Cities and Territories that Educate and Transform. Contributions range from the analysis of educational inequalities to the promotion of community engagement. It is concluded that the intersection between the sociology of education and the concept of Educating Cities collaborates in the development of more inclusive, participatory and socially conscious educational approaches, with the potential to contribute to the construction of more just and emancipatory societies.

Keywords: Sociology of education. Educating Cities. Emancipatory societies.

- 1 Doutor e Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Especialista em Educação Integral. Graduado em História e em Pedagogia. Professor no Curso de Formação de Secretarias da Educação da Região Sul do Programa Escola em Tempo Integral do Ministério da Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2044469030369743>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3650-1232>. E-mail: thiagodutrac@hotmail.com
- 2 Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Especialista em Gestão Pública. Graduada em Administração pela Universidade de Brasília - UnB. Servidora pública federal, atualmente no cargo de Analista em Ciência e Tecnologia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2897282308449633>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5090-3088>. E-mail: calumw01@gmail.com
- 3 Doutoranda em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Licenciada em Geografia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências FTC. Professora da Rede Municipal de Educação de Malhada de Pedras-BA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0730006946631067>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9842-4746>. E-mail: ednaapsilva10@gmail.com

Introdução

A complexidade da sociedade contemporânea e de seus processos socioeconômicos-culturais se apresenta como um desafio para a educação, desafio este que encontra um aliado na sociologia. A sociologia colabora na forma de pensarmos a educação desde sua finalidade e objetivos até seu *modus operandi* diário, concebendo-a enquanto processo de interação do indivíduo com seu contexto específico e amplo.

A sociologia produz um sentido de entendimento que podemos chamar de relacional-interpretativo, produzindo permanentes comentários das experiências surgidas nas relações sociais e interpretações dessas experiências, tendo como referência os outros e às circunstâncias sociais em que as pessoas se encontram (Bauman; May, 2010).

O objetivo desse artigo é entender as relações entre sociedade, indivíduo e educação e, através de uma análise bibliográfica, busca-se refletir sobre como os processos educativos¹ conversam, ora de forma determinística, ora de forma libertadora, com as diferentes perspectivas de sociedade e de ser humano. A ideia contemporânea de Cidades Educadoras² se apresenta enquanto um possível novo paradigma de emancipação social, tendo na educação e na apropriação dos espaços urbanos os meios de emancipação do ser humano.

Leonardo Marino (2021), no artigo “A cidade e seus caminhos: o espaço urbano como currículo e itinerário formativo”, a partir da análise da experiência urbana como prática educativa, destaca alguns aspectos que nos fazem considerar as cidades como currículos acessíveis, capazes de produzir a emancipação dos sujeitos e de construir novos sentidos para os processos de escolarização. Soares e Almeida (2022) corroboram tal entendimento, a partir das contribuições tecidas no trabalho intitulado “Cidades educadoras: uma reflexão sobre novos olhares, novos caminhos”. Concluem, com base em Gadotti (2010) e Freire (2001a), que cabe às cidades educadoras, no momento em que se propõe a elaboração de um projeto social emancipatório, inicialmente, refletir sobre os anseios dos indivíduos, dando voz para que se reconheçam como interlocutores no todo da cidade.

Assim, considera-se que as cidades que educam têm o dever de “aprender a se desenvolver com autonomia”, com direito de pensar o “diálogo” como uma “prática da educação em direitos humanos” (Gadotti, 2010), visando o fortalecimento de uma gestão democrática, dentre outros conselhos da sociedade civil e a promoção da consciência de deveres e de direitos humanos (Soares; Almeida, 2022, p. 50).

A forma como se entende a relação sociedade-indivíduo dá sentido a diferentes concepções e práticas no campo da educação, cabendo à sociologia explicar as particularidades que se apresentam. A grande questão que estimula as reflexões sociológicas, desde os primeiros esforços dos fundadores da sociologia, enquanto disciplina com pretensões científicas é: O ser humano faz a sociedade ou a sociedade faz o ser humano? Questionamento que se desdobra em indagações como: O que o “sistema” nos obriga a fazer em nossas vidas? Temos alguma margem de manobra? Qual o real tamanho de nossa liberdade?

O desafio reflexivo se dá na dificuldade em lidar com a tensão existente. De um lado, a compreensão da sociedade como uma estrutura com poder de coerção e de determinação sobre as ações individuais e, de outro, o entendimento do indivíduo como agente ativo, criador e transformador, na vida coletiva. Os sociólogos acabam se dividindo em suas interpretações.

1 Quando falamos de processos educativos estamos nos referindo à educação na sua perspectiva ampla, conjugando num todo indissociável, educação formal (aquela que acontece nos ambientes institucionalizados de ensino, a escola), informal (aquela atividade com intencionalidade pedagógica em outros espaços) e não-formal (aquela que ocorre de forma espontânea durante toda a vida através da vivência do indivíduo e suas relações sociais).

2 Neste artigo, a ideia de cidades que apresentam intencionalidades pedagógicas para a formação cidadã é apresentada através de diferentes termos, de acordo com suas especificidades históricas e teóricas. Ao longo do texto aparecem os termos “cidade educativa”, “cidade participativa”, “cidade educadora” e “cidades que educam e transformam”. Cada um pode ser analisado como um continuum histórico adaptado às peculiaridades conjunturais que se constroem a partir de continuidades e descontinuidades, em suas perspectivas. Uma ideia viva que busca adaptação às necessidades específicas de cada tempo presente. Trata-se de um conceito em disputa. Essas reconstruções teóricas e suas continuidades e descontinuidades serão trabalhadas a seguir.

Alguns se empenharam em demonstrar a existência de uma vida coletiva com alma própria, determinadora das ações e mentes individuais, buscando delimitar um campo de investigação que se diferenciava da psicologia (cuja preocupação era a mente humana). Outros tratavam a ação individual como o ponto de partida para o entendimento da realidade social, fugindo igualmente de um psicologismo, colocaram suas ênfases não na subordinação dos indivíduos pela coletividade, mas sim na capacidade dos seres humanos forjarem a realidade, a partir de suas relações uns com os outros.

Sociedade e educação se encontram numa relação dialética. A educação, enquanto prática social, se insere no amplo contexto das realidades sociais, circunscrita em suas especificidades. A partir do advento da sociologia, enquanto ciência, busca-se refletir acerca de como se dá essa relação, como a educação é influenciada e influenciadora dos contextos sociais, o quanto a sociedade determina as finalidades e as metodologias educacionais e que ser humano pretende-se formar. Refletir acerca dessas questões abre caminho para compreender a pedagogia em sua paradoxal função, ora opressora, mantendo o *status quo* social, ora progressista, buscando a construção de uma sociedade mais justa.

Contribuir para uma sociedade mais justa é papel de todos os integrantes que vivem no meio social, entretanto, é papel do Estado promover e articular espaços para o exercício da cidadania. Na busca por alternativas para uma sociedade mais justa e menos desigual, surgem as Cidades Educadoras, visando estabelecer relações entre a educação e os diversos espaços educativos existentes na sociedade.

A sociedade faz o ser humano na mesma medida em que o ser humano faz a sociedade, ou seja, uma relação dialética entre sujeito e sociedade. As análises priorizam uma face do problema, em detrimento da outra, como uma simples questão de ênfase epistemológica. E o que isso influencia na educação?

Relações entre sociedade e educação nas reflexões teóricas de Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber

As primeiras preocupações relacionadas ao determinismo social e sobre liberdade individual abriram caminho para uma reflexão, no sentido de entender qual o lugar da educação nas interpretações de leituras sociológicas do mundo. Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber foram os primeiros a se debruçarem sobre essa questão e contribuiram através de suas ênfases sobre perspectivas de sociedade, indivíduo e educação, distintas e carregadas de particularidades³.

O francês Émile Durkheim (1853-1917), considerado o pai da sociologia enquanto disciplina acadêmica, foi fortemente influenciado pelo cientificismo do século XIX, principalmente pela biologia, preocupando-se com uma delimitação clara dos objetos e métodos de uma ciência específica. Sua obra aponta para a existência de um “reino social” com características próprias e distintas do reino mineral, vegetal e animal.

Esse “reino social” foi por ele denominado de “reino moral”, lugar em que se processariam os ambientes das ideias e ideais coletivos, *locus* de toda a vida social, estando para as consciências individuais assim como os meios físicos estão para os organismos vivos. Para ele, o “fator social” é sempre determinante da vida individual (Rodrigues, 2004).

Para o autor, assim como a física newtoniana descobriu as leis da gravidade, cabe à sociologia descobrir as leis da vida social. Sua pretensão era apresentar a sociologia como uma ciência positiva, um estudo metódico.

Durkheim enuncia a sociologia como o estudo dos fatos sociais, que são justamente aqueles modos de agir que exercem sobre o indivíduo uma “coerção social”, apresentando uma existência própria, independentemente das manifestações individuais. Essa coerção sobre os

3 O contexto histórico de atuação desses autores e do advento da Sociologia, enquanto ciência e disciplina acadêmica, guardadas as pequenas especificidades de local e tempo, é marcado pelos processos de urbanização, industrialização, mecanização, formação dos Estados Nacionais, estabelecimento da hegemonia burguesa e o aumento quantitativo dos operários. Essas mudanças contribuíram para uma compreensão científica do mundo, em detrimento do pensamento mágico, dentre outros elementos constituintes.

comportamentos individuais é demonstrada na cultura, nas correntes de pensamento e nas formas de agir. Para ele, as crenças e valores não revelam supostas personalidades individuais, e sim, o quanto há dos outros em nós (Durkheim, 2004).

Afinal, no que Durkheim colabora para se pensar a educação? Dois pontos de reflexão devem ser ressaltados:

Primeiro, a consciência coletiva, esta sociedade viva na cabeça de cada indivíduo e ao mesmo tempo exterior a cada pessoa e que a obriga a comportar-se conforme o desejo da sociedade, não existe individualmente, mas somente pela 'cooperação' entre indivíduos. Segundo, essa existência social, essa vida coletiva, é obra não apenas dos indivíduos que cooperam entre si num dado momento da vida da sociedade, mas também das gerações passadas, que ajudaram a criar as crenças, os valores e as regras que ainda hoje estão presentes e que nos obrigam de certo modo a nos comportarmos de acordo com 'a vontade da sociedade' (Rodrigues, 2004, p.25-26).

Se agimos segundo a vontade da sociedade, é porque assim aprendemos, fomos educados para isso. O "reino moral" oferece a base dos conteúdos transmitidos (o termo transmissão define a epistemologia que sua visão de educação se pautava) na forma de crenças, valores e normas de geração para geração. Cada nova geração recebe pronta na forma de educação. Não apenas na educação formal (escolar), mas também na educação da vida (Durkheim, 2013).

Durkheim observa que, a condição fundamental para que a sociedade possa existir, é a presença de um consenso. Quando os indivíduos, em função da divisão do trabalho e da especialização, assumem concepções de vida diferenciadas, conforme o grupo social ao qual se vinculam, as regras gerais ficam relativizadas, os olhares sobre a realidade social se diversificam, gerando uma tendência ao conflito (Durkheim, 2004). Os interesses passam a ser mais individuais que coletivos, surgindo assim o individualismo, observado de forma exacerbada na sociedade contemporânea.

Em um contexto moral, no qual o individualismo compete com a consciência coletiva própria da vida social, a educação assume um papel de educação moral. Torna-se fundamento da preservação da coesão social e, essencialmente, o processo pelo qual se aprende a ser membro da sociedade. Logo, a educação é socialização (Durkheim, 2013).

Para cada momento histórico existe um tipo de educação a ser transmitida. Nessa perspectiva, seria possível um único tipo de educação para todos? Para ele, não. A educação adequada vincula-se ao meio moral que cada um compartilha, ou seja, educação adequada é aquela na qual o sujeito aprende a ser um membro de seu meio moral. "Socializar-se é aprender a ser membro da sociedade, e aprender a ser membro da sociedade é aprender o seu devido lugar nela" (Rodrigues, 2004, p.33).

Esse caráter excludente e discriminatório, classificatório social, fica mais do que explícito na definição de educação apresentada pelo próprio Émile Durkheim:

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio moral a que a criança, particularmente, se destine (Durkheim, Cap. I, 2013).

O ato de educar poderia ser algo além de um instrumento de manutenção da ordem e do que está dado? Buscando entender a relação sociedade/educação, a partir de um outro ponto de vista, o pensador alemão Karl Marx (1818-1883), tendo como objeto estrutural de pesquisa a sociedade capitalista de seu tempo, assim como Durkheim, buscou enunciar leis que tenham validade geral para o estudo da sociedade. Para Marx, a lei da história e o que a move é a luta entre as classes sociais.

Para Marx e Engels, seu companheiro de reflexões, a história humana é a história da relação

dos seres humanos entre si e com a natureza, cujo intermediário é o trabalho humano. É através do trabalho que o ser humano muda a natureza, a colocando a seu serviço. O ser humano foi se desenvolvendo e desenvolvendo as suas “forças produtivas”, fator este que contribuiu para o aumento do domínio do homem sobre a natureza e o conseqüente incremento da produtividade, levando à riqueza material que as sociedades acumularam ao longo da história (Rodrigues, 2014).

Enquanto intermediário das relações humanas, o trabalho e sua organização ditam as características da sociedade. A divisão social do trabalho não é uma simples divisão das tarefas (cada um faz uma coisa). É também uma expressão das diferentes formas de propriedade, de acordo com as especificidades históricas, que gera uma divisão entre a propriedade dos “meios de produção” e da “força de trabalho”, e constitui a base das desigualdades sociais. Da posição dos sujeitos em relação às formas de propriedade vigentes, num dado “modo de produção”⁴, é que surgem as classes sociais (Marx, 1982).

A mudança de um “modo de produção” para outro se dá, na perspectiva marxista, através dos conflitos entre a classe dominada e a classe dominante de cada época. Um importante ponto levantado é a questão da consciência (ou da falta dela) dos seres humanos sobre sua própria condição de vida. Para o trabalhador, a sua condição de assalariado parece-lhe natural, como se esta não fosse uma relação produtiva historicamente construída (Rodrigues, 2014).

Marx afirma que os trabalhadores foram duplamente “expropriados” pelos capitalistas, perderam os “meios de produção” e o saber que o artesão dominava sobre a fabricação do produto, ambos fatores que influenciam na própria posição social do trabalho manual. Esse processo aliena o trabalhador e essa alienação encontra respaldo e reforço nos processos educativos empregados pela/na sociedade (Saviani, 2018).

Marx e Engels viam a educação com os mesmos olhos com os quais viam o capitalismo, ora como sistema de dominação, ora como condição para algo novo, a partir de seu fim: o comunismo. Por um lado, ao analisar a educação dos filhos dos operários do sistema fabril da Inglaterra, na década de 1840, identificaram nesse modelo de educação um instrumento de perpetuação da exploração de uma classe social sobre a outra, ferramenta utilizada pelo capitalista para disseminar a ideologia dominante, para introjetar no trabalhador o modo burguês de ver o mundo. Por outro lado, entendiam a educação numa perspectiva utópica/revolucionária; uma arma para a emancipação do ser humano. Ou seja, não existe uma educação, “conforme o conteúdo de classe ao qual estiver exposta. Ela pode ser uma educação para a alienação ou uma educação para a emancipação” (Rodrigues, 2004, p. 49).

A educação para ser emancipatória deveria, na visão dos autores, romper com a separação entre trabalho manual e intelectual, com vistas na formação das futuras gerações. Vislumbrar a contribuição do processo educacional seria o inverso ao caminho da expropriação dos saberes produtivos das classes trabalhadoras realizado pelo capitalismo industrial. Para isso, apontam a importância de os conteúdos educacionais contemplarem três dimensões: uma educação mental, uma educação física e uma educação tecnológica (Marx, 1982). Marx anunciava uma compreensão de ser humano mais integral, assim como antevia a necessidade da adoção de uma junção dos ensinamentos práticos, teóricos e tecnológicos.

Durkheim e Marx partiram da ideia de que, só é possível compreender as relações entre os seres humanos, se compreendermos a sociedade que os obriga, em níveis e em medidas diversas, a agir de acordo com forças estranhas a suas vontades individuais de forma impositiva. Na concepção durkheimiana, a educação é o mecanismo pelo qual o indivíduo torna-se membro da sociedade, se socializa; para Marx, a educação é um mecanismo que, conforme o conteúdo de classe, pode ser utilizado para oprimir ou emancipar o ser humano.

Outro importante pensador na área sociológica é o alemão Max Weber (1864-1920) que entende a sociedade não como algo dado, que determina o comportamento dos indivíduos. A sociedade é o resultado da teia das interações entre os indivíduos. A própria realidade é concebida

4 Cada época histórica possui um conjunto de forças produtivas e de relações sociais de produção, modo este com o qual os dominadores assumem as forças produtivas que se configuram como diferentes relações de propriedade. Esse conjunto, denominado “modo de produção”, por Marx e Engels, pode ser caracterizado como: modo de produção escravista antigo (ex: Grécia e Roma da Antiguidade clássica); modo de produção feudal (Idade Média europeia); e modo de produção capitalista.

como o encontro entre os indivíduos e os valores que os vinculam, articulando um todo com sentido.

O conceito de “ação social” é central em suas análises, entendida como a ação que ocorre quando um indivíduo leva os outros em consideração na hora de tomar alguma atitude. Propõe assim uma “sociologia compreensiva”, referindo-se às análises dos comportamentos movidos pela racionalidade dos sujeitos em relação aos outros (Weber, 1999a).

Para Weber, o indivíduo considera o comportamento dos outros, na hora de agir, assim como é obrigado a se relacionar com as normas sociais institucionalizadas. Essas normas influenciam o agir individual na mesma medida em que são resultado do agir dos próprios indivíduos ao longo do tempo (Weber, 1999b).

O indivíduo decide que é melhor agir conforme as regras porque os outros também as seguem e, por conseguinte, está agindo em sociedade. As regras se tornam uma espécie de “condensação de expectativas recíprocas”, organizam o universo social e estabelecem a “ordem social”. A duração dessas regras gera o que ele chama de “institucionalização”, como o que acontece com as religiões, por exemplo (Weber, 1999a e 1999b).

Weber ressalta que, essas regras foram criadas por indivíduos em tempos passados e continuam sendo criadas. Sendo assim, elas estão sujeitas às mudanças. Historicamente, as associações humanas foram se institucionalizando e, com as regras, foram se tornando cada vez mais “racionais”. O estabelecimento de uma ordem social, para fins específicos (racional), somada à complexificação das estruturas sociais, constitui o chamado processo de “racionalização” social (Rodrigues, 2004).

Quanto mais complexas as sociedades, maior a racionalização e mais bem elaborados os regulamentos sociais. O ingresso dos indivíduos nesse processo não é voluntário, visto que, as próprias regras são feitas por meio da força, da imposição da vontade de grupos sociais sobre outros. O processo de racionalização se dá através da transformação dos modos informais e tradicionais de obediência em instituições organizadas racionalmente, impessoalmente e legalmente, para obtenção dessa obediência (Weber, 1999b).

Para Weber, a educação parece ser o meio pelo qual determinados indivíduos são preparados para exercer as funções criadas a partir da racionalização da vida. A educação sistemática (formal), cumprindo uma função social, virou um pacote de conteúdos e de disposições voltados para o treinamento de indivíduos que tenham condições de ocupar essas novas funções, racionalmente, na administração do Estado, nas empresas e na política (Rodrigues, 2004).

A racionalização e a burocratização alteram radicalmente os processos educativos, criando um novo *status* e reconhecimento do acesso aos bens culturais oferecidos pelas escolas. Educar no sentido da racionalização passou a ser fundamental para o Estado, que por ser um “Estado racional” precisa de uma burocracia profissional e de um direito racional, assim como para a empresa capitalista, estruturada na lógica do lucro e do cálculo, precisa de profissionais treinados para isso (Weber, 1999b).

A educação para Weber não é mais a preparação para que um membro de um todo orgânico aprenda sua parte no comportamento harmônico do organismo social, como propôs Durkheim. Nem é vista como possibilidade de emancipação com base na ruptura com a alienação, como propôs Marx. Ela passa a ser, na medida em que a sociedade se racionaliza, um fator de estratificação social qualificada, um meio de distinção na estrutura social.

Para Weber, essa situação é irreversível. Em seus escritos (1999a, 1999b), ele fala sobre o recuo da educação enquanto formação do ser humano e do fortalecimento da educação enquanto treinamento especializado para determinadas funções. Entendia que o capitalismo resumia tudo à busca de riquezas materiais, inclusive a educação.

Os estudos de sociologia sobre educação surgiram no Brasil a partir da década de 1930 propondo, numa primeira fase, uma concepção de educação enquanto recurso para a formação dos cidadãos e instrumento de transformação social do país. A publicação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, redigido por um grupo de intelectuais de peso, trouxe importantes reflexões para a pesquisa educacional no país. O documento demonstra forte influência das questões legadas pelos clássicos da sociologia (Guiraldelli Junior, 2003).

A Sociologia da Educação em Pierre Bourdieu: a escola de classes e a reprodução cultural

Os estudos de Pierre Bourdieu (1998) apresentam uma análise da educação a partir do conceito de “reprodução”⁵, na qual a reprodução social está atrelada ao processo de reprodução cultural. Através da reprodução da cultura dominante é que a reprodução do modelo social hegemônico estabelece suas garantias de manutenção.

Essa cultura dominante, “na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural” (Tadeu, 2011, p. 34) e pode se manifestar em diferentes estados: o objetivado (obras de arte, literárias, teatrais etc.); o institucionalizado (títulos, certificados e diplomas) e a forma internalizada manifestada como um *habitus*.

Uma das preocupações das análises de Bourdieu é a diferença quanto ao êxito escolar apresentado por crianças de diferentes classes sociais. Ao afirmar que essa questão se dá devido às influências do meio familiar, ele evidencia que, cada família transmite aos filhos um certo capital cultural e um certo *ethos*.

Mais que os diplomas obtidos pelo pai, mais mesmo do que o tipo de escolaridade que ele seguiu, é o nível global do grupo familiar que mantém a relação mais estrita com o êxito escolar da criança (Bourdieu, 1998, p. 42).

Em seguida, o autor complementa:

As crianças oriundas dos meios mais favorecidos não devem ao seu meio somente os ‘hábitus’ e treinamento diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, e a vantagem mais importante não é aquela que retiram da ajuda direta que seus pais lhe possam dar. Eles herdaram também saberes (e um *savoir-faire*), gostos e um ‘bom gosto’ (Bourdieu, 1998, p. 45).

O domínio simbólico adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo “a” cultura. Bourdieu (1998) nos aponta que esse domínio se realiza através de dois processos, uma “dupla violência”: de um lado, a imposição e, do outro, a ocultação que impõe a cultura dominante como algo “natural”.

Esse domínio cultural, baseado na cultura dominante e expresso na linguagem dominante com seus códigos específicos, faz com que a escola funcione como um mecanismo de exclusão, algo bem evidente em seus currículos e que favorece às crianças das classes dominantes nos processos educacionais. Para elas, esse código é natural e confortável, pois correspondem às especificidades do contexto em que estão inseridas. Em contrapartida, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código não corresponde à realidade em que vivem (Tadeu, 2011).

Um dos maiores mecanismos de exclusão se relaciona ao domínio da língua materna, notadamente, a norma culta. Esse padrão é bem mais observado nos contextos de comunicação dos alunos das classes abastadas. A língua fornece uma sintaxe e um sistema de categorias, de maneira que para seu deciframento e

manipulação de estruturas complexas, quer lógicas quer estéticas, parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar, que liga sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola (Bourdieu, 1998, p. 46).

5 Com a publicação da obra “A reprodução” (1982), do autor em conjunto com Jean-Claude Passeron, em 1970, foi definido um novo paradigma para a Sociologia da Educação. Partindo de uma análise crítica do sistema francês de ensino, essa teoria da reprodução coloca a escola como instrumento da produção e reprodução das relações de forças presentes na sociedade e, conseqüentemente, legítima as desigualdades sociais e suas implicações. Abre-se o campo de estudos das teorias críticas reprodutivistas (Tadeu, 2011).

A forma como as crianças se colocam perante a cultura escolar está relacionada com as suas perspectivas de possibilidade de destino. As possibilidades de futuro que os estudos oferecem, em grande parte, são “expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social” (Ibid.).

Outro ponto importante das reflexões do autor é a discussão acerca da universalização do ensino que, aparentemente, só agirá contra a desigualdade social e cultural, se for acompanhada com a reestruturação da lógica do capital cultural e do *ethos* de classe (Rodrigues, 2004).

As crianças e jovens das classes dominantes têm seu capital cultural reconhecido e fortalecido, enquanto os das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada e seu capital cultural, inicialmente baixo, não sofre grandes acréscimos significativos. Assim, se completa o ciclo da reprodução cultural e estabelece a garantia da reprodução social. E, para que isso aconteça:

é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educados, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 1998, p. 53)

Bourdieu (1998) propõe, como estratégia para romper com esse ciclo, uma pedagogia e um currículo que possibilitem às classes dominadas terem acesso às mesmas condições que as classes dominantes têm, em seu dia a dia familiar e social. Esse conjunto teórico foi o influenciador da teoria educacional crítica que no Brasil se espalha e ganha muitos pesquisadores, a partir da década de 1970 (Ghiraldelli Junior, 2003)

Bourdieu apresenta uma reflexão crítica da escola de sua época, e que ainda é muito atual, pautada no alerta sobre a necessidade de que as classes dominadas tenham acesso ao capital cultural, que nada mais é do que a cultura hegemônica, tanto no ambiente escolar, quanto em relação ao acesso social. Seus escritos carregam um instrumento teórico de enfrentamento às desigualdades sociais e educacionais. A partir da sua argumentação, algumas questões se abrem: a existência e manutenção de aspectos da própria cultura serem transformados em capital, não é algo a se questionar por si só? Não questionar a condição que se estabeleceu como capital cultural e “habitus” dominante, não seria o mesmo que se submeter a um possível etnocentrismo e classismo cultural que coloca a cultura erudita (burguesa e europeia/ocidental) como a única cultura relevante a se aprender na escola?

Sob outra perspectiva, mas também apontando a diferença existente entre a educação das classes sociais (trabalhadores e proprietários), surgiu no Brasil a pedagogia de Paulo Freire, através da elaboração de um novo método baseado na dialogicidade e na crítica à “educação bancária”, de cunho conteudista e sem significado real para os estudantes. Essa concepção colaborou com inúmeras inspirações à Sociologia da Educação pois, as proposições ainda eram incipientes na pesquisa brasileira nas décadas de 1950 e 1960. Para ele, a educação deve se preocupar em estar de acordo com as necessidades sociais e pedagógicas dos educandos e estabelecer formas diferentes de educar que atenda todas as classes. Ao reproduzir a educação hegemônica, o professor se coloca em um papel de opressor, ditador de regras e de conceitos abstratos que não interagem com o que ocorre na vida real (Freire, 2019).

Cidades Educadoras: uma relação entre educação e sociedade emancipatória do ser humano

O movimento das Cidades Educadoras tem inspiração inicial no relatório realizado pela UNESCO em 1972, “*Una Ciudad Educativa*” (Faure *et al.*, 1973) que apresenta uma nova perspectiva

de educação dentro da concepção de Cidade Educativa⁶. Neste documento, defende-se que a educação não pode estar voltada apenas às elites e aos jovens, devendo ser estendida de forma ampla a todos os indivíduos. Brandão, Neves e Capallapez (2020) esclarecem que, o direcionamento dado por este documento constitui um fator crucial no sentido da valorização de cada sujeito, em um determinado contexto, no qual todos terão desenvolvimento social e educacional, durante toda a sua existência.

Segundo Brandão; Neves e Capallapez (2020), as ideias difundidas no relatório da UNESCO de 1972 *“Learning to be: The world of education today and tomorrow”*, trazem a concepção de cidade educativa como visão prospectiva da educação nos últimos anos do século XX, e não se relacionam diretamente com o conceito urbano de cidade como organismo vivo, enquadrando o seu papel apenas como um elemento coadjuvante da educação.

A proposta de cidade participante⁷, em formato mais amplo, é concebida apenas na década de 1990, em um movimento internacional fundamentado no relatório da UNESCO de 1972. Seu advento ocorreu em Barcelona, durante o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras⁸ e se institucionalizou com a criação da Associação das Cidades Educadoras (AICE), fundada em 1990, contexto este em que foi elaborada uma carta de intenções, revista em 1994, 2004 e 2020, a fim de adequá-la aos novos momentos históricos.

Esse conceito pode ser abordado de diversas formas e aspectos. Cada cidade possui suas peculiaridades e singularidades, entretanto precisa estabelecer relações sociais e proporcionar um ambiente de aprendizado para os habitantes que ali residem.

O movimento tem o propósito coletivo de diligenciar projetos e atividades com a finalidade de desenvolver o nível de vida dos habitantes de um determinado espaço geográfico, a partir da sua participação ativa no aproveitamento dos recursos disponíveis nas cidades ou territórios, uma vez que “a cidade forma-se a si mesma, formando os cidadãos, dentro e fora dos espaços e tempos escolares ao longo de toda a vida” (Pinto, 2004, p. 152).

Uma cidade para ser educadora necessita estabelecer relações de forma harmoniosa nos diversos espaços existentes e criar outros mecanismos para proporcionar um ambiente educativo, ressignificando os diferentes territórios. Como afirma Dutra, Barcelos e Almeida (2022, p.759):

Uma cidade, para ser educadora, deve se pautar em um paradigma educativo que ressignifique as relações humanas nos diferentes territórios, buscando construir relações harmônicas entre espaços e pessoas.

Assim, é preciso entender que a educação pode acontecer em diversos territórios e que a cidade conta com infinitos espaços de aprendizagem, desde que pensados com intencionalidade pedagógica. Para Freire (2001b, p.13) “a cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar”, ou seja, é através de atos intencionais que a cidade se torna educadora.

6 A ideia inicial de cidade que educa, apresentada na década de 1970, está diretamente relacionada à conjuntura social e político-econômica que o mundo vivia, principalmente a Europa e os Estados Unidos (focos do capitalismo central). O capitalismo mundial passava por uma crise estrutural, fruto da profunda estagnação econômica das sociedades capitalistas daquele período, da elevação dos índices de inflação e da primeira grande crise do petróleo. Isso contribuiu para uma reestruturação política do capital, a formação do Estado neoliberal e das políticas de liberalização comercial e desregulamentação financeira, na perspectiva do pós-modernismo e do neopositivismo na esfera cultural. Para um aprofundamento do assunto ver: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-criese-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

7 A abordagem sobre cidade participante reforça o princípio democrático cidadão, com vistas no aumento da inclusão social, ou seja, promover a apropriação da cidade por todos e todas, o aproveitamento das potencialidades urbanas para atividades educativas e criar políticas públicas que reconfigurem a cidade como elemento proporcionador de qualidade de vida.

8 O conceito de Cidade Educadora que aparece na década de 1990, principalmente através da reforma urbana de Barcelona para as Olimpíadas de 1992 e da criação da AICE, demonstra um alargamento da proposta anterior. Uma proposta que nasce como um enfrentamento à desigualdade social e à precarização do mundo do trabalho e da vida dos indivíduos. Uma iniciativa na qual a cidade não mais apresenta algumas possibilidades educativas, mas sim, uma ideia de cidade enquanto instrumento de aprendizagens e com intencionalidade pedagógica. Com o tempo, as cidades que foram se filiando a AICE acabaram por utilizar o selo de educadora, com intuito publicitário e não como real estratégia de modificação social.

Cabe destacar que, uma cidade educadora se constituirá em um “processo conscientemente assumido e conscientemente participado” (Pinto, 2004, p. 152), que emerge em consequência da constante dinâmica social inserida no cotidiano das cidades contemporâneas, que mobiliza ações consensuais, no que tange às políticas públicas, visando melhorias nas vidas dos seus cidadãos (Dutra; Gerhardt; Moll, 2022).

A cidade educadora teria de suscitar, de forma assertiva, propostas educativas dentro e fora dos espaços escolares, promovendo o desenvolvimento das potencialidades coletivas (Brandão; Neves; Callapez, 2020, p. 4.).

A educação é uma tarefa partilhada: família e escola, mas também muitos outros agentes não reconhecidos até hoje, formam um novo cenário, um novo «sistema» educativo que vai acompanhar toda a vida do cidadão e que tem de ser revelado, considerado e desenvolvido (Comitê Executivo da AICE, 2013, p. 20).

A visão dinâmica e criativa da cidade passa pela busca de uma constante redescoberta de ações e de intervenções, as quais culminam no pleno exercício das capacidades cidadãs. Não podendo ser desvinculado deste, evidencia-se também o processo educativo dos seus indivíduos, para que juntos, venham a ter um compromisso cooperativo de promoção do bem-estar social. Neste sentido, considerando a importância fundamental que a aprendizagem tem na formação do indivíduo, enquanto cidadão e membro de pleno direito de uma sociedade urbana, é possível destacar que:

Enquanto educadora, a Cidade é também educanda. Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política, a serviço de que e de quem a fazemos. A política dos gastos públicos, a política cultural e educacional, a política de saúde, a dos transportes, a do lazer (Freire, 2001a, p. 13).

Nesse contexto, ressalta-se que, “cada vez mais nos damos conta de que indivíduos se educam e são educados em diversos espaços sociais” (Dutra; Barcelos; Almeida, 2022, p.767). As instituições de ensino sozinhas não dão conta de educar as crianças, jovens, adultos e idosos nos diferentes aspectos e fases da vida. Por isso, é imprescindível a educação nos diferentes espaços, sejam eles nas cidades ou no campo.

O que diferencia uma cidade comum de uma cidade educadora é um projeto de cidade que respeita o cidadão/ã que nela habita na sua pluralidade e diversidade, que proporciona espaços de debates democráticos aos seus habitantes. Uma cidade que além de possuir personalidade, “conhece seu território, seus/suas cidadãos/ãs e promove a cidadania através de ações que visam uma formação integral” (Costa Araújo *et al.*, 2022, p. 773).

A Carta das Cidades Educadoras defende que, é necessário ativar o potencial educativo das cidades, o qual encontra-se em estado inercial. É preciso também desenvolver atividades sociais e econômicas, bem como transformar o espaço comum em uma escola a céu aberto, em contato permanente com a comunidade. A carta concebe que cidadania, participação social e educação caminham ao lado da democracia, da solidariedade e da tolerância; a aprendizagem é algo orgânico e inerente ao ser humano, e nos acompanha pela vida inteira.

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos (Preâmbulo da Carta das Cidades Educadoras).

Atualmente, a perspectiva das Cidades Educadoras sublinha a atuação de aproximadamente 480 Cidades, distribuídas em 30 países, organizadas em rede pela Associação das Cidades Educadoras (AICE), fundada em 1990 no congresso de Barcelona (Brandão; Neves; Capallapez, 2020)⁹.

No entanto, com o passar do tempo, observa-se que o título “Cidade Educadora” tem passado por um processo de institucionalização, a ponto de perder seu teor genuinamente “práxico” (teoria+prática), sendo utilizado, na maioria das vezes, apenas como um título almejado pelas cidades, para fins de engajamento político. É necessário resimbolizar os outros espaços da cidade com intencionalidade pedagógica.

No intuito de resgatar seus princípios estruturantes, surge o termo contemporâneo “Cidades e Territórios que Educam e Transformam”¹⁰, visando complementar e resgatar o conceito de cidades educadoras.

Cabe destacar que, o novo termo inspirou a mais recente Cátedra Unesco, lançada oficialmente em 28 de fevereiro de 2023. A Cátedra Unesco “A Cidade que Educa e Transforma” integra o Programa de Cooperação Internacional Rede Internacional Cidade que Educa e Transforma (RICET), liderada pelo Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa e constituída por doze Instituições de Ensino superior e não superior, universitário e politécnico de natureza pública comunitária e fundacional de três países: Portugal, Brasil e Guiné Bissau. As linhas orientadoras e princípios dessa Cátedra procuram sinalizar uma academia aberta, de forte interação de proximidade com as comunidades locais dialogante com toda a administração local, na procura e construção conjunta de soluções.

No que diz respeito à relação entre educação e uma sociedade emancipatória, tem-se que esta ocorre porque a abordagem das Cidades e Territórios que Educam e Transformam busca empoderar as pessoas por meio da educação e do acesso igualitário a oportunidades. Essas cidades não concebem a educação como algo limitado ao sistema escolar tradicional, mas sim como um processo contínuo que ocorre em todos os aspectos da vida.

Uma cidade para educar deve consolidar um ambiente no qual cada cidadão seja portador de ideias de inclusão, combatente das desigualdades e guardião de valores solidários. Busca-se atingir o ideal de território onde o cotidiano seja efetivamente um repositório de oportunidades de educação reconhecido e valorizado enquanto fonte de um contínuo processo de aprendizagem, a caminho do bem-estar coletivo.

Ao promover a participação cidadã, a inclusão e o respeito pelo patrimônio cultural, as Cidades e Territórios que Educam e Transformam contribuem para a formação de cidadãos críticos, conscientes e ativos, capazes de contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e emancipatória.

Considerações finais

A Sociologia da Educação tem desempenhado um papel significativo na compreensão das dinâmicas educacionais em diferentes contextos, incluindo o ambiente urbano. No contexto das perspectivas contemporâneas de Cidades Educadoras, a Sociologia da Educação oferece várias contribuições valiosas, ao se debruçar sobre a análise das complexas interações entre educação, sociedade, indivíduo e ambiente. Ela tem a capacidade de ajudar a moldar políticas e práticas educacionais que promovam a igualdade, a diversidade, a participação comunitária e a formação de cidadãos ativos e comprometidos.

A interseção entre esses conceitos coloca a educação no centro do ambiente urbano e promove a ideia de que a cidade em si pode ser um espaço de aprendizado e crescimento. As

⁹ Lista de cidades parceiras | Cidades Educadoras (edcities.org)

¹⁰ O termo proposto é uma busca de enfrentamento ao processo publicitário e hipócrita que muitas cidades que se intitulam educadoras fazem como uso puramente eleitoreiro, se esquecendo minimamente de pensar suas políticas públicas para realmente transformar a cidade em um locus de potencialidades formativas humanas, um lugar de respeito à vida, aos sujeitos e suas necessidades, de apreço pela educação como ferramenta de modificação social, de projeto de sociedade mais igualitário. Propondo resgatar os princípios teóricos da ideia de Cidade Educadora os colando em prática, realizando um exercício práxico de reinvenção, tendo como horizonte um “inédito viável”, como nos fala Paulo Freire, de humanização do ser humano.

relações entre sociedade e educação a partir das reflexões teóricas de Émile Durkheim, Karl Marx, Max Weber e Pierre Bourdieu, apontam para diferentes formas de entender os rumos sociais, através da contribuição das práticas educativas. Durkheim, ao ver a educação enquanto socialização a determinado tipo de sociedade, alerta para o entendimento de que a educação pode colaborar na manutenção e reforço da ordem social dominante, perspectiva contrária à de Cidades Educadoras em que educação e sociedade buscam se reinventar mutuamente.

Karl Marx, por sua vez, colabora indiscutivelmente para entendermos a educação como dotada de duas perspectivas em disputa; uma que busca manter a sociedade como está e outra que se coloca a serviço da emancipação social. Ao demonstrar a existência de uma possibilidade de mudança social através das práticas educativas (não só delas, obviamente), o autor descortina o princípio básico da ideia de Cidades Educadoras que transformam. Sua grande contribuição é a clareza de que a educação pode ser mais do que é, e que a sociedade pode ser mais justa e igualitária.

Max Weber ao tratar sobre os processos de burocratização e racionalização social aponta inúmeras contribuições para se pensar as práticas educativas nas cidades, levando em consideração a própria complexidade da sociedade no mundo contemporâneo (industrial e urbanizado). Ele aponta para que reflitamos sobre como qualquer educação deve considerar a complexidade social em seus múltiplos grupos. Ao levarmos essa ideia para se pensar sobre Cidades Educadoras, notamos a importância da intersectorialidade para a realização de uma proposta educativa que dê atenção à própria diversidade dos sujeitos residentes nos diferentes territórios (urbanos e rurais).

Pierre Bourdieu, através de sua teoria da reprodução cultural, enquanto reprodução social, nos adverte sobre as desigualdades sociais dentro da educação, seja no capital cultural que os educandos trazem de suas casas, seja na problematização do currículo elitista e descontextualizado das culturas dos alunos; seja nos objetivos e finalidades da educação, ou mesmo, no ataque aos privilégios educacionais que reforçam os privilégios sociais. Para uma cidade ser realmente educadora é necessário reparar essa disparidade de capital cultural, abrir a cidade e seus múltiplos espaços para todos os cidadãos. É uma forma de enfrentamento pois, historicamente, os espaços culturais foram negados às classes dominadas, sendo *locus* de usufruto, apenas, das classes dominantes. A própria estrutura das cidades demonstra essa desigualdade de direitos. Nota-se que os museus, teatros, praças bem cuidadas, parques, locais de lazer social, são disponibilizados, prioritariamente, nos bairros de classe média e alta, enquanto as periferias são negligenciadas, no que se refere a espaços bem cuidados de interação social e cultural. Abrir a cidade para que todos os sujeitos possam se apropriar de seus espaços e territórios é, além de um princípio das Cidades Educadoras, uma forma de enfrentar a disparidade de acesso à cultura e à qualidade de vida.

O mundo atual precisa de uma educação que passe pela análise crítica do discurso, ou por uma “leitura crítica da realidade”, segundo Paulo Freire (2001). A educação tem que sair da escola, e a escola tem que sair de si mesma, buscando outros percursos, algo novo, colocar a possibilidade da descoberta.

De acordo com Freire (2001), não basta conectar espaços tradicionais e institucionais como museus e centros culturais com a escola: é preciso que o espaço público, comum, local de debate e convivência, tenha suas potências exploradas de maneira educativa. O educador tem que superar a compreensão restrita do currículo e da fragmentação das disciplinas, para abrir projetos de investigação, de descoberta, do olhar interdisciplinar. Enquanto falarmos de matemática e língua, de maneira estanque, não se chegará a lugar algum. A vida e a cidade já integram todas essas dimensões.

Uma reconfiguração necessária que merece atenção abrange o papel dos educadores nesse processo de uma cidade que educa, exigindo destes o confronto diário com o desafio de romper com o modelo tradicional de educação e de urbanidade que temos, procurando potencializar aprendizagens e transformar a realidade local de uma comunidade.

Faz-se necessário muito mais que uma carta de intenções, é preciso mapear os espaços de aprendizagem tanto na cidade, quanto no campo, além de elaborar de forma participativa e democrática políticas públicas capazes de promover o desenvolvimento social. Propor políticas de estado, e não de governo, que visem a transformação do indivíduo nos seus diversos aspectos.

Freire (2001b, p. 13) afirma que “enquanto educadora, a cidade é também educanda”.

mas para isso, é fundamental investimentos públicos com a intenção de transformar a cidade e a sociedade que ali habita. Investimentos em políticas de cultura, esporte e lazer, transportes, parques, investimentos na saúde, etc., e que seja colocada a serviço de todos e de cada um.

Em resumo, a Sociologia da Educação oferece uma base teórica sólida para construção e aprimoramento das Cidades e Territórios que Educam e Transformam. Suas contribuições abrangem desde a análise das desigualdades educacionais até a promoção do engajamento comunitário e o desenvolvimento de políticas educacionais mais justas e abrangentes.

Referências

ALVES, G. **A crise estrutural do capital e sua fenomenologia histórica**. Blog da Boitempo, 21 de setembro de 2012. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2012/09/21/a-crise-estrutural-do-capital-e-sua-fenomenologia-historica/>. Acesso em: 27 ago. 2023.

AZEVEDO, F. de. *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.122p.- (Coleção Educadores).

BAUMAN, Z; MAY, T. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, F. S; NEVES, L. F.; CALLAPEZ, P. M. Uma Cidade Educativa: o prelúdio das Cidades Educadoras. **Zenodo**, v. 1, nov. 2020. Disponível em: <https://zenodo.org/record/4411952>. Acesso em: 27 ago. 2023.

Comitê Executivo da AICE. **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Torres Novas: Gráfica Almodina, 2013.

COSTA ARAÚJO, C. W.; RIBEIRO, M. A. P.; AGLIARDI, I. R. S.; CÉLIA, L. dos S. Cidades Educadoras e a educação científica como possibilidade para a educação integral. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 771–788, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1624>. Acesso em: 27 ago. 2023.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. 9. ed. Tradução de Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Editorial Presença, 2004.

DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

DUTRA, T.; GERHARDT DE BARCELOS, R.; HEBERLÊ DE ALMEIDA, L. Cidades Educadoras e gestão escolar democrática: possibilidades para a construção de sociedades mais justas e participativas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 757–770, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1623>. Acesso em: 27 ago. 2023.

DUTRA, T., Gerhardt, R. B, MOLL, J. Cidades que educam e se educam: reconstruindo o olhar sobre a educação a partir dos territórios e das pessoas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 713-717, set./dez. 2022. Disponível em: 1702-Texto do Artigo-5053-5856-10-20221221.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

FAURE, E.; HERRERA, F.; KADDOURA, A. R.; LOPES, H.; PETROVSKY, A. V.; RAHNEMA, M.; WARD, F. C. **Learning to be: the world of education today and tomorrow**. Paris: UNESCO, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001b. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Manole, 2003.

MARINO, L. F. A cidade e seus caminhos: o espaço urbano como currículo e itinerário formativo. **Revista Ensino de Geografia**. Recife, v.4, n.3, p.231-248, 2021.

MARX, K. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório (1866)**. As Diferentes Questões. Lisboa/Moscou: Editorial Avante!/Edições Progresso (traduzido do inglês pelo Prof. José Barata-Moura), 1982.

PINTO, F. C. **Cidadania, sistema educativo e cidade educadora**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SAVIANI, D. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018.

SOARES, T. A.; ALMEIDA, S. C. D. Cidades educadoras: uma reflexão sobre novos olhares, novos caminhos. **Cadernos de Geografia**. Coimbra, n. 45 - 2022, FLUC – p. 43-52. Disponível em: 9800-Article Text-50315-2-10-20220711.pdf. Acesso em: 27 ago. 2023.

TADEU, T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. v. 1. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999a.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. v. 2. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999b.

Recebido em 10 de outubro de 2023.

Aceito em 07 de novembro de 2023.