

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

ADRIANE GAWLAK

**INTEGRANDO SABERES E ESPAÇOS PARA A CIDADANIA
NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA A CIDADE DE CAMPO
LARGO/PR NA PERSPECTIVA DA CIDADE QUE EDUCA E
TRANSFORMA**

CURITIBA

2026

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

ADRIANE GAWLAK

**INTEGRANDO SABERES E ESPAÇOS PARA A CIDADANIA
NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA A CIDADE DE CAMPO LARGO/PR
NA PERSPECTIVA DA CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA**

**CURITIBA
2026**

ADRIANE GAWLAK

**INTEGRANDO SABERES E ESPAÇOS PARA A CIDADANIA
NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA A CIDADE DE CAMPO LARGO/PR
NA PERSPECTIVA DA CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Alceli Ribeiro Alves

**CURITIBA
2026**

G2B4j Gawlaś, Adriano

Integrando saberes e espaços para a cidadania no ensino médico: um olhar para a cidade de Campo Largo/Pr na perspectiva da cidade que educa e transforma / Adriano Gawlaś. - Curitiba, 2020.
120 f. : il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Alcei Ribeiro Alves
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Cidades educadoras. 2. Cidadania. 3. Educação. 4. Ensino médio. 5. Estudantes – Aprendizagem. 6. Jovens – Educação. 7. Território. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Faltori Dias - CRB-9/547

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

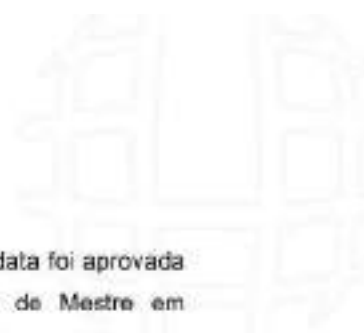
No dia 31 de março de 2026, às 9h reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Alceli Ribeiro Alves (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Ana Patrícia Tavares de Almeida (Integrante Externo Titular/UNIVERSIDADE ABERTA), Glaucia da Silva Brito (Integrante Interno Titular - PPGENT/UNINTER), Andre Luiz Moscaleski Cavazzani (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "CIDADES EDUCADORAS INTEGRANDO SABERES E ESPAÇOS PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA A CIDADE DE CAMPO LARGO", da mestranda Adriane Gawlak. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.

REPROVADA.



O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: Como sugestão à candidata, os membros da banca recomendaram a realização de alguns ajustes mencionados durante as arguições, bem como aqueles sugeridos e expressos como comentários no próprio texto da dissertação. Recomenda-se ampliar a difusão da produção para além do repositório institucional, em revistas especializadas na área de educação.

Documento assinado digitalmente
ALCELI RIBEIRO ALVES
CPF: 020.030.011-13-0000-41-01
assinado em 2026/09/31 18:58:46 pelo gov.br

Dr. Alceli Ribeiro Alves
Presidente

Assinado por: **Ana Patrícia Tavares de Almeida**
Num. de identificação: 16505029
Data: 2026/09/31 18:58:46 +0100

Dra. Ana Patrícia Tavares de Almeida
Integrante Externo

Documento assinado digitalmente
GLAUCIA CRISLIAN BRITO
CPF: 020.030.011-13-0000-41-01
assinado em 2026/09/31 18:58:46 pelo gov.br

Dra. Glaucia da Silva Brito
Integrante Interno Titular

Dr. Andre Luiz Moscaleski Cavazzari
Integrante Interno Suplente

Documento assinado digitalmente
ADRIANE GAWIAK
CPF: 020.030.011-13-0000-41-01
assinado em 2026/09/31 18:58:46 pelo gov.br

Adriane Gawlak
Mestranda

AGRADECIMENTO

Gostaria de expressar minha sincera gratidão a todos que contribuíram para a realização deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Alceli Ribeiro Alves pela orientação e apoio constantes ao longo desta jornada acadêmica.

Estendo ainda meu sincero agradecimento aos demais professores das disciplinas do Curso de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, que trouxeram grandes contribuições neste processo: Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski, Prof.^a Dr.^a Glaucia da Silva Brito, Prof. Dr. Luciano Frontino de Medeiros, Prof.^a Dr.^a Desire Luciane Dominschek Lima, Prof. Dr. Luis Fernando Lopes.

À instituição, por proporcionar um ambiente de aprendizado e pesquisa que contribuiu significativamente para a construção deste trabalho. Meu reconhecimento também se estende aos profissionais que, direta ou indiretamente, auxiliaram nesse percurso, oferecendo suporte e orientação ao longo da caminhada acadêmica.

Agradeço, com carinho e reconhecimento, às instituições nas quais atuo profissionalmente — o CMEI Odila Portugal Castagnoli e o Colégio Estadual Cívico Militar Macedo Soares — por todo o apoio, compreensão e incentivo durante esta caminhada. O convívio com os professores, gestores, colegas e estudantes foi essencial para fortalecer minha prática e enriquecer minha trajetória formativa.

Aos meus colegas de pesquisa, por compartilharem experiências, desafios e reflexões que enriqueceram minha trajetória. Aos professores que fundamentaram este estudo, transmitindo não apenas conhecimento, mas também inspiração e incentivo para seguir investigando e aprimorando minha prática. Aos ilustres professores que participaram da minha banca de qualificação que trouxeram contribuições significativas para que eu pudesse dar o rumo certo e apresentar um valioso trabalho acadêmico: Prof. Dr. Alceli Ribeiro Alves, Prof.^a Dr.^a Glaucia da Silva Brito, Dr.^aAna Patrícia Almeida (da Universidade Aberta, de Portugal).

À minha família, pelo amor e compreensão, e por estarem presentes, mesmo que de longe, durante todos os momentos desta caminhada.

MEMORIAL

A pesquisa apresentada neste trabalho resulta do amadurecimento de questionamentos que venho acumulando ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional. Muitas vezes, deparei-me com práticas de ensino pautadas em cópias de “pontos” prontos e acabados, que exigiam apenas memorização e repetição de respostas, sem espaço para diálogo, argumentação ou para estabelecer relações com aquilo que pensávamos ou vivenciávamos.

Recordo-me, de modo especial, de quando lecionei pela primeira vez para a terceira série do ensino fundamental, no ano de 1997. Naquele ano, o único livro de Geografia disponível na escola trazia o conteúdo sobre “bairro”, mas descrito a partir de um exemplo genérico, de uma cidade distante e totalmente alheia à realidade dos meus alunos — e também à minha. Minha maior preocupação, à época, não era relacionar o tema ao cotidiano dos estudantes, mas apenas manter a sala em silêncio.

Minha formação inicial se deu no antigo curso de magistério e, após três anos, iniciei o curso de Pedagogia. Assim que o concluí, fui aprovada no concurso público para pedagoga do Estado do Paraná e, posteriormente, também no concurso interno do município, onde assumi igualmente a função de pedagoga. Em 2025, completei 28 anos de dedicação à educação, construindo minha trajetória profissional.

Moro e trabalho na cidade de Campo Largo, município que acompanhei crescer e se transformar ao longo dos anos. Durante minha graduação, precisei me deslocar diariamente até a capital, Curitiba, pois, à época, ainda não havia cursos de ensino superior disponíveis em Campo Largo. Essa vivência me aproximou ainda mais da realidade local, ao perceber a diferença entre o centro urbano consolidado e os desafios da cidade onde resido e atuo.

Ao longo desses anos, percebi que o processo de ensino-aprendizagem vai muito além da transmissão de conteúdos formais. A experiência mostrou-me que os alunos aprendem de maneira mais significativa quando conseguem relacionar o que estudam com a realidade que os cerca, sendo convidados a observar, questionar e participar ativamente do conhecimento que constroem. Essa compreensão despertou em mim a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a experiência local, o diálogo entre saberes e a construção coletiva do conhecimento,

sempre considerando a diversidade cultural, social e histórica da comunidade em que atuamos.

O contato direto com a cidade de Campo Largo, seus bairros, histórias e desafios permitiu-me reconhecer a importância de articular os espaços formais da escola com os espaços não formais e informais de aprendizagem. Essa perspectiva ampliou minha visão sobre a educação como instrumento de cidadania e transformação social, reforçando a necessidade de práticas que promovam a reflexão crítica, o respeito às diferenças e a participação ativa dos aprendentes em seu próprio processo de conhecimento.

Inspirada por essas experiências e pela observação da cidade como espaço de aprendizado, apresento a dissertação INTEGRANDO SABERES E ESPAÇOS PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA A CIDADE DE CAMPO LARGO/PR NA PERSPECTIVA DA CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA. Este trabalho é, ao mesmo tempo, resultado e continuidade da minha trajetória, buscando mostrar como os diversos ambientes urbanos, os saberes locais e as práticas culturais podem se articular para criar oportunidades de aprendizagem significativas, participativas e cidadãs.

RESUMO

Desenvolvida no âmbito da Cátedra UNESCO Cidade que Educa e Transforma, esta dissertação investiga a concepção de Cidade Educadora como possibilidade de integração entre escola e território, buscando compreender de que modo os saberes locais e as práticas culturais podem dialogar com o processo educativo. Parte-se do pressuposto de que a aprendizagem ultrapassa os limites da sala de aula, manifestando-se em diferentes espaços urbanos, como ruas, praças e residências, configurando a cidade como território pedagógico. A pesquisa tem como questão norteadora identificar quais elementos devem compor um material didático capaz de despertar, nos estudantes do Ensino Médio, a valorização da cidade como espaço vivo de aprendizagem, cidadania e participação. Evidencia-se que a articulação entre escola e território favorece práticas pedagógicas contextualizadas e contribui para a formação docente, ao ampliar a compreensão do professor sobre o território como espaço educativo. O objetivo geral consiste em organizar subsídios para a elaboração de um produto educacional voltado a práticas pedagógicas territorializadas, fundamentadas nos direitos humanos, na participação cidadã e no desenvolvimento local. Como objetivos específicos, destacam-se: analisar a perspectiva da Cidade Educadora como proposta política e pedagógica; compreender os princípios da Carta das Cidades Educadoras e sua relação com o Ensino Médio; planejar e aplicar uma atividade investigativa em Geografia; e elaborar um caderno pedagógico que sistematize a experiência. A pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT/UNINTER) e adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, articulando revisão sistemática integrativa e pesquisa empírica. A etapa prática envolveu a aplicação de uma atividade investigativa em Geografia, resultando no produto educacional “Territórios que Educam: Cidadania, Bairro e Escola em Diálogo”. Os referenciais teóricos incluem Milton Santos, Paulo Freire, Jaqueline Moll e Moacir Gadotti, que sustentam a compreensão da cidade como território vivo e da educação como prática emancipatória. Conclui-se que reconhecer a cidade como espaço educativo favorece a construção de uma cidadania ativa e participativa, ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa e contextualizada para os estudantes do Ensino Médio.

Palavras-chave: Cidades Educadoras; Direito à cidade; Educação; Protagonismo juvenil; Território.

ABSTRACT

Developed within the framework of the UNESCO Chair “City that Educates and Transforms,” this dissertation examines the concept of the Educating City as a means of integrating school and territory, aiming to understand how local knowledge and cultural practices can interact with the educational process. It is grounded in the assumption that learning extends beyond the classroom, manifesting in diverse urban spaces such as streets, squares, and homes, thereby configuring the city as a pedagogical territory. The study is guided by the research question of identifying which elements should compose a didactic material capable of fostering, among secondary school students, an appreciation of the city as a dynamic space for learning, citizenship, and participation. The findings indicate that the articulation between school and territory promotes contextualized pedagogical practices and contributes to teacher education by expanding teachers’ understanding of the territory as an educational space. The general objective is to provide guidelines for the development of an educational product focused on territorially grounded pedagogical practices, based on human rights, civic participation, and local development. The specific objectives include: analyzing the Educating City perspective as a political and pedagogical approach; understanding the principles of the Charter of Educating Cities and their relationship with secondary education; planning and implementing an investigative activity in Geography; and developing a pedagogical handbook to systematize the experience. This research is linked to the Professional Graduate Program in Education and New Technologies (PPGENT/UNINTER) and adopts a qualitative, exploratory, and descriptive approach, combining an integrative systematic review with empirical research. The practical stage involved the implementation of an investigative activity in Geography, resulting in the educational product “Territories that Educate: Citizenship, Neighborhood, and School in Dialogue.” The theoretical framework draws on Milton Santos, Paulo Freire, Jaqueline Moll, and Moacir Gadotti, supporting the understanding of the city as a living territory and education as an emancipatory practice. It is concluded that recognizing the city as an educational space fosters the development of active and participatory citizenship, expanding opportunities for meaningful and contextualized learning among secondary school students.

Keywords: Educating Cities; Right to the city; Education; Youth protagonism; Territory.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ETAPAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA	19
FIGURA 2 - ACADEMIA AO AR LIVRE	67
FIGURA 3 - RUA SEM SAÍDA; AO LADO DIREITO, CENTRO DE CONVIVÊNCIA (MURO VERDE), POSTO DE SAÚDE E CRECHE MUNICIPAL	68
FIGURA 4 - CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL MARILENE DOMINGAS RIVABEM SPHAIR	68
FIGURA 5 - QUADRA POLIESPORTIVA	69
FIGURA 6 - EM FRENTE AO COLÉGIO ESTADUAL (LADO DIREITO)	70
FIGURA 7 - EM FRENTE AO COLÉGIO ESTADUAL (LADO ESQUERDO)	71
FIGURA 8 - AO LADO DA ESCOLA ESTADUAL	71

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - CRITÉRIOS DE INCLUSÃO ADOTADOS NA REVISÃO INTEGRATIVA	20
QUADRO 2 - CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO ADOTADOS NA REVISÃO INTEGRATIVA	21
QUADRO 3 - PRINCÍPIOS DA CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS	50
QUADRO 4 - QUADRO ORGANIZADOR ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS - GEOGRAFIA - ENSINO MÉDIO	56
QUADRO 5 - AVALIAÇÃO DO PROFESSOR SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL TERRITÓRIOS QUE EDUCAM: CIDADANIA, BAIRRO E ESCOLA EM DIÁLOGO.	82
QUADRO 6 - AVALIAÇÃO DE UM ESTUDANTE SOBRE A ATIVIDADE INVESTIGATIVA DE GEOGRAFIA.	82

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - TABULAÇÃO INICIAL (CATEGORIA 1 – CIDADE EDUCADORA E DIREITO À CIDADE)	22
TABELA 2 - ARTIGOS SELECIONADOS (CATEGORIA 1 – CIDADE EDUCADORA E DIREITO À CIDADE)	23
TABELA 3 - TABULAÇÃO INICIAL (CATEGORIA 2 — CIDADE EDUCADORA E ESCOLA)	24
TABELA 4 - ARTIGOS SELECIONADOS (CATEGORIA 2 — CIDADE EDUCADORA E ESCOLA)	26
TABELA 5 - TABULAÇÃO INICIAL (CATEGORIA 3 – TERRITÓRIO)	28
TABELA 6 - ARTIGOS SELECIONADOS (CATEGORIA 3 – TERRITÓRIO)	29

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - QUESTÕES NORTEADORAS UTILIZADAS PARA ORIENTAR A ATIVIDADE INVESTIGATIVA DE GEOGRAFIA	73
IMAGEM 2 - REGISTRO DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE PONTOS POSITIVOS, PONTOS NEGATIVOS E IDEIAS DE SOLUÇÕES PARA O BAIRRO.	76
IMAGEM 3 - LEGENDA PARA CADA PROBLEMA ENCONTRADO.	77
IMAGEM 4 - ELABORAÇÃO DO MAPA CONFORME A LEGENDA.	78
IMAGEM 5 - APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS REALIZADOS.	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCM	Colégio Cívico Militar
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
SEED	Secretaria de Estado da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ODS 4	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Educação de qualidade
OP	Orçamento Participativo
PPGENT	Programa de Pós-graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias
RSI	Revisão Sistemática Integrativa
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA	18
1.1 Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa.....	19
1.2 Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão.....	20
1.3 Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados.....	21
1.4 Categorização dos estudos selecionados.....	29
1.5 Análise e interpretação dos resultados.....	31
1.5.1 Categoria 1 — Cidade Educadora e Direito à Cidade.....	31
1.5.2 Categoria 2 — Cidade Educadora e Escola.....	32
1.5.3 Categoria 3 — Cidade Educadora e Território.....	33
1.5.4 Síntese Geral da Análise.....	34
1.6 Apresentação da síntese do conhecimento.....	34
2. ABORDAGENS TEÓRICAS CENTRAIS DA PESQUISA	37
2.1 A Cidade Educadora como proposta pedagógica	38
2.2 A Cidade Educadora como proposta política para o planejamento e gestão de cidades.....	44
2.3 Os princípios da Carta das Cidades Educadoras.....	48
2.4 Competências e habilidades da BNCC: o aluno do Ensino Médio e os territórios educativos.....	53
3. METODOLOGIA	60
3.1 Quadro Empírico	62
3.1.1 Procedimentos metodológicos da atividade investigativa em Geografia....	63
3.1.2 Lócus da pesquisa empírica.....	64
3.1.3 Relação entre os achados da Revisão Sistemática Integrativa e o Lócus da Pesquisa.....	79
3.1.4 Validação.....	81
4. O PRODUTO: “Caderno Pedagógico Territórios que Educam: Cidadania, Bairro, Escola em Diálogo”	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

Ao longo de quase três décadas de atuação como pedagoga em Campo Largo, constatei, na prática cotidiana, que o processo educativo transcende os limites físicos e simbólicos da sala de aula. A experiência direta com as turmas possibilitou compreender que muitos conteúdos são apresentados aos estudantes de forma previamente estruturada, mas frequentemente dissociada da realidade em que estão inseridos. Nessas circunstâncias, a aprendizagem tende a tornar-se restrita, reduzida à mera memorização e à repetição mecânica, comprometendo a construção de saberes significativos e contextualizados.

Foi nesse percurso, ao observar minha prática e as múltiplas realidades que atravessam o cotidiano escolar, que identifiquei, na concepção de Cidade Educadora, um caminho possível e coerente com os princípios que orientam minha atuação. Tal conceito despertou meu interesse justamente por compreender a cidade como um território pedagógico — um espaço dinâmico, impregnado de história, cultura, memória e experiências capazes de potencializar tanto os processos de aprendizagem quanto a formação cidadã. A partir dessa perspectiva, esta dissertação emerge do propósito de investigar de que modo nos ambientes urbanos, os saberes locais e as práticas culturais podem dialogar com a instituição escolar, contribuindo para a construção de uma educação mais participativa, crítica e vinculada à realidade concreta dos estudantes.

Com o decorrer do tempo, foi possível perceber que os processos educativos não se restringem às paredes das instituições formais. Eles se manifestam nas ruas, nas residências, nas praças, nos encontros informais e nos trajetos cotidianos que cada sujeito percorre na cidade. Nos contextos urbanos, essa dimensão se revela com maior intensidade: a cidade não desempenha apenas funções econômicas ou sociais; ela também educa. Educa por meio das experiências vividas pelos moradores, dos desafios enfrentados por eles diariamente, das interações estabelecidas entre as pessoas e das marcas inscritas no território. O conceito de uma Cidade Educadora deve vislumbrar esse potencial e valorizar o protagonismo de todos — crianças, jovens, adultos e idosos — reafirmando, assim, que o direito à educação e o direito à cidade são indissociáveis e se fortalecem mutuamente.

Quando os estudantes passam a compreender o território em que vivem e a estabelecer vínculos de identificação com ele, ocorre um movimento significativo: eles começam a se reconhecer como sujeitos capazes de intervir e transformar a realidade. Essa percepção constitui um elemento essencial para a construção de uma cidadania ativa e participativa. Nesse contexto, emergiu a questão norteadora deste estudo: quais elementos devem compor um material didático que desperte, nos estudantes do Ensino Médio, a valorização do território, reconhecendo a cidade como espaço vivo de aprendizagem, de cidadania e participação?

Para responder a essa indagação, definiu-se como objetivo geral identificar e organizar elementos que subsidiem a elaboração de um produto educacional voltado a práticas pedagógicas territorializadas, fundamentadas nos direitos humanos, na participação cidadã e no desenvolvimento local. A proposta busca favorecer a análise crítica de problemas urbanos e estimular que os jovens formulem soluções a partir de suas próprias vivências, fortalecendo, assim, seu protagonismo e sua consciência cidadã.

A partir desse objetivo geral, a pesquisa estrutura-se em quatro objetivos específicos:

a) analisar a perspectiva da Cidade Educadora como proposta política e pedagógica, destacando sua relevância para o planejamento e a gestão das cidades;

b) compreender os princípios da Carta das Cidades Educadoras e sua relação com o desenvolvimento de competências e habilidades previstas para o Ensino Médio;

c) planejar e aplicar uma atividade investigativa em Geografia que possibilite aos estudantes observar criticamente a cidade, identificar problemas e propor soluções, integrando espaços formais, não formais e informais de aprendizagem;

d) elaborar um caderno pedagógico que sistematize essa atividade, registrando as descobertas e propostas dos estudantes, e oferecendo aos professores um recurso que fortaleça o protagonismo juvenil e a integração dos territórios com a escola.

Cumprido destacar que esta dissertação integra a produção acadêmica do grupo de pesquisa Educação e a Cidade (EDUCIDADE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT/UNINTER). O referido grupo investiga de que maneira a cidade pode

participar da educação, contribuindo para a formação inicial e continuada de educadores, para a aprendizagem ao longo da vida e para o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade.

Este estudo dialoga com a área de concentração “Educação e Novas Tecnologias” e com o projeto de pesquisa “A cidade como currículo e a cidade como negócio”, articulando-se às discussões sobre educação de qualidade (ODS 4), formação docente, tecnologias educacionais e modelos pedagógicos que aproximam a escola do território.

Metodologicamente, a investigação adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, combinando revisão bibliográfica com pesquisa empírica. A etapa teórica fundamenta-se na revisão sistemática integrativa, que possibilita a análise de diferentes tipos de estudos relacionados ao tema. A etapa empírica consistiu na aplicação de uma atividade investigativa no componente curricular de Geografia do Ensino Médio, articulando escola, bairro e cidade como espaços de aprendizagem. Dessa experiência resultou o produto educacional Territórios que Educam: Cidadania, Bairro e Escola em Diálogo, concebido e validado em contexto escolar.

Os referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa incluem autores como Milton Santos, Paulo Freire, Jaqueline Moll e Moacir Gadotti, cujas contribuições permitem compreender a cidade como território vivo, a educação como prática emancipatória e a escola como espaço de diálogo e participação.

Assim, esta introdução reúne o percurso profissional, o problema investigado, as bases teóricas iniciais, a metodologia adotada e a justificativa para a criação do produto educacional. Nos capítulos subsequentes, apresenta-se o itinerário da pesquisa:

- Capítulo 1: escolhas metodológicas e descrição dos procedimentos utilizados na revisão integrativa;
- Capítulo 2: fundamentos teóricos que orientam o estudo;
- Capítulo 3: experiência da atividade investigativa desenvolvida e respectivas análises;
- Capítulo 4: apresentação do caderno pedagógico elaborado e suas possibilidades de utilização por professores da educação básica.

1. REVISÃO SISTEMÁTICA INTEGRATIVA

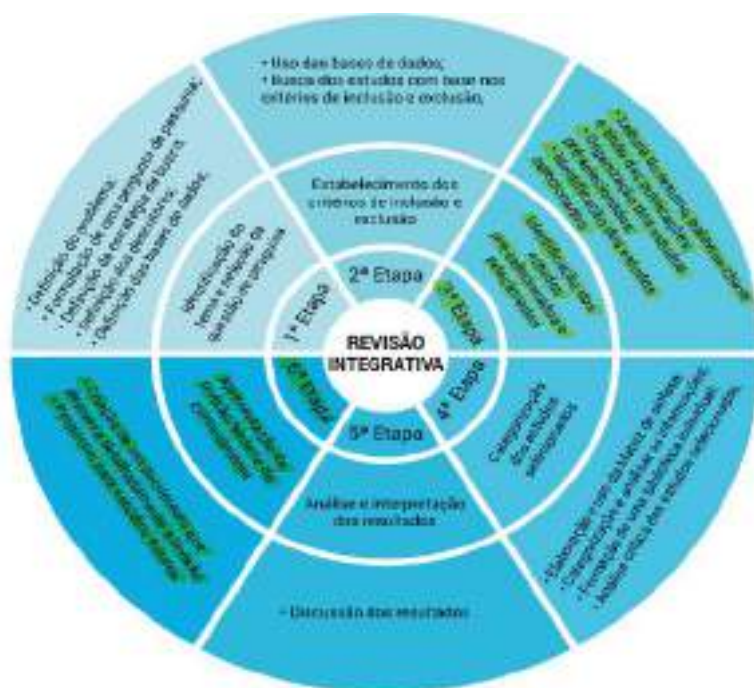
A Revisão Sistemática Integrativa (RSI) foi adotada como metodologia central deste estudo por possibilitar a reunião, a síntese e a análise de produções científicas de diferentes naturezas — qualitativas, quantitativas, empíricas e teóricas — compondo um panorama abrangente e consistente acerca do tema investigado. Diferentemente das revisões tradicionais, de caráter mais restritivo, a RSI admite múltiplas abordagens e amplia o alcance da investigação ao integrar perspectivas diversas presentes na literatura recente (Dantas *et al.*, 2022; Grupo Ânima Educação, 2014).

No campo da Educação, essa flexibilidade metodológica revela-se particularmente relevante, considerando que os fenômenos relacionados às práticas pedagógicas, às políticas educacionais, à formação docente e à organização dos territórios educativos são complexos e multirrelacionais. Nesse sentido, a RSI contribui para a identificação de tendências, recorrências, lacunas e convergências entre autores, oferecendo suporte consistente para práticas fundamentadas em evidências, favorecendo, assim, o desenvolvimento de análises rigorosas (Costa, 2023).

A condução da revisão seguiu etapas sistemáticas: definição da questão norteadora; estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão; levantamento nas bases de dados; seleção dos estudos pertinentes; extração das informações; e síntese dos resultados. Esse processo estruturado permitiu organizar o corpus teórico de forma transparente e confiável, orientando tanto a compreensão da literatura quanto a elaboração do material didático apresentado no capítulo final.

Na sequência, são descritas as etapas da Revisão Sistemática Integrativa:

Figura 1 – Etapas da Revisão Sistemática Integrativa



Fonte: Grupo Ânima Educação (2014, p. 11).

1.1 Identificação do tema e seleção da questão de pesquisa

A definição do tema constitui a etapa inicial da revisão integrativa, orientando a seleção das produções científicas e delimitando o foco analítico. Este estudo fundamenta-se na concepção de Cidades Educadoras e em seu potencial de integrar escola, território e formação cidadã.

O tema geral — *“INTEGRANDO SABERES E ESPAÇOS PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA A CIDADE DE CAMPO LARGO/PR NA PERSPECTIVA DA CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA”* — conduziu à elaboração da seguinte questão norteadora: quais elementos são essenciais para compor um material didático que estimule, nos estudantes, a valorização do território, permitindo-lhes reconhecer sua cidade como um espaço dinâmico de aprendizagem, de cidadania e participação social ativa?

A formulação dessa questão decorre da compreensão de que a cidade, reconhecida como território educativo, favorece práticas pedagógicas mais significativas e articuladas às vivências dos estudantes. Nesse sentido, identificar os elementos que devem compor um material didático territorializado torna-se

fundamental tanto para orientar a concepção do produto educacional quanto para subsidiar a análise da literatura.

A coleta de dados foi realizada por meio de busca sistemática no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando três conjuntos de descritores: “*Cidade Educadora, Escola*”, “*Cidade Educadora, Direito à Cidade*” e “*Cidade Educadora, Território*”. Esses agrupamentos possibilitaram localizar estudos que relacionam a cidade às práticas escolares, ao direito à cidade e ao território enquanto espaço formativo.

O recorte temporal adotado abrangeu publicações entre 2000 e 2024, de modo a contemplar tanto obras fundadoras do movimento das Cidades Educadoras quanto produções contemporâneas que aprofundam o debate.

1.2 Estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão

Para assegurar rigor e consistência na seleção dos estudos, foram previamente estabelecidos critérios de inclusão e exclusão. A busca concentrou-se exclusivamente no Portal de Periódicos da CAPES, realizada durante o último trimestre de 2025, garantindo a atualização dos resultados e a uniformidade do procedimento de coleta.

Quadro 1- Critérios de Inclusão Adotados na Revisão Integrativa

Critério	Descrição
1. Temática	Estudos que abordem diretamente Cidades Educadoras ou discutam cidade, território, cidadania e práticas pedagógicas.
2. Nível de ensino	Pesquisas relacionadas à educação básica, especialmente ao Ensino Médio.
3. Tipo de material	Artigos, dissertações e teses disponíveis integralmente nas bases consultadas.
4. Recorte temporal	Publicações entre 2000 e 2024, período correspondente à consolidação do movimento das Cidades Educadoras.
5. Acesso	Materiais disponíveis em acesso aberto.
6. Local de produção	Produções nacionais.
7. Idioma	Português.
8. Contribuição para a elaboração de material didático	Estudos que apresentem discussões, fundamentos ou experiências que auxiliem na construção de materiais

	didáticos relacionados ao território, cidadania e educação na perspectiva das Cidades Educadoras.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 2-Critérios de Exclusão Adotados na Revisão Integrativa

Critério	Descrição
1. Uso superficial do tema	Produções que mencionaram “cidade educadora” apenas superficialmente, sem aprofundamento conceitual.
2. Foco exclusivamente urbano	Estudos voltados apenas a políticas urbanas ou planejamento territorial, sem relação com processos educativos.
3. Acesso e qualidade metodológica	Textos indisponíveis na íntegra, com falhas de acesso (como redirecionamento para páginas externas).
4. Idioma	Textos publicados em inglês ou espanhol.
5. Editorial ou texto não científico	Materiais como editorial, nota técnica, apresentação de dossiê, resumo expandido ou textos sem caráter científico.
6. Artigos duplicados	Textos recuperados mais de uma vez nas buscas, repetidos entre bases ou em diferentes formatos; apenas a versão mais completa e acessível é mantida.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

A aplicação desses critérios possibilitou a seleção de estudos que contribuíram parcialmente para a resposta à questão norteadora e para a compreensão das bases conceituais que sustentam o produto educacional. Esse processo garantiu que as análises foram realizadas com base em fontes reconhecidas e consistentes, em consonância com o foco da investigação.

1.3 Identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados

A etapa de identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados consistiu na organização e na triagem inicial dos resultados obtidos a partir das buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES. Após a definição dos descritores e a aplicação dos filtros metodológicos, foram recuperados materiais que apresentavam relação potencial com o tema investigado.

Os estudos foram sistematizados em três categorias temáticas principais:

- Categoria 1 – Cidade Educadora e Direito à Cidade
- Categoria 2 – Cidade Educadora e Escola
- Categoria 3 – Cidade Educadora e Território

Cada categoria foi submetida às seguintes etapas: levantamento inicial, triagem por título e resumo, leitura integral, aplicação dos critérios de inclusão e exclusão e, por fim, seleção definitiva.

CATEGORIA 1 — Cidade Educadora e Direito à Cidade

Resultados da busca: A busca sistemática resultou inicialmente em 20 publicações. Foram excluídos na triagem preliminar: 3 artigos com erro de acesso (“*Not Found*”), 1 editorial e 2 artigos sem relação temática. Total pré-selecionado: 14 estudos.

Tabela 1-Tabulação Inicial (Categoria 1 – Cidade Educadora e Direito à Cidade)

Nº	Autores	Ano	Título	Objetivo / Tema Central	Observações
1	Ribeiro <i>et al.</i>	2020	Cidade, cultura e acessibilidade	Direitos humanos, acessibilidade, direito à cidade, cidades educadoras	Inclusão e participação
2	Vieira & Silva	2023	Direito à cidade educadora na (anti)democracia brasileira	Utopias, participação social, democracia	Reflexão crítica
3	Rocha	2022	Educação integral	Educação integral e cidade educadora	Políticas públicas
4	Guará	2006	É imprescindível educar integralmente	Escola e território	Texto clássico
5	Menegat <i>et al.</i>	2019	Comunidades educadoras	Direito à educação em múltiplos espaços	Perspectiva internacional
6	Aderoqui	2006	Educação na cidade	Cidade como direito	Fundamental
7	Bettini <i>et al.</i>	2022	Cidade educadora e humanizadora	Desigualdades e cidadania	Interdisciplinar
8	Donato <i>et al.</i>	2020	Programa Linhas do Conhecimento	Representações sociais	Educação infantil
9	Roça	2019	Cidade educadora na fronteira amazônica	Participação social, contexto amazônico	Freire

10	Rocha	2006	Tempo, cidade, educação	Cidade como processo educativo	Teórico
11	Bógus & Magalhães	2022	Políticas para imigrantes	Participação, imigrantes	Política pública
12	Soares & Almeida	2022	Cidades Educadoras	Princípios, cidadania	Conceitual
13	Bacin <i>et al.</i>	2023	Cidade educadora na construção da cidadania	Integração escola–comunidade	Práticas
14	Terçariol & Vercelli	2023	Princípios e oportunidades	Gestão democrática	Aplicação

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Seleção final da Categoria 1

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, dez artigos foram descartados por não apresentarem contribuição relevante para a articulação entre território, cidadania e práticas pedagógicas. Em seguida foram selecionados quatro artigos, considerados pertinentes ao escopo da investigação e capazes de subsidiar a análise teórica e metodológica proposta.

Tabela 2-Artigos selecionados (Categoria 1 – Cidade Educadora e Direito à Cidade)

Nº	Referência (Autores/Ano)	Título do Artigo	Tema central / Enfoque
1	Ribeiro, Silva, Coelho da Silva & Pinto (2020)	Cidade, cultura e acessibilidade: notas iniciais da relação entre cidades educadoras e direitos humanos	Acessibilidade, direitos humanos e direito à cidade como fundamentos da Cidade Educadora.
2	Vieira & Silva (2023)	Direito à cidade educadora na (anti)democracia brasileira: entre utopias e contrautopias	Tensões entre democracia, políticas urbanas, direito à cidade e potencial emancipador das Cidades Educadoras.
3	Menegat, Sarmiento & Rangel (2019)	Comunidades educadoras: perspectivas para a defesa do direito à educação	Comunidade educadora, educação como direito humano e multiplicidade de espaços formativos.
4	Donato, Ens & Jesus (2020)	Cidade Educadora e o Programa Linhas do Conhecimento:	Representações sociais sobre Cidade Educadora, cidadania infantil e direito à cidade.

		representações sociais de professoras	
--	--	---------------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

CATEGORIA 2 — Cidade Educadora e Escola

Resultados da busca: A busca sistemática resultou inicialmente em 35 publicações. Foram excluídos na triagem preliminar: 3 artigos “*Not Found*”, 1 editorial, 4 duplicados, 2 com erro de acesso. Total pré-selecionado: 25 estudos.

Tabela 3-Tabulação Inicial (CATEGORIA 2 — Cidade Educadora e Escola)

Nº	Autores	Ano	Título	Objetivo / Tema Central	Observações
1	Vieira, M.S.; Silva, I.M.M.	2023	Direito à cidade educadora na (anti)democracia brasileira	Discutir cidade educadora e democracia no Brasil	Reflexão crítica sobre território e participação social
2	Rocha, D.R.C.	2022	Educação integral na perspectiva da cidade educadora	Relação entre educação integral, cidade e direito à participação	Conexão entre políticas públicas e cidade educadora
3	Guará, I.M.F.R.	2006	É imprescindível educar integralmente	Educação integral e território como espaço formativo	Texto clássico sobre integração escola-comunidade
4	Menegat, J.; Sarmiento, D.F.; Rangel, M.	2019	Comunidades educadoras	Educação como direito em múltiplos espaços	Perspectiva internacional e local
5	Costa da Silva, M.T.; Mizukami, M.G.N.; Andrade, M.F.R.	2022	Formação docente via mapas narrativos no CEU	Compreender formação docente no território	Relação direta com práticas territoriais
6	Roça, R.F.	2019	Cidade Educadora na fronteira amazônica	Desafios e possibilidades no contexto amazônico	Contexto periférico e de fronteira
7	Mendes, M.C.F.; Fialho, L.M.F.; Machado, C.J.S.	2019	Argentina P. Gomes e inovações didáticas	Análise histórica de práticas docentes	Relevância histórica, pouca relação direta

8	Paula, L.C.; Silva, A.L.	2010	Formação continuada e mudanças no ensino	Investigar efeitos da formação continuada	Contribui na parte docente, não no território
9	Santos, M.F.; Mourão, A.R.T.; Lapa, L.G.	2022	Percepção infantil sobre valores da cidade	Analisar valores e cultura percebidos por crianças	Relação com educação cidadã
10	Chiarello, A.P.R.; Sudbrack, E.M.	2023	Cidades Educadoras e PAR	Sinergia entre políticas públicas e cidades educadoras	Relevante para políticas educacionais
11	Moio, I.S.F.; Mendes, A.C.P.	2014	Cidade educadora e hábitos culturais	Formação cidadã por meio de práticas culturais	Ênfase cultural
12	Terçariol, A.A.L.; Vercelli, L.D.C.A.	2023	Cidade Educadora: princípios e oportunidades	Princípios e estratégias para implementação	Atual e alinhado ao tema
13	Ostetto, L.E.; Melo, M.I.V.	2019	Escola, cidade e museu na Educação Infantil	Relação entre arte, território e museu	Forte integração cidade–escola
14	Franco, F.C.; Prados, R.M.N.; Bonini, L.M.M.	2016	Cultura, cidadania e patrimônio	Relação entre patrimônio cultural e cidadania	Ênfase territorial
15	Franco, F.C.; Prados, R.M.N.; Bonini, L.M.M.	2015	Cultura, cidadania e patrimônio	Versão anterior do artigo de 2016	Conteúdo praticamente idêntico
16	Hammes, L.J.; Selau, B.; Maciel, A.S.	2022	Para além dos muros da escola	Cidade como extensão educativa	Relação direta com espaços não escolares
17	Menegat, J.; Sarmiento, D.; Rangel, M.	2019	Comunidades Educadoras	Educação em espaços ampliados	Complementar ao nº 5
18	Rocha, S.	2006	Tempo, cidade, educação	Cidade como processo educativo contínuo	Texto fundamental no campo
19	Freitas, R.C.O.; Franzosi, V.R.	2019	Multibase e matemática	Avaliar app de matemática	Não apresenta relação direta com a temática das

					Cidades Educadoras
20	Adami, A.	2023	Rádio Educadora Paulista	Estudo histórico sobre a rádio	Não dialoga com o tema central
21	Campos, R.H.F.	2000	Prêmio Helena Antipoff	Histórico e memória educativa	Não relacionada a cidade educadora
22	Costa, Z.L.C.M.; Costa, A.M.F.	2020	Alimentação saudável e contexto familiar	Práticas educativas com famílias	Tema de saúde e educação
23	Rodrigues, J.M.; Sales, E.R.	2020	Desafios no ensino para estudante com deficiência visual	Inclusão escolar e práticas docentes	Relacionado à inclusão
24	Fialho, L.M.F.; Hernández Díaz, J.M.	2020	Memórias de docente universitária negra	Formação, racismo e resistência	Tema identitário
25	Calegari, C.C.A.; <i>et al.</i>	2020	Educação Ambiental na cidade de Patos	Ações educativas ambientais na cidade	Educação ambiental em território urbano

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Seleção final da Categoria 2

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, dezoito artigos foram descartados por não apresentarem contribuição significativa para a articulação entre território, cidadania e práticas pedagógicas. Foram selecionados sete artigos, considerados pertinentes ao escopo da pesquisa e capazes de subsidiar a análise teórica e metodológica proposta.

Tabela 4-Artigos selecionados (CATEGORIA 2 — Cidade Educadora e Escola)

Nº	Referência (Autores/Ano)	Título do Artigo	Tema Central
1	Bataglin, A. S.; Becker, E. L. S.; Silva, M. T. (2021)	Para além das escolas: cidades educadoras no Rio Grande do Sul, Brasil	Cidade educadora como movimento territorial; participação social; cultura e direito à cidade.

2	Perrella, C. S. S. (2021)	CRECE: a experiência de gestão democrática de um bairro educador na capital paulista	Gestão democrática; participação comunitária; território como espaço educativo.
3	Costa da Silva, M. T.; Mizukami, M. G. N.; Andrade, M. F. R. (2022)	Desenvolvimento profissional docente via mapas narrativos no contexto da cidade educadora	Formação docente; práticas narrativas; comunidade e território educativo.
4	Dutra, T.; Barcelos, R.; Almeida, L. H. (2022)	Cidades Educadoras e gestão escolar democrática	Gestão escolar democrática; participação social; cidade como espaço formativo.
5	Oliveira, M. A. K. (2022)	Bem-estar subjetivo e Cidade Educadora	Saúde, bem-estar e Cidade Educadora; territórios de cuidado; determinantes sociais da aprendizagem.
6	Ostetto, L. E.; Melo, M. I. V. (2019)	Na escola, na cidade, no museu: fazer e pensar artes visuais na educação infantil	Cidade como espaço de aprendizagem; cultura; experiências artísticas e exploração urbana.
7	Franco, F. C.; Prados, R. M. N.; Bonini, L. M. M. (2016)	Cultura, cidadania e patrimônio cultural: interfaces entre a escola, a cidade e as políticas culturais	Educação patrimonial; cidadania cultural; articulação entre escola, cidade e políticas públicas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

CATEGORIA 3 — Cidade Educadora e Território

Os resultados da busca referentes a esta categoria identificaram catorze publicações relacionadas à temática *Cidade Educadora e Território*. Para esta etapa, o recorte temporal adotado foi de 2006 a 2024. Diferentemente das Categorias 1 e 2, cujo período de análise abrangeu 2000 a 2024, o intervalo inicial mais amplo não pôde ser utilizado nesta categoria, em razão de uma limitação técnica da própria Plataforma CAPES, que restringiu o acesso aos resultados anteriores a 2006 para os descritores empregados. Essa restrição determinou o recorte temporal adotado para a composição do corpus de análise.

Durante a triagem preliminar, sete estudos foram descartados, sendo: um editorial, um estudo sem acesso ao texto completo (“*Not Found*”), um sem relação temática e quatro já contemplados nas categorias anteriores. O total de estudos pré-selecionados para esta categoria foi de oito.

Tabela 5-Tabulação Inicial (CATEGORIA 3 – Território)

Nº	Autores	Ano	Título	Objetivo / Tema Central	Observações
1	Oliveira, S.G.; Bastos, Z.K.; Labiak, S.	2021	Farol do Saber e Inovação: interlocuções com o território educativo	Território educativo; territorialidade; cidade educadora	Análise das relações entre equipamentos culturais e práticas educativas
2	Parente, C.M.D.	2020	Políticas de ampliação da jornada escolar: fundamentos e proposições	Educação integral; cidade educadora; intersectorialidade	Discussão conceitual sobre políticas e organização do território educativo
3	Santos, S.J.A.S.; Donato, S.P.	2021	Estado do conhecimento sobre representações sociais e o ensino da matemática no marco da Cidade Educadora	Representações sociais; ensino de matemática; cidade educadora	Mapeamento de produções acadêmicas e tendências de pesquisa
4	Zuin, A.L.A.; Dias, M.L.	2020	A Cidade Educadora para a Educação Cidadã	Bases teóricas da cidade educadora; cidadania; Carta das Cidades Educadoras	Sistematização de fundamentos conceituais e princípios da cidade educadora
5	Laranjeira, D.H.P.; Iriart, M.F.; Luedy, E.	2018	Art as politics of resistance	Práticas culturais juvenis; participação urbana; educação na cidade	Interpretação cartográfica de práticas culturais como formas de resistência
6	Friede, R.	2021	Segurança humana no contexto de uma cidade educadora	Segurança humana; ODS; cidade educadora	Discussão teórica sobre proteção social e desenvolvimento humano
7	Ribeiro, G.S.; Silva, K.A.; Silva, M.T.C.; Pinto, T.F.	2020	Cidade, cultura e acessibilidade	Acessibilidade; direitos humanos; direito à cidade; cidade educadora	Reflexão sobre inclusão e participação a partir da acessibilidade urbana
8	Freitas, G.L.; Levinski, E.Z.	2021	Cidade Educadora: a dimensão cultural no processo identitário de Soledade	Cultura; identidade; território educador; cidades educadoras	Análise da influência da cultura na identidade local e no território educador

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Seleção final da Categoria 3

Após aplicação dos critérios de inclusão/exclusão, 3 artigos foram excluídos por não contribuírem para a articulação entre território, cidadania e práticas pedagógicas.

Foram selecionados 5 artigos.

Tabela 6-Artigos selecionados (CATEGORIA 3 – Território)

Nº	Referência (Autores/Ano)	Título do Artigo	Tema Central
1	Oliveira, S. G.; Bastos, Z. K.; Labiak, S. (2021)	Farol do Saber e Inovação: interlocuções com o território educativo	Território educativo; territorialidade; cidade educadora.
2	Parente, C. M. D. (2020)	Políticas de ampliação da jornada escolar: fundamentos e proposições	Cidade educadora; educação formal e não formal; intersetorialidade; território educativo.
3	Friede, R. (2021)	Segurança humana no contexto de uma cidade educadora	Segurança humana; defesa do território; ODS; aplicação do conceito de cidade educadora.
4	Ribeiro, G. S.; Silva, K. A.; Silva, M. T. C.; Pinto, T. F. (2020)	Cidade, cultura e acessibilidade: notas iniciais da relação entre cidades educadoras e direitos humanos	Acessibilidade; direito à cidade; cidades educadoras; direitos humanos.
5	Freitas, G. L.; Levinski, E. Z. (2021)	Cidade Educadora: a dimensão cultural no processo identitário de Soledade	Cultura; identidade; território educador; cidade educadora.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

1.4 Categorização dos estudos selecionados

Após a seleção final dos estudos que compõem o *corpus* da revisão integrativa, procedeu-se à etapa de categorização, considerada fundamental para organizar o material de forma sistemática e favorecer a identificação de padrões, convergências e lacunas presentes na literatura sobre Cidades Educadoras. Essa etapa consistiu na leitura analítica e aprofundada dos textos completos, buscando

compreender como cada produção abordava a relação entre cidade, território, escola e cidadania.

Durante esse processo, conferiu-se atenção especial aos estudos que apresentavam exemplos concretos, experiências reais ou práticas pedagógicas territorializadas, uma vez que o objetivo da pesquisa inclui a elaboração de um material didático que articule o conceito de cidade e a formação cidadã.

Contudo, observou-se que a maior parte da produção científica identificada concentra-se em discussões de caráter teórico, abordando sobretudo:

- a origem e evolução histórica do movimento das Cidades Educadoras;
- os princípios defendidos pelos documentos orientadores internacionais;
- fundamentos conceituais como direito à cidade, participação social e justiça urbana.

Assim, trabalhos que descrevem práticas aplicadas, projetos implementados ou ações pedagógicas territorializadas revelaram-se escassos. Esse achado mostra uma lacuna significativa na literatura nacional: embora o conceito de Cidade Educadora seja amplamente discutido em termos normativos e teóricos, ainda são poucas as pesquisas que sistematizam experiências concretas desenvolvidas em escolas e territórios brasileiros.

A categorização dos estudos buscou, portanto, considerar tanto a predominância das abordagens teóricas quanto as contribuições práticas — ainda que menos numerosas — identificadas no conjunto analisado. Para isso, adotaram-se critérios como: objetivos dos estudos, perspectivas teóricas mobilizadas, compreensão do papel educativo da cidade, concepções de território e possibilidades de articulação entre escola e espaço urbano.

Com base nessa análise, os estudos foram agrupados em três categorias temáticas principais, que representam os eixos nos quais a literatura se mostrou mais concentrada:

- **Categoria 1 — Cidade Educadora e Direito à Cidade:** reúne estudos voltados para acessibilidade, justiça urbana, direitos humanos e participação social como dimensões estruturantes da Cidade Educadora.
- **Categoria 2 — Cidade Educadora e Escola:** engloba produções que discutem a articulação entre escola, cidade e práticas pedagógicas, incluindo experiências institucionais e reflexões sobre gestão democrática e educação integral.

- **Categoria 3 — Cidade Educadora e Território:** contempla pesquisas que exploram territorialidade, identidades locais, cultura, espaços educativos ampliados e o papel das práticas sociais no território.

A organização do *corpus* nessas categorias permitiu construir uma síntese articulada da literatura, destacando contribuições relevantes, tendências interpretativas e lacunas ainda existentes — entre elas, a necessidade de maior produção empírica sobre experiências práticas de aplicação do conceito de Cidade Educadora nas redes de ensino. Essa estrutura temática orienta as análises apresentadas nos capítulos seguintes e fundamenta a elaboração do produto educacional proposto.

1.5 Análise e interpretação dos resultados

A análise e interpretação dos estudos selecionados possibilitaram compreender como a literatura nacional tem abordado a temática das Cidades Educadoras a partir de três eixos centrais: Direito à Cidade, Escola e Território. A leitura integral dos artigos revelou tendências teóricas relevantes, aprofundamentos conceituais e lacunas persistentes no campo aplicado, especialmente no que se refere à implementação de práticas pedagógicas territorializadas no contexto escolar.

De modo geral, constatou-se que a produção científica brasileira sobre Cidades Educadoras apresenta caráter predominantemente teórico e reflexivo, com reduzida presença de estudos empíricos, relatos de experiências ou propostas metodológicas que demonstrem como os princípios defendidos pela literatura podem ser traduzidos em práticas concretas na Educação Básica. Essa constatação reforça a necessidade de instrumentos didáticos que aproximem a temática da realidade dos estudantes — motivação central para o desenvolvimento do produto educacional proposto nesta pesquisa.

A seguir, apresenta-se a análise organizada por categorias.

1.5.1 Categoria 1 — Cidade Educadora e Direito à Cidade

Os estudos reunidos nesta categoria enfatizam que a **Cidade Educadora** configura-se como um projeto político vinculado à garantia dos direitos humanos, à

promoção da acessibilidade e ao fortalecimento da participação democrática. Observa-se uma forte articulação entre os conceitos de **direito à cidade, justiça social e formação cidadã**, sendo recorrente a compreensão de que a cidade deve ser reconhecida como espaço coletivo, inclusivo e democrático.

Ribeiro *et al.* (2020) destacam a acessibilidade como condição estruturante para a efetivação do direito à cidade, enquanto Vieira e Silva (2023) problematizam as tensões entre políticas urbanas, democracia e modelos de desenvolvimento urbano. Outras produções analisadas abordam a construção de comunidades educadoras, ressaltando a participação de grupos historicamente marginalizados — como crianças e imigrantes — nos processos de democratização dos territórios.

Menegat, Sarmiento e Rangel (2019) ampliam o debate ao situar a escola como instituição estratégica da Cidade Educadora, concebida como espaço de pesquisa, convivência, participação comunitária e articulação intersetorial. Para os autores, aprender “*na cidade, com a cidade e sobre a cidade*” constitui princípio formativo essencial, articulado a uma gestão pública que integre saberes, serviços e agentes sociais.

Apesar da robustez teórica, os estudos ainda revelam escassez de práticas pedagógicas documentadas ou de políticas educacionais que operacionalizem o direito à cidade no cotidiano escolar. A literatura aponta diretrizes normativas relevantes, mas carece de experiências aplicadas que materializem práticas territorializadas no Ensino Médio. Concluída esta etapa, passa-se à análise da categoria seguinte.

1.5.2 Categoria 2 — Cidade Educadora e Escola

Os estudos reunidos nesta categoria sinalizam que a escola assume papel central na formação cidadã e no fortalecimento da relação entre estudantes, território e comunidade. Franco, Prados e Bonini (2016) descrevem que as instituições escolares vêm ampliando sua atuação diante das demandas contemporâneas, especialmente por meio do diálogo com o patrimônio cultural, material e imaterial.

As pesquisas analisadas ressaltam que a escola pode atuar como mediadora entre o estudante e a cidade, integrando práticas de educação formal e não formal. Atividades como visitas a espaços públicos, instituições culturais e equipamentos comunitários emergem como possibilidades de promover aprendizagens

contextualizadas, críticas e sensíveis às realidades locais. Estudos sobre formação docente — incluindo aqueles que utilizam mapas narrativos — reforçam a importância de práticas reflexivas que aproximem educadores dos territórios em que atuam.

Ostetto e Melo (2019) defendem que a escola precisa romper com seu isolamento histórico e reconhecer-se como parte de uma rede educativa ampliada, na qual a cidade oferece experiências estéticas, culturais e investigativas com elevado potencial formativo.

Entretanto, grande parte da literatura permanece restrita à reflexão conceitual, sem avançar na proposição de metodologias aplicadas, sequências didáticas ou orientações práticas que demonstrem como o currículo pode integrar, de forma sistematizada, o território e suas múltiplas dimensões. Essa lacuna justifica a elaboração de materiais didáticos que traduzam as concepções teóricas em ações concretas voltadas ao Ensino Médio.

Concluída esta etapa, passa-se à análise da categoria seguinte.

1.5.3 Categoria 3 — Cidade Educadora e Território

A terceira categoria aborda o território educativo como elemento estruturante da Cidade Educadora, enfatizando que a aprendizagem ocorre em múltiplos espaços e envolve dimensões sociais, culturais e políticas que ultrapassam os limites da escola.

Os estudos analisados destacam conceitos como territorialidade, identidade cultural, segurança humana, intersectorialidade e participação social. Freitas e Levinski (2021) relatam como manifestações culturais contribuem para a constituição do território educador e para o fortalecimento de identidades coletivas. Friede (2021) relaciona segurança humana, desenvolvimento social e educação, ressaltando que condições dignas de vida são fundamentais para que a cidade se configure como espaço formativo.

Intervenções urbanas também emergem como estratégias relevantes. Oliveira, Bastos e Labiak (2021), ao analisarem os Faróis do Saber em Curitiba, demonstram que tais equipamentos ampliam o acesso ao conhecimento, estimulam a convivência e transformam os espaços públicos em ambientes educativos, reforçando a ideia de cidade como território de aprendizagens.

Assim como nas categorias anteriores, observa-se escassez de experiências sistematizadas de uso pedagógico do território. Embora os estudos apresentem fundamentos conceituais significativos, avançam pouco na elaboração de orientações práticas voltadas aos professores, especialmente no Ensino Médio.

1.5.4 Síntese Geral da Análise

A comparação entre as três categorias analisadas indica tendências consistentes:

- Predominância de estudos teóricos: a maior parte das publicações concentra-se em princípios e fundamentos, com reduzida presença de relatos práticos.
- Pouca sistematização de experiências aplicadas: observa-se escassez de estudos que apresentem projetos escolares territorializados, práticas pedagógicas ou intervenções em escolas.
- Ênfase transversal em cidadania, participação e território: os estudos convergem na compreensão de que a cidade deve ser reconhecida como espaço educativo e formativo.
- Lacunas relevantes: persistem limites quanto à oferta de propostas didáticas, orientações metodológicas ou análises de impacto voltadas ao Ensino Médio.

De modo geral, constatou-se que a literatura nacional sobre Cidades Educadoras apresenta forte densidade teórica, mas carece de sistematizações de práticas aplicadas, especialmente no Ensino Médio. Esse cenário mostra a necessidade de materiais didáticos capazes de traduzir os princípios do movimento em propostas pedagógicas concretas — demanda que orienta a elaboração do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa.

1.6 Apresentação da síntese do conhecimento

A síntese do conhecimento resultante da revisão integrativa possibilitou reunir e organizar as principais contribuições teóricas e empíricas produzidas sobre a temática das Cidades Educadoras no Brasil. A partir da análise dos estudos selecionados, identificaram-se três eixos centrais que estruturam a discussão: Direito à Cidade, escola como espaço ampliado de aprendizagem e território educativo.

Os trabalhos dedicados ao Direito à Cidade indicaram que a concepção de Cidade Educadora está fortemente vinculada à promoção dos direitos humanos, da acessibilidade, da participação social e da justiça urbana. Esses estudos ressaltam a importância de compreender a cidade como um espaço democrático, comprometido com a inclusão e com a formação cidadã de seus habitantes.

No eixo referente à escola, a literatura demonstra consenso quanto à necessidade de aproximar a instituição escolar do território, reconhecendo a cidade como extensão do currículo. Os estudos discutem formação docente, gestão democrática e práticas educativas que articulem aprendizagem, cultura e participação comunitária. Apesar disso, observa-se predominância de reflexões teóricas, com poucos relatos de práticas sistematizadas.

Já o conjunto de pesquisas agrupadas no eixo território educativo destaca as dimensões culturais, identitárias, políticas e sociais do espaço urbano. Os artigos analisam a territorialidade, a produção de sentidos sobre o lugar, a relação entre cultura e identidade e a articulação entre serviços públicos e políticas educacionais. Assim como nas demais categorias, prevalecem análises conceituais e discussões ampliadas sobre o papel da cidade no processo formativo.

De modo geral, a síntese do conhecimento revela que, embora a literatura apresente conceitos sólidos e fundamentos consistentes sobre Cidades Educadoras, há escassez de estudos aplicados, especialmente no que diz respeito a práticas pedagógicas territorializadas no Ensino Médio. Essa lacuna sinaliza a necessidade de materiais didáticos que traduzam os princípios da Cidade Educadora em ações concretas, contextualizadas e acessíveis aos estudantes.

A consolidação desse conhecimento serviu de base para orientar a elaboração do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa, permitindo identificar elementos conceituais, metodológicos e pedagógicos que devem compor materiais voltados à valorização do território e à formação cidadã.

A Revisão Sistemática Integrativa, portanto, cumpriu o objetivo de mapear a amplitude e a diversidade do debate sobre Cidades Educadoras, expondo sua complexidade e relevância sob múltiplas lentes — pedagógicas, sociológicas e urbanísticas. Contudo, o levantamento também revelou a carência de investigações voltadas à aplicação do conceito no Ensino Médio, especialmente aquelas que utilizam o território como recurso pedagógico e instrumento de crítica.

Dessa forma, foram realizadas pesquisas adicionais para suprir essa lacuna. O Capítulo 2 apresenta o referencial teórico central que sustenta a investigação, oferecendo os fundamentos conceituais indispensáveis para a leitura da realidade e para a formação crítica dos estudantes.

2. ABORDAGENS TEÓRICAS CENTRAIS DA PESQUISA

A revisão bibliográfica realizada no Portal de Periódicos da CAPES revelou a existência de múltiplos artigos que abordam o conceito de Cidades Educadoras sob diferentes perspectivas teóricas — urbanísticas, sociológicas, pedagógicas e políticas. Essa diversidade revela a complexidade e a transversalidade do tema, permitindo múltiplas leituras sobre o papel da cidade na formação cidadã.

Entretanto, para sustentar o trabalho de investigação proposto — que busca compreender como o território pode ser valorizado como espaço educativo no Ensino Médio, com foco na cidade de Campo Largo/PR — foram selecionadas abordagens teóricas que dialogam diretamente com os objetivos da pesquisa. As principais são:

Educação como prática emancipatória — Paulo Freire A abordagem freiriana é central para este estudo, pois compreende a educação como processo de conscientização, diálogo e transformação social. A cidade, nesse contexto, é concebida como espaço de vivência e aprendizagem, no qual os sujeitos constroem saberes a partir da interação com o território. A valorização da experiência local e o estímulo à participação ativa dos estudantes constituem pilares dessa perspectiva (Freire, 1996).

“A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” (Freire, 1996, p. 67).

Geografia crítica e cartografia afetiva — Milton Santos e Passos *et al.* A geografia crítica contribui para a leitura do espaço urbano como produto das relações sociais, econômicas e culturais. A cartografia afetiva, como metodologia, possibilita que os estudantes reconheçam e atribuam significados aos lugares que frequentam, fortalecendo o vínculo com o território e ampliando sua consciência cidadã (Santos, 2014; Passos *et al.*, 2009).

Educação integral e contextualizada — BNCC A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a formação integral dos estudantes, valorizando competências socioemocionais, pensamento crítico e protagonismo juvenil. A articulação entre currículo e território é incentivada como estratégia para tornar a aprendizagem mais significativa e conectada à realidade dos alunos (Brasil, 2018).

Essas abordagens teóricas foram escolhidas por oferecerem fundamentos sólidos para compreender a cidade como espaço educativo e para construir práticas

pedagógicas que promovam a cidadania ativa. Elas informam tanto a análise dos dados quanto a elaboração de propostas didáticas que reconhecem o território como agente formador.

Diante dessas perspectivas, torna-se possível compreender que a formação cidadã e a aprendizagem contextualizada somente se concretizam quando a educação reconhece a cidade como espaço vivo, dinâmico e plural. Essa compreensão fundamenta a aproximação entre território, prática pedagógica e políticas públicas, elementos essenciais para esta pesquisa. Nesse sentido, o próximo tópico aprofunda a concepção de Cidade Educadora como proposta pedagógica, revelando seus princípios e sua relação com a formação docente e com a valorização dos espaços urbanos como territórios educativos.

2.1 A Cidade Educadora como proposta pedagógica

A concepção de Cidade Educadora compreende a cidade como um território educacional, no qual diferentes espaços, tempos e atores são reconhecidos como agentes pedagógicos. Quando intencionalmente incorporam uma proposta educativa, esses agentes ampliam o processo de formação dos indivíduos para além das fronteiras escolares, conectando-se às múltiplas oportunidades de ensino e aprendizagem oferecidas pela comunidade (Educação e Território, 2016).

Conforme defendem Moll, Barcelos e Dutra (2022), o maior desafio da educação contemporânea consiste em conceber um paradigma pedagógico capaz de (re)significar os processos de ensino-aprendizagem, articulando a escola a outros espaços educativos potenciais e reconhecendo os diferentes territórios nos quais as pessoas vivem e constroem sentido para suas vidas. Reimaginar a escola como espaço que dialoga com o território — integrando dimensões formais, não formais e informais de aprendizagem — não se configura apenas como uma escolha metodológica, mas como exigência para promover uma sociedade que educa e se educa continuamente, valorizando a dignidade humana e fortalecendo relações equilibradas entre cidadãos, governos, políticas públicas e instituições.

Para Milton Santos (2011), o território não se reduz à soma dos sistemas naturais e das estruturas sobrepostas a ele. Deve ser compreendido como espaço vivido, ou seja, território utilizado. Esse conceito ultrapassa o aspecto físico, pois abarca identidade, sentimento de pertencimento e a relação das pessoas com o

lugar. O território constitui a base do trabalho, da moradia, das trocas econômicas e da vida em sociedade. No campo das ciências humanas, especialmente na geografia, o foco de análise não é o território em si, mas o território usado, que reflete as dinâmicas sociais, econômicas e culturais que nele se desenvolvem.

Ao refletir sobre a cidade como um produto histórico e social, Carlos (1992, p. 68) afirma que:

Pensar a cidade dentro de uma totalidade a partir da qual ela é possível de ser apreendida. A cidade enquanto produto histórico e social tem relações com a sociedade em seu conjunto, com seus elementos constitutivos, e com sua história. Portanto, ela vai se transformando à medida que a sociedade como um todo se modifica.

O avanço das forças produtivas provoca transformações constantes no espaço urbano, que se manifestam de forma cada vez mais acelerada e intensa. Na contemporaneidade, tais mudanças redefinem a configuração das cidades, o ritmo de vida, as interações sociais e os valores. O espaço urbano adquire uma dimensão global, sendo influenciado por decisões tomadas a grandes distâncias. O progresso das comunicações, impulsionado pelo desenvolvimento da informática, dos satélites e dos transportes, reduz a influência da distância e amplia as conexões entre os indivíduos.

A discussão sobre o urbano ultrapassa a concepção da cidade como simples aglomeração de capitais, considerando-a um espaço moldado por relações sociais e disputas políticas. O ambiente urbano reflete as contradições da sociedade, resultando de conflitos entre diferentes grupos e interesses. Essas tensões desafiam a visão da cidade como mero objeto de mercado, levantando questionamentos sobre o direito à cidade e a cidadania.

Gadotti e Padilha (2004), apoiados no pensamento de Paulo Freire, destacam sua relevância e impacto transformador na educação. Muitos dos princípios pedagógicos freireanos estão presentes nas experiências de educação cidadã estruturadas em relações democráticas. Entre esses princípios, ressaltam-se: partir das necessidades dos alunos e da comunidade; estabelecer uma relação dialógica entre professor e aluno; compreender a educação como produção de conhecimento, e não mera transmissão; educar para a liberdade e a autonomia; respeitar a diversidade cultural; adotar um planejamento comunitário e participativo; e considerar a educação como ato de diálogo, crítico e imaginativo.

A cidade, enquanto espaço cultural e educativo, influencia e é influenciada pela escola. No contexto de uma Cidade Educadora, a vivência urbana se torna ambiente de aprendizado contínuo. Para que esse potencial seja efetivamente aproveitado, é necessário que a cidade seja intencionalmente educadora, promovendo políticas e práticas que ampliem a formação cidadã de seus habitantes.

O grande desafio da escola, nesse cenário, consiste em traduzir tais princípios em práticas pedagógicas inovadoras que capacitem a população para assumir papel ativo na construção do destino da cidade. Com os novos espaços de formação proporcionados pela sociedade da informação, a escola deixa de ser apenas uma instituição de ensino para se tornar gestora do conhecimento, articuladora da cultura e mediadora entre diferentes atores sociais. Seu papel é não apenas transmitir saberes historicamente construídos, mas também criar novos conhecimentos em diálogo com a realidade social.

Nesse contexto, o professor assume função essencial: dar sentido à sua missão de educador, inspirando seus alunos a construir uma sociedade mais humana, justa e solidária. O poder do professor reside tanto em sua capacidade de interpretar a realidade para transformá-la quanto em sua habilidade de formar coletivos solidários e engajados. Para Freire, a escola transformadora é a escola do companheirismo, do diálogo e da troca, onde as redes de solidariedade são fortalecidas. O termo *companheiro*, de origem latina, significa “aquele que partilha o pão”, simbolizando a postura crítica e solidária que deve fundamentar a prática educativa em uma Cidade Educadora.

A educação relacionada ao território propõe novas formas de apropriação dos espaços urbanos, incentivando o uso humano e inclusivo de áreas que hoje parecem inacessíveis, como pontes, viadutos e margens de rios. A escola desempenha papel relevante nesse processo, pois é um dos equipamentos públicos mais difundidos no país e pode articular diferentes realidades socioculturais, promovendo interações significativas. A vivência fora da sala de aula permite que a educação transforme comportamentos, incentivando o uso do espaço público e a convivência com a diversidade. Essa perspectiva promove uma educação democrática e solidária, com impacto direto na mobilidade e na maneira como ocupamos e transformamos os espaços urbanos.

Esse conceito consolidou-se com o movimento das Cidades Educadoras, iniciado em 1990, durante o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras,

realizado em Barcelona, Espanha. Nesse evento, um conjunto de cidades firmou compromisso com princípios voltados ao desenvolvimento integral de seus habitantes, orientando políticas públicas com base na Carta das Cidades Educadoras. O movimento propõe a educação como elemento central na formulação de políticas urbanas e enxerga o processo educativo como contínuo e inclusivo, devendo ser assegurado a todos de forma equitativa.

Moll, Barcelos e Dutra (2022, p. 713) destacam que a inclusão de todas as pessoas é princípio fundamental das cidades educadoras e da escola democrática: *“A inclusão de todas/es/os é um imperativo das cidades educadoras e da própria escola de caráter democrático, sendo fundamental a reflexão sobre como as diferenças humanas devem ser tratadas, de forma a constituir o direito de cada um ser quem é.”*

A escola do presente e do futuro precisa se reinventar a partir do reconhecimento e da valorização dos saberes e das possibilidades dos territórios e das cidades. Não pode estar fechada em si mesma, mas deve se constituir como espaço em constante interação com a comunidade, envolvendo famílias, ruas, bairros e a cidade como um todo. Esse processo exige diálogo com estudos e pesquisas de educadores e pesquisadores que refletem sobre pautas educativas tanto dentro da escola quanto para além dela, ampliando horizontes e compreendendo a cidade como espaço vivo de aprendizagem.

Pensar a educação a partir das cidades implica reconhecer diferentes possibilidades para que elas se tornem espaços policêntricos, capazes de articular políticas, instituições e atores sociais. Dessa forma, fortalecem-se ações educativas voltadas à formação cidadã que se estende ao longo de toda a vida, garantindo oportunidades contínuas de aprendizado para todos os sujeitos que habitam esses espaços. A cidade, quando compreendida como território educativo, torna-se ambiente dinâmico e inclusivo, promovendo práticas que qualificam a vida urbana e estimulam a participação ativa dos cidadãos em sua transformação.

Gadotti e Padilha (2004) afirmam que o Movimento das Cidades Educadoras impulsionou o Movimento da Escola Cidadã, inaugurando nova trajetória dentro da Associação. Essa relação pôde ser observada durante o X Seminário Nacional de Educação, realizado em Porto Alegre, de 13 a 15 de maio de 2002, com o tema *“Culturas e ciclos da vida: desafios da (re)invenção da escola na Cidade Educadora”*. Nesse contexto, a cidade se apresenta como espaço de cultura que

educa a escola, enquanto a escola se torna palco do espetáculo da vida, educando a cidade.

Sobre cidadania, Azevedo (2000, p. 35) enfatiza que *“cidadania é incompatível com exclusão social”*. Nesse sentido, a cidadania não se limita ao âmbito jurídico; trata-se também de uma questão política que envolve a conquista da legitimidade social. Abrange um conjunto de direitos, valores e relações socioculturais que garantem ao indivíduo acesso aos bens materiais, culturais e às representações simbólicas reconhecidas historicamente como patrimônio coletivo.

Ainda segundo o autor, que traz a Escola Cidadã, projeto educacional de Porto Alegre, como:

Escola Cidadã é um desafio permanente às “velhas” e às “novas” práticas; seus avanços denunciam superações e inconcretude, cada passo anuncia o “novo”, desafio o “velho” que, dialeticamente, compõe o processo, opondo-se à força inercial, à tendência conservadora, ao processo irreversível da historicidade que o confronto do contraditório produz das experiências e práticas cotidianas (Azevedo, 2000, p. 23).

A necessidade de formação contínua constitui outro ponto destacado pelo autor, tornando-se cada vez mais evidente diante das crescentes exigências teóricas impostas pela complexidade das propostas educacionais que rompem com o padrão tradicional. Essa demanda revela-se ainda mais intensa em escolas situadas nas periferias, que atendem populações diretamente impactadas pela crise social e pela exclusão.

Um dos desafios centrais consiste na superação da concepção de avaliação classificatória e seletiva, avançando para abordagens emancipatórias que valorizem o progresso contínuo do estudante. Para tanto, é essencial compreender as necessidades pedagógicas decorrentes das diversidades socioculturais das comunidades, bem como desenvolver maior sensibilidade para buscar alternativas educativas que incluam aqueles que já chegam à escola marcados pela exclusão ou que sequer conseguem acessá-la.

Outro obstáculo significativo refere-se à resistência de alguns educadores em adotar uma consciência cidadã, refletida na dificuldade de reconhecer a legitimidade social de seu trabalho. Muitos ainda se apegam a instrumentos punitivos e excludentes, como a avaliação classificatória e a reprovação, reforçando, assim, um modelo tradicional que perpetua desigualdades. Soma-se a isso a dificuldade de atuação coletiva, uma vez que posturas corporativistas frequentemente obscurecem

a necessidade de oferecer à sociedade um ensino de qualidade como forma de retribuição ao investimento público na educação.

Apesar desses desafios, a prática dialógica tem possibilitado avanços significativos, permitindo a superação de barreiras e a concretização de transformações antes consideradas inalcançáveis. O professor, como sujeito de mudança, desempenha papel fundamental na construção de novos caminhos e horizontes, garantindo uma mobilização que rompe com o conservadorismo pedagógico, com a repetição de rituais formais e com o automatismo da educação tradicional.

Conclui-se este capítulo com a ideia de Alves e Vieira (2022, p.478-479):

A cidade educadora, nesse sentido, articula-se tanto como proposta política quanto pedagógica, pois visa ressignificar valores democráticos participativos e de cidadania, assim como, expandir os campos formativos em ações pedagógicas de rede promovendo valores culturais e a memória histórica que constitui a cidade como território de aprender. Ao pensar a cidade que educa como perspectiva político-pedagógica faz-se necessário refleti-la como proposta que se avança e deseja consolidar-se. Ou seja, não se trata apenas de um repertório que contém projetos com abordagens distintas e atraentes ou um conjunto de experiências romantizadas promovidas pelas cidades vinculadas à Associação Internacional de Cidades Educadoras – AICE. Faz-se necessário, portanto, refletir sobre as possibilidades de construção de uma aprendizagem significativa que ocorre no processo de criação do território de aprendizagem, emergindo como experiência que se constrói e é inerente a esse mesmo processo.

As reflexões apresentadas indicam que a Cidade Educadora ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica e se configura como uma proposta capaz de redefinir as relações entre escola, território e comunidade. A compreensão da cidade como espaço formativo exige, portanto, a implementação de políticas públicas que apoiem práticas democráticas, promova a inclusão social e assegurem a participação efetiva dos cidadãos nos processos decisórios.

Dessa forma, o debate avança para a dimensão política da Cidade Educadora, discutida no tópico seguinte, em que se analisa como o planejamento urbano, a gestão participativa e a estruturação das políticas municipais contribuem para a consolidação de cidades mais humanas, educativas e democráticas.

2.2_A Cidade Educadora como proposta política para o planejamento e gestão de cidades

Gehl (2013) compara as cidades aos livros, afirmando que elas podem ser “lidas” por meio de seus espaços públicos — ruas, praças e parques — que funcionam como uma linguagem urbana. Para que as cidades se tornem mais acolhedoras e funcionais, é fundamental que sejam planejadas com foco nas pessoas que as habitam. O desenho urbano influencia diretamente a forma como os espaços são utilizados, impactando o cotidiano e a qualidade de vida dos cidadãos. Garantir boas condições para caminhar, fazer pausas, interagir e contemplar o ambiente é essencial para a construção de cidades mais acessíveis e humanas. Criar espaços urbanos socialmente viáveis significa oferecer opções de permanência e convivência para todas as idades, promovendo inclusão e bem-estar coletivo.

Nesse sentido, Gehl (2013) apresenta cinco princípios fundamentais de urbanismo que consideram a dimensão humana no planejamento urbano. Os quatro primeiros enfatizam a promoção do encontro entre pessoas e eventos nas áreas construídas, enquanto o quinto destaca a melhoria da qualidade dos espaços públicos para incentivar permanências mais prolongadas:

1. **Distribuir cuidadosamente as funções urbanas** — reduzir distâncias entre diferentes usos da cidade e garantir concentração adequada de pessoas e atividades.
2. **Integrar diversas funções** — criar espaços urbanos versáteis e dinâmicos, promovendo experiências ricas, sustentabilidade social e segurança nos bairros.
3. **Projetar espaços urbanos acessíveis e convidativos** — priorizar pedestres e ciclistas, tornando a mobilidade mais fluida e agradável.
4. **Criar transições entre edifícios e espaços públicos** — permitir que a vida urbana e os ambientes internos se complementem, estimulando a interação social.
5. **Incentivar permanências prolongadas em espaços públicos** — quanto mais tempo as pessoas permanecem em um local, maior a vitalidade urbana, tornando os espaços mais atraentes e seguros.

Gehl conclui que o método mais simples e eficaz para fortalecer a vida urbana é criar condições que favoreçam a permanência das pessoas nos espaços públicos.

A discussão sobre planejamento urbano conecta-se diretamente à importância da participação da sociedade civil nas políticas públicas e ao processo de democratização. A participação é compreendida como luta pelo acesso a direitos sociais e melhores condições de vida. Como afirma Gohn (2011, p. 29): “*Em termos de manifestações concretas, o tipo de participação política mais citado, e valorizado nas democracias, é o voto.*”

Entretanto, a participação cidadã vai além do voto, buscando fortalecer a sociedade na construção de alternativas que conduzam a uma realidade mais justa, livre de desigualdades, exclusões e discriminações. O pluralismo é elemento central nesse processo, pois reconhece que os partidos políticos não detêm primazia sobre os movimentos sociais. Diversos agentes desempenham papel fundamental na organização da participação social, incluindo associações de jovens, idosos e moradores de bairros, que se configuram como instâncias essenciais de mobilização coletiva.

Ainda segundo Gohn (2011), a participação deve ser entendida como processo coletivo, no qual os indivíduos são considerados cidadãos ativos e não apenas membros isolados de uma classe social. O envolvimento popular deve ir além de ações pontuais, tornando-se uma co-responsabilidade compartilhada entre comunidade e governo. Isso inclui a luta por uma linguagem democrática acessível, pelo direito à informação e pela criação de meios de comunicação inclusivos.

Nesse contexto, diversas iniciativas surgiram, como o Orçamento Participativo e fóruns de participação popular em áreas como reforma urbana e meio ambiente. Essas experiências demonstram a busca por formas mais democráticas e colaborativas de tomada de decisão, promovendo a participação cidadã na construção das políticas públicas.

Sobre o Orçamento Participativo, Souza e Vilar (2004) descrevem, no livro *Cidade Educadora: princípios e experiências*, como esse mecanismo foi implantado em Porto Alegre em 1989, tornando-se referência internacional de gestão participativa e de democratização das políticas urbanas.

De lá para cá, nas suas estâncias, inúmeras questões têm sido debatidas, reivindicadas, votadas, decidindo-se as prioridades de investimentos na cidade; inclusive a própria dinâmica do OP, que não se mantém estática, influenciada por seus protagonistas, através de uma prática em que o debate coloca-se como elemento não necessariamente desagregador, ao revés,

como constitutiva da cidadania, fato ilustrativo do seu potencial educador (Souza e Vilar, 2004, p.46).

Os autores descrevem que a experiência do Orçamento Participativo de Porto Alegre rompe com a concepção tradicional da política, na qual a participação do cidadão se restringe ao ato de votar, conferindo aos governantes eleitos ampla liberdade para tomar decisões, muitas vezes pautadas em políticas tecnocráticas, populistas ou clientelistas. Nesse novo modelo, o cidadão deixa de ser mero espectador e assume papel ativo na gestão pública.

O Orçamento Participativo teve impacto significativo na cultura da cidade, fortalecendo o senso de cidadania e estimulando a participação em diferentes instâncias decisórias. Sua implementação representou um avanço qualitativo, indo além da prática da cidadania ativa para consolidar uma dinâmica de Cidade Educadora.

A participação da população na definição das diretrizes para o desenvolvimento local demonstra a importância desse processo na construção da cidadania. Mais do que uma explicação detalhada, destaca-se a riqueza de seus conteúdos e a diversidade de formas de debate, como reuniões, palestras, conferências e encontros setoriais. Ao longo de suas edições, já foram realizados três congressos, com aumento progressivo no número de participantes.

No contexto da educação municipal, o Orçamento Participativo incentivou novas formas de discussão, articulação e organização das instituições escolares, viabilizando financeiramente projetos educacionais. Assim, a participação popular adquiriu caráter emancipatório, promovendo reflexões críticas essenciais para a transformação social. A prática da democracia participativa consolidou-se por meio do ciclo ação–reflexão–ação, possibilitando a construção de relações sociais menos individualistas e mais justas.

Desde sua implantação em 1989, o setor educacional tem enfrentado o desafio de construir, consolidar e democratizar o sistema de ensino, buscando garantir uma gestão mais participativa. Entre as ações implementadas, destacam-se a criação de conselhos escolares, a realização de eleições diretas para diretores e a descentralização dos recursos financeiros para as unidades de ensino. Como parte desse processo, também foram instituídos os Congressos Municipais de Educação, consolidando o compromisso com uma gestão educacional mais democrática.

No âmbito da educação, o espaço urbano abriga diversas iniciativas educadoras, planejadas por diferentes agentes ou emergentes de dinâmicas sociais e mercadológicas. Quando articuladas de forma intencional e integrada, essas iniciativas ampliam as possibilidades de aprendizagem ao longo da vida, fortalecendo o papel da cidade como espaço educativo e contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões.

Segundo Cabezudo (2004, p. 12), *“a cidade educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se localiza”*. A autora descreve que a cidade proporciona aprendizado contínuo, favorecendo o desenvolvimento pessoal e a busca por soluções solidárias. Uma cidade educadora é aquela que possui identidade própria e está integrada ao território e à história que a constituem. Ela se conecta com outras localidades, promovendo trocas culturais e aprendizagens compartilhadas. Além de suas funções econômicas, sociais e políticas, assume o compromisso de formar seus cidadãos — crianças, jovens, adultos e idosos — incentivando a participação ativa na sociedade.

Esse é o grande desafio do século XXI: “investir” na educação, no desenvolvimento de cada pessoa, de modo que esta seja cada vez mais capaz de expressar, afirmar e potencializar suas capacidades e de se sentir ao mesmo tempo, membro de uma sociedade capaz de diálogo, de fazer frente à injustiça e de ser solidária (Cabezudo, 2004, p. 12).

A cidade em que vivemos é resultado do cotidiano e das experiências individuais e coletivas. Transformá-la em uma Cidade Educadora exige o envolvimento de todos — autoridades e cidadãos — em um processo contínuo de valorização do passado, melhoria do presente e projeção do futuro.

As experiências analisadas demonstram que a cidade somente se afirma como educadora quando sustenta processos participativos, democráticos e inclusivos, capazes de fortalecer a cidadania e ampliar as oportunidades formativas no território. Para orientar tais práticas e consolidar um marco conceitual comum entre diferentes localidades, foi elaborada a Carta das Cidades Educadoras, documento que reúne os princípios que fundamentam essa proposta em âmbito internacional.

No próximo tópico, examinaremos esses princípios, compreendendo como estruturam a relação entre cidade, políticas públicas e formação cidadã.

2.3 Os princípios da Carta das Cidades Educadoras

As cidades, segundo Bacila (2021), constituem-se como espaços coletivos que pertencem a todos os seus habitantes, os quais vivenciam cotidianamente sua complexidade. Cada cidade, com sua infraestrutura, população, desafios e conquistas, proporciona uma experiência singular para aqueles que nela residem.

A configuração desses espaços influencia diretamente a forma como os cidadãos se relacionam com a cidade. Além disso, a participação ativa dos moradores na organização do território está intrinsecamente vinculada a aspectos históricos e culturais. Essa dinâmica tem sido objeto de crescente debate em diferentes contextos acadêmicos e formativos.

Um exemplo do impacto da municipalidade na vida das pessoas é o movimento impulsionado pela Associação Internacional de Cidades Educadoras, criado em Barcelona na década de 1990, que reforça a importância da cidade como agente educador e consolida princípios voltados à promoção da cidadania, da inclusão social e da aprendizagem ao longo da vida.

A cidade educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país, onde se encontra. Sua identidade, portanto, é interdependente com a do território, do qual faz parte. É, também, uma cidade que não se fecha em si mesma, mas sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do seu território e cidades parecidas de outros países, com o objetivo de aprender, de trocar e, portanto, de enriquecer a vida dos seus habitantes (AICE, 2020, p.4).

As cidades que participaram do Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona em novembro de 1990, decidiram reunir em uma Carta os princípios fundamentais que orientam o papel educativo das cidades. Essa iniciativa surgiu da compreensão de que o desenvolvimento dos cidadãos não pode ser deixado ao acaso. A cidade, por sua própria natureza, abriga uma diversidade de iniciativas educadoras, provenientes de diferentes intenções e responsabilidades, englobando tanto instituições formais de ensino quanto ações não formais com propósitos pedagógicos.

A Carta das Cidades Educadoras fundamenta-se em importantes documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração

Mundial sobre Educação para Todos (1990), a 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher (1995), a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001), a Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2005), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), o Acordo de Paris sobre o Clima (2015) e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015).

Independentemente de seu tamanho, as cidades possuem vasto potencial educador, podendo atuar como espaços de aprendizagem ou, inversamente, reforçar desigualdades e inércias deseducadoras. Nesse contexto, a proposta da Cidade Educadora busca transformar o município em um agente educativo permanente, plural e dinâmico, no qual *“a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade”* (AICE, 2020, p. 4).

Uma Cidade Educadora promove uma educação voltada para a cidadania, na qual as administrações públicas assumem a responsabilidade de transformar o espaço urbano em ambiente de respeito pela vida, pela diversidade e pelo bem comum. Essa perspectiva fomenta a construção de comunidades baseadas na solidariedade e na convivência pacífica, preparando os cidadãos para enfrentar os desafios globais com consciência crítica e corresponsabilidade.

Além disso, a Cidade Educadora reconhece sua identidade singular dentro de um território mais amplo, mantendo relações de interdependência com outros espaços urbanos e rurais. O compromisso contínuo com a inovação, a aprendizagem e a troca de experiências fortalece o desenvolvimento social e a qualidade de vida da população, promovendo cidades mais justas, seguras e sustentáveis.

As Cidades Educadoras enfrentam desafios contemporâneos como mudanças climáticas, desigualdades sociais, violência, consumismo e poluição, demandando transformações estruturais para garantir qualidade de vida e sustentabilidade. Comprometem-se com a inclusão, acolhendo cada indivíduo e promovendo a participação cidadã. Nesse sentido, *“o direito à Cidade Educadora deve afirmar-se como uma extensão do direito à educação”* (AICE, 2020, p. 8).

A seguir, são apresentados os 20 princípios que norteiam essa abordagem.

Quadro 3-Princípios da Carta das Cidades Educadoras

O DIREITO À CIDADE EDUCADORA
1. Educação inclusiva ao longo da vida
2 Política educativa ampla
3. Diversidade e não discriminação
4. Acesso à cultura
5. Diálogo intergeracional
O COMPROMISSO DA CIDADE
6. Conhecimento do território
7. Acesso à informação
8. Governança e participação dos cidadãos
9. Acompanhamento e melhoria contínua
10. Identidade da cidade
11. Espaço público habitável
12. Adequação dos equipamentos e serviços municipais
13. Sustentabilidade
AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS
14. Promoção da saúde
15. Formação de agentes educativos
16. Orientação e inserção laboral inclusiva
17. Inclusão e coesão social
18. Corresponsabilidade contra as desigualdades
19. Promoção do associativismo e do voluntariado
20. Educação para uma cidadania democrática e global

Fonte: AICE (2020, p. 9)

O direito à Cidade Educadora é concebido como uma extensão do direito fundamental de todas as pessoas à educação. Todos os habitantes da cidade têm o direito de usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, lazer e desenvolvimento pessoal que ela oferece. A Cidade Educadora renova permanentemente seu compromisso com a formação integral dos cidadãos ao longo da vida, considerando as necessidades específicas de todos os grupos sociais. Para que tal compromisso se concretize, cabe ao governo e à administração municipal implementar políticas que removam obstáculos de qualquer natureza que comprometam o direito à igualdade e à não discriminação. A responsabilidade é compartilhada entre administrações públicas e cidadãos, que

devem engajar-se nesse projeto de forma individual ou coletiva, por meio de associações e organizações sociais.

Nesse sentido, a reflexão de Fichtner (2000), em *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*, dialoga diretamente com os princípios defendidos pela Carta das Cidades Educadoras. O autor destaca que a articulação entre escola e comunidade transforma a instituição escolar em instrumento coletivo, modificando significativamente a função social do conhecimento, os processos de ensino e aprendizagem e os papéis tradicionalmente atribuídos a professores e estudantes. Essa perspectiva rompe com modelos escolares convencionais e promove uma reestruturação que amplia a função educativa da escola, em consonância com a proposta de uma cidade que educa de forma participativa, inclusiva e democrática.

Ao se conectar com a comunidade, a escola passa a refletir sobre suas práticas, respondendo a demandas reais e questionando seus próprios objetivos. Esse processo exige constante autoavaliação, de modo a alinhar o ensino não apenas às metas acadêmicas tradicionais, mas também às necessidades dos indivíduos que compõem a sociedade. Nesse contexto, destaca-se o papel transformador do professor na construção da escola cidadã. Esse papel não se concretiza de forma isolada, mas ganha sentido quando a escola respeita o tempo e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, valoriza suas realidades e se abre para ouvir a comunidade. O conhecimento, assim, passa a ser socialmente construído e significativo, não imposto de maneira isolada. Como afirma Fichtner (2000, p. 476-477): *“O conhecimento não pode ser reduzido à informação [...] ele existe e se faz presente nas relações humanas e na relação entre os homens e a realidade [...] revela a importância que tem o conhecimento para agir e transformar a realidade.”*

O compromisso da cidade implica que a Cidade Educadora baseie suas políticas no conhecimento aprofundado do território, garantindo informações atualizadas sobre seus habitantes e promovendo estudos acessíveis. O município deve assegurar o acesso à informação, incentivar a formação digital para combater a exclusão e fortalecer a capacidade crítica da população. A governança deve ser participativa, envolvendo cidadãos e organizações na tomada de decisões, com transparência e inclusão de crianças e jovens nos processos.

O município deve avaliar continuamente suas políticas para garantir impactos positivos na educação, na sociedade e no meio ambiente. A identidade da cidade deve ser preservada, valorizando o patrimônio material e imaterial sem comprometer

os direitos humanos. O espaço público deve ser planejado para acessibilidade, segurança e convivência, considerando diferentes necessidades, como as de crianças, idosos e pessoas com deficiência.

A cidade deve oferecer infraestrutura e serviços públicos adequados ao bem-estar de seus habitantes, com profissionais qualificados. A sustentabilidade deve ser compromisso central, assegurando direitos básicos e incentivando estilos de vida responsáveis para preservar recursos para as futuras gerações.

Ao serviço integral das pessoas, a Cidade Educadora busca promover o bem-estar da população, garantindo acesso à saúde, incentivando estilos de vida saudáveis e criando espaços que favoreçam o envelhecimento ativo e a inclusão social. Além disso, investe na formação de agentes educativos, preparando famílias, profissionais e órgãos de segurança para atuar de forma pedagógica e acolhedora.

Para fortalecer a inserção no mercado de trabalho, a cidade deve oferecer orientação profissional, fomentar o empreendedorismo e alinhar a educação às demandas do mercado. Compromete-se também a combater desigualdades, promovendo políticas de inclusão para migrantes, refugiados e grupos marginalizados, erradicando todas as formas de violência e discriminação.

A participação cidadã é incentivada por meio do associativismo e do voluntariado, promovendo valores democráticos e a corresponsabilidade social. A Cidade Educadora fomenta ainda a cidadania global, estimulando o respeito, a tolerância e o compromisso com o bem comum, conectando os desafios locais às questões globais.

A Carta das Cidades Educadoras conclui reafirmando que, diante dos desafios contemporâneos e da necessidade contínua de inovação, as cidades comprometem-se a evoluir e adaptar-se às transformações sociais. Nesse sentido, reafirmam a importância de revisar e ampliar seus princípios sempre que necessário, consolidando o direito à Cidade Educadora como extensão do direito à educação.

Esta Carta exprime o compromisso das cidades que a subscrevem com todos os valores e princípios nela manifestados. Define-se como aberta à sua própria reformulação e deverá ser ampliada com os aspectos que a rápida evolução social requeira no futuro (AICE, 2020, p.20).

A análise dos princípios da Carta das Cidades Educadoras mostra que a formação cidadã e a aprendizagem ao longo da vida dependem da articulação entre políticas públicas, participação social e valorização dos territórios. Essa perspectiva

dialoga diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que reconhece o território como elemento estruturante do processo educativo e como dimensão essencial para a construção de aprendizagens significativas.

Nesse sentido, torna-se possível compreender que a BNCC e a Carta das Cidades Educadoras compartilham fundamentos convergentes: ambas defendem uma educação contextualizada, inclusiva e voltada para o protagonismo dos sujeitos. A valorização do território, enquanto espaço de experiências culturais, sociais e políticas, constitui eixo central para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento da cidadania.

Assim, o próximo tópico discute como as competências e habilidades previstas para o Ensino Médio se articulam com os territórios educativos, sustentando a proposta deste estudo e orientando a construção do produto educacional desenvolvido.

2.4 Competências e habilidades da BNCC: o aluno do Ensino Médio e os territórios educativos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui o documento que define as aprendizagens essenciais da Educação Básica, assegurando os direitos de aprendizagem previstos no Plano Nacional de Educação (PNE) e alinhando-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Configura-se como referência nacional para currículos e propostas pedagógicas, buscando padronizar a qualidade da educação, reduzir desigualdades e integrar políticas de formação docente, avaliação e infraestrutura. Estruturada em dez competências gerais, a BNCC promove o desenvolvimento integral dos estudantes para enfrentar os desafios da vida, do trabalho e da cidadania, reforçando a construção de uma sociedade justa, democrática, sustentável e em consonância com a Agenda 2030 da ONU.

O ambiente escolar é marcado pela diversidade, reunindo estudantes de diferentes origens sociais e históricas. Nesse sentido, é fundamental que a escola não apenas reconheça as particularidades regionais e locais, mas também

compreenda essa diversidade como fenômeno resultante de processos históricos, culturais e sociais que influenciam a trajetória da humanidade (Paraná, 2021).

A BNCC enfatiza a inclusão, a valorização das diferenças e a diversidade cultural, respeitando as manifestações de cada comunidade. O desenvolvimento de competências está vinculado à realidade social dos estudantes e visa à formação integral para enfrentar desafios cotidianos. Conseqüentemente, a escola assume papel transformador e coletivo, exigindo novas formas de trabalhar os saberes e de compreender sua função social.

Os princípios curriculares da BNCC demonstram que, ao longo das etapas de ensino, as habilidades são consolidadas e aprofundadas para garantir o desenvolvimento integral do estudante. Nessa perspectiva, a BNCC propõe uma educação capaz de formar sujeitos críticos e participativos, preparados para atuar de forma consciente na sociedade.

Em diálogo com a proposta das Cidades Educadoras, a BNCC ressalta a necessidade de um processo educativo que ultrapasse os muros escolares, promovendo participação social, sustentabilidade, inclusão e o envolvimento da comunidade. Essa articulação amplia o potencial transformador da educação e contribui para a formação de cidadãos ativos e comprometidos com o bem comum.

Ao mesmo tempo, a BNCC estabelece diretrizes para assegurar equidade e qualidade em todo o país, respeitando a diversidade sociocultural das regiões. No contexto das Cidades Educadoras, essa flexibilidade curricular permite que cada território incorpore suas especificidades e desenvolva práticas pedagógicas alinhadas às demandas locais. Assim, a BNCC não apenas orienta currículos, mas também integra diferentes espaços e atores sociais no processo formativo, reafirmando a importância da contextualização curricular prevista na legislação:

§ 2º Os currículos devem ser elaborados conforme a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes, respeitado o princípio segundo o qual os direitos e objetivos de aprendizagem são comuns” (Paraná, 2018, p. 19).

A BNCC considera o território como elemento central para compreender as dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais do espaço geográfico, apresentando-o como uma construção histórica e social, apropriada por relações de poder e marcada por conflitos e múltiplos usos. Nesse contexto, a escola deve estimular a leitura crítica dos territórios em que os alunos vivem, considerando

diferentes escalas — local, regional, nacional e global — e aspectos como desigualdades, mobilidade, acesso a recursos e impactos ambientais e culturais. O objetivo é formar cidadãos conscientes e comprometidos com a construção de territórios mais justos e sustentáveis.

Além disso, a BNCC orienta que o ensino reconheça a pluralidade cultural e as identidades do Brasil, valorizando territórios indígenas, quilombolas, ribeirinhos e urbanos como expressões de resistência e organização social. Essa valorização promove o respeito às diferenças, aos saberes locais e à análise crítica das dinâmicas territoriais do país.

A Geografia se apresenta como ciência fundamental para compreender como o espaço geográfico se organiza e se transforma, considerando as diversas formas de territorialidade. No Ensino Médio, esse componente curricular contribui de maneira significativa para a formação integral dos estudantes, abrangendo dimensões cognitivas, sociais, emocionais, físicas e culturais. Dessa forma, oferece instrumentos para interpretar criticamente a realidade, refletir sobre os desafios contemporâneos, planejar projetos de vida, atuar de forma consciente no mundo do trabalho, utilizar tecnologias de maneira eficiente e propor soluções concretas para questões do cotidiano (Paraná, 2021).

Com base nas competências gerais da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e mais especificamente nos objetivos propostos para o componente de Geografia no Ensino Médio, observa-se que o Currículo do Estado do Paraná (2022) articula habilidades, objetos de conhecimento e possibilidades de conteúdo de forma integrada. Essa organização permite ao professor estruturar práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas, críticas e contextualizadas, alinhadas aos desafios contemporâneos.

O quadro a seguir sintetiza essa articulação, apresentando os elementos curriculares de forma sistematizada para subsidiar o planejamento e a execução das atividades educacionais no contexto da Educação Básica.

Quadro 4-Quadro Organizador Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Geografia - Ensino Médio

Competência	Habilidades	Objetivos de aprendizagem	Objetos do conhecimento	Possibilidades de conteúdo
1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	GEOGRAFIA Comparar os processos de Produção e transformação do espaço geográfico e territorialização no contexto brasileiro, para refletir e analisar as influências e impactos da transformação do território.	As relações entre espaço, tempo, sociedade, natureza e trabalho. Diversidade étnica, cultural e social.	A formação da sociedade brasileira. As transformações da paisagem e do território a partir da ocupação do espaço brasileiro.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a	(EM13CHS203) Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e	GEOGRAFIA Reconhecer os conceitos de Estado-Nação, território, territorialidade, territorialização, desterritorialização	Território e fronteiras. Estado-Nação. Territorialidade	Nação, Estado, País e Estado Nação. Fronteiras, território e territorialidade: conceito político e a

compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.	relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras.	, reterritorialização soberania e fronteiras políticas, para compreender as divisões políticas, sociais e culturais e as relações entre os países. Conhecer e compreender as formas de segregação e suas consequências para a sociedade contemporânea.		noção social de ocupação do espaço. Segregação espacial e cultural.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.	(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).	GEOGRAFIA Conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como uma medida internacional de garantia dos direitos básicos para a sociedade. Identificar os principais conflitos étnico-culturais no mundo relaciona	Democracia e Direitos Humanos.	A Declaração Universal dos Direitos Humanos. A violação dos direitos humanos como motivador das tensões e conflitos atuais.

Fonte: Currículo para Ensino Médio do Paraná (2022)

A prática pedagógica na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve articular teoria e prática de forma significativa, com foco no protagonismo e na autonomia dos estudantes. Para tanto, é essencial adotar metodologias que promovam a leitura crítica da realidade, incentivem a análise e interpretação de

diferentes linguagens e estimulem a construção de projetos de vida. Estratégias como leitura e produção de textos diversos, debates, estudos de caso, uso de mídias digitais, trabalhos de campo e metodologias ativas favorecem a compreensão crítica dos fenômenos sociais e culturais, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais à formação integral dos sujeitos.

No que se refere à avaliação, segundo o Referencial Curricular do Paraná (2021), esta deve ser processual, diagnóstica e formativa, considerando o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Avaliar vai além da verificação de conteúdos: envolve analisar, refletir, comparar, criticar e tomar decisões fundamentadas. A autoavaliação também é destacada como prática relevante para o autoconhecimento e para o desenvolvimento da autonomia. As estratégias avaliativas devem dialogar com as metodologias adotadas, utilizando instrumentos variados como provas, debates, produções textuais, apresentações, análise de mídias e pesquisas. Assim, a avaliação se constitui como parte integrante da aprendizagem, possibilitando intervenções pedagógicas que contribuam para a ampliação do conhecimento e para a formação crítica dos estudantes.

A partir dessas reflexões, e em consonância com os princípios das Cidades Educadoras e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), concebeu-se a elaboração de um produto educacional (capítulo 4) que articula escola e território, promovendo a participação ativa dos estudantes em seus contextos locais.

Na BNCC, o aluno do Ensino Médio é compreendido como protagonista de sua aprendizagem, sujeito crítico e participativo, preparado para intervir de forma responsável na sociedade, lidar com desafios contemporâneos e valorizar a diversidade sociocultural. Considerando esse perfil, o material elaborado visa fortalecer o protagonismo juvenil por meio de atividades de campo nos bairros, incentivando os estudantes a identificar pontos de atenção em suas comunidades e a propor possíveis soluções.

Dessa forma, busca-se contribuir para a formação cidadã, desenvolvendo competências investigativas, críticas e participativas, e transformando o espaço vivido em um cenário de aprendizagem significativa e comprometida com a transformação social.

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo demonstraram que a educação contextualizada, articulada aos territórios educativos e às competências

previstas na BNCC, constitui um caminho potente para fortalecer o protagonismo juvenil e promover práticas pedagógicas comprometidas com a cidadania e a transformação social. Com base nesse referencial teórico, torna-se possível delinear o percurso metodológico que orienta esta pesquisa. A seguir, apresentam-se os procedimentos adotados para a coleta, organização e análise dos dados, bem como os fundamentos que sustentam a construção do produto educacional articulado à proposta das Cidades Educadoras.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e de caráter exploratório, adequada para compreender em profundidade as percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes ao objeto de estudo. Conforme Severino (2007), a pesquisa qualitativa busca interpretar fenômenos em seus contextos naturais, valorizando a subjetividade dos sujeitos e a complexidade das relações sociais. O caráter exploratório justifica-se pela necessidade de ampliar o conhecimento sobre a articulação entre o conceito de Cidade Educadora e o Ensino Médio, tema ainda pouco investigado na literatura, permitindo identificar categorias, potencialidades e lacunas para futuras investigações.

A investigação foi estruturada em três momentos principais, que integram o percurso metodológico da dissertação:

a) Momento 1 – Revisão bibliográfica e documental

O primeiro momento consistiu na realização de uma Revisão Sistemática Integrativa (RSI), apresentada integralmente no Capítulo 1 desta dissertação. A RSI foi adotada como procedimento metodológico inicial por permitir reunir, organizar e analisar estudos de diferentes naturezas — teóricos, empíricos e documentais — oferecendo uma visão abrangente sobre o conceito de Cidade Educadora e suas articulações com território, cidadania, escola e Ensino Médio.

A revisão seguiu as orientações de Dantas *et al.* (2022) e do Grupo Ânima Educação (2014), contemplando as seguintes etapas:

- identificação do tema e formulação da questão norteadora;
- definição dos critérios de inclusão e exclusão;
- busca sistemática nas bases de dados (Portal de Periódicos da CAPES);
- seleção, leitura e categorização dos estudos;
- análise crítica e síntese do conhecimento.

O processo de busca utilizou descritores relacionados à Cidade Educadora, direito à cidade, território e escola, considerando o período de 2000 a 2024. Após a aplicação rigorosa dos critérios metodológicos, foram categorizados estudos que possibilitaram compreender a produção científica brasileira em três eixos principais: Cidade Educadora e Direito à Cidade; Cidade Educadora e Escola; Cidade Educadora e Território.

A análise revelou que a literatura nacional é predominantemente teórica e apresenta escassez de experiências práticas sistematizadas no contexto escolar, especialmente no Ensino Médio. Essa lacuna reforçou a necessidade de desenvolver um produto educacional territorializado, sustentado pelos princípios das Cidades Educadoras e alinhado à realidade dos estudantes de Campo Largo.

Assim, o Momento 1 estruturou o arcabouço conceitual da pesquisa e orientou a elaboração da prática investigativa e do material didático apresentados nos momentos seguintes. A revisão bibliográfica e documental, integrada à RSI, permitiu delinear o referencial teórico que sustenta esta dissertação, situando o conceito de Cidade Educadora em diálogo com autores como Milton Santos, Paulo Freire, Gadotti, Moll, Cabezudo e outros pesquisadores que discutem cidade, cidadania, território e formação docente.

b) Momento 2 – Prática pedagógica investigativa em Geografia

A segunda etapa consistiu na realização de uma prática pedagógica investigativa, desenvolvida em parceria com o professor de Geografia, tendo como eixo inicial a temática da segregação socioespacial. As atividades foram organizadas de modo a promover a análise crítica do território vivido pelos estudantes, articulando fundamentos da Cidade Educadora com práticas reflexivas sobre o espaço urbano.

O conjunto das ações contemplou:

- exibição do documentário *Ilha das Flores*;
- pesquisa de campo nos bairros de moradia dos estudantes;
- aplicação de questionários;
- registros fotográficos e audiovisuais;
- análise e sistematização dos dados em mapas temáticos.

O estudo foi realizado no Colégio Cívico-Militar Macedo Soares (CCMMS), localizado no município de Campo Largo/PR, instituição que atende estudantes provenientes de diferentes bairros da cidade. Participaram 29 estudantes do 1º ano do Ensino Médio, com idades entre 15 e 17 anos, que acessam a escola por distintos meios de transporte, revelando diversidade territorial, socioeconômica e de condições de mobilidade.

Ao todo, foram destinadas oito aulas para o desenvolvimento das atividades, permitindo a construção de análises sobre o território, a compreensão das

desigualdades socioespaciais e o reconhecimento da cidade como espaço educativo.

c) Momento 3 – Construção do produto educacional

O terceiro momento consistiu na elaboração do Caderno Pedagógico *Territórios que Educam: Cidadania, Bairro e Escola em Diálogo*. Após a vivência investigativa realizada com os estudantes, iniciou-se a construção do material, que, embora fundamentado na experiência desenvolvida no Colégio Cívico-Militar Macedo Soares, foi estruturado de modo a permitir sua utilização e adaptação por outros professores, considerando diferentes contextos escolares e realidades territoriais.

O caderno organiza princípios, orientações metodológicas e propostas de atividades fundamentadas no conceito de Cidades Educadoras, buscando articular escola, bairro e cidade no processo formativo. Seu objetivo central é oferecer um recurso didático que favoreça práticas pedagógicas territorializadas, valorizando a identidade local e estimulando o protagonismo dos estudantes na leitura crítica da cidade.

A elaboração do material ocorreu de forma processual e reflexiva. À medida que os resultados da prática investigativa eram analisados, o caderno passou por ajustes e aprimoramentos, incorporando elementos que reforçam sua aplicabilidade prática e relevância pedagógica. Dessa forma, o produto educacional consolidou-se como uma síntese articulada entre o referencial teórico, a investigação realizada e as demandas identificadas no contexto escolar.

3.1 Quadro Empírico

O quadro empírico desta pesquisa foi constituído a partir da aplicação do produto educacional Caderno Pedagógico *Territórios que Educam: Cidadania, Bairro e Escola em Diálogo*, utilizado em uma atividade investigativa de Geografia com estudantes do Ensino Médio. A proposta integrou a Cátedra UNESCO Cidade que Educa e Transforma, articulando os princípios do direito à cidade e do direito à educação.

A atividade teve início no espaço escolar, durante o planejamento pedagógico, mas se expandiu para além da sala de aula, alcançando os bairros de

moradia dos estudantes. A intenção foi transformar o território vivido em espaço educativo, permitindo que os jovens observassem, analisassem e interpretassem criticamente os desafios e potencialidades de suas comunidades. A partir dessas vivências, os participantes foram estimulados a refletir sobre possibilidades de atuação cidadã e de transformação do lugar em que vivem.

Durante a aplicação, os estudantes atuaram como sujeitos ativos do processo de aprendizagem, exercitando protagonismo juvenil por meio da investigação territorial, da leitura crítica do espaço e da construção coletiva de conhecimento. A metodologia adotada caracterizou-se como qualitativa e exploratória, fundamentada na revisão integrativa da literatura e em referenciais teóricos de autores como Milton Santos, Paulo Freire, Gadotti e Moll.

Os dados empíricos foram coletados por meio de observações, registros escritos, fotografias, vídeos e reflexões compartilhadas em grupo. Esses materiais demonstram o potencial das Cidades Educadoras para promover aprendizagens contextualizadas, inclusivas e socialmente significativas.

3.1.1 Procedimentos metodológicos da atividade investigativa em Geografia

Esta seção apresenta o quadro empírico e os procedimentos metodológicos adotados na atividade investigativa realizada no componente curricular de Geografia. A proposta fundamentou-se na compreensão de que o território constitui um espaço dinâmico de aprendizagem, no qual teoria e prática se articulam para potencializar a leitura crítica da realidade. Nesse sentido, a aula de campo foi utilizada como estratégia central, por favorecer a observação direta do espaço vivido pelos estudantes e promover questionamentos que ampliam a compreensão do espaço geográfico.

A elaboração da prática pedagógica foi inspirada nas *Orientações PMC Geografia: Aulas de Campo* (Prefeitura Municipal de Curitiba, 2018), documento que orienta o planejamento e a execução de saídas de campo como recurso metodológico. Esse material auxiliou na organização das etapas da experiência — planejamento, trabalho de campo e sistematização —, reforçando a importância de observar, registrar e refletir sobre o território.

Segundo a Prefeitura Municipal de Curitiba (2018, p. 6), a aula de campo configura-se como *“uma metodologia utilizada para o estudo do meio, em que*

professores e estudantes se tornam pesquisadores, que observam, conhecem, registram e promovem interrogações sobre a complexidade do espaço”. Tal concepção dialoga diretamente com os princípios das **Cidades Educadoras**, ao reconhecer a cidade como território formativo, capaz de produzir aprendizagens situadas, sensíveis e socialmente significativas.

O desenvolvimento da prática seguiu três etapas articuladas:

- **Pré-campo:** momento de preparação conceitual e organizacional. Foram definidos objetivos, instrumentos de registro e orientações sobre procedimentos investigativos. Essa fase buscou preparar os estudantes para uma observação ativa e intencional do espaço, favorecendo a postura investigativa necessária ao trabalho posterior.
- **Campo:** etapa de vivência prática no território, durante a qual os estudantes realizaram observações diretas, registros fotográficos e anotações sobre elementos naturais, sociais e culturais presentes nos bairros de moradia. Essa ação permitiu relacionar conteúdos estudados previamente com situações concretas, fortalecendo a compreensão das dinâmicas socioespaciais.
- **Pós-campo:** momento de sistematização e análise dos dados obtidos. Os registros produzidos foram discutidos coletivamente e organizados em sínteses, mapas temáticos e reflexões que possibilitaram interpretar as desigualdades, potencialidades e singularidades dos territórios investigados.

A articulação entre essas etapas permitiu aos estudantes compreender o território como construção social e espaço educativo, aprofundando a relação entre conhecimento geográfico, experiência cotidiana e formação cidadã.

3.1.2 Lócus da pesquisa empírica

O município de Campo Largo, localizado no estado do Paraná e integrante da Região Metropolitana de Curitiba, situa-se a aproximadamente 30 quilômetros da capital. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), possuía 136.327 habitantes, com estimativa de alcançar 142.695 destacando crescimento populacional contínuo.

Com área de 1.243,6 km², densidade demográfica de cerca de 109,6 habitantes por quilômetro quadrado e altitude média de 956 metros, Campo Largo apresenta relevo característico do Primeiro Planalto Paranaense e clima subtropical úmido (Cfb), com temperatura média anual de 16,5 °C. Seu Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), de 0,745 (2010), é considerado alto, indicando boas condições gerais de qualidade de vida.

A economia local é diversificada, com forte presença do setor industrial, especialmente na produção de porcelanas e louças — atividade que lhe conferiu o título de “*Capital da Louça*”. Empresas como Incepa, Schmidt e Germer se destacam no município, assim como a tradicional Água Mineral Ouro Fino. O comércio e os serviços também possuem participação significativa, enquanto a agricultura e a pecuária desempenham papel secundário. No campo cultural, Campo Largo preserva patrimônios históricos e oferece atrações turísticas, como o Parque Histórico do Mate e a Vinícola Legado.

Esse contexto urbano, ao mesmo tempo promissor e desafiador, reforça a relevância de analisá-lo sob a perspectiva das Cidades Educadoras. Compreender o território em que se vive torna-se essencial para fortalecer a cidadania ativa e promover aprendizagens significativas.

Foi nesse cenário que se desenvolveu a presente experiência, realizada no Colégio Cívico-Militar Macedo Soares (CCMMS), em Campo Largo/PR. A instituição atende estudantes provenientes de diferentes bairros, o que possibilita múltiplas perspectivas sobre a cidade e o território vivido. Participaram 29 estudantes da 1ª série A do Ensino Médio, com idades entre 15 e 17 anos, que acessam a escola por diferentes meios de transporte, revelando diversidade territorial e social do grupo. A atividade foi desenvolvida em parceria com o professor de Geografia, Fábio M. M., profissional com sólida trajetória acadêmica e ampla experiência docente.

Sobre o professor: Fábio M. M. é licenciado e bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (1997) e mestre em Geologia Exploratória pela Universidade Federal do Paraná (2002). Atuante há 27 anos na rede pública estadual do Paraná, leciona Geografia no ensino fundamental e médio em Campo Largo, acumulando experiências significativas em estudos urbanos e ambientais. Sua participação foi decisiva no planejamento e na execução da proposta investigativa.

A construção do projeto ocorreu de forma gradual, durante as horas-atividade, tendo como eixo central a temática do bairro, prevista para o primeiro trimestre da 1ª série do Ensino Médio. O processo envolveu planejamento, definição de objetivos e elaboração de instrumentos de registro e análise das atividades desenvolvidas.

Etapas metodológicas da pesquisa de campo:

Pré-campo – O trabalho foi estruturado em torno do tema da segregação socioespacial, com o objetivo de reconhecer suas diferentes manifestações e compreender como determinadas áreas podem configurar-se como zonas de risco para problemas socioambientais. Como ponto de partida, os estudantes assistiram ao documentário *Ilha das Flores*, que despertou reflexões críticas sobre desigualdade social e organização do espaço urbano.

Em seguida, a turma foi dividida em cinco grupos, organizados conforme a proximidade dos locais de moradia, favorecendo a realização de pesquisas de campo nos próprios bairros. A investigação contou com o uso de questionários, relatos, registros fotográficos e vídeos, orientados pelas seguintes perguntas norteadoras:

- **Pontos fortes:** quais são os aspectos mais positivos observados em termos de sustentabilidade, resiliência, inclusão e acolhimento?
- **Áreas de melhoria:** quais são os principais desafios ou pontos fracos identificados? Que soluções seriam possíveis?
- **Visão de futuro:** como você imagina esse bairro daqui a 10 anos? Quais projetos poderiam promover um desenvolvimento sustentável, resiliente, inclusivo e acolhedor?

Campo – Durante a etapa de campo, os estudantes, organizados em equipes, percorreram seus bairros realizando observações e registros fotográficos dos espaços visitados. Devido a limitações logísticas, não foi possível acompanhar todas as equipes; portanto, optou-se por acompanhar de perto o grupo responsável pelo percurso no bairro Rivabem.

O ponto de encontro foi a academia ao ar livre conhecida pelos estudantes como “*Estica Véio*”, e a atividade iniciou-se às 15 horas. O grupo era composto por quatro alunas, pois dois participantes não puderam comparecer.

A partir deste ponto, iniciou-se a exploração do bairro. Logo ao virar a esquina, em direção a uma rua sem saída, os estudantes observaram, lado a lado, o Centro de Convivência, o posto de saúde e um CMEI municipal. O Centro Municipal

de Educação Infantil leva o nome de Marilene Domingas Rivabem Sphair, profissional de grande destaque na educação campolarguense, cuja trajetória inclui atuação como professora, pedagoga, diretora, documentadora e secretária municipal de Educação. As estudantes comentaram com entusiasmo sobre esses espaços, reconhecendo-os como parte significativa da vida comunitária.

Figura 2 - Academia ao ar livre



Fonte: Arquivo pessoal 2025

FIGURA 3 - *Rua sem saída; ao lado direito, Centro de Convivência (Muro Verde), Posto de Saúde e Creche Municipal*



Fonte: Arquivo pessoal 2025

Figura 4 - *Centro Municipal de Educação Infantil Marilene Domingas Rivabem Sphair*



Fonte: Arquivo pessoal 2025

Durante o percurso, ao passarem pelo posto de saúde, as estudantes relataram que é necessário madrugar para conseguir atendimento, destacando que, especialmente nas segundas-feiras, as filas se estendem até a calçada. Esse comentário evidencia as dificuldades de acesso aos serviços públicos de saúde e revela a percepção dos jovens sobre a precariedade das condições de atendimento.

Diante da creche municipal (CMEI), uma aluna mencionou que sua irmã mais nova estuda naquele espaço, o que reforçou o vínculo afetivo e o reconhecimento da

instituição como parte integrante do cotidiano comunitário. A observação demonstra como os equipamentos públicos de educação infantil se tornam referências de pertencimento e identidade para as famílias.

Logo à frente, no lado direito da via, encontra-se o fundo do Colégio Estadual, onde está localizada a quadra poliesportiva. Segundo uma das estudantes que frequentou o colégio integral que precisou sair, esse espaço não é aberto à comunidade, o que foi interpretado como uma limitação para o uso coletivo e para a promoção de práticas esportivas e de convivência social. Tal constatação aponta para a necessidade de repensar a gestão dos equipamentos escolares, ampliando sua função social e fortalecendo a articulação entre escola e território.

Figura 5 - Quadra poliesportiva



Fonte: Arquivo pessoal 2025

Em frente à Escola Estadual, de tempo integral, ocorreram as primeiras anotações mais detalhadas da atividade investigativa. Os estudantes observaram que, embora exista calçada diante do colégio, ao atravessar a rua não há calçamento nem acostamento. Essa situação gerou hipóteses e questionamentos relevantes, tais como: *“Como os alunos se deslocam até a escola?”* e *“Eles precisam caminhar junto aos carros?”*.

A ausência de infraestrutura adequada foi interpretada como um fator de risco para a mobilidade escolar, evidenciando a precariedade das condições de circulação e segurança no entorno da instituição.

Notaram ainda que, no pequeno trecho de mato batido, onde não há acostamento, foi identificado um ponto de ônibus escolar sem qualquer tipo de cobertura ou indicação. Essa constatação ampliou as reflexões sobre as condições de infraestrutura urbana e de mobilidade, destacando a vulnerabilidade dos estudantes diante da falta de equipamentos básicos de proteção e conforto.

Essas observações reforçam a importância de compreender o território escolar como espaço educativo, no qual a análise crítica das condições urbanas contribui para a formação cidadã e para o reconhecimento das desigualdades socioespaciais que impactam diretamente o cotidiano dos estudantes.

Figura 6 - *Em frente ao Colégio Estadual (lado direito)*



Fonte: Arquivo pessoal 2025

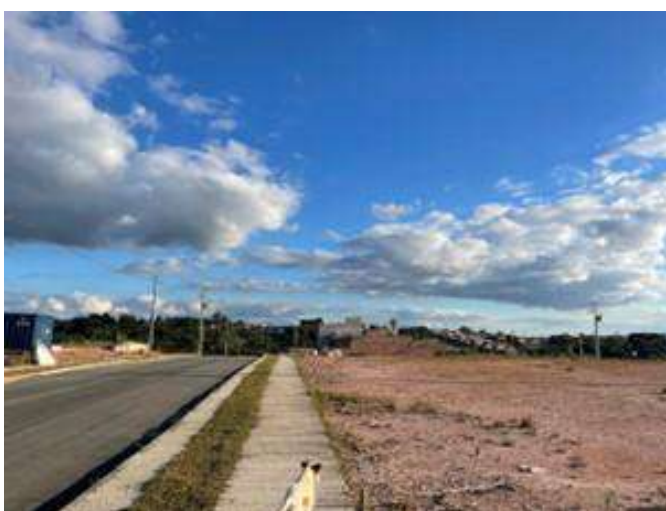
Figura 7 - Em frente ao Colégio Estadual (lado esquerdo)/ ponto de ônibus escolar



Fonte: Arquivo pessoal 2025

Do outro lado da escola, em uma ampla área de terreno vazio, os estudantes observaram o início da demarcação para a venda de lotes, percebendo que o local já contava com calçamento, mesmo antes da existência de construções efetivas. Essa constatação gerou reflexões sobre as transformações urbanas e sobre o processo de ocupação do solo, destacando a lógica de expansão imobiliária e suas implicações para o ordenamento territorial da região.

Figura 8 - Ao lado da Escola Estadual



Fonte: Arquivo pessoal 2025

Essas observações, articuladas ao olhar crítico dos estudantes, reforçam a importância da prática investigativa como recurso pedagógico para compreender as desigualdades socioespaciais e os processos de transformação urbana, situando a cidade como espaço educativo e formativo.

Na sequência, os estudantes registraram a presença de terrenos baldios cobertos por vegetação e resíduos, além de animais soltos pelas ruas, principalmente cachorros. O contraste entre residências bem estruturadas e outras em condições mais precárias despertou comentários sobre as diferenças socioeconômicas presentes no próprio bairro.

Foram também identificados pequenos comércios locais, como vendinhas, uma floricultura e padarias, além de estabelecimentos de maior porte. O que mais chamou a atenção do grupo, entretanto, foi a grande quantidade de bares: somente no trecho percorrido contabilizaram cinco, e segundo relato de uma estudante, há cerca de onze distribuídos ao longo da mesma via.

O diálogo seguiu de forma espontânea e descontraída, com os estudantes compartilhando memórias afetivas relacionadas ao território, mencionando lugares de convivência e pontos comerciais conhecidos. Uma delas comentou: *“Eu gosto dessa panificadora, por causa do pão de queijo”* (N. I. R.), enquanto outra observou que *“a padaria da outra esquina perdeu clientela para esta daqui”* (L. S. M.). Essas conversas revelaram o vínculo de pertencimento dos alunos com o bairro e a maneira como interpretam suas dinâmicas cotidianas.

Ao retornarem ao ponto de partida, realizou-se uma conversa informal de sistematização, na qual surgiram sugestões para melhorias no bairro, como a construção de uma pista de skate, a instalação de um mercado de grande porte, uma farmácia mais próxima e a pavimentação com calçadas em todas as ruas.

Durante a despedida, uma das alunas comentou: *“Pena que não fomos ao Shopping Outlet”*, empreendimento recente localizado às margens da BR-277, próximo ao bairro Rivabem. As ideias expressas ao longo do percurso indicam uma leitura crítica e participativa dos estudantes, que passaram a compreender o espaço urbano não apenas como local de moradia, mas como um território em constante transformação, sujeito à ação coletiva e cidadã.

Esse foi o registro do grupo do bairro Rivabem. As demais equipes, ainda que não tenham sido acompanhadas presencialmente, relataram experiências semelhantes: reuniram-se nas praças de seus bairros para investigar o território,

observar o espaço e compartilhar descobertas com os colegas. Uma das equipes, que não conseguiu se encontrar pessoalmente, coletou dados individualmente nas proximidades de suas residências e posteriormente organizou e apresentou as informações em sala de aula.

Pós-campo – De volta à sala de aula, o professor destinou um momento para a conclusão das atividades, uma vez que algumas equipes ainda não haviam finalizado as respostas às questões norteadoras da investigação. Esse tempo foi importante para que os estudantes organizassem suas anotações e reflexões, complementando informações e discutindo as observações realizadas em seus bairros.

A retomada em sala também possibilitou aprofundar o debate sobre as desigualdades socioespaciais, comparando as diferentes realidades identificadas pelos grupos e relacionando-as aos conteúdos estudados em Geografia.

Imagem 1 - Questões norteadoras utilizadas para orientar a atividade investigativa de Geografia

Parte 2: Reflexões e Sugestões

1. Pontos Fortes

Quais são os aspectos mais positivos que você observou em termos de sustentabilidade, mobilidade, inovação e comunidade?	1. Bom trabalho de campo, organização
--	---------------------------------------

2. Áreas de Melhoria

Quais são os pontos mais desafiadores ou menos satisfatórios em sua experiência?	Grande dificuldade de encontrar pontos de coleta
Quais seriam algumas sugestões de melhorias para os próximos semestres?	Fortalecer a relação com a comunidade

3. Visão de Futuro

Como você imagina que será a situação das melhores práticas daqui 5 anos?	Dependo de como vão ser os investimentos na infraestrutura urbana e de transporte
Quais serão os principais desafios e oportunidades para a sustentabilidade daqui 5 anos?	Como de agora cada um de nós precisa fazer parte mais ativa da mudança de hábitos e práticas para um mundo mais sustentável

Parte 2: Relações e Imagens

1. Pontos Fortes

Quais são os aspectos mais positivos que você observou em termos de sustentabilidade, segurança, saúde e qualidade de vida?

Moradores, de lugares e pessoas muito simpáticas.

2. Áreas de Melhoria

Quais são os aspectos negativos ou pontos fracos (seus) observados aqui?

Áreas de melhoria, não possui asfalto, iluminação pública, coleta de lixo e tem muito lixo.

Quais pontos de melhoria ou melhorias para os problemas observados?

Asfalto e mais de moradores terem lugares, em pontos de lazer e ter mais comunicação entre os moradores e mais reuniões no condomínio.

3. Melhorias Futuras

Quais são as melhorias que você gostaria de ver realizadas para melhorar a sustentabilidade, segurança, saúde e qualidade de vida?

Asfalto, iluminação pública, coleta de lixo e ter mais reuniões no condomínio.

Fonte: Professor de Geografia

A análise das respostas coletadas revela percepções significativas sobre o território, evidenciando tanto potencialidades quanto fragilidades vivenciadas pelos moradores. Entre os pontos fortes, destacam-se aspectos relacionados à convivência comunitária, à presença de pequenos comércios locais e à sensação de segurança em determinadas áreas. Contudo, parte dos participantes apontou a ausência de elementos de sustentabilidade, acolhimento e infraestrutura básica, indicando que nem todos reconhecem aspectos positivos relevantes em seu entorno.

No que se refere às áreas de melhoria, emergiu com destaque a necessidade de investimentos estruturais, especialmente na pavimentação das ruas, na melhoria da iluminação pública, na coleta de lixo e no cuidado com a higiene e organização dos espaços coletivos. Tais elementos demonstram como as condições territoriais impactam diretamente a qualidade de vida, o senso de pertencimento e a percepção de segurança.

As soluções sugeridas pelos participantes apontam para ações concretas, como asfaltamento, ampliação da iluminação, incentivo à comunicação entre moradores e projetos de integração comunitária. Essas propostas dialogam com os princípios das Cidades Educadoras, que defendem o território como espaço de formação, participação social e corresponsabilidade.

Quanto à visão de futuro, os relatos expressam esperança de que as melhorias sejam implementadas, somada ao desejo de que o bairro se torne um espaço mais agradável, seguro e acolhedor. A expectativa por áreas de lazer, conservação das ruas e fortalecimento da segurança comunitária reforça o entendimento de que o território é elemento fundamental para o desenvolvimento humano, social e educativo.

De modo geral, os dados indicam que os moradores compreendem a importância dos espaços públicos como ambientes formativos, e suas falas reforçam a necessidade de políticas que promovam participação, pertencimento e desenvolvimento sustentável — pilares essenciais das Cidades Educadoras.

No mesmo período, em virtude da ausência de um professor, os estudantes teriam um momento de aula vaga. Aproveitando essa oportunidade, foi proposta a continuidade das atividades do projeto — especialmente a etapa de sistematização — solicitando que os grupos se reunissem novamente para realizar uma nova tarefa. Explicou-se que a atividade fazia parte do projeto de pesquisa vinculado ao mestrado, e que a participação dos estudantes seria fundamental para o desenvolvimento do trabalho. A turma demonstrou engajamento e concluiu a proposta de forma colaborativa e consistente.

Como a dinâmica transcorreu de maneira tranquila e produtiva, optou-se por ampliá-la para outras turmas de 1º ano que também estavam em aula vaga. A proposta solicitava que os alunos se organizassem em equipes conforme a proximidade de seus locais de moradia. Cada grupo recebeu uma folha de papel sulfite e foi orientado a dividi-la em três colunas, colocando no centro o nome do bairro como título. Na primeira coluna, deveriam registrar os pontos positivos de seus bairros; na segunda, os pontos negativos; e, na terceira, ideias e possíveis soluções para melhorias.

É importante ressaltar que os dados coletados com as demais turmas não foram utilizados nesta pesquisa, sendo mencionados apenas como informação complementar. Mesmo sem realizarem visitas presenciais ao território, observou-se que os resultados obtidos por essas turmas foram bastante semelhantes aos da turma participante da investigação principal

Imagem 2- Registro das percepções dos alunos sobre pontos positivos, pontos negativos e ideias de soluções para o bairro



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os resultados obtidos pela turma da 1ª série revelaram problemas recorrentes nos bairros investigados, tais como ausência de saneamento básico, esgoto a céu aberto, acúmulo de lixo em terrenos baldios com risco de proliferação de vetores, mobilidade urbana deficiente, falta de integração do transporte coletivo com Curitiba, precariedade da infraestrutura em áreas periféricas, violência urbana em regiões específicas e déficit de equipamentos públicos, como creches, postos de saúde e espaços de lazer.

Em sala de aula (turma da atividade investigativa) com o apoio do professor de Geografia, os estudantes organizaram os dados coletados. Para isso, utilizaram o mapa dos bairros disponível no site da prefeitura, identificando, por meio de bandeirinhas coloridas, os diferentes pontos de atenção. Esse recurso permitiu não apenas visualizar a distribuição espacial dos problemas, mas também construir uma leitura crítica do território vivido.

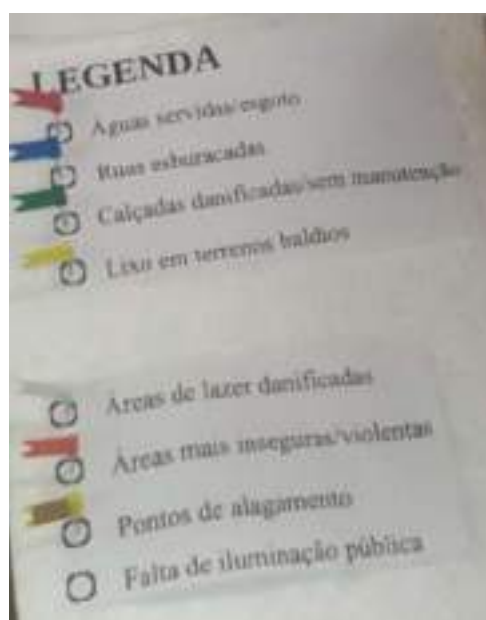
Cada situação identificada foi sinalizada com bandeirinhas de cores distintas, representando categorias como saneamento, acúmulo de lixo, mobilidade urbana, violência ou carência de equipamentos públicos. Essa estratégia favoreceu a organização das informações e tornou mais evidente a diversidade e a recorrência das dificuldades enfrentadas nos bairros investigados.

Na etapa de socialização, cada equipe apresentou os resultados de sua investigação, explicando os pontos de atenção destacados em seus respectivos territórios. Esse momento revelou semelhanças e diferenças entre as regiões

analisadas, permitindo comparar realidades e ampliar o olhar coletivo sobre os desafios urbanos.

A troca entre os grupos possibilitou reconhecer que, embora cada bairro possua características próprias, muitos problemas são comuns e impactam diretamente a qualidade de vida da população. Essa constatação reforça a importância da participação cidadã e da implementação de políticas públicas integradas, capazes de responder às demandas coletivas e promover o desenvolvimento sustentável.

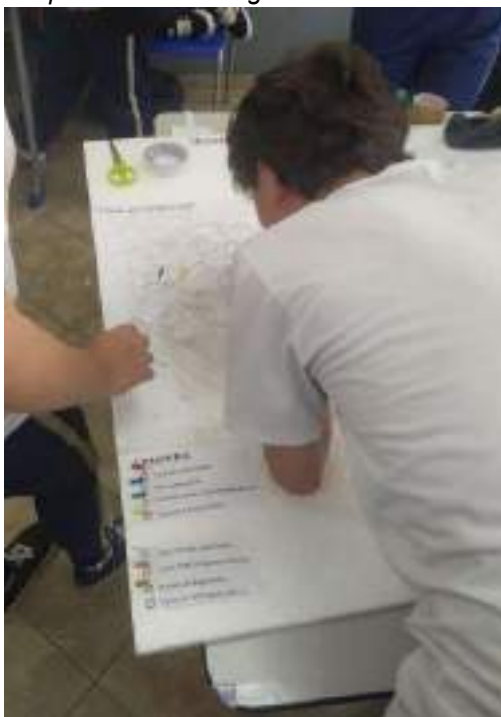
Imagem 3 - Legenda para cada problema encontrado.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Descrição: Os alunos atribuíram uma cor específica de legenda para cada problema identificado, representando-os por meio de pequenas bandeirinhas.

Imagem 4 - Elaboração do mapa conforme a legenda.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Descrição: Com o auxílio de um mapa da cidade e de seus respectivos bairros, os alunos identificaram os problemas encontrados em cada localidade, marcando-os no mapa e utilizando bandeirinhas coloridas correspondentes

Imagem 5 - Apresentação dos trabalhos realizados.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Descrição: Durante a apresentação dos trabalhos realizados, cada equipe utilizou o mapa de Campo Largo para expor os resultados de sua pesquisa de bairro, destacando os problemas identificados e as análises desenvolvidas ao longo da investigação.

As apresentações em sala mostraram não apenas a apropriação do tema pelos estudantes, mas também sua capacidade crítica ao propor soluções, ressaltando a necessidade de maior atuação do poder público municipal, sobretudo em questões relacionadas à infraestrutura urbana e à manutenção de serviços essenciais.

Essa vivência demonstrou que o cotidiano dos estudantes pode constituir um ponto de partida potente para o exercício da cidadania e para a formação crítica, promovendo o desenvolvimento de habilidades investigativas e reflexivas. Ao aproximar escola e comunidade, o projeto contribuiu para consolidar a percepção de que a cidade pertence a todos e deve ser constantemente reinventada pela participação ativa de seus cidadãos, em consonância com os princípios das Cidades Educadoras.

3.1.3 Relação entre os achados da Revisão Sistemática Integrativa e o Lócus da Pesquisa

As observações realizadas pelas estudantes durante o percurso confirmaram elementos centrais do debate urbano contemporâneo. A presença de creches e escolas em tempo integral, as longas filas no posto de saúde, os relatos de violência, a precariedade das calçadas, a ausência de acessibilidade e as deficiências de infraestrutura urbana revelaram tensões e desigualdades que dialogam diretamente com os achados da Revisão Sistemática Integrativa (RSI).

Os estudos analisados apontam que a oferta desigual de serviços públicos — como educação, saúde, transporte, lazer e cultura — não é mero acaso, mas expressão de processos históricos de segregação socioespacial que marcam profundamente a vida das populações periféricas, conforme discutem Sales e Marconsini (2024), Santos (2011), Gadotti (2004) e Cabezero (2010).

Ao reconhecerem essas dinâmicas em seus próprios bairros, as estudantes materializaram, na prática, conceitos discutidos na literatura e identificados na RSI. A cidade, enquanto espaço educativo, apresentou-se simultaneamente como

território de desigualdades e de potências formativas, reafirmando seu caráter pedagógico.

Durante a atividade de campo, ficou evidente a situação alarmante em que moradores precisam “madrugar” para garantir atendimento em uma unidade de saúde, revelando o descompasso entre o que prevê o Art. 196 da Constituição Federal — ao afirmar que a saúde é direito de todos e dever do Estado — e a realidade vivida pela população. Tal discrepância é igualmente destacada por Oliveira (2022), cuja RSI sinaliza que o direito à cidade e o direito à saúde constituem dimensões inseparáveis para a justiça social, mas permanecem distantes de sua efetivação plena devido às desigualdades persistentes e à fragilidade das políticas públicas.

A precariedade da acessibilidade urbana observada no percurso reforça as análises de Ribeiro *et al.* (2020), que discutem como barreiras arquitetônicas e a ausência de design universal representam uma negação concreta do direito à cidade, especialmente para pessoas com deficiência. A dependência de apoio externo, as calçadas irregulares e a falta de equipamentos acessíveis criam trajetos inseguros e limitam a circulação autônoma, restringindo oportunidades educativas, culturais e de participação social.

Outra dimensão das desigualdades urbanas emergiu nos relatos sobre a escola em tempo integral. A dificuldade de adaptação, que levou aluna a migrar para escola regular, expõe a fragilidade das instituições quando não dialogam adequadamente com o território. Embora o modelo integral proponha ampliar oportunidades formativas, sua eficácia depende da construção de vínculos com a comunidade e do reconhecimento da cidade como extensão do processo educativo. Quando a escola se fecha sobre si mesma, perde potência como espaço de convivência, aprendizagem e construção coletiva, contrariando os princípios do Território Educativo e das Cidades Educadoras.

Somam-se a isso as percepções das estudantes sobre violência, vulnerabilidade social e precariedade da infraestrutura. Esses elementos reforçam a urgência de políticas públicas orientadas pela justiça social, pela igualdade e pela corresponsabilidade na construção da cidade, como preconiza a Carta das Cidades Educadoras.

O contraste entre os ideais presentes nos documentos internacionais, na legislação brasileira e nos estudos revisados, e a realidade vivenciada no bairro,

revela a distância entre o que está assegurado formalmente e as experiências concretas da população. A qualidade de vida, como destaca Oliveira (2022), está intrinsecamente relacionada à urbanização, à saúde, à educação e ao bem-estar subjetivo. Um ambiente urbano acolhedor, acessível e sustentável reduz iniquidades e fortalece direitos fundamentais — condição ainda frágil no território explorado durante a atividade.

Ao final da dinâmica, constatou-se a necessidade de organizar, ampliar e sistematizar as reflexões vivenciadas em sala de aula e no campo. Foi nesse contexto que se estruturou o Caderno Pedagógico Territórios que Educam: Cidadania, Bairro e Escola em Diálogo, concebido como desdobramento direto da experiência inicial e consolidado como material de apoio capaz de articular escola, bairro e cidade no processo educativo, conforme detalhado no Capítulo 4.

3.1.4 Validação

Em sua avaliação, o professor destacou que o Caderno Pedagógico *Territórios que Educam: Cidadania, Bairro e Escola em Diálogo* apresenta proposta metodológicas claras e coerentes, capazes de promover aprendizagens significativas e contextualizadas. Ressaltou que as atividades propostas favorecem a articulação entre teoria e prática, estimulam a leitura crítica do território e fortalecem o protagonismo juvenil.

Segundo o professor, o material contribui para ampliar a compreensão dos estudantes sobre as desigualdades socioespaciais e, ao mesmo tempo, valoriza os aspectos positivos da vida comunitária, reforçando vínculos de pertencimento e identidade. Destacou ainda a viabilidade de aplicação em diferentes contextos escolares, dada a flexibilidade das orientações metodológicas e a possibilidade de adaptação às especificidades de cada território.

A validação realizada confirmou, portanto, que o caderno pedagógico atende aos objetivos propostos pela pesquisa, consolidando-se como recurso didático relevante para a prática docente e para a formação cidadã dos estudantes.

Quadro 5 - Avaliação do professor sobre o produto educacional *Territórios que Educam: Cidadania, Bairro e Escola em Diálogo*.

O trabalho apresentado pela professora Adriane Gawlak, *Territórios que Educam: cidadania, bairro e escola em diálogo*, é uma iniciativa inovadora que integra a geografia urbana ao contexto social e pedagógico do aluno. Em sua narrativa, procura mostrar ao leitor, com objetividade, a importância de se conhecer o espaço, mediante o uso de uma metodologia baseada no levantamento de informações via questionário socioeconômico, com ênfase no estudo da segregação socioespacial. Diante do exposto, considero que o trabalho ora desenvolvido é uma contribuição valiosa para o ensino de Geografia, pois resgata o vínculo existente entre o espaço vivido e percebido pelo aluno (a escola, o bairro). Mais do que isso, mostra a importância e a possibilidade de analisar o espaço urbano articulado ao seu cotidiano e às suas contradições sociais, a partir de um olhar mais crítico, contribuindo para o processo ensino-aprendizagem e a construção de sua cidadania.

Fonte: Fábio M. M., mensagem pessoal via WhatsApp, 2025

Foi aplicada uma avaliação com o objetivo de conhecer a opinião dos estudantes acerca da atividade investigativa de Geografia. A proposta buscou verificar em que medida a experiência contribuiu para que os alunos refletissem sobre os problemas da cidade, elaborassem propostas de solução a partir de suas vivências e exercitassem o protagonismo juvenil em diferentes espaços educativos.

Esse processo avaliativo permitiu identificar percepções sobre a relevância da prática pedagógica, a clareza das etapas desenvolvidas e o impacto da atividade na formação crítica dos participantes. Além disso, possibilitou compreender como os estudantes relacionaram os conteúdos curriculares às realidades de seus bairros, reconhecendo o território como espaço de aprendizagem e de exercício da cidadania.

Quadro 6 - Avaliação de um estudante sobre a atividade investigativa de Geografia.

A experiência de observar e registrar, por meio de fotografias, os problemas de infraestrutura e saneamento básico do meu bairro, em Itaqui – Campo Largo (PR), representou uma oportunidade de deslocar o olhar cotidiano para um olhar crítico. Ao percorrer as ruas e registrar situações como buracos no asfalto, acúmulo de lixo e fios elétricos soltos no chão, percebi como elementos que muitas vezes se tornam “naturais” à rotina, na verdade, revelam a ausência de políticas públicas eficazes e a precariedade de condições que deveriam ser garantidas como direito. O exercício de levar essas observações à sala de aula ampliou ainda mais a reflexão. O espaço de debate possibilitou confrontar diferentes realidades: cada colega trouxe relatos e imagens que, ao mesmo tempo em que evidenciaram semelhanças, também mostravam contrastes entre os bairros. Esse movimento coletivo contribuiu para compreender que o saneamento básico e a infraestrutura urbana não são apenas conceitos da disciplina de Geografia, mas questões concretas que

atravessam diretamente a vida das pessoas e a organização da cidade. Considero que a proposta foi extremamente significativa, pois aproximou o conhecimento escolar da realidade social. A atividade possibilitou uma reflexão crítica sobre o lugar que habito, fortalecendo a consciência cidadã e o entendimento de que a análise do espaço urbano deve ir além da observação: deve se traduzir em questionamentos sobre direitos, desigualdades e responsabilidades do poder público. Dessa forma, a prática pedagógica não apenas ensina, mas também forma sujeitos conscientes e engajados com a transformação da sociedade.

Fonte: S. R. S. X. mensagem pessoal via WhatsApp, 2025.

4. O PRODUTO: “Caderno Pedagógico Territórios que Educam: Cidadania, Bairro, Escola em Diálogo”



Caderno Pedagógico

Territórios que Educam: Cidadania, Bairro e Escola em Diálogo

Adriane Gawlak

Produto

Este material é produto do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias Área de Concentração: Educação

Mestranda: Adriane Gawlak

Orientador: Prof. Dr. Alceli Ribeiro Alves



**Primeira entrada para a cidade de
Campo Largo**

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

SUMÁRIO

05	Como utilizar este material	17	Pesquisando com os familiares
06	Objetivo Geral e Específicos	18	Investigação Orientada
07	Público Alvo	19	Aprofundamento do tema
07	Justificativa da Proposta	20	Pesquisa de Campo-Observação da Realidade Local
08	Cidade Educadora	22	Pesquisa de Campo: Segregação Espacial
10	Território	25	De volta a sala de aula
11	A BNCC como alicerce: Construindo Práticas com o Bairro e a Escola	27	Considerações Finais
16	Nosso Bairro em foco	28	Referências

Como utilizar este material

Este caderno foi pensado como um convite à escuta, à observação e à experimentação. Ao longo das páginas, você encontrará reflexões, propostas de atividades e caminhos possíveis para abordar a cidade, o bairro e a escola como territórios vivos de aprendizagem.

Mais do que um roteiro fechado, o que aqui se apresenta é um conjunto de inspirações que podem ser reorganizadas, ampliadas ou ressignificadas conforme as demandas da sua realidade educativa.

A ideia é que cada educador(a) possa percorrer este material no seu ritmo, escolhendo por onde começar, o que adaptar, o que reinventar.

Convido você a navegar por estas páginas com curiosidade e sensibilidade, permitindo-se criar conexões entre teoria e prática, entre espaço e experiência. Que este caderno possa contribuir para transformar olhares, provocar perguntas e fortalecer o compromisso com uma educação que reconhece a cidade como espaço formativo, onde todos — alunos, professores, famílias e comunidade — são aprendizes e agentes de transformação.

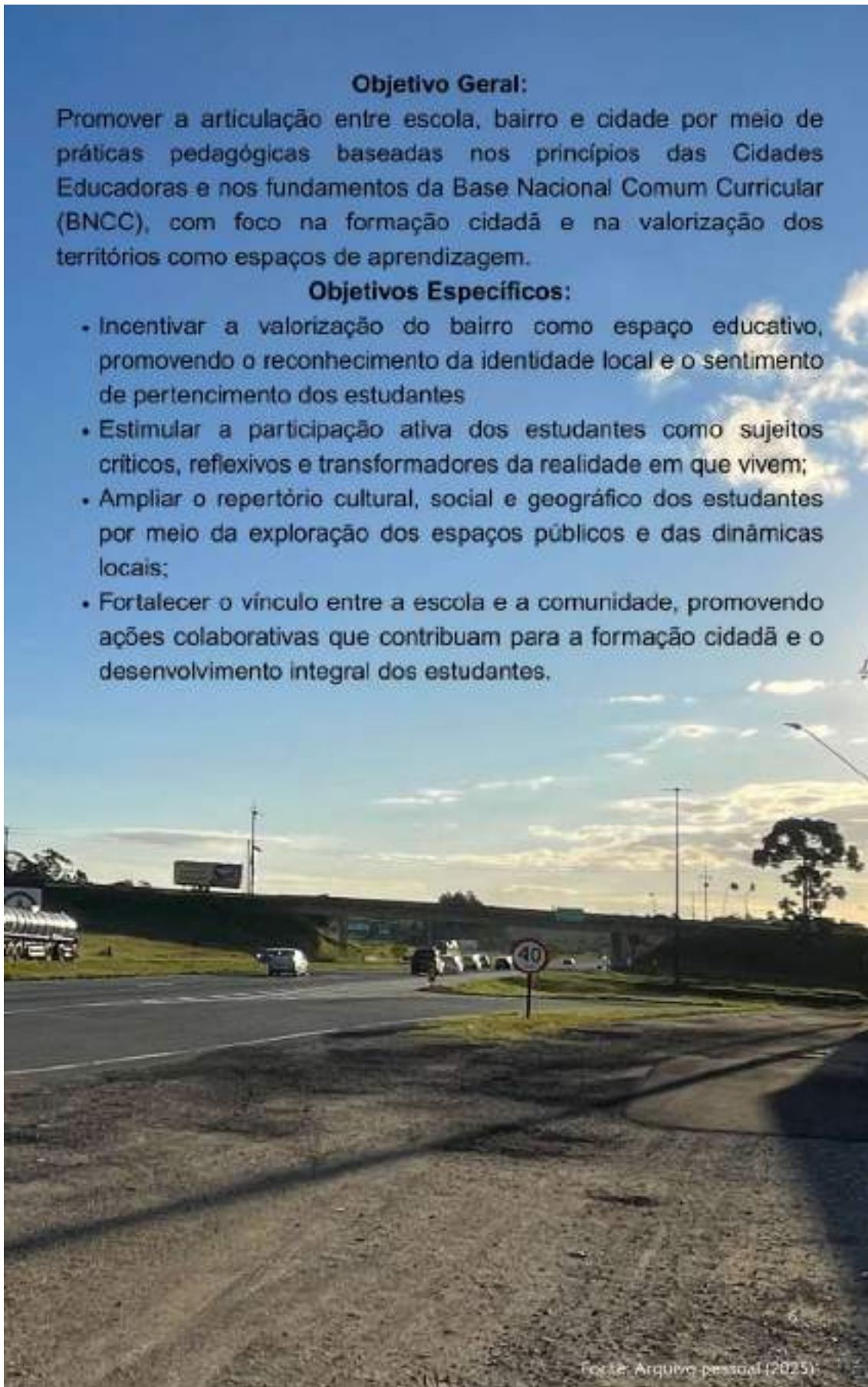


Objetivo Geral:

Promover a articulação entre escola, bairro e cidade por meio de práticas pedagógicas baseadas nos princípios das Cidades Educadoras e nos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na formação cidadã e na valorização dos territórios como espaços de aprendizagem.

Objetivos Específicos:

- Incentivar a valorização do bairro como espaço educativo, promovendo o reconhecimento da identidade local e o sentimento de pertencimento dos estudantes
- Estimular a participação ativa dos estudantes como sujeitos críticos, reflexivos e transformadores da realidade em que vivem;
- Ampliar o repertório cultural, social e geográfico dos estudantes por meio da exploração dos espaços públicos e das dinâmicas locais;
- Fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade, promovendo ações colaborativas que contribuam para a formação cidadã e o desenvolvimento integral dos estudantes.



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Público-Alvo

Este caderno pedagógico é destinado a professores do Ensino Médio. Pode ser também adaptado para outros níveis de ensino, desde que respeitadas as especificidades das turmas.

Justificativa da Proposta

A proposta deste caderno surge da necessidade de aproximar os conteúdos escolares da vida cotidiana dos estudantes, reconhecendo a cidade – e, mais especificamente, o bairro – como um território que educa. Ao integrar práticas pedagógicas com os princípios das Cidades Educadoras e com os direitos de aprendizagem previstos na BNCC, busca-se desenvolver uma educação mais crítica, participativa e conectada com a realidade dos sujeitos. Assim, o bairro torna-se palco e agente da formação cidadã.





A ideia de Cidade Educadora considera a cidade como um território educacional, onde diferentes espaços, tempos e atores são vistos como agentes pedagógicos. Quando intencionalmente incorporam uma proposta educativa, esses agentes podem estender o processo de formação dos indivíduos além das fronteiras escolares, conectando-se às diversas oportunidades de ensino e aprendizagem que a comunidade oferece (Educação e Território, 2016).



Fonte: Arquivo pessoal (2025)



Fonte: Arquivo pessoal (2025)



Fonte: Arquivo pessoal (2025)



Fonte: Arquivo pessoal (2025)



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

TERRITÓRIO

Para Milton Santos (2011) não se resume apenas à soma dos sistemas naturais e das estruturas sobrepostas a ele. Deve ser compreendido como um espaço vivido, ou seja, um território utilizado. Esse conceito vai além do aspecto físico, pois inclui a identidade, o sentimento de pertencimento e a relação das pessoas com o lugar.





Fonte: Arquivo pessoal (2025)

A BNCC como Alicerce: Construindo Práticas com o Bairro e a Escola

A ideia surgiu a partir da experiência em um Colégio Público do Estado do Paraná, tomando como referência os documentos norteadores da educação básica, em especial o Currículo do Ensino Médio do Paraná (2022) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A proposta buscou articular as diretrizes curriculares com a realidade local dos estudantes, promovendo um ensino contextualizado e significativo.

O planejamento das atividades pedagógicas é fundamentado nos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com ênfase no ensino de Geografia.

O foco central será a segregação espacial, tema que possibilita a análise crítica da organização socioespacial e das desigualdades presentes nas cidades brasileiras — e, especialmente, na comunidade em que os estudantes vivem.



BIBLIOTECA ESCOLAR

12

Fonte: Arquivo pessoal (2025)

Cidade como Espaço Educador

Pensar a cidade como um espaço educador é reconhecer que a aprendizagem ultrapassa os muros da escola e se realiza também no cotidiano: nas ruas, praças, centros culturais, mercados, transportes públicos, instituições e, sobretudo, no bairro em que se vive.

Cada canto da cidade carrega histórias, experiências e saberes que contribuem para a formação dos sujeitos e para o fortalecimento da identidade local.





A proposta das Cidades Educadoras parte do princípio de que todos os espaços urbanos possuem potencial formativo, e que a cidade deve assumir conscientemente esse papel. Nesse sentido, a escola se torna parceira da cidade na construção de uma educação integral, comprometida com os direitos humanos, a cidadania e a justiça social, "a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade" (AICE, 2020, p. 4).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também reforça essa perspectiva ao propor que a educação básica promova competências como o pensamento crítico, a responsabilidade, a empatia e a participação social. Ao trabalhar a cidade como currículo vivo, os professores favorecem experiências significativas que articulam os conhecimentos escolares com a realidade vivida pelos estudantes. Assim, a escola se conecta com o território, reconhecendo-o como espaço legítimo de aprendizagem e cidadania



NOSSO BAIRRO EM FOCO

O foco central deste trabalho está na temática da segregação espacial, compreendida como um fenômeno social e geográfico que impacta diretamente a organização das cidades e as condições de vida das populações.

A proposta do produto educacional visa desenvolver, de forma crítica e contextualizada, a compreensão desse tema com os estudantes do Ensino Médio.

Inicialmente, a prática será realizada em sala de aula, onde os alunos serão convidados a buscar e analisar reportagens que abordem diferentes formas de segregação espacial em diversas regiões do Brasil.

A partir dessa investigação inicial, os olhares serão direcionados para a realidade local, promovendo uma leitura crítica do bairro e da comunidade onde vivem.

Essa abordagem contribui para o fortalecimento do vínculo entre escola e território, alinhando-se aos princípios das Cidades Educadoras, que valorizam a formação cidadã por meio da vivência e da reflexão sobre o espaço urbano e suas múltiplas dimensões sociais.

PESQUISANDO COM OS FAMILIARES

Para introduzir a temática da **segregação espacial**, pode-se partir do senso comum, envolvendo os estudantes em uma investigação inicial junto às suas famílias.

A proposta é que realizem uma breve pesquisa domiciliar, questionando os familiares sobre o que entendem por segregação espacial, como percebem esse fenômeno em seu cotidiano e se identificam situações de desigualdade ou exclusão no bairro em que vivem.

Em sala de aula, os dados e percepções coletados servirão de base para uma **roda de conversa**, momento em que os alunos compartilharão as respostas obtidas e suas próprias compreensões sobre o tema.

Durante a discussão, o(a) professor(a) atuará como mediador(a), organizando os aportes dos estudantes e fazendo intervenções pontuais para ampliar e aprofundar o entendimento coletivo, relacionando os relatos com conceitos geográficos e com o conteúdo curricular.



Investigação Orientada

Com o auxílio de celulares, notebooks e/ou da sala de informática, os alunos, organizados em pequenos grupos, realizarão uma pesquisa sobre o tema segregação espacial. O objetivo desta etapa é aprofundar o conhecimento dos estudantes a partir da busca por informações em fontes confiáveis, como reportagens jornalísticas, vídeos educativos, artigos e materiais acadêmicos acessíveis.

Durante o processo, o(a) professor(a) acompanhará as atividades de forma ativa, circulando entre os grupos, orientando as pesquisas, sugerindo fontes seguras e propondo reflexões que estimulem a análise crítica dos conteúdos encontrados. Esse momento também será oportuno para a mediação de dúvidas, o incentivo ao trabalho colaborativo e a organização das ideias para as próximas etapas do projeto.



Aprofundamento do Tema

Após a realização das pesquisas pelos grupos, o(a) professor(a) conduzirá um momento de sistematização e aprofundamento teórico sobre o tema da segregação espacial. A partir dos conteúdos encontrados pelos estudantes, serão retomados e discutidos os principais conceitos, causas, consequências e exemplos desse fenômeno no contexto brasileiro e local.

Com o intuito de organizar e compartilhar os materiais produzidos e pesquisados, será construído coletivamente um Padlet — mural digital colaborativo — onde os grupos poderão inserir textos, links de reportagens, vídeos, mapas e imagens relevantes. Esse recurso digital permitirá que todos os alunos tenham acesso facilitado aos conteúdos, promovendo o estudo contínuo, a troca de saberes e a valorização do trabalho coletivo





**Pesquisa de
Campo -
Observação da
Realidade Local**



Os estudantes serão organizados em grupos de pesquisa conforme os bairros onde residem. Essa divisão tem como principal objetivo aproximar a investigação do cotidiano de cada grupo, valorizando as vivências individuais e coletivas como ponto de partida para uma análise crítica do espaço urbano.

Cada grupo realizará uma pesquisa de campo em seu próprio bairro, com foco na coleta de informações que possam evidenciar situações de desigualdade socioespacial. A proposta é que os alunos observem e reflitam sobre as condições do lugar onde vivem, reconhecendo tanto os desafios quanto as potencialidades do território.

Entre os aspectos a serem investigados, destacam-se:

- Condições da rede de esgoto e do saneamento básico;
- Oferta e qualidade dos espaços de lazer e áreas verdes;
- Presença e acessibilidade ao transporte coletivo;
- Tipos de moradias predominantes na região;
- Condições de segurança pública e a percepção de segurança pela comunidade.

Durante essa etapa, os alunos serão incentivados a registrar suas observações por meio de anotações, fotografias e, sempre que possível, entrevistas informais com moradores locais — respeitando os princípios éticos, o consentimento e a privacidade das pessoas envolvidas.



Pesquisa de Campo: Segregação Espacial

Bairro/localidade observada: _____ Data da observação: ___/___/___

1. Infraestrutura do Bairro: Existe pavimentação nas ruas? Há iluminação pública adequada?

Como é a condição das calçadas?

2. Saneamento e Meio Ambiente: O bairro possui rede de esgoto?

Existe coleta de lixo regular? Há espaços com acúmulo de lixo ou esgoto a céu aberto?

3. Moradia: Como são, em geral, as moradias? As casas apresentam boas condições de habitação?

4. Transporte e Mobilidade: Há transporte público acessível no bairro? Existe sinalização nas vias?

É possível circular com segurança pelas ruas?

5. Lazer, Cultura e Segurança: Existem praças, parques ou áreas de lazer?

Há espaços culturais ou centros comunitários? O bairro é considerado seguro pelos moradores?

6. Análise Crítica: Quais sinais de desigualdade ou exclusão social vocês observaram no bairro?

7. Reflexão Cidadã: Na sua opinião, o que falta ou poderia melhorar no seu bairro para que ele se tornasse um lugar mais justo e acolhedor para todos?

De que forma você ou sua comunidade poderiam contribuir para essa transformação?

Quais projetos você gostaria de ver realizados para promover o desenvolvimento sustentável, inclusivo e acolhedor em sua comunidade?



Fonte: Arquivo pessoal (2020)



Fonte: Arquivo pessoal (2020)



Fonte: Arquivo pessoal (2020)



Fonte: Arquivo pessoal (2020)



Fonte: Arquivo pessoal (2020)



Fonte: Arquivo pessoal (2020)



Fonte: Arquivo pessoal (2020)



Fonte: Arquivo pessoal (2020)

Bairro Rivabem



Bairro Bom Jesus (2025)



Bairro Bom Jesus (2025)



Bairro Bom Jesus (2025)



Bairro Bom Jesus (2025)



Bairro Bom Jesus (2025)



Bairro Bom Jesus (2025)



Bairro Bom Jesus (2025)



Bairro Bom Jesus (2025)

Bairro Bom Jesus

De volta à sala de aula

Após a visita e o processo investigativo nos bairros, os alunos retornaram à sala de aula trazendo observações, questionamentos e percepções valiosas sobre os territórios explorados. Em grupos, organizaram seus achados, identificaram focos de atenção, mapearam os principais problemas socioespaciais e propuseram soluções possíveis — idealizando melhorias que poderiam ser implementadas nas comunidades visitadas.

Para socializar os resultados, utilizaram diferentes recursos expressivos e tecnológicos: cartazes, mapas de Campo Largo com a marcação das áreas de maior vulnerabilidade, apresentações em slides por meio do Educatron, esquemas elaborados na plataforma Canvas e a construção de um mural digital interativo na plataforma Padlet. Cada ferramenta possibilitou uma forma singular de registrar e compartilhar as reflexões, fortalecendo o olhar crítico e a autonomia dos estudantes no diálogo com o território que habitam.





Atividade com auxílio de mapas

Com o apoio de mapas que representam os bairros da cidade, cada grupo de estudantes irá localizar e marcar seu próprio bairro. Utilizando bandeirinhas de cores específicas, os grupos irão sinalizar os pontos que, na percepção deles, mais necessitam de melhorias — como infraestrutura, serviços públicos, áreas de lazer, transporte, educação, saúde, entre outros aspectos.

Essa atividade busca estimular o olhar atento para o território, promover o debate coletivo sobre as desigualdades espaciais e incentivar a proposição de soluções. Ao final, os mapas marcados poderão ser expostos em mural ou apresentados aos colegas, permitindo a troca de ideias e o reconhecimento de realidades comuns ou contrastantes entre os diferentes bairros representados.²⁶

Considerações Finais

As atividades desenvolvidas ao longo deste caderno, especialmente os trabalhos de campo realizados para investigar as dinâmicas da segregação socioespacial em Campo Largo, demonstram o potencial transformador da educação quando conectada com a realidade vivida pelos estudantes. As imagens e registros produzidos pelos alunos não apenas mostram o envolvimento nas propostas, mas também revelam o despertar de um olhar mais atento, sensível e crítico sobre o território em que vivem.

Mais do que conteúdos, as experiências proporcionadas reafirmam a importância da prática como ferramenta de leitura do mundo. Conhecer o lugar onde se vive é passo fundamental para compreendê-lo, questioná-lo e, sobretudo, transformá-lo. Ao mobilizar escuta, pesquisa e diálogo, o trabalho com o território fortalece o sentimento de pertencimento, valoriza saberes locais e convida à participação cidadã.

Que este caderno possa seguir inspirando práticas pedagógicas comprometidas com a formação crítica e sensível dos sujeitos, com a valorização dos bairros e com a construção de cidades mais justas, educativas e humanas.



Referencias Bibliograficas

ARAÚJO, Valmir. Aos 63 anos, **Brasília é a cidade mais segregada do mundo, aponta pesquisador**. Brasil de Fato, 21 abr. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/04/21/aos-63-anos-brasilia-e-a-cidade-mais-segregada-do-mundo-aponta-pesquisador/>. Acesso em: 31 maio 2025.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org>. Acesso em: 05 março 2025.

BRASIL DE FATO. **Salvador, desigualdade e segregação espacial na metrópole do carnaval**. 31 jan. 2024. Disponível : <https://www.brasildefato.com.br/colunista/observatorio-das-metropoles-nas-eleicoes-de-salvador/2024/01/31/salvador-desigualdade-e-segregacao-espacial-na-metropole-do-carnaval/>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no *Diário Oficial da União* de 21 dez. 2017, Seção 1, p. 146.

CIDACS/Fiocruz Bahia. **Segregação espacial: a forma visível das desigualdades sociais no Brasil**. 7 jun. 2021. Disponível : <https://cidacs.bahia.fiocruz.br/2021/06/07/segregacao-espacial-a-forma-visivel-das-desigualdades-sociais-no-brasil/>. Acesso em: 31 maio 2025.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. **Cidade educadora**. São Paulo, 9 mar. 2016. Disponível: <https://educacaoneterritorio.org.br/formacoes/saopaulo/dreipiranga/2016/03/09/cidade-educadora/>. Acesso em: 15/11/2024.

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação e do Esporte**. *Currículo da Educação Básica: Etapa Ensino Médio*. Curitiba: SEED-PR, 2022. Disponível: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-07/curriculo-do-ensino-medio-pr-2022.pdf. Acesso em: 05 abr. 2025.

PINHEIRO, Ester. **Sensação térmica de mais de 60 graus: por que faz mais calor nas favelas do Rio**. El País, 8 abr. 2025. Disponível em: <https://elpais.com/america-futura/2025-04-08/sensacao-termica-de-mais-de-60-graus-por-que-faz-mais-calor-nas-favelas-do-rio.html>. Acesso em: 31 maio 2025

SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K.; et al. **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed., 1ª reimpr. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011

SUMMIT Mobilidade. **Casos emblemáticos de segregação socioespacial**. Disponível : <https://summitmobilidade.estadao.com.br/casos-emblematicos-de-segregacao-socioespacial/>. Acesso em: 31 maio 2025.



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação reafirma que a educação somente alcança sua plenitude quando estabelece diálogo com a vida real dos sujeitos, reconhecendo a cidade como agente formativo e espaço dinâmico de aprendizagem. A proposta de pesquisa partiu da seguinte pergunta norteadora: *quais elementos são essenciais para compor um material didático que desperte, nos estudantes, a valorização do território, permitindo-lhes reconhecer sua cidade como espaço de cidadania e participação social ativa?*

Os resultados demonstraram que um material didático com essa finalidade precisa integrar elementos centrais que dialogam diretamente com os princípios da Carta das Cidades Educadoras: o uso da cidade como espaço vivo de aprendizagem; a aproximação entre escola, bairro e comunidade; a investigação do cotidiano; a leitura crítica das dinâmicas urbanas; e o protagonismo juvenil na construção de sentidos sobre o lugar onde vivem. A fundamentação teórica construída a partir da Revisão Sistemática Integrativa (RSI) revelou a pertinência do debate, embora tenha constatado que o tema *Cidades Educadoras no Ensino Médio* permanece pouco explorado no campo acadêmico.

O objetivo geral consistiu em planejar, aplicar e sistematizar um produto educacional territorializado, cuja implementação — por meio do Caderno Pedagógico *Territórios que Educam: Cidadania, Bairro e Escola em Diálogo* — mostrou o potencial do uso do território como recurso didático.

As experiências empíricas desenvolvidas com os estudantes confirmaram e aprofundaram as constatações da literatura (Oliveira, M. A. K., 2022). Os alunos se depararam com creches, escolas integrais e unidades de saúde, mas também com terrenos baldios, ausência de calçadas, acúmulo de lixo, falta de infraestrutura e ocorrência de violência. Essa prática revelou, na realidade local, os processos de desigualdade socioespacial analisados pela literatura, mostrando que o acesso aos equipamentos urbanos e aos serviços públicos não se distribui de forma equitativa.

Nesse sentido, a principal contribuição do trabalho reside em despertar nos estudantes um “olhar de luta e de direito” sobre o seu próprio bairro. A investigação *in loco*, fundamentada nas leituras sobre cidadania, impede que naturalizem os

buracos, o lixo, o mato, a falta de estruturas ou a precariedade da saúde e da educação.

A aula de campo, ao confrontar os estudantes com falhas estruturais — como a necessidade de madrugar para acessar a saúde ou a ineficácia, em certos casos, do projeto de escola integral — revelou que o Direito à Cidade é um conceito a ser conquistado cotidianamente. As observações realizadas materializaram, no território vivido, que a cidade é simultaneamente um espaço de contradições e um campo pedagógico capaz de promover consciência crítica, pertencimento e participação social.

A sistematização em mapas temáticos e a socialização dos resultados reforçaram a pertinência da proposta, com relatos de alunos que passaram a olhar para o bairro “com olhos críticos”, reconhecendo problemas estruturais como consequência da ausência de políticas públicas.

Reconhecendo as limitações da pesquisa — como a impossibilidade de acompanhar todas as equipes em tempo ampliado — sugere-se que novos estudos aprofundem a articulação entre espaço urbano e espaço escolar.

Em síntese, esta dissertação contribui para o fortalecimento de práticas educativas cidadãs, inclusivas e territorializadas, reafirmando que compreender o lugar onde se vive é um passo essencial para formar sujeitos que exigem seus direitos e que são capazes de transformar sua realidade, impulsionando a Cidade Educadora de um ideal teórico para um projeto político-pedagógico permanentemente em ação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alceli Ribeiro; VIEIRA, Mariana Gonçalves. **A cidade educadora como proposta política e pedagógica transformadora para a educação do século XXI**. *Conjecturas*, n. 18, p. 474–490, dez. 2022.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org>. Acesso em: junho de 2025

AZEVEDO, José Clóvis de (org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

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.

BACIN, L. D.; NOGUEIRA, J. Z.; CARVALHO, M. N. *et al.* **Cidade Educadora na construção da cidadania**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 9, n. 2, p. 567–579, 2023.

BATAGLIN, Amanda da Silva; BECKER, Elsbeth Léia Spode; SILVA, Márcio Tascheto da. **Para além das escolas: cidades educadoras no Rio Grande do Sul, Brasil**. *Disciplinarum Scientia – Série Ciências Humanas*, 2021.

BOTELHO, Louise L. R.; CUNHA, Cristiano C. de A.; MACEDO, Marcelo. **O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais**. *Revista Eletrônica Gestão & Sociedade*, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CABEZUDO, Alicia. **Cidade educadora: uma proposta para o século XXI**. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (org.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004. p. 11–18.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papyrus, 2015.

CARVALHO, Maria do Carmo; SILVA, Ana Paula. **Educação e território: práticas pedagógicas em cidades educadoras**. *Educação e Sociedade*, v. 41, n. 151, p. 1–20, 2020.

CHIARELLO, Ana Paula Rohrbek; SUDBRACK, Edite Maria. **Cidades educadoras: sinergia com o Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Dialogia, 2023.

COSTA, Camila Mendes. **Diferença entre revisão integrativa e sistemática**. Blog Camila Mendes, 2023.

COSTA, A. B. **Revisão integrativa: um guia prático**. São Paulo: Penso, 2023.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Aulas de campo**. Curitiba, 2018.

DANTAS, H. L. de L. et al. Como elaborar uma revisão integrativa: sistematização e rigor metodológico. **Revista Recien - Revista Científica de Enfermagem**, [S. l.], v. 12, n. 37, p. 334–345, 2022. Disponível em: <https://recien.com.br/index.php/Recien/article/view/587>. Acesso em: 22 de setembro de 2025

DONATO, Sueli Pereira; ENS, Romilda Teodora; JESUS, Rosane Meire Vieira de. **Cidade Educadora e o Programa Linhas do Conhecimento: representações sociais de professoras de educação infantil**. Interfaces da Educação, 2020.

DUTRA, Thiago; BARCELOS, Renata; ALMEIDA, Lia Heberlê de. **Cidades Educadoras e gestão escolar democrática**. Retratos da Escola, 2022.

Cidade educadora. São Paulo, 9 mar. 2016. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br>. Acesso em: jun. 2025.

CURITIBA (Município). Secretaria Municipal da Educação. Geografia: aulas de campo. Curitiba, 2018.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. Cidade educadora. São Paulo, 9 mar. 2016. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br>. Acesso em: jun. 2025.

FICHTNER, Bernd. **Utopia e democracia na educação cidadã**. In: GADOTTI, Moacir (org.). *Educação cidadã: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 95–110.

FRANCO, Francisco Carlos; PRADOS, Rosália Maria Netto; BONINI, Luci Mendes de Melo. **Cultura, cidadania e patrimônio cultural: interfaces entre a escola, a cidade e as políticas culturais na cidade de Guararema, SP**. Perspectiva, 2016.

FREITAS, G. L.; LEVINSKI, E. Z. **Cidade educadora: a dimensão cultural no processo identitário de Soledade**. *Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional*, Blumenau, v. 9, n. 2, p. 141–160, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDE, R. **Segurança humana no contexto de uma cidade educadora.** *Revista do Direito Público*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 245–262, 2021.

GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (org.). **Cidade educadora: princípios e experiências.** São Paulo: Cortez, 2004.

GEHL, Jan. **Cidades para pessoas.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sociopolítica.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRUPO ÂNIMA EDUCAÇÃO (coord.). **Manual de revisão bibliográfica sistemática integrativa.** Belo Horizonte: Grupo Ânima, 2014.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente.** Cadernos Cenpec, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Campo Largo (PR). Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: jun. 2025.

MENDES, Márcia Cristiane Ferreira; FIALHO, Lia Machado Fiúza; MACHADO, Charliton José dos Santos. **Argentina Pereira Gomes: disseminação de “inovações” didáticas na educação primária na década de 1930.** *Revista Diálogo Educacional*, 2019.

MENEGAT, Jardelino; SARMENTO, Dirléia Fanfa; RANGEL, Mary. Comunidades educadoras: perspectivas para a defesa do direito à educação. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 5, n. 9, p. 14304–14318, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv5n9-030>

MOLL, Jaqueline; BARCELOS, Renata Gerhardt de; DUTRA, Thiago. **Cidades que educam e se educam: reconstruindo o olhar sobre a educação.** Retratos da Escola, 2022.

OLIVEIRA, Marta Azevedo Klumb. **Bem-estar subjetivo e Cidade Educadora.** Retratos da Escola, 2022.

OLIVEIRA, S. G.; BASTOS, Z. K.; LABIAK, S. **Farol do Saber e Inovação: interlocuções com o território educativo.** *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 11, n. 21, p. 290–307, 2021.

OPENAI. **ChatGPT** (modelo GPT-4). 2025.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MELO, Maria Isabel Vaz de. **Na escola, na cidade, no museu: fazer e pensar artes visuais na educação infantil.** *Revista GEARTE*, 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED/PR, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Currículo da Educação Básica: Etapa Ensino Médio**. Curitiba: SEED-PR, 2022.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, G. S. *et al.* **Cidade, cultura e acessibilidade**. Oikos, v. 31, n. 2, 2020.

ROCHA, D. R. C. **A política pública educacional de educação integral em escolas de tempo integral na perspectiva da cidade educadora**. Revista Nova Paideia, v. 4, n. 3, p. 536–547, 2022.

ROÇA, Rosely Furtado. **Cidade Educadora na fronteira amazônica: possibilidades e desafios**. Revista Presença Geográfica, 2019.

SALES, Luana Fernandes dos; MARCONSINI, Cynthia. **Juventude urbana e os territórios (des)ocupados**. arq.urb, n. 39, art. 674, out. 2024.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. *et al.* **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SANTOS, Mirley Ferreira; MOURÃO, Ada Raquel Teixeira; LAPA, Luiz Gonzaga. **A percepção de crianças e adolescentes dos valores transmitidos pela cidade**. Perspectivas Contemporâneas, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, T. A.; ALMEIDA, S. C. D. **Cidades educadoras: nova reflexão**. Cadernos de Geografia, n. 45, p. 43–52, 2022.

SOUZA, Celina; VILAR, Rodrigo. **Orçamento participativo e cidade educadora**. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (org.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004. p. 43–48.

VIEIRA, Marcos Sardá; SILVA, Ivone Maria Mendes. **Direito à cidade educadora na (anti)democracia brasileira: entre utopias e contrautopias**. *Dialogia*, São Paulo,

n. 45, p. 1–18, e24333, maio/ago. 2023. Disponível em:
<https://doi.org/10.5585/45.2023.24333>

WHITTEMORE, Robin; KNAFL, Kathleen. **The integrative review: updated methodology.** *Journal of Advanced Nursing*, v. 52, n. 5, p. 546–553, 2005.