

AS DIMENSÕES DE APRENDIZAGEM DE UM PROJETO DE CIDADE EDUCADORA: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA CRÍTICA DECOLONIAL

Jilvania Lima dos Santos Bazzo¹

Universidade Federal de Santa Catarina

Regina F. Alves²

Instituto de Educação da Universidade do Minho

Patrícia Magalhães³

Instituto de Educação da Universidade do Minho

RESUMO

Este artigo explora o conceito de cidade educadora no contexto dos Projetos Educativos Municipais (PEM) em Portugal, em diálogo com a Didática Crítica Decolonial no Brasil (Candau, 2023; Bazzo, 2019, 2024; Oliveira, 2021). O objetivo é compreender os princípios e as dimensões que fundamentam esse modelo, enfatizando a importância de ambientes urbanos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento social. A cidade educadora é concebida como um espaço de aprendizagem contínua, onde escolas e outros espaços urbanos se articulam por meio de práticas pedagógicas intencionais. Para se constituir como tal, a cidade deve considerar dimensões humanas do processo educativo, como a cognitiva, social, intercultural, emocional, ambiental, prática, ética e política. Seus princípios incluem diálogo, participação, inclusão, diversidade, cidadania e interculturalidade, essenciais para garantir a construção crítica de um espaço democrático que valorize as identidades históricas e culturais. A Didática Crítica Decolonial contribui para os PEM ao propor uma educação que visa descolonizar saberes e práticas pedagógicas opressoras e discriminatórias, superando violências simbólicas e materiais. Assim, a cidade deve ser um território de acolhimento, poder e transformação social, onde cidadãos de todas as idades tenham acesso à educação crítica e emancipatória.

Palavras-chave: Didática Crítica Decolonial; Cidade Educadora; Formação de professores; Ensino; Aprendizagem.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) com Pós-doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (UMinho). Docente do Centro de Ciências da Educação vinculada à área de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Endereço para correspondência: R. Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, 240-432, Bloco D, CED, Carvoeira, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, CEP: 88040-535. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8000-9130>. E-mail: jilvania.bazzo@ufsc.br

² Doutora em Ciências de Educação pela Universidade do Minho. Investigadora no Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga, Portugal. Endereço para correspondência: Campus de Gualtar, Edif. 13, Braga, Portugal, CEP: 4710-057. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7189-5487>. E-mail: regina.alves@ie.uminho.pt

³ Doutoranda do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal. Endereço para correspondência: Campus de Gualtar, Edif. 13, Braga, Portugal, CEP: 4710-057. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7949-0844>. E-mail: patricia4magalhaes@gmail.com

THE LEARNING DIMENSIONS OF AN EDUCATIONAL CITY PROJECT: CONTRIBUTIONS OF DECOLONIAL CRITICAL DIDACTICS

ABSTRACT

This article examines the concept of the "educator city" within the context of Municipal Educational Projects (PEM) in Portugal, in dialogue with Decolonial Critical Didactics in Brazil (Candau, 2023; Bazzo, 2019, 2024; Oliveira, 2021). The aim is to understand the principles and dimensions that underpin this model, emphasizing the importance of urban environments that foster learning and social development. The educator city is conceived as a space of continuous learning, where schools and other urban spaces are interconnected through intentional pedagogical practices. To establish itself as such, the city must consider human dimensions of the educational process, including cognitive, social, intercultural, emotional, environmental, practical, ethical, and political aspects. Its principles encompass dialogue, participation, inclusion, diversity, citizenship, and interculturality, essential for constructing a critical democratic space that values historical and cultural identities. Critical Decolonial Didactics contributes to PEM by proposing an education that decolonizes knowledge and pedagogical practices, overcoming symbolic and material violence. Thus, the city should be a territory of welcome, power, and social transformation, where citizens of all ages have access to critical and emancipatory education.

Keywords: Decolonial Critical Didactics; Educational City; Teacher Training; Teaching; Learning.

LAS DIMENSIONES DE APRENDIZAJE DE UN PROYECTO DE CIUDAD EDUCADORA: CONTRIBUCIONES DE LA DIDÁCTICA CRÍTICA DECOLONIAL

RESUMEN

Este artículo analiza el concepto de ciudad educadora en el contexto de los Proyectos Educativos Municipales (PEM) en Portugal, en diálogo con la Didáctica Crítica Decolonial en Brasil (Candau, 2023; Bazzo, 2019, 2024; Oliveira, 2021). El objetivo es comprender los principios y dimensiones que fundamentan este modelo, destacando la importancia de ambientes urbanos que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo social. La ciudad educadora se concibe como un espacio de aprendizaje continuo, donde escuelas y otros espacios urbanos se articulan a través de prácticas pedagógicas intencionadas. Para constituirse como tal, la ciudad debe considerar dimensiones humanas del proceso educativo, como la cognitiva, social, intercultural, emocional, ambiental, práctica, ética y política. Sus principios incluyen diálogo, participación, inclusión, diversidad, ciudadanía e interculturalidad, esenciales para garantizar la construcción crítica de un espacio democrático que valore las identidades históricas y culturales. La Didáctica Crítica Decolonial contribuye a los PEM al proponer una educación que descoloniza saberes y prácticas pedagógicas opresivas y discriminatorias, superando violencias simbólicas y materiales. Así, la ciudad debe ser un territorio de acogida, poder y transformación social, donde ciudadanos de todas las edades tengan acceso a una educación crítica y emancipadora.

Palabras clave: Didáctica crítica decolonial; Ciudad educadora; Formación docente; Enseñanza; Aprendizaje.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As cidades, desde o seu surgimento, evoluíram continuamente, refletindo as transformações sociais, definidas pelas condições políticas, econômicas, sociais e ambientais. Cada cidade é um lugar repleto de histórias, identidades e percursos, que, embora, a distinga das demais, dada a singularidade das práticas vigentes no cotidiano e da sua composição sociodemográfica e econômica, também lhe imputa desafios

acrescidos, configurados pela mobilização de saberes territoriais e que delineiam a sua identidade.

A história da educação é inseparável da história da humanidade, pois o processo de aprendizagem é intrínseco ao desenvolvimento humano, centrado não exclusivamente na aquisição de conhecimento mediado por estruturas formais, mas, em um primeiro momento, decorrente do processo de socialização. Se, essa estrutura formal era organizada em torno de algumas instituições específicas, como a família, a igreja e a escola, e destinadas apenas a um grupo restrito da sociedade, atendendo aos interesses das classes dominantes, à medida que as sociedades foram evoluindo, e se transformando, novas possibilidades de acesso à educação começaram a surgir, promovendo a democratização no acesso ao ensino.

Embora se reconheça que a educação formal assume um papel fundamental, os contextos de aprendizagem não escolares precisam ser levados em consideração e evitar que sejam colocados em segundo plano. Neste sentido, as cidades, devido à sua natureza complexa e diversa, têm um enorme potencial para agir como agentes de desenvolvimento e transformação social, criando oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. O conceito de cidade educadora expressa a proposta de transformar o espaço urbano em um ambiente de aprendizagem, onde as experiências cotidianas, as políticas públicas e as interações no território contribuam para o bem comum e o desenvolvimento integral dos cidadãos. Tal concepção envolve tanto a democratização do acesso quanto a ampliação das oportunidades de participação e formação ao longo da vida.

Nessa perspectiva, a cidade não é entendida como um aglomerado físico, mas um território dinâmico onde as vivências cotidianas, as políticas públicas e as interações sociais atuam como agentes pedagógicos. Ruas, praças, escolas, centros culturais e até mesmo o ambiente urbano em si tornam-se espaços de socialização, desenvolvimento e aprendizagem contínua. Esse modelo enfatiza a democratização do acesso à educação e a criação de oportunidades equitativas para todos, independentemente de sua origem ou condição social. Ao integrar a educação aos diversos aspectos da vida urbana, a cidade educadora busca promover uma cidadania ativa, onde os indivíduos são

incentivados a participar ativamente da construção de sua comunidade e a refletir criticamente sobre seu papel na sociedade. Assim, a cidade educadora emerge como um paradigma que transcende os limites da escola formal, propondo uma educação que permeia os aspectos da vida urbana e que é acessível a todos os seus habitantes.

Fundamentadas na teoria crítica da sociedade, Silva e Galuch (2025) analisam o esvaziamento dos processos formativos e educacionais nas relações sociais contemporâneas. As autoras examinam as implicações das novas relações de trabalho, impulsionadas pela ciência e tecnologia como forças produtivas e mecanismos de controle da experiência humana. Conceitos como cultura, indústria cultural, trabalho e indivíduo são utilizados, pelas autoras, para elucidar fatores que promovem a padronização da subjetividade, o empobrecimento da experiência do pensamento e a degradação dos sujeitos. Elas concluem que, à medida que a racionalização e instrumentalização invadem esferas como a educação, enfraquece-se o processo de reflexão crítica, fortalecendo a pseudoformação.

Esta abordagem instrumental e formal acarreta a gestão integrada dos múltiplos projetos e iniciativas presentes no território, lugar de poder e de produção de sentidos. As cidades educadoras, ao mobilizar parcerias entre os diferentes atores sociais, devem fomentar nas suas práticas sociais a construção de espaços para o diálogo e respeito das diversas perspectivas, enquanto compromisso coletivo contínuo, ajustado e aperfeiçoado em função da realidade de cada território. Mas, o desafio está na busca pela superação da lógica instrumental intrínseca ao sistema de opressão capitalista, colonial (racista) e patriarcal. Práticas antiopressivas ou antirracistas como reflexão crítica e participação cidadã em ações comunitárias e atividades cívicas, incluindo resistência, ativismo social e tomada de decisão orientada para a comunidade, assumem-se como fundamentais para que os projetos se coadunem e alcancem os resultados desejados, elucidando o tipo de aprendizagens subjacentes às dinâmicas que ocorrem na cidade.

O movimento das cidades educadoras chegou a Portugal na década de 1990, por meio da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), ganhando força significativa no século XXI. Trata-se de uma organização sem fins lucrativos fundada em

1994, constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais, com o objetivo de promover uma educação integral e transformadora nos contextos urbanos. Atualmente, conta com aproximadamente 500 cidades associadas em mais de 35 países, entre eles: Argentina, Bélgica, Brasil, Colômbia, Coréia do Sul, Espanha, Finlândia, Letônia, México, Polônia e Porto Rico.

Dentre as funções da AICE, destacam-se: assegurar a implementação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras; fomentar parcerias e ações concretas entre os municípios; participar e colaborar ativamente em projetos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns; aprofundar o discurso das Cidades Educadoras e promover sua concretização; influenciar o processo de tomada de decisões dos governos e das instituições internacionais em questões de interesse para as Cidades Educadoras; e dialogar e colaborar com diferentes organismos nacionais e internacionais. Está estruturada em quatro órgãos principais: a Assembleia Geral, composta por todos os associados e responsável por aprovar o relatório de atividades; o Comité Executivo, incumbido da direção, execução e representação da Associação; o Secretariado, responsável pela gestão cotidiana da Associação; e as Redes, estruturas descentralizadas integradas pelas cidades-membro de um determinado território. (AICE, 2013)

Atualmente, Portugal é um dos países com maior representatividade nesta Associação, com mais de 80 municípios associados. A integração da escola no território foi um dos principais objetivos das reformas realizadas à Lei de Bases do Sistema Educativo (Portugal, 1986). Para além disso, a criação de Conselhos Municipais de Educação e a descentralização de várias competências educativas para as autarquias locais (Lei da Reorganização Administrativa, Lei n.º 75/2013), possibilitou que os municípios tivessem uma maior participação na definição e implementação de políticas educacionais locais. Através da Lei de Autonomia e Gestão das Escolas (Lei n.º 35/2014), o Conselho Municipal de Educação assumiu um papel crucial no processo educativo das suas comunidades locais, colaborando com a gestão das escolas e a implementação de políticas públicas de educação. Mais tarde, pela descentralização de competências para os municípios (Lei n.º 25/2018), a estes não só lhes foi imputada uma maior autonomia

na gestão de vários serviços educativos, como também pela responsabilidade de gestão de edifícios, equipamentos e recursos humanos operacionais.

Segundo Magalhães e Morgado (2017, p. 6), em Portugal “é fundamental compreender a razão pela qual o Projeto Educativo Municipal (PEM) [documento decorrente da descentralização de competências], adquiriu tanta centralidade nos discursos político-normativos e nas atuais estratégias educativas urbanas”. No Brasil, dos 5.565 municípios, 41 integram a Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE), tem como objetivo central fomentar o desenvolvimento de municípios que se constituam como espaços educativos integrados, nos quais a educação transcenda os limites institucionais da escola e esteja presente em todas as dimensões da vida urbana. (Brasil, 2024).

Para efeito, a diretriz deste texto é a experiência portuguesa e se estrutura com base em duas ideias orientadoras: a contribuição do PEM/PT na construção de uma Cidade Educadora e a necessidade de identificar as dimensões da aprendizagem subjacentes a este processo educativo. A proposta é contribuir para o debate sobre a temática por meio de questões fundamentais que, independentemente do contexto geográfico, transcendem as políticas educacionais e curriculares.

Trata-se, sobretudo, de discutir princípios e direitos universais que devem orientar os projetos locais de educação na cidade, especialmente em países onde as práticas institucionais seguem reproduzindo desigualdades estruturais baseadas em lógicas coloniais, patriarcais e capitalistas. Nesse sentido, o texto busca fomentar reflexões que possam subsidiar a construção de alternativas mais justas, inclusivas e socialmente comprometidas.

Para tanto, ancorou-se na perspectiva da Didática Crítica Decolonial (Candau, 2023; Bazzo, 2019, 2024; Oliveira, 2021) em um esforço de compreender as principais dimensões de uma cidade educadora, a saber: cognitiva, social, cultural, emocional, ambiental, prática, ética e cidadania e política. Ademais, tal abordagem busca contribuir para a superação das violências simbólicas e materiais por meio de práticas sociais antirracistas, antissexistas, anti- LGBTQIAPN+ fobias e luta contra toda e qualquer forma de preconceito, discriminação ou crime contra a dignidade humana.

REFERENCIAL TEÓRICO

A cidade educadora fundamenta-se na ideia de que o processo educativo não deve restringir-se apenas aos contextos formais de aprendizagem, como a escola, mas precisa abranger a cidade, transformando-a em um espaço pedagógico contínuo. Esse conceito transcende as intervenções urbanísticas ou as melhorias na infraestrutura urbana; trata-se de um conjunto integrado de ações e dimensões voltadas à construção de uma rede diversificada de oportunidades de aprendizagem, envolvendo todos os cidadãos. Nesse contexto, torna-se essencial “pensar o território como um espaço harmonizado por políticas socialmente definidas e diretrizes educativas que promovam a coesão e o desenvolvimento local, alinhados aos modos de (con)viver dos indivíduos” (Magalhães & Morgado, 2017, p. 5).

A educação é um processo dinâmico, interativo e comunicacional, que se desenvolve entre os sujeitos, os saberes e os conhecimentos escolares e não escolares, formais ou não formais, acontecendo tanto dentro das escolas quanto nas ruas, nas praças, nos teatros, nos cinemas, nas diversas formas de relações sociais e nas políticas públicas. Essa visão extrapola o espaço escolar e insere a cidade no processo educativo. Por essa razão, a cidade torna-se vital entre a educação formal e o saber cotidiano.

Francesc Pla (1990, p. 77), um dos pioneiros na área, defende que "a cidade educadora não é um conceito abstrato, mas uma proposta concreta de transformação do espaço urbano num lugar de aprendizagem permanente para todos os cidadãos". Esta perspectiva é corroborada por Pacheco (2007, p. 29), ao referir que "a escola não pode ser vista como uma instituição isolada, mas como um elo entre o saber escolar e o saber da vida, sendo a cidade um espaço vital de aprendizagem". A cidade educadora integra os saberes necessários para a formação do cidadão, envolvendo tanto a educação escolar quanto as experiências e as interações que acontecem na cidade.

Ao ser concebida como um espaço educativo, a cidade deve refletir um compromisso com a educação ao longo da vida, sendo capaz de proporcionar, através de políticas públicas, um lugar estimulante e poderoso para a aprendizagem. Segundo Nico (2011, p. 150), é “pertinente repensar o potencial educativo das cidades promovendo a interação entre as pessoas, (re)valorizando os espaços comunitários e as

instituições”. Entende-se que um PEM/PT, articulado entre os distintos parceiros locais, pode constituir-se numa fonte de vitalidade e num “referencial de gestão estratégica de Educação ao nível local” (Nico, 2011, p.162). Sendo a cidade um território de múltiplos significados e com características singulares, é pertinente estabelecer um conjunto de aprendizagens que possam auxiliar na construção de um projeto comum e transversal a diversos domínios de intervenção. Neste contexto, necessita-se compreender algumas dimensões sociais e políticas de aprendizagem que um PEM/PT pode abarcar.

O termo "colonialidade do poder" (Quijano, 2005, p. 533) é fundamental para a compreensão desse fenômeno. Entender de forma dialética como as estruturas coloniais se perpetuam após a independência formal dos países colonizados deve ser parte essencial desse projeto. Para Quijano (2005, p. 543), "o colonialismo não é apenas um fenômeno histórico, mas uma estrutura que persiste até hoje, e é a organização global do poder, do saber e da cultura", o que leva a questionar as formas de dominação que ainda influenciam a produção de conhecimento e as práticas sociais atuais.

Mignolo (2008, p. 533) também contribui significativamente para essa crítica, especialmente ao abordar a "colonialidade do saber", que se refere à imposição do conhecimento eurocêntrico e à marginalização das formas de saber das populações colonizadas. O autor enfatiza que "a descolonização do saber implica não apenas desconstruir a epistemologia dominante, mas também reconhecer e valorizar os saberes que foram deslegitimados pelas estruturas coloniais" (Mignolo, 2008, p. 580). Ele propõe, assim, uma reconfiguração do conhecimento, que inclua as diversas cosmovisões e práticas culturais sistematicamente excluídas pelo colonialismo.

Maldonado-Torres (2007) expande essa discussão ao introduzir a "colonialidade do ser", que se refere aos impactos existenciais e ontológicos da colonialidade sobre os sujeitos colonizados. Para o autor, essa noção diz respeito à desumanização sistemática das populações subjugadas, que foram historicamente colocadas fora da categoria de humanidade plena. Essa lógica não se extingue com o fim do colonialismo formal, mas permanece enraizada nas estruturas sociais, políticas e epistemológicas contemporâneas. Maldonado-Torres (2007, p. 258) afirma que “a colonialidade do ser

está ancorada na experiência da violação ontológica”, ou seja, na negação da existência e da dignidade do Outro. Assim, ele defende a necessidade de uma ontologia descolonial que reconheça os modos de ser e existir dos povos historicamente subalternizados, alinhando-se aos projetos de descolonização do saber e do poder propostos por Quijano (2005) e Mignolo (2008).

Ao analisar a interseção entre colonialidade e gênero, Lugones (2014) destaca a opressão das mulheres dentro do sistema colonial. A autora afirma que "a colonialidade do gênero é uma das formas mais profundas de subordinação das mulheres indígenas e afrodescendentes, que foram forçadas a adotar os valores patriarcais europeus" (Lugones, 2014, p. 941). A reflexão de Lugones amplia a discussão sobre como as categorias de gênero e sexualidade foram instrumentalizadas pelos colonizadores para reforçar a dominação e, conseqüentemente, como essas estruturas precisam ser questionadas e transformadas no contexto das cidades e de cada país integrante ao projeto da AICE. Por sua vez, Frantz Fanon (1961, p. 48), com a análise sobre os efeitos psicossociais do colonialismo, enfatiza como a violência estrutural do colonialismo afeta profundamente as subjetividades dos colonizados, afirmando que "a descolonização é, acima de tudo, um ato de violência contra a estrutura colonial que se instala nas mentes, corpos e relações sociais". Aponta ainda para a necessidade de uma revolução tanto social quanto psíquica, que permita ao povo colonizado reconstruir sua identidade e autonomia.

Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) denunciam como, mesmo após o fim formal do colonialismo, estruturas globais de poder – representadas por instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), as agências de inteligência e o Pentágono – continuam a reproduzir relações de dominação que mantêm os países da periferia em posição subalterna. Essa crítica evidencia que a colonialidade do poder persiste através de mecanismos econômicos, militares e políticos contemporâneos, o que reforça a necessidade de repensar os projetos educativos e sociais à luz de uma perspectiva decolonial. Ao reconhecer como essas estruturas impactam diretamente as dinâmicas de aprendizagem e produção de conhecimento, especialmente nos contextos

periféricos, amplia-se o debate sobre a urgência de construir alternativas comprometidas com a justiça social e epistêmica.

Fanon (1961), Quijano (2005), Mignolo (2008), Maldonado-Torres (2007), Lugones (2014) e Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), ao interrogarem as narrativas históricas dominantes, contribuem para o adensamento da abordagem decolonial como também apontam para a necessidade de um processo contínuo de reconfiguração das relações sociais, culturais e educacionais no mundo contemporâneo. Candau (2023), por sua vez, propõe-se uma reinterpretação radical das estruturas sociais e culturais, na procura incessante de alternativas para uma transformação social que respeite a pluralidade de saberes, conhecimentos, experiências e vivências no processo de ensino e aprendizagem. A decolonialidade, enquanto movimento intelectual e político, busca desconstruir as estruturas de poder e conhecimento legadas pelo colonialismo. Nesse contexto, a cidade é concebida como um espaço inclusivo e acessível as pessoas, onde a habitação é reconhecida como um direito social fundamental, e não como uma mercadoria que potencializa desigualdades sociais. Essas reflexões oferecem um caminho para a reconstrução de um sistema educacional e social mais justo, que se baseie numa ética epistemológica que promova ações formativas interculturais críticas.

Afinal, quem tem direito à cidade? Quem acessa a cidade e os bens culturais por ela produzidos? Por quê? Para quê? Saskia Sassen (2002, p. 53) destaca que a mercantilização da habitação exclui as populações mais vulneráveis do mercado, criando "ilhas de privilégio no acesso ao crescimento urbano".

Pensar as cidades, portanto, requer discutir profundamente sobre o processo de colonização de exploração, em que tem como resquícios a industrialização tardia, a urbanização desorganizada e acelerada, a imigração ou a expulsão forçada, resultando em problemas como favelização, segregação espacial e agravamento das desigualdades socioeconômicas. Sobre esse quesito, estudiosos têm analisado o impacto da globalização e da mercantilização do espaço urbano nas dinâmicas sociais e habitacionais das cidades.

Rajagopal (2010) destaca que esses processos criam contextos nos quais os direitos humanos, especialmente para as populações mais vulneráveis, são

frequentemente negligenciados em favor dos interesses do mercado imobiliário, resultando em fenômenos como a gentrificação e a segregação espacial. Harvey (2010) complementa essa análise ao afirmar que a gentrificação é um processo de transformação urbana que envolve o deslocamento das classes populares, gerando uma segregação espacial mais profunda e a exclusão social nas cidades. Rolnik (2015) reforça essa perspectiva, apontando que a expansão do mercado imobiliário tende a reduzir a disponibilidade de espaços públicos, transformando as cidades em lugares privados, onde o acesso aos bens urbanos e à convivência social se tornam cada vez mais desiguais. Esses estudos evidenciam a necessidade urgente de uma abordagem decolonial porque propõe superar análises superficiais das relações de poder entre globalização, mercado imobiliário e direitos humanos nas cidades contemporâneas.

A diminuição dos espaços públicos nas cidades, como praças e parques — essenciais ao desenvolvimento integral dos indivíduos e com elevado potencial educativo — tem contribuído para a transformação das áreas urbanas em ambientes cada vez mais restritos. Nesse contexto, Rolnik (2015, p. 89) adverte que essa lógica tende a converter “as cidades em lugares privados, onde o acesso aos bens urbanos e à convivência social se torna cada vez mais desigual”. Essa restrição representa uma ameaça significativa à equidade de oportunidades, especialmente no campo educacional.

Castells (1996, p. 128) reforça essa ideia ao afirmar que “as desigualdades no acesso à educação refletem não apenas a falta de recursos, mas também a segregação espacial e social, onde as populações mais desfavorecidas são excluídas das melhores oportunidades de aprendizagem”. Além disso, a expansão urbana desordenada, desprovida de um planejamento integrado, contribui para o agravamento dessa situação, já que, conforme observa Harvey (2010, p. 154), ela “gera uma pressão crescente sobre os recursos públicos, resultando numa fragmentação da cidade e no aumento das desigualdades sociais e no acesso aos serviços essenciais”.

Dando continuidade à análise das consequências da urbanização desordenada e da mercantilização dos espaços urbanos, observa-se que a ausência de um planejamento urbano integrado contribui diretamente para a fragmentação das cidades,

comprometendo o acesso equitativo aos serviços básicos. Conforme apontado por Rolnik (2015), essa ausência de organização transforma a qualidade de vida e o acesso à educação em privilégios de poucos. Essa lógica excludente intensifica-se com a criação de áreas marginalizadas, onde a escassez de recursos públicos inviabiliza oportunidades educacionais para as populações mais vulneráveis, como destaca Harvey (2010).

Essa leitura converge com a perspectiva de Rajagopal (2003, 2012), para quem a cidade reflete as desigualdades estruturais da sociedade, sendo a segregação espacial impulsionada pela gentrificação um dos principais mecanismos de perpetuação dessas assimetrias. O autor ressalta ainda que a crise habitacional urbana é uma expressão visível da falência do direito à cidade, uma vez que o espaço público é privatizado e a moradia tratada como mercadoria, e não como um direito fundamental. Assim, tais reflexões aprofundam o debate iniciado anteriormente sobre a transformação dos centros urbanos em territórios de desigualdade, com implicações diretas na garantia dos direitos humanos, especialmente no campo educacional.

A análise crítica das dinâmicas de poder e exclusão que moldam as cidades, especialmente no que se refere à crise habitacional e à mercantilização da educação, aproxima a abordagem decolonial à proposta das cidades educadoras. Considerando que tais problemas sociais constituem as estruturas urbanas e educacionais contemporâneas, a crise habitacional, por exemplo, pode ser vista como uma continuação das práticas coloniais, onde a terra e a habitação foram tratadas como bens a serem explorados, em detrimento dos direitos fundamentais dos cidadãos.

Esse legado colonial reflete-se na segregação espacial e territorial urbana, com populações socialmente marginalizadas, como, por exemplo, os povos indígenas, os negros e os imigrantes, sendo deslocadas para áreas periféricas e sem acesso adequado a serviços essenciais. Nesse contexto, a Pedagogia, como ciência da educação, e a Didática, como ciência do ensino, desempenham papéis cruciais na articulação entre as diversas áreas científicas que analisam as dinâmicas sociais e urbanas em prol da promoção da formação humana integral. Essas áreas são responsáveis por articular diferentes conhecimentos e saberes produzidos nos diversos campos da ciência, da arte e da filosofia, promovendo uma compreensão dos fenômenos educacionais e sociais

tomando como referência a condição de existência e produção de cultura dos excluídos ou condenados da terra (Fanon, 1961), subalternizados (Spivak, 2010) ou oprimidos (Freire, 1987).

Ao incorporar perspectivas decoloniais no processo de ensino e aprendizagem, como discutidas por Candau (2023), Bazzo (2019, 2024) e Oliveira (2021), a Didática pode contribuir para a desconstrução das estruturas de poder nos processos pedagógicos que perpetuam a exclusão e a marginalização, promovendo práticas educativas que reconheçam e valorizem as diversidades culturais e sociais presentes nas cidades. Assim, a articulação entre a análise crítica das dinâmicas urbanas e as abordagens pedagógicas decoloniais fortalece a construção de cidades mais justas e inclusivas, onde o acesso à educação e à habitação é reconhecido como um direito social fundamental.

Aliás, a crença que a habitação é um bem de consumo e não um direito humano fundamental está enraizada na economia capitalista colonial, enfatizado por Mbembe (2013, p. 87) ao referir que “as cidades modernas são construídas sobre as bases do colonialismo, onde as populações marginalizadas são forçadas a viver em condições precárias, enquanto os espaços urbanos são moldados para servir aos interesses das elites, transformando a habitação num ativo financeiro, e não num direito fundamental”. A gentrificação, como um processo de transformação urbana, também pode ser entendida como uma manifestação das desigualdades sociais o que corrobora com a opinião de Mbembe (2013, p. 97) ao referir que “a cidade moderna, embora aparentemente inclusiva, continua um campo de batalha onde as lógicas de exclusão e segregação se perpetuam, lembrando-nos do legado colonial e da privatização do espaço”. O que na perspectiva de Connell (2012, p. 74), “não é apenas um fenômeno econômico, mas um reflexo das estruturas coloniais e de poder que continuam a dividir a cidade entre os que têm acesso ao centro e os que são empurrados para as periferias”.

A Didática Crítica Decolonial interessa-se por práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade local-mundial (Bazzo, 2024), promovendo um ensino significativo por meio de experiências que se configuram como conhecimento. Pacheco (2014, p. 56) reforça essa perspectiva ao afirmar que “o saber não é algo que se transmite, mas algo que se constrói junto”. Essa abordagem destaca a importância da

construção coletiva do conhecimento, reconhecendo a diversidade de saberes e experiências presentes nas comunidades. Tanto a decolonialidade, enquanto epistemologia crítica oriunda do sul global latino-americano e articulada a um projeto político, ético e metodológico, quanto a Didática Crítica Decolonial, entendida como teoria do ensino comprometida com a superação das lógicas coloniais, propõem uma reconfiguração das práticas sociais e educacionais. Ambas visam à construção de cidades mais justas e inclusivas, nas quais os direitos fundamentais sejam garantidos a cada indivíduo e à coletividade, promovendo justiça social, epistêmica e histórica.

A Didática Crítica Decolonial em construção (Candau, 2023) propõe uma transformação social, em que as práticas subjacentes a um território sejam alicerçadas na integração e inclusão das necessidades individuais e coletivas, ao desafiar as estruturas de poder, ao promover maior equidade no acesso e na partilha de recursos que a cidade oferece, ratificando que “a educação deve ser um direito, não um privilégio” (Pacheco, 2003, p. 23). Assim, a luta pelo direito à habitação, conseqüentemente à cidade e à educação, deve ser entendida como uma luta decolonial, procurando reverter as dinâmicas de exclusão, promovendo uma cidade onde a justiça social e o direito à cidade prevaleçam sobre os interesses e especulações do mercado imobiliário.

METODOLOGIA

Considerando que os profissionais da educação frequentemente planejam atividades pedagógicas na cidade – como aulas-passeio, visitas técnicas e saídas de campo – com a finalidade de promover experiências educativas significativas, torna-se necessário discutir, sob a ótica da Didática Crítica Decolonial, o papel da formação docente na construção de práticas que articulem o território urbano à transformação social.

Nesse contexto, a pesquisa busca responder à seguinte questão problematizadora: quais são os princípios fundamentais para que uma cidade se configure como educadora e crie condições para a produção de conhecimento e aprendizagem dos seus cidadãos no contexto do Programa Educativo Municipal de

Portugal (PEM/PT)? A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de aprofundar a compreensão das políticas educacionais municipais e de seus impactos na formação cidadã.

Para tanto, o estudo adota uma abordagem qualitativa, com base em pesquisa documental e bibliográfica, conforme orientam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), o que implica uma análise interpretativa dos fenômenos sociais e educacionais em seus contextos históricos e culturais. Parte-se do entendimento de que as cidades, concebidas como ambientes de aprendizagem contínua que extrapolam os muros escolares, podem se tornar lócus de práticas pedagógicas intencionais e sistematizadas. Assim, a relação entre ensino, aprendizagem e construção do conhecimento em interação com o ambiente urbano assume papel central na reflexão proposta.

A análise documental concentrou-se na análise da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020) no âmbito do PEM/PT, com o objetivo de identificar os princípios e as dimensões da aprendizagem que fundamentam esse projeto educativo. A intencionalidade do estudo é contribuir com o debate no campo da Didática e da formação de agentes de desenvolvimento e transformação social – como professores e pedagogos – a partir de uma leitura decolonial do projeto de cidade educadora.

O referencial teórico está ancorado na Didática Crítica Decolonial, conforme discutida por Candau (2023), Bazzo (2019, 2024) e Oliveira (2021), cujas obras enfatizam a urgência de práticas pedagógicas que enfrentem o racismo, o sexismo e outras formas de opressão, reafirmando o compromisso ético-político da educação com a justiça social.

Além disso, a investigação dialoga com os aportes da decolonialidade do sul global latino-americano, especialmente os de Aníbal Quijano (2005) e Walter D. Mignolo (2008), que problematizam a permanência das lógicas coloniais nas formas de organização do saber, do poder e do ser. Suas contribuições ajudam a situar o PEM/PT dentro de um horizonte crítico de resistência às estruturas de exclusão social, racial e epistêmica, herdadas da colonialidade.

A análise das características das cidades educadoras aponta para a necessidade de se promover ambientes urbanos que favoreçam a aprendizagem, oferecendo

espaços abertos ao diálogo crítico e à reflexão coletiva. Entre os princípios que sustentam essa concepção destacam-se: inclusão, participação política, diversidade, diálogo intercultural e cidadania.

Esses valores, essenciais para a constituição de uma cidade educadora, tornam-se categorias-chave na formação de agentes transformadores, pois contribuem para a construção de uma educação sensível às dimensões históricas, culturais e sociais dos sujeitos desde a infância. As implicações desses princípios e as dimensões de aprendizagem associadas serão aprofundadas na próxima seção deste estudo.

ANÁLISES E RESULTADOS

A construção de cidades educadoras requer um compromisso ético, político e ideológico com a transformação social por meio da educação. Nesse horizonte, os princípios que orientam essa proposta não se limitam a diretrizes formais, mas constituem fundamentos que sustentam práticas pedagógicas voltadas à emancipação dos sujeitos e à justiça social.

Ressaltam-se, nesse contexto, vinte princípios de aprendizagem que regem as cidades educadoras, organizados em três grandes eixos: o direito dos cidadãos à cidade educadora, o compromisso da cidade com a efetivação desse direito e o serviço integral às pessoas. Esses princípios orientam políticas públicas e práticas educativas que reconhecem a cidade como um espaço formativo vivo, em que o conhecimento é construído coletivamente, em diálogo com o território, a diversidade cultural e as lutas por equidade.

Ao promover uma abordagem educativa pautada pela inclusão, participação e reconhecimento dos saberes locais, esses princípios fortalecem a construção de ecossistemas de aprendizagem contínua e crítica, que desafiam as lógicas coloniais e hegemônicas ainda presentes nas estruturas urbanas e escolares.

Quadro 1 – Princípios da Carta das cidades educadoras

Princípio	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: Elaborado pelas autoras (2025) com base nos princípios das Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020, p. 9)

Dos princípios 01 a 05, afirma-se o direito de cada cidadão de viver em um ambiente urbano que favoreça o aprendizado, a inclusão e a transformação social. A partir da epistemologia crítica da decolonialidade, entende-se a cidade como um espaço de aprendizagem contínua, no qual o conhecimento emerge das experiências concretas dos sujeitos, da diversidade cultural e da relação com o território. A cidade educadora é concebida como lugar de poder onde o processo educativo transcende os espaços institucionais da escola, integrando cultura local-global, meio ambiente, convivência comunitária e participação cidadã. Essa perspectiva valoriza uma formação que acompanha o cidadão ao longo de toda a vida, desde a infância até a velhice, promovendo a justiça social e o reconhecimento de múltiplas formas de saber.

Os princípios de 06 a 13 ressaltam a responsabilidade das autoridades urbanas na construção de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento educacional, cultural e social dos habitantes. Esse compromisso abrange tanto a garantia de acesso à educação formal quanto a criação de oportunidades formativas em diversos espaços da cidade, como centros culturais, bibliotecas, parques e praças. No marco da decolonialidade, tais iniciativas reconhecem os saberes historicamente marginalizados e buscam romper com a lógica colonial de centralização do conhecimento. A cidade, nesse sentido, torna-se um espaço formativo desde que haja intervenção de políticas públicas de interesse público e não de exploração do mercado imobiliário e predatório, com vistas a contribuir para a formação de sujeitos críticos e engajados com a transformação social coletiva.

Entre os princípios 14 e 20, observa-se o entendimento de que o planejamento urbano deve contemplar o desenvolvimento integral dos sujeitos, criando condições para a promoção da saúde, do bem viver (Bazzo e Florêncio, 2023) e da participação social. Sob a perspectiva da Didática Crítica Decolonial, a cidade é pensada como espaço pedagógico que articula dimensões físicas, afetivas, culturais, sociais e políticas da formação humana. Isso implica a organização de um território comprometido com a escuta das comunidades, o respeito às diferenças e a superação das estruturas excludentes herdadas da colonialidade.

As Cidades Educadoras propõem, assim, um modelo urbano centrado na justiça epistêmica, no reconhecimento dos saberes locais e na construção de ecossistemas de aprendizagem que dialogam com as necessidades reais dos cidadãos. Os princípios que sustentam essa proposta incluem inclusão, diversidade, participação democrática, interculturalidade crítica e acesso à informação, os quais orientam a formação de agentes sociais comprometidos com o bem viver. A cidade, concebida como campo educativo, torna-se espaço de formação permanente, onde se constroem saberes em diálogo com a vida cotidiana, com o território e com as lutas sociais.

As dimensões de aprendizagem que emergem desse modelo apontam para uma abordagem integrada e indissociável, na qual os espaços urbanos são ativados como contextos vivos de formação. A cidade é entendida como lugar de experiências

transformadoras, onde se entrelaçam memória, identidade, resistência e criação de futuros possíveis. Essa concepção, ancorada na Didática Crítica Decolonial, desafia os paradigmas tradicionais de ensino e propõe uma pedagogia que reconhece a cidade como espaço de disputa simbólica, produção de conhecimento e emancipação.

Quadro 2 – Dimensões da aprendizagem da cidade educadora

DIMENSÃO DE APRENDIZAGEM	CIDADE EDUCADORA
Cognitiva	Inclui o uso de museus, centros culturais, bibliotecas, parques e outros espaços públicos como locais de aprendizagem.
Social	Envolve o desenvolvimento de comunidades colaborativas, pela interação, diálogo e troca de experiências.
Intercultural	Incorpora a valorização de eventos culturais diversos, celebrações e práticas que refletem a identidade local e global.
Emocional	Abrange o desenvolvimento de habilidades para lidar com emoções, construir relações interpessoais saudáveis e fortalecer a autoestima.
Motivacional	Refere-se à energia, interesse e engajamento dos cidadãos, conectando interesses pessoais com necessidades coletivas.
Física ou corporal	Diz respeito ao uso do corpo no processo de aprendizagem, concretizado em espaços que promovem a atividade física, expressão corporal e experiências sensoriais diversificadas.
Ambiental e ecológica	Envolve o ensino sobre preservação ambiental, uso responsável de recursos e promoção de práticas ecológicas.
Prática	Pode acontecer por meio de projetos comunitários, iniciativas locais, serviços públicos que envolvem a participação cidadã ou programas de formação e qualificação profissional.
Ética e cidadania	Refere-se à aprendizagem ética e de cidadania, ajudando os cidadãos a desenvolverem um senso de responsabilidade social e compromisso com o bem viver.
Política	Inclui entendimento das estruturas de poder, a participação ativa nos processos democráticos e o engajamento em discussões sobre políticas públicas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Essas dimensões são interdependentes e devem trabalhar juntas para criar uma cidade que seja, ao mesmo tempo, um espaço de aprendizagem e um modelo de educação viva e inclusiva. A cidade educadora não só oferece oportunidades para o aprendizado, mas também integra o aprendizado nas próprias estruturas sociais, culturais, econômicas e ambientais da cidade, criando um ambiente mais dinâmico e transformador para seus habitantes. Porém, é preciso agentes de desenvolvimento e

transformação social (Freire, 1987) que promovam práticas sociais de mediação entre os/as cidadãos, o conhecimento e o acervo disponível pela e na cidade.

No Quadro 2, é possível verificar que a cidade educadora promove o desenvolvimento cognitivo ao integrar espaços urbanos como fontes de conhecimento. Também envolve a incorporação de tecnologias e ferramentas digitais para o aprendizado contínuo. Como as crianças, por exemplo, enquanto cidadãs de direito podem expandir suas capacidades intelectuais? Apenas usufruindo dos espaços? Quando o espaço se torna ambiente e este se constitui em lugar e território de poder? Questões similares deverão de ser respondidas no âmbito da Didática Crítica Decolonial pelo encontro entre as pessoas envolvidas na relação de ensino e aprendizagem.

De qualquer modo, cabe aos diversos atores sociais planejar em conjunto uma proposta inicial para ser reelaborada em coletivo, levando-se em conta o mapeamento dos recursos do território e dos ambientes promotores de aprendizagem disponíveis ou a serem criados na cidade a ponto de transformá-la em cidade educadora. A utilização de museus, centros culturais, bibliotecas e parques como espaços de aprendizagem demonstra como a cidade educadora materializa esta dimensão, transformando os recursos locais em ambientes de potência intelectual e de aquisição de conhecimentos, tornando esses espaços como extensões das instituições formais de ensino e democratizando o acesso ao saber, a apropriação do conhecimento e a circulação da cultura de todas as pessoas que têm direito à cidade.

A dimensão social diretamente vinculada aos princípios que fomentam interações comunitárias, como governança participativa e espaços públicos habitáveis, cria oportunidades para a interação entre os cidadãos, fomentando a aprendizagem social. O trabalho em rede e a promoção da cidadania ativa são fundamentais e permitem que as pessoas se envolvam em processos de decisão, em diálogos sobre questões sociais e na construção de uma sociedade mais inclusiva e participativa. Esta dimensão se concretiza em fóruns comunitários, projetos coletivos e espaços de convivência que estimulam o desenvolvimento de habilidades sociais e senso de pertencimento e poder.

Em relação à dimensão intercultural, a cidade educadora reconhece, valoriza e promove a diversidade cultural, criando condições para que diferentes culturas, tradições e modos de vida coexistam, dialoguem e se enriqueçam mutuamente. Essa convivência plural favorece não apenas o respeito às diferenças, mas também a construção de uma compreensão intercultural crítica e sensível às múltiplas identidades que compõem o tecido urbano. Nesse cenário, torna-se imprescindível práticas que visem ao reconhecimento do outro como sujeito de direitos, saberes e experiências.

Além de seu compromisso com a diversidade, a cidade educadora deve constituir-se como um espaço emocionalmente seguro e acolhedor, que favoreça o desenvolvimento integral dos cidadãos. Isso inclui a criação de ambientes que estimulem o bem viver afetivo, fortaleçam vínculos sociais e promovam relações interpessoais saudáveis. Nessa perspectiva, afirma-se a cidade como emocionalmente inteligente, capaz de sustentar dinâmicas sociais equilibradas e conscientes, nas quais a regulação emocional comunitária desempenha papel fundamental.

A motivação, por sua vez, é compreendida como um dos motores centrais da aprendizagem. Ela influencia diretamente o esforço, a persistência e a disposição dos indivíduos para continuar aprendendo, mesmo diante de obstáculos. Por isso, a cidade educadora precisa desenvolver estratégias que articulem os interesses individuais com os desafios e necessidades da coletividade, estimulando o engajamento por meio de experiências significativas. O fortalecimento da motivação intrínseca é, assim, um dos pilares para a consolidação de processos educativos contínuos, colaborativos e transformadores.

A dimensão física e corporal assenta na valorização do corpo no processo de aprendizagem, reconhecendo recursos do território que promovam a atividade física, expressão corporal e experiências sensoriais diversificadas, reconhecendo a corporeidade como fundamental na construção do conhecimento e alcance do desenvolvimento integral dos cidadãos.

As áreas verdes, o transporte sustentável e a gestão eficiente dos resíduos são exemplos de como a cidade pode ser um espaço de aprendizagem ambiental e ecológica. A cidade educadora pode ensinar sobre a preservação ambiental e uso

responsável de recursos, bem como promover práticas ecológicas, materializadas em iniciativas de educação ambiental integradas no planejamento urbano. As hortas comunitárias, sistemas de reciclagem e parques ecológicos são exemplos de como as cidades educadoras podem criar espaços de sensibilização e formação ambiental.

A cidade educadora oferece oportunidades para a aprendizagem prática, permitindo que os cidadãos apliquem conhecimentos e habilidades em contextos reais, ajudando os cidadãos a desenvolverem um senso de responsabilidade social e compromisso com o bem viver. As cidades educadoras estão comprometidas com a formação competência crítica e habilidade reflexiva para a ação transformadora, por isso criam as condições para que os cidadãos sejam capazes de articular saberes técnico-científicos com valores éticos, consciência social, engajamento político e compromisso com a justiça, superando a lógica tecnocrática e instrumental da educação.

A dimensão ética e cidadania alerta para a promoção de valores como justiça social, igualdade, solidariedade, respeito aos direitos humanos e a democracia e como estes são indispensáveis para formar cidadãos conscientes e ativos. O desenvolvimento do sentido de responsabilidade social e compromisso com o bem viver encontra expressão em iniciativas em que o centro sejam o cuidado coletivo com espaços públicos e a participação em decisões comunitárias.

Finalmente, destaca-se a dimensão política, que se refere, conforme apresentado no Quadro 2, ao envolvimento crítico e reflexivo nas estruturas de poder, à participação em processos democráticos e ao engajamento em políticas públicas — por exemplo, por meio de conselhos participativos, orçamentos democráticos e fóruns deliberativos. A cidade educadora oferece condições para que os cidadãos se envolvam de maneira crítica e reflexiva nas questões políticas e sociais. A aprendizagem política envolve o entendimento das estruturas de poder e a participação ativa nos processos democráticos.

Apple (2003) argumenta que o ensino e a aprendizagem são processos profundamente políticos, intrinsecamente ligados às disputas de poder que moldam a sociedade. Ele destaca que a educação formal é organizada e controlada pelo Estado, o

que implica que todo o processo escolar — desde o financiamento até a escolha dos livros didáticos — é permeado por questões políticas.

O sistema educacional está no centro de lutas cruciais sobre o significado da democracia, a definição da autoridade legítima e da cultura, bem como sobre quem deve ser mais beneficiado pelas políticas e práticas governamentais. Essas disputas se manifestam em debates sobre o currículo e os métodos de ensino, evidenciando que o conhecimento transmitido nas escolas não é neutro, mas sim uma construção social permeada por interesses políticos e ideológicos dominantes. Portanto, a educação deve ser compreendida como um campo de disputa, onde diferentes visões de mundo e valores entram em conflito, moldando as experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, as possibilidades de transformação social (Apple, 2003).

A articulação entre os princípios da cidade educadora e as dimensões da aprendizagem, conforme apresentados anteriormente, reforça a importância de uma educação que ultrapasse os muros da escola, envolvendo toda a cidade como um espaço de aprendizagem contínua. O Programa Educativo Municipal de Portugal (PEM/PT) tem atuado nessa direção, reconhecendo que as cidades são territórios onde as pessoas constroem suas vidas, identidades e saberes (Giroux, 2001). Esse compromisso se expressa na busca por uma concepção de ensino e aprendizagem que questione e transforme as estruturas de poder responsáveis pela reprodução das desigualdades sociais, culturais e econômicas. Ao adotar uma perspectiva teórica e metodológica comprometida com a justiça social, o PEM/PT busca enfrentar o racismo, o etnocentrismo e outras formas de discriminação estrutural, promovendo relações sociais mais justas e humanizadoras. (Bazzo, 2024)

Assumindo-se como instrumento de articulação entre diversos atores sociais, o PEM/PT contribui tanto para a ampliação do acesso a oportunidades de desenvolvimento integrado quanto para a orientação dos executivos municipais na tomada de decisões estratégicas no campo da educação. Construído coletivamente e discutido com a comunidade, o programa contempla a cooperação entre os agentes envolvidos e define os eixos prioritários de intervenção, as aprendizagens visadas e os espaços com potencial educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou uma análise crítica da Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020) no âmbito dos Projetos Educativos Municipais de Portugal (PEM/PT) à luz dos fundamentos da Didática Crítica Decolonial (Candau, 2023; Bazzo, 2019, 2024; Oliveira, 2021) – concebida como teoria do ensino comprometida com a superação das desigualdades produzidas historicamente pela colonialidade. A partir das reflexões, foi possível compreender que é por meio de instituições educativas que se pode articular, promover e mediar princípios formativos como inclusão, diversidade, participação, interculturalidade crítica e cidadania ativa.

Alinhados às dimensões da aprendizagem propostas na Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2010), foram discutidos vinte princípios importantíssimos para a criação de contextos pedagógicos emancipatórios que levem em conta as histórias, as culturas e as experiências dos sujeitos historicamente marginalizados. As dimensões da aprendizagem, tais como: cognitiva, social, intercultural, emocional, ambiental, prática, ética, política entre outras – articulam-se como fundamentos epistemológicos e políticos para a construção de cidades educadoras comprometidas com o bem viver e a justiça social.

A cidade educadora, como discutido ao longo deste trabalho, não se restringe aos espaços escolares formais, mas configura-se como um território educativo em sentido amplo, onde diferentes sujeitos e saberes interagem de forma contínua, colaborativa e crítica. Esse conceito amplia a compreensão do espaço urbano como um ecossistema de aprendizagem integral, em que o conhecimento se produz a partir da experiência coletiva e do enfrentamento às múltiplas formas de opressão. Ao reconhecer a cidade como campo educativo, os PEM/PT reafirmam o papel das políticas públicas na construção de um ambiente que favoreça a aprendizagem ao longo da vida, o engajamento cidadão e o fortalecimento das identidades culturais.

A pesquisa evidenciou, assim, a relevância de repensar o papel da cidade como espaço formativo na constituição de sujeitos sociais críticos, capazes de atuar na transformação das estruturas de poder e exclusão. Isso implica reconhecer o direito de todos a viver em ambientes urbanos que promovam a inclusão, a justiça social e

epistêmica, portanto solucionem o problema da desigualdade social. Nesse sentido, destaca-se a responsabilidade das autoridades locais em garantir o acesso à educação em suas múltiplas aspectos – escolar e não escolar, formal e não formal – por meio da implementação de políticas intersetoriais que considerem a saúde, o cuidado, o bem viver, o lazer, a cultura e a participação democrática.

A Didática Crítica Decolonial, ao dialogar com os princípios das cidades educadoras, denuncia as heranças coloniais, patriarcais, capitalistas e eurocentradas que ainda estruturam as práticas educacionais e urbanas. Ao mesmo tempo, propõe práticas pedagógicas antirracistas, antissexistas, anticapacitistas e anti-LGBTQIAPN+fóbicas como caminhos para a superação das violências simbólicas e materiais. Sua maior contribuição reside na construção de uma educação transformadora que reconheça e valorize os saberes, os conhecimentos e as trajetórias dos grupos historicamente oprimidos, afirmando o direito à diferença como componente vigoroso da justiça social e cognitiva.

Assim, a formação de agentes de transformação social – como professores, pedagogos e outros profissionais da educação – assume centralidade na efetivação desses princípios, ao propor um modelo de ensino que transcenda os limites da sala de aula e se enraíze na realidade vivida dos territórios. Por fim, reafirma-se que a Didática Crítica Decolonial sustenta a ideia de que a cidade educadora deve ser um território de identidade, poder e franco diálogo intercultural, de cidadania plena e de participação ativa, no qual a educação seja compreendida como um processo permanente e libertador, capaz de fomentar práticas pedagógicas críticas, democráticas e comprometidas com a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras** (2020). Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras>. Acesso em: 20 mar. 2025.

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Torres Novas (Portugal): Almondina, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método científico nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 2002.

APPLE, Michael W. **The state and the politics of knowledge**. London: Routledge, 2000.

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. A natureza criativa da didática decolonial poético-estética. In: URIBE, Alvaro Adriazola et al. (orgs.). **Natureza da criatividade**: cartografia de processos criativos. volume 3. Salvador, BA: Quarteto Editora, 2024, p. 325-342.

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos. **Por uma poética decolonial no ensino superior**: contribuições da Didática na formação de professores(as). Revista Pedagógica, Chapecó, v. 21, p. 115-130, 2019.

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; FLORENCÍO, Rui Dias. Didática e educação do Bem Viver: das abordagens às práxis decoloniais e ecopedagógicas críticas. **Revista de Educação Interritórios**, v. 9, n. 18, 2023. Dossiê: Práxis decoloniais como expressões de resistência, luta e transformação. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258822>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. Rede Brasileira de Cidades Educadoras. **Relatório Rebrace**: Principais ações de 2024. Curitiba, Paraná: Rebrace, 2024. Disponível em: <https://www.edcities.org/rede-brasileira/> Acesso em: 03 mar. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção In: LONGAREZI, Andréa Maturano, PIMENTA, Selma Garrido, PUENTES, Roberto Valdés (orgs.). **Didática crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2023, p. 233-259.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CONNELL, Raewyn. **A luta pelo norte**: Globalização, estados nacionais e desigualdade social. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Tradução de António Houaiss. São Paulo: Civilização Brasileira, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 9-23.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo,

2010.

LUGONES, María. Colonialidade e gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 2, p. 935-952, 2014.

MAGALHÃES, Patrícia; MORGADO, José Carlos. O Território como espaço de novas aprendizagens. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, v. 05, 2017, p. 5-7.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 127-167.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2018. (Original: *Critique de la Raison Nègre*, 2013).

MIGNOLO, Walter D. **A ideia de América Latina: A genealogia da colonialidade do poder**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NICO, José Bravo. O (des)encontro geracional das aprendizagens e a fractura cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 149-162, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogias decoloniais no Brasil**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2021.

PACHECO, José Augusto. Estudos curriculares: políticas, teorias e práticas. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, António Flávio. (Org.). **Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos**. Porto: Porto Editora, 2007. p. 29-40.

PACHECO, José. **Aprender em comunidade**. Porto: Porto Editora, 2014.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: Formação e transformação da educação**. Porto: Porto Editora, 2003.

PLA, Francesc. **A cidade educadora: uma proposta de transformação do espaço urbano**. São Paulo: Vozes, 1990.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. **Concretiza a transferência de competências para os órgãos municipais e entidades intermunicipais no domínio da educação**. Diário da República: 1.ª série, n.º 21, 30 jan. 2019.

PORTUGAL. Lei n.º 25/2018, de 16 de julho. **Estabelece o quadro da transferência de competências para as autarquias locais e entidades intermunicipais no domínio da**

educação. Diário da República: 1.^a série, n.º 136, 16 jul. 2018.

PORTUGAL. Lei n.º 35/2014, de 20 de junho. **Regime da autonomia, administração e gestão das escolas.** Diário da República: 1.^a série, n.º 117, 20 jun. 2014.

PORTUGAL. Lei n.º 75/2013, de 12 de setembro. **Estabelece o regime jurídico das autarquias locais, aprova o estatuto das entidades intermunicipais e estabelece o regime jurídico da transferência de competências do Estado para as autarquias locais e para as entidades intermunicipais.** Diário da República: 1.^a série, n.º 176, 12 set. 2013.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RAJAGOPAL, Balakrishnan. **International law from below: Development, social movements, and third world resistance.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

RAJAGOPAL, Balakrishnan. **Urbanization, globalization, and the politics of social justice.** Development and change. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

ROLNIK, Raquel. **A guerra dos lugares: A colonização da terra e da moradia na era das finanças.** São Paulo: Boitempo, 2015.

SILVA, Cleonice Aparecida Raphael; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Formação cultural e educação no contexto das relações sociais capitalistas: educação para quê?. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], v. 29, n. 59, p. 1–24, 2025. DOI: 10.26694/rles.v29i59.6121. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/6121>. Acesso em: 9 maio. 2025.

SASSEN, Saskia. **A cidade global: Nova York, Londres, Tóquio.** São Paulo: Editora da UNESP, 2002.

HISTÓRICO

Submetido: 31 de Mar. de 2025.

Aprovado: 14 de Mai. de 2025.

Publicado: 23 de Mai. de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

BAZZO, J. L. S.; ALVES, R. F.; MAGALHÃES, P. A. C. As dimensões de aprendizagem de um projeto de cidade educadora: contribuições da didática crítica decolonial. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.60, 2025, eISSN:2526-8449.