

## O DIREITO À CIDADE QUE EDUCA E OS SEUS TERRITÓRIOS NAS PRÁTICAS DOCENTES: DESAFIOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

*THE RIGHT TO THE CITY WHICH EDUCATES AND ITS TERRITORIES IN TEACHING PRACTICES:  
CHALLENGES TO THE CONTINUING TEACHER FORMATION*

*EL DERECHO A LA CIUDAD QUE EDUCA Y SUS TERRITORIOS EN LAS PRÁCTICAS DIDÁCTICAS:  
DESAFÍOS PARA LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA*

### **Sueli Pereira Donato**

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.  
Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT)  
do Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba /PR - Brasil.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2759-5900>, e-mail: [sueli.d@uninter.com](mailto:sueli.d@uninter.com)

### **Márcio Tascheto da Silva**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.  
Professor do Curso de História e do Mestrado em Humanidades e Linguagens da  
Universidade Franciscana - UFN, Santa Maria/RS - Brasil.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2113-3828>, e-mail: [tascheto@ufn.edu.br](mailto:tascheto@ufn.edu.br)

### **Simone José Aparecida da Silva Santos**

Doutoranda em Educação pelo Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba/PR - Brasil.  
Professora da Escola Estadual Manoel Bandeira da Secretaria Estadual  
de Educação de Mato Grosso, Alta Floresta/MT - Brasil.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4737-8049>, e-mail: [profasimonematematica@gmail.com.br](mailto:profasimonematematica@gmail.com.br)

### **RESUMO**

Este artigo trata do direito à cidade como prerrogativa de todos, e para isto situa o papel educador, segundo uma perspectiva de aproximação entre escola e cidade por meio de intervenções político-pedagógicas e da construção de territórios educativos somados aos desafios enfrentados durante a formação continuada de professores. Sendo assim, o objetivo geral é demonstrar a relevância da efetivação, nas práticas docentes escolares, do direito à cidade que educa em prol da formação para e pela cidadania ativa. A metodologia do trabalho recorre a estudo exploratório documental e bibliográfico de abordagem qualitativa, cuja reflexão assevera que espaços urbanos constituem potenciais territórios educacionais de valiosas oportunidades de formação e de aprendizagens contextualizadas, conectadas com a vida na tessitura da cidadania ativa para assegurar o direito humano à cidade que educa. Deste modo, importa às práticas docentes escolares conceber o espaço como matriz formadora do humano e a cidade como agente, conteúdo e sujeito da educação, o que impõe desafios à formação continuada docente, visto que precisa pensar sintonizada com a retomada humana da formação da/cidade com as pessoas, desdobramento pedagógico necessário para uma cidadania de alta intensidade no marco da cidade que educa.

**Palavras-chave:** Direito à cidade; Territórios educativos; Prática docente escolar; Formação continuada.

### **ABSTRACT**

This article deals with the right to the city as a prerogative of all, situating the educator's role, according to approximation perspective between school and city through political-pedagogical interventions and the

construction of educational territories added to the challenges faced in teachers' continued formation. Thus, the general objective is to demonstrate the relevance of the effectiveness, in school teaching practices, of the right to the city that educates in favor of training for and by active citizenship. The methodology of the work resorts to exploratory documentary and bibliographical studies of qualitative approach, whose reflection asserts that urban spaces are potential educational territories of valuable training opportunities and contextualized learning, connected to life in the weaving of active citizenship to ensure the human right to the city that educates. In this way, it is important for school teaching practices conceiving the space as a human being's forming matrix and the city as education's agent, content, and subject, which imposes challenges to continuing education, since it needs to think tuned with the human resumption of the formation of/in the city, a necessary pedagogical development for a high-intensity citizenship in the framework of the city that educates.

**Keywords:** Right to the city; Educational territories; School teaching practice; Continuing formation.

### RESUMEN

Este artículo se centra en el derecho a la ciudad como prerrogativa de todos; para ello, define el rol del educador en una perspectiva de acercamiento entre escuela y ciudad, a través de intervenciones político-pedagógicas y de construcción de territorios, sumados a los desafíos enfrentados durante la formación continua de los docentes. Así, el objetivo general es demostrar la relevancia de hacerse efectivo, en las prácticas docentes escolares, el derecho a la ciudad que educa, en favor de la formación para y por la ciudadanía activa. La metodología del trabajo se apoya en un estudio exploratorio, documental y bibliográfico, con enfoque cualitativo, cuya reflexión afirma que los espacios urbanos constituyen potenciales territorios educativos, de valiosas oportunidades de formación y aprendizaje contextualizados, vinculados a la vida en la construcción de una ciudadanía activa, a fin de garantizar el derecho humano a la ciudad que educa. De ese modo, importa a las prácticas docentes escolares concebir el espacio como matriz formadora del ser humano y la ciudad como agente, contenido y sujeto de la educación, lo que plantea algunos retos para la formación continua del profesorado, ya que requiere pensar en sintonía con la retomada de la formación de/en la ciudad, desarrollo pedagógico necesario para una ciudadanía de alta intensidad en el marco de la ciudad que educa.

**Palabras-clave:** Derecho a la ciudad; Territorios educativos; Práctica docente escolar; Formación continua.

### INTRODUÇÃO

Atualmente, o conceito de educação se amplia, a aprendizagem acontece em diferentes ambientes/lócus permeados por sujeitos com suas diversidades culturais, suas especificidades de classe, raça, gênero, sexualidade, e a formação se alarga ao longo da vida. Nesse cenário, situam-se a educação formal, a não formal e a formação de professores/as diante dos desafios do diálogo com as demandas e a complexidade de seu tempo/espaço.

A legislação brasileira preconiza que a educação aconteça não somente em espaços formais, conforme a Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, [n.p.]).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 26, estabelece que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter a base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Igualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) destacam a base nacional comum, como os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais. Por sua vez, “[...] a parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar [...]” (BRASIL, 2013, p. 31-32).

Revisitando o Parecer CNE/CEB n.º 7/2010, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, depreendemos que “[...] a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos”. Além disso, “Essa conquista, simultaneamente, tão solitária e solidária quanto singular e coletiva, supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância” (BRASIL, 2010).

Nóvoa (2017) propõe a renovação da educação vinculada ao espaço público, evidenciando a necessidade de reconciliar escola e sociedade, segundo uma concepção de escola como espaço aberto ligado a outras instituições culturais e científicas e com presença forte das comunidades locais. Essa percepção nos leva à compreensão da necessidade da territorialização da educação, ou seja, do necessário diálogo dos processos educativos com os contextos dos lugares, suas contradições e desafios.

Conforme Mosé (2014), para que ocorra essa interação é fundamental à escola ser cada vez mais aberta e vinculado à cultura, como espaço de conexão, de ligação e inclusão. Concordamos com a autora quando menciona que os sujeitos se educam e são educados em diversos e distintos espaços sociais, e que a escola compõe, como explica Moll (2013, p.

216), “uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo”.

Maragall (2013, p. 16) apresenta “a ideia de que a cidade pode e deve ser, simultaneamente, marco e agente educador”, enquanto Tascheto (2019) explica que a relação das instituições formais de educação com a cidade produz transformações no modo de conceber a cidade e a própria educação. Bonafé (2015) aponta a necessidade de considerar a cidade como currículo.

Todavia, conforme perspectiva de que, “[...] enquanto educadora a cidade é também educanda [...]” (FREIRE, 2001, p. 12), e por meio da tese segundo a qual “a escola deve estar em meio à vida, e esta, por sua vez, entrar inteiramente na escola” (CARBONELL, 2016, p. 5), é fundamental que os professores dialoguem com o espaço público da educação, como pontua Nóvoa (2009; 2017). Esclarece o autor que “[...] a fronteira entre escola e sociedade vai diluir-se e terá de ser substituída por um trabalho conjunto, comum, no espaço público da educação [...]” (NÓVOA, 2017, p. 1129). É preciso ir além da escola e ouvir as vozes das cidades, bem como reconhecer os diferentes espaços que a cidade oferece como potenciais territórios educativos, ao que recorreremos ao papel preponderante da formação continuada na (re)constituição da profissionalidade docente<sup>1</sup> para dialogar com a cidade como matriz formadora do humano para e pela cidadania ativa, a fim de contribuir com o direito humano à educação e à cidade que educa.

Isto implica repensarmos a formação de professores a partir de um olhar sistêmico sobre a escola atual no interior da sociedade, pois, “[...] ao alargarmos o espaço da escola, para nele incluirmos um conjunto de outros ‘parceiros’, estamos inevitavelmente a tornar mais difícil esse processo” (NÓVOA, 2002, p. 20). Portanto, “os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as ‘comunidades locais’, ou seja, ‘saber relacionar e saber relacionar-se’” (NÓVOA, 2002, p. 19-20), visando “[...] reforçar a função social do espaço da cidade como local de encontro que contribuiu para os objetivos da sustentabilidade social e para uma sociedade democrática e aberta” (GEHL, 2013, p. 6).

---

<sup>1</sup> Compreendida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74).

Mediante tais ponderações sobre como atualmente acontecem os processos de aprendizagem não somente na escola, mas para além dela e ao longo da vida, objetivamos, neste estudo qualitativo, do tipo bibliográfico e documental, evidenciar a relevância de efetivar, nas práticas docentes escolares, o direito à cidade que educa, em prol da formação para e pela cidadania ativa, a fim de estabelecer desafios à formação continuada de professores da educação básica em seu tempo/espço e as conexões necessárias ao fazer educação e fazer cidade.

Para nortear esta discussão, organizamos o texto, além desta introdução, em três seções, a primeira sobre o direito à cidade e seus territórios com potencial educador. Na sequência, abordamos a prática docente em sua relação com a escola na cidade, e a cidade na escola: aprender na/da/com a cidade para adentrarmos as reflexões sobre a cidade como mapa curricular: desafios à formação continuada de professores da educação básica. Após isto, as considerações finais.

### **O direito à cidade e aos territórios que educam**

*[...] em que horizontes pensar essa estratégia do saber? Na direção da entrada para a prática de um direito: o direito à cidade, isto é, à vida urbana, condição de um humanismo e de uma democracia renovados.*  
(LEFEBVRE, 2001, p. 7)

Há cerca de 50 anos, o filósofo francês Henri Lefebvre cunhava o termo *Le droit à la ville*<sup>2</sup>, em que advoga o direito à vida urbana e o seu potencial para o cultivo de um humanismo e de uma democracia renovados. A prática política e a estratégia de conhecimento, impulsionadas pela compreensão da cidade como espaço de criação de novas formas de vida e oportunidades de construção do pensamento, abriam possibilidades de ação e outros caminhos educativos.

Lefebvre (2001, p. 54) apresenta duas percepções sobre a cidade: “a cidade enquanto uma realidade presente, imediata, dado prático-sensível e arquitetônico e por outro lado o urbano, realidade social composta de relações a serem concebidas, construídas ou reconstruídas pelo pensamento”. Tal distinção no pensamento do filósofo situa a questão da cidade como ponto de partida para horizontes possíveis. Espécie de “objeto virtual” (LEFEBVRE, 2001, p. 107), o urbano apresenta-se como construção política,

---

<sup>2</sup> *Direito à cidade* (LEFEBVRE, 2001).

espaço de criação que perpassa o fazer-cidade como utopia concreta. Nessa acepção, a utopia está inserida no jogo de relações que os espaços da diferença na cidade (o que Lefebvre chama de “heterotopias”) podem semear.

O direito à cidade, na definição de Lefebvre (2001, p. 134), manifesta-se como:

[...] forma superior dos direitos: o direito à liberdade, à individualização na socialização, ao habitat e ao habitar. O direito à obra (à atividade participante) e o direito à apropriação (bem distinto do direito à propriedade) estão implicados no direito à cidade.

Depreendemos que o direito à cidade “não pode ser concebido como um simples direito de visita ou retorno às cidades tradicionais e só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada” (LEFEBVRE, 2001, p. 117-118), o que implica retomada da potência humana de produzir o espaço. Se o espaço é uma das matrizes do humano, como afirmam Arroyo (2017) e Santos (2008), construir a cidade como cidade que educa é também um processo de humanização. A cidade que queremos está conectada ao tipo de seres humanos que queremos construir (HARVEY, 2014).

Nos anos 1970, a metáfora das “cidades educativas”, criada no conhecido *Relatório Faure* (1972), apontava um desdobramento que correlaciona cidade e educação como um processo ao longo da vida e amplia os territórios, agentes e atores sociais da aprendizagem. Levado à prática em inúmeras cidades ao redor do mundo a partir da *Declaração de Barcelona de 1994* (também conhecida como *Carta das Cidades Educadoras*)<sup>3</sup>, o conjunto de diretrizes e recomendações sobre o direito de viver em espaço urbano, que tem na educação sua grande estratégia de desenvolvimento, passava a operar em diferentes partes do globo. Baseado nas prerrogativas da cidade como território pedagógico, de valorização dos espaços públicos e do desenvolvimento de políticas urbanas que privilegiam o cuidado às pessoas como condição democrática essencial, o movimento das cidades educadoras constituiu novo paradigma para pensar a cidade e a educação na atualidade<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> AICE. Disponível em: <https://www.ciudadeseducadorasla.org/ciudades/es/la-carta>. Acesso em: 23 ago. 2021.

<sup>4</sup> Disponível no site da Associação Internacional de Cidades Educadoras: <https://www.edcities.org/pt/>. Acesso em: 27 ago. 2021

Mais recentemente, o direito à cidade esteve presente nas vozes de diferentes grupos sociais que se fizeram ouvir em diversos documentos nacionais e internacionais, como a *Carta Mundial pelo Direito à Cidade* (2005, p. 12)<sup>5</sup>, que o apresenta como:

um direito coletivo de todas as pessoas que moram na cidade, a seu usufruto equitativo dentro dos princípios de sustentabilidade, democracia, equidade e justiça social. Assim como os outros direitos humanos, este é um direito interdependente.

Na esfera brasileira encontramos, na Constituição Federal de 1988, um capítulo pertinente à Política Urbana, além do Estatuto da Cidade, aprovado em 2001, por meio da Lei Federal n.º 10.257/2001, em que apresenta no art. 2.º, inciso I, o direito às cidades sustentáveis e no art. II se refere à gestão democrática “por meio da participação da população e de associações representativas dos vários segmentos da comunidade na formulação, execução e acompanhamento de planos, programas e projetos de desenvolvimento urbano” (BRASIL, 2008, p. 15).

Conforme Gadotti (2006, p. 134), é “[...] é preciso promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora: ‘enquanto educadora, a Cidade é também educanda’”.

Do direito à cidade, reivindicado por lutas sociais enquanto prerrogativa comum, situamos a cidade na perspectiva de pensar, com Mosé (2014), que transformações da educação resultam de movimentos integrados que articulam projetos de escola com projeto de homem, sociedade, mundo, mas, também, de cidade.

Com efeito, emerge a necessidade de (res)significarmos práticas docentes para vislumbrar o território urbano na perspectiva do “território usado”, de modo que se assegure uma formação para e pela cidadania ativa e a justiça social.

[...] o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida [sendo considerado] uma categoria de análise (SANTOS, 2009, p. 8).

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.mobilizacuritiba.org.br/files/2014/01/Cartilha-Direito-%C3%A0-Cidade-Plataforma-Dhesca.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.



Tal intencionalidade confere a valorização dos espaços educadores das cidades e sua importância para assegurar uma formação para e pela cidadania ativa e a justiça social, em diálogo com os 20 princípios da *Carta das Cidades Educadoras*, distribuídos em três eixos, conforme visualizamos no quadro demonstrativo 1.

**Quadro 1** — Quadro demonstrativo com os 20 princípios da Carta das Cidades Educadoras distribuídos em 3 eixos

EIXOS	PRINCÍPIOS
Eixo 1 - Direito a uma cidade que educa	1. Educação inclusiva ao longo da vida; 2. Política educativa ampla; 3. Diversidade e não discriminação; 4. Acesso à cultura; 5. Diálogo intergeracional.
Eixo 2 - 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.
Eixo 3 - Serviço integral às 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: Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020).

Portanto, o território usado é entendido neste estudo além do “[...] conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas [...]” (SANTOS, 2009, p.8), e compreende a perspectiva do “território usado, não o território em si”, como propõe o autor, mas intencionalmente mobilizado para a construção de práticas educativas que compreendam a cidade como uma “usina de aprendizagem” (TASCHETO SILVA, 2019) inesgotável.

O conjunto de princípios da *Carta* nos instiga a pensar que a materialização dos seus princípios passa essencialmente pelo reconhecimento do direito a uma cidade que educa, compromisso assumido pelas cidades que deliberam construir tal perspectiva em seus mais diversos territórios, por meio de serviços integrais às pessoas. Isto nos convida a ressignificar as práticas docentes em diálogo com a cidade, como trataremos a seguir.

### **Prática docente na relação com a escola na cidade e a cidade na escola**



Para Lefebvre (2001, p. 51- 52), a

[...] cidade sempre teve relações com a sociedade no seu conjunto, com sua composição e seu funcionamento, com seus elementos constituintes (campo e agricultura, poder ofensivo e defensivo, poderes políticos, Estados etc.), com sua história [...] portanto, a cidade depende também [...] das relações de imediatez, das relações diretas entre as pessoas e grupos que compõem a sociedade (famílias, corpos organizados, profissões e corporações etc.).

Por outro lado, compartilhamos do posicionamento de Mosé (2014, p. 83) ao dizer que estudar deve ser, antes de tudo, “entender onde a gente mora, que relações predominam ali, que tipo de vida impõe, para saber até que ponto queremos seguir trilhas prontas ou inventar as nossas [...]”.

Sob essas considerações, situamos a compreensão de práticas docentes que reconheçam e valorizem a cidade como espaço educador, mais especificamente a compreensão da cidade como livro aberto pelas inúmeras possibilidades oferecidas, no entanto, “[...] é preciso aprender a olhar e a interpretar e que é um excelente laboratório para trabalhar o processo de trânsito da anedota à categoria, do concreto ao abstrato” (CARBONELL, 2002, p. 103). O autor enfatiza “[...] que todo sujeito pode contribuir livremente, acessar, relacionar, contextualizar, reelaborar, compartilhar, sistematizar, sintetizar e se questionar continuamente em torno de um amplo e incalculável capital de conhecimentos” (p. 15).

Nesse sentido, recorreremos a Gadotti (2014, p. 136) para expressar que “[...] a escola precisa não só se abrir para o mundo, ela precisa ir para o mundo. Falar em leitura de mundo, leitura do entorno [...]”, apropriar-se da cultura da escuta, ou seja, fazer da escola um organismo vivo, em que o direito à educação se traduz para direito de aprender, motor de transformação social e exercício da cidadania (GADOTTI, 2014).

Complementando essa ideia, Mosé (2014, p. 82-83) evidencia “[...] que a vida deve ser a dimensão integradora das relações na escola. Se não houver vida naquilo que aprendemos, então não há educação, formação e muito menos aprendizagem, a escola deve ser um corpo vivo [...]”. A autora adverte também para a necessidade de envolvimento da escola com diferentes espaços públicos e argumenta que “a escola deve ir à cidade e a cidade deve se preparar para recebê-la, construindo espaços de convivência e de relação e assumindo seu papel no processo educativo” (MOSÉ, 2014, p. 82-83). A

mesma ideia é defendida por Tiriba (2008, p. 17) ao chamar atenção em relação às condições de “emparedamento” a que as crianças são geralmente submetidas nas salas de aula das instituições de educação infantil, e da necessidade de “desemparedar” e “conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares”, ou seja, conquistar e conectar a escola com a cidade como lugares de convivência e exercício da democracia.

Ao continuamente pensarmos sobre a escola que temos e a escola que queremos, sobressai a relevância “[...] de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. [...]” (GADOTTI, 2006, p. 139).

Nessa perspectiva, encontramos em Bernet (1997, p. 20) três dimensões na relação entre educação e cidade que corroboram para ressignificar a escola em seu tempo/espaço a reconhecer sujeitos de direitos com acesso ao saber sistematizado pela humanidade, mas não limitado ao ambiente escolar, para assegurar o direito humano à cidade que educa na defesa de uma formação para e pela cidadania emancipatória.

A primeira dimensão considera a cidade local de educação, visto que aprendemos na cidade, com suas instituições, seus recursos, suas relações, suas experiências. A segunda dimensão entende a cidade como agente de educação, ou seja, aprendemos com a cidade emissora de constantes aprendizagens. A terceira dimensão trata da cidade como conteúdo educativo, sendo assim, podemos fazer dela objeto de educação, pois, aprendemos a cidade, sua origem e seu potencial.

Diante dessas possibilidades e para suscitar debate sobre o desemparedamento da escola historicamente fechada em seus muros, assemelhada ao modelo panóptico da instituição descrito por Foucault (2007) — a qual perde seu monopólio como espaço privilegiado de educação das novas gerações (MOLL, 2013) — e a fim de potencializar a relação da escola com a cidade que educa, permitindo-nos transpor o currículo escolar clássico para além dos temas transversais, por meio da interlocução com o território urbano — em sua multiplicidade de espaços, convertendo-os em valiosas possibilidades pedagógicas na tessitura da aprendizagem —, consideramos fundamental enaltecer práticas docentes gestadas na relação com a cidade que educa em um duplo “[...] movimento de reinvenção da escola, da cidade e, nela, a comunidade [...]” (MOLL, 2013, p. 222).

Todavia, é fundamental que o professor no século 21 considere a cidade como “[...] um espaço que integra experiência, conhecimento e disciplinas simultaneamente [...]” (BONAFÉ, 2017, n/p), que reconheça/valorize “[...] a experiência da cidade como prática de significação e subjetivação [...]” (BONAFÉ, 2015, p. 111), priorize o contexto local e o global como elementos essenciais da sua prática docente, de modo que as experiências sociais e individuais oportunizadas/vividas pela/na cidade que educa se traduzam como “[...] prática experimental, questionadora e reflexiva, que permita construir saberes críticos e sistematizar propostas de intervenção e mudança” (BONAFÉ, 2015, p. 111), instituindo a cidade uma espécie de mapa curricular mergulhado em tensões e conflitos.

Tal compreensão implica inovação de práticas docentes pautadas na perspectiva para a qual “[...] ler o mundo é estudar a sociedade; é estudar o processo de humanização a partir do território usado” (SANTOS, 1997, p. 24). Para tanto, é essencial que tais práticas sejam gestadas na vinculação e na apropriação do território em uma perspectiva de transformação, como alerta Lefebvre (2001, p. 117-118), visto que o direito à cidade “não pode ser concebido como um simples direito de visita ou retorno às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada”.

Com efeito, pensar territórios nessa perspectiva, de modo a constituí-los, (des)revelar seu potencial educador na direção de “[...] um laboratório onde se ensaiam diversas formas de subjetivação, transição e transformação social e cultural” (BONAFÉ, 2013, p. 456), entendendo “a cidade como experiência cultural e currículo” (BONAFÉ, 2015, p. 111). No entanto, esse movimento requer “um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas (CARBONELL, 2002, p. 19), estabelecendo desafios à prática docente.

### **Desafios à formação continuada de professores**

Segundo Santos (2008, p. 79),

A cidade é o lugar em que o mundo se move mais; e os homens também. A co-presença ensina os homens a diferença. Por isso a cidade é o lugar da educação e da reeducação. Quanto maior a cidade, mais numeroso e significativo o movimento, mais vasta e densa a co-presença e também maiores as lições e os aprendizados.

Essas ponderações nos direcionam o olhar para o potencial educacional que existe e acontece na cidade, bem como para os desafios enfrentados pelo professor no reconhecimento da cidade como “[...] um livro aberto que é preciso aprender a olhar e interpretar [...]” (CARBONELL, 2002, p. 103). O autor acrescenta que “[...] a incorporação da experiência de vida e extraescolar à educação formal” tem por objetivo “[...] educar o olhar, as inteligências múltiplas e as diversas linguagens comunicativas, para descobrir, explorar, perceber e sentir o que acontece na cidade de maneira explícita e oculta” (CARBONELL, 2002, p. 14).

Recordamos os argumentos de Nóvoa (2017, p. 1121) sobre a proposta de formação de professores: “conhecimento e a mobilidade social” conduzem à abertura da escola ao espaço público da educação, o que “[...] implica uma participação mais ampla da sociedade nas questões educativas (famílias, associações, movimentos sociais, eleitos locais, etc.)”. Conforme o autor, a mobilização de tempos e dinâmicas “fora dos muros da escola” é necessária para provocar mudanças na escola e em sua relação com a sociedade, que exige do professor ouvir as vozes da cidade.

São questões que nos impulsionam a discorrer sobre a relevância de a formação continuada de professores suscitar reflexões pertinentes à educação na relação com/na cidade que educa, e os desafios colocados para tanto, traduzidos, de modo geral, como necessidade de inovação na perspectiva de “[...] introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe” (CARBONELL, 2002, p. 19).

Assim como Tardif (2010, p. 237), defendemos que “os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos do seu ofício” e o seu trabalho cotidiano não é somente lugar de aplicação de saberes, mas “um espaço de produção de conhecimento, e mobilização de saberes que lhes são próprios”. Portanto, pensar o espaço como matriz formadora do humano e a cidade como agente, conteúdo e sujeito da educação estabelece alguns desafios à formação de professores, sobretudo, o de pensá-la sintonizada com a retomada humana da formação da cidade com as pessoas, desdobramento pedagógico necessário para uma cidadania de alta intensidade no marco da cidade que educa.

O Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica no contexto brasileiro. O art. 2.º trata da

formação dos profissionais da educação, e, entre os princípios citados, destacamos o inciso VII: “a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais”.

É compreensível que documentos normativos e orientadores não atribuam mudanças à prática docente ao regularem a política educacional estabelecida para nortear o trabalho do professor e a organização das atividades pedagógicas. Nesse ponto, compartilhamos da visão de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) ao sinalizar que o processo que envolve a política educacional tomada “[...] como textos ‘e coisas’ [...] é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política”. Portanto, inferimos que tais documentos normatizam a política, enquanto as mudanças práticas implicam reflexão, imbuída de análise crítica em relação ao trabalho pedagógico.

A formação de professores, na visão de Marcelo (1999, p. 24), é um “processo contínuo, sistemático e organizado”, concebida como:

[...] área de conhecimento, investigação, propostas teóricas e práticas; contempla as formações inicial, continuada e o exercício docente; é um processo individual e coletivo; e está relacionado às experiências de aprendizagem que promovem reflexão e ação para com o ensino, escola, alunos, currículo, qualidade da educação etc.

Tardif (2010) concebe a formação inicial e a continuada articuladamente: a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda se refere à aprendizagem no exercício da profissão. Para o autor, o desenvolvimento profissional ocorre ao longo de toda a experiência de vida, sem linearidade ou duração preestabelecida, mas envolve as formações inicial e continuada. Na formação profissional, segundo esse autor, percebem-se pelo menos quatro fases:

[...] começa antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional. Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, **de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente** (TARDIF, 2010, p. 287, grifo nosso).

Segundo Marcelo (1999, p. 136), usam-se muitos termos como conceitos equivalentes quando o assunto é formação docente. Entretanto, o autor prefere utilizar “desenvolvimento profissional de professores”, pois, entende que se adapta melhor à concepção do professor como profissional do ensino.

O desenvolvimento profissional é entendido por Marcelo (1999, p. 193) como processo de aprendizagem em que alguém aprende em um contexto concreto, e isto implica elaboração de um projeto, para seu desenvolvimento e avaliação curricular. Para ele, o termo desenvolvimento profissional pressupõe uma abordagem na formação de professor que valoriza seu caráter contextual, organizacional e voltado à mudança. Essa abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

Nóvoa (2019, p. 10) defende que o ciclo do desenvolvimento profissional se completa com a formação continuada. “Face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado”. Esclarece ainda o autor que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada” (NÓVOA, 1992, p. 14). Destaca também que a formação não se constrói por acumulação, mas “através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Para ele, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua:

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêem corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1992, p. 14).

Segundo Nóvoa (1992, p. 18), no contexto escolar, podemos aprender, desaprender, estruturar novos aprendizados, realizar descobertas e sistematizar novas posturas na práxis, em uma relação dialética entre desempenho profissional e aprimoramento da formação. “Para a formação de professores, o desafio consiste em

conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas” (NÓVOA, 1992, p. 29), diante do que percebemos a formação continuada como dever e direito no processo contínuo de desenvolvimento profissional docente, enquanto a escola é *lócus* de formação continuada, lugar no qual evidenciamos, construímos e compartilhamos saberes e experiências docentes voltadas à superação dos processos de ensino e aprendizagem nas situações de negação, por exemplo, do direito à cidade.

Sob perspectiva refletimos a respeito do alerta de Scheibe (2010<sup>6</sup>, p. 991 apud GERONASSO; ENS; TRINDADE, 2020, p. 126), ao relatar que:

[...] a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do professor. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, **ao lado das instituições formadoras de professores**, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente (grifo nosso).

Nessa direção, concordamos ainda com as ponderações de Romanowski e Schotten (2020, p. 735) ao defenderem a necessidade de “se criarem espaços contínuos de trocas de experiências, de diálogo no próprio local de trabalho, numa perspectiva mais coletiva de aprendizagem docente, preferencialmente de maneira institucional, num processo colaborativo com as universidades”.

Isto posto, destacamos que a formação continuada de professores cumpre seu papel em relação à permanente reflexão sobre as práticas pedagógicas, em um processo de interdependência com a universidade, assim como de autonomia docente, para ampliar o universo de compreensão dos processos formativos que aproximam a escola da cidade e a cidade da escola. Na perspectiva do direito às cidades que educam, a formação continuada amplia a compreensão dos processos educativos ao interpolar educação formal, não formal e informal nos territórios urbanos. Reconhecer e fazer a cidade que educa requer pensar a formação docente drapeada por inúmeros espaços formativos que a cidade, quando mobilizada intencionalmente para tanto, pode ofertar. Isto não significa

---

<sup>6</sup> SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 ago. 2020.



que a escola não possua papel central nesse movimento, mas que, sozinha, não pode prover educação integral e integrada enquanto *lócus* social da cidade.

Assim, a formação continuada dos professores e o contexto das práticas docentes na cidade que educa induz à curricularização de outros territórios para uma educação emancipatória, entendendo a cidade como sujeito de aprendizagens, emissora de narrativas diversificadas e agente das transformações necessárias, dimensão política indissociável da aceção da educação como prática da liberdade.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Este estudo demonstrou a relevância do direito à efetivação, nas práticas docentes escolares, da cidade que educa em prol da formação para e pela cidadania ativa, estabelecendo desafios à formação continuada de professores da educação básica em seu tempo/espço, a fim de aproximar o direito à cidade do direito à educação.

Nessa direção, incorporando o direito do estudante à cidade alicerçado nos referenciais teóricos e legais aqui apresentados, destacamos quão fundamental é refletir sobre a importância das práticas docentes escolares conceberem o espaço como matriz formadora do humano e a cidade como agente, conteúdo e sujeito da educação. Por sua vez, são posicionamentos que estabelecem desafios à formação continuada de professores na/da educação básica, mas não exclusivamente, à medida que tais caminhos requerem pensar em sintonia com a retomada humana da formação da cidade para e com as pessoas, desdobramento pedagógico necessário para uma cidadania de alta intensidade no marco da cidade que educa.

A partir de tal compreensão, somadas às reflexões de Nóvoa (2017, p. 1127) ao dizer que “[...] ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”, cabe ao/à professor/a autorreflexão contínua de suas práticas e da participação em programas de formação continuada situados em seu tempo/espço e pautados em uma perspectiva crítico-emancipatória, a fim de anunciar o desemparedamento da escola e contribuir para assegurar o direito à cidade que educa, pois, dependendo da concepção teórico-metodológica que sustenta as práticas pedagógicas gestadas no cotidiano escolar, desenha-se um processo educacional limitado aos muros da escola e desvinculado das possibilidades e potencialidades

educativas presentes na cidade, restringindo a possibilidade de formação para e pela cidadania ativa.

Portanto, o encontro da cidade com a educação de forma intencional contribui para a criação de outros itinerários formativos e de práticas docentes promovidas em contextos reais, isto é, práticas educativas que exercitam o direito à educação associado ao direito à cidade em dinâmicas que ampliam espaços de aprendizagens e temporalidades educativas. Pensar a cidade como espaço formativo é uma estratégia de fomento à educação como prática da liberdade e do *fazer cidade* como utopia concreta.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Passageiros da noite**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Carta das cidades educadoras**. Barcelona, 2020. esp. Disponível em: <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BERNET, J. T. Cidade Educadoras: Bases Conceptuales. In: ZAINKO, M. A. S. et al. **Cidades educadoras**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997. p. 13-34.

BONAFÉ, J. M. O currículo da cidade é a capacidade de aprender a ler o que acontece nela. Reportagem de Pedro Ribeiro Nogueira, Cidades Educadoras, **Centro de Referências em Educação Integral**, 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-curriculo-da-cidade-e-capacidade-de-aprender-ler-o-que-acontece-nela/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BONAFÉ, J. M. Na escola, o futuro já não é o passado, ou é. Novos currículos, novos materiais. In: JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. (orgs.). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. **Diário oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 824, 14 jul. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcebo04_10.pdf). Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016, dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 88, p. 5, 10 de mai. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Cidade**. 3. ed. Brasília: Senado Federal; Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. 102 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70317/000070317.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 ago. 2021.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar**: a mudança na escola. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. Porto Alegre: Penso, 2016.

FAURE, E. **Aprender a ser**. Trad. Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. São Paulo: Livraria Bertrand, 1972.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época).

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, nova série, v. 1, n. 1, p. 133-139, mai. 2006. DOI <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>

GADOTTI, M. Moacir Gadotti e a escola cidadã. In: MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 123-160.

GEHL, J. **Cidade para pessoas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GERONASSO, J. E. S.; ENS, R. T.; TRINDADE, R. Investigação da prática pedagógica: formação continuada nas narrativas e representações de profissionais da educação. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1118-1143, jul./set. 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.066.DS08>

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luisa Santos Gil. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

HARVEY, D. **Cidades Rebeldes**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 6. reimpr. São Paulo: Centauro, 2016.

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

MARAGALL, P. Cidade das pessoas. In: ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AICE). **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Lisboa: Gráfica Almondina, 2013. p. 13-16. (Torres Novas, Portugal). Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

MARCELO, C. G. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999. Disponível em: [http://www.academia.edu/11913054/Forma%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_professores\\_para\\_uma\\_mudan%C3%A7a\\_educativa](http://www.academia.edu/11913054/Forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_para_uma_mudan%C3%A7a_educativa). Acesso em: 27 ago. 2021.

MOLL, J. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**. Lisboa: Gráfica Almondina, 2013. p. 213-224. (Torres Novas, Portugal). Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf> Acesso em: 27 ago. 2021.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/198053144843>

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>. Acesso em: 27 ago. 2021.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Universidade de Lisboa, Lisboa – Portugal. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, A. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

ROMANOWSKI, J.; SCHOTTEN, N. Formação continuada: da reprodução fragmentada à intencionalidade contextualizada. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 15, n. 3, p. 718-737, jul./set., 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n3p718-737>

SANTOS, M. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia**, 1(1), p. 7-13, 2009. DOI: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1.a13360>

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo**. São Paulo: Ed. Edusp, 2008.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TASCHETO SILVA, M. Da universidade à cidade como oportunidade pedagógica: Extensão, currículo e território. In: SERRA, M. S.; BONORIS, M. P. (orgs.). **Espaços urbanos e cidades educadoras**. Caderno de debate n. 5. Rosário, Argentina: Sudamerica impressos, 2019. p. 27-31. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/08/C.-DEBATE-V-portugues.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

TIRIBA, L. **Educação infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Recebido em: 29/06/2021

Parecer em: 23/07/2021

Aprovado em: 23/07/2021