

INTERFACES ENTRE ESCOLA E CIDADE EDUCADORA: PERSPECTIVAS AO SABERES DOCENTES

INTERFACES BETWEEN SCHOOL AND EDUCATING CITY: PERSPECTIVES ON TEACHING KNOWLEDGE

INTERFACES ENTRE ESCUELA Y CIUDAD EDUCADORA: PERSPECTIVAS SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CONOCIMIENTO

Cíntia Mara Brighenti Radloff

Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Professora de História da rede estadual na cidade de Ibirama, Estado de Santa Catarina – Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5434-6662>.

E-mail: cintia_m.b@terra.com.br

Katiúscia Raika Brandt Bähringer

Doutoranda em Educação pela Universidade Regional de Blumenau – FURB. Professora de Língua Inglesa da rede estadual na cidade de Ibirama, Estado de Santa Catarina - Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-7166-7943>.

E-mail: katiraika@gmail.com

Daniela Tomio

Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Docente nos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM) da Universidade Regional de Blumenau, estado de Santa Catarina, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5578-7822>.

E-mail: dtomio@furb.br

RESUMO

Objetivamos analisar as práticas educativas, publicadas pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) e que acontecem a partir de escolas, estabelecendo relações com a dimensão social da profissionalidade docente. Em pesquisa bibliográfica *online*, analisamos um conjunto de Experiências Destacadas, publicadas no *site* oficial, e identificamos o espaço-lugar das escolas na/da/a Cidades Educadoras. Interpretamos nas experiências analisadas um compromisso social dos professores com as suas comunidades e territórios, em práticas que se articulam a outros contextos da cidade. Concluímos que é necessário valorizar os saberes docentes e a sua construção coletiva em percursos formativos na/pela escola em interfaces com outros espaços educativos.

Palavras-chave: Cidade educadora; Escola; Formação de professores; Saberes docentes.

ABSTRACT

We aim to analyze educational practices, published by the International Association of Educating Cities (AICE) and which take place in schools, establishing relationships with the social dimension of teaching professionalism. By online bibliographic research, we analyzed a set of Highlighted Experiences, published on the official website, and we identified the space-place of schools in Educating Cities. We interpreted from the experiences analyzed as a social commitment of teachers with their communities

and territories, in practices that are linked to other contexts in the city. We conclude that it is necessary to value teaching knowledge and its collective construction in training paths at/by school in interfaces with other educational spaces.

Keywords: Educating city; School; Teacher education; Teacher learning.

RESUMEN

Nuestro objetivo es analizar las prácticas educativas, publicadas por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) y que se desarrollan en las escuelas, estableciendo relaciones con la dimensión social de la profesionalidad docente. En una investigación bibliográfica en línea, analizamos un conjunto de Experiencias Destacadas, publicadas en el sitio web oficial, e identificamos el espacio-lugar de las escuelas en las Ciudades Educadoras. Interpretamos en las experiencias analizadas un compromiso social de los docentes con sus comunidades y territorios, en prácticas que se vinculan con otros contextos de la ciudad. Concluimos que es necesario valorar la enseñanza del conocimiento y su construcción colectiva en itinerarios de formación en/por la escuela en interfaces con otros espacios educativos.

Palabras-clave: Ciudad educadora; Escuela; Formación de profesores; Enseñar conocimientos.

INTRODUÇÃO

As nossas *ciudades* já são territórios educativos, mas quando se assumem *educadoras*, pelas intencionalidades planejadas e conectadas de seus habitantes, podem potencializar o desenvolvimento humano ao longo da vida, considerando condições de igualdade, equidade e justiça para todos. Ademais, evidenciamos que aspectos da vida coletiva perpassam a escolarização, que em diferentes graus e de diversas formas, pelas dimensões das sociedades modernas influenciam os ambientes e o trabalho nas escolas.

Estas relações entre cidade e educação são consideradas um novo paradigma do século XXI, quando as cidades chegam a limites do suportável, em termos de violência, estresse, desemprego, falta de habitação, de transporte, de saneamento, como sugere Gadotti (2006), que nos indica a necessidade de transformar as cidades em espaços para o desenvolvimento humano. No Primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, na data de 30 de novembro de 1990, foi redigida a Carta das Cidades Educadoras, um documento orientador, que especifica o conceito, objetivo e os princípios educadores das cidades. Em consonância com este documento:

A cidade educadora tem de exercitar e desenvolver a sua função educadora em paralelo às suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), com olhar posto na formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade para responder às suas necessidades formativas permanente em todos os aspectos da vida. (Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE, 2022, p.5).

No ano de 1994, foi criada a Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE – sem fins lucrativos, constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a regerem-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras. A AICE, por meio do *site* oficial, disponibiliza orientações e esclarecimentos do projeto, divulga experiências das cidades membros, bem como dados estatísticos. No início do ano de 2023, a associação possuía cerca de 500 cidades educadoras de 35 países de todos os continentes, sendo 31 cidades no Brasil.

Ao refletir percursos formativos de educação, as Cidades Educadoras precisam constituírem-se e valorizarem diferentes contextos de educação, formais (escolas e universidades), não formais (museus, galerias de artes, jardins botânicos...) e informais (projetos nas praças, bairros...), que, embora tenham seus próprios objetivos e conteúdos formativos, em suas contribuições podem complementar a formação integral dos habitantes da cidade.

Definir formação integral não é uma tarefa fácil. Uma leitura exploratória sobre integralidade na educação brasileira, nos permitiu inferir que, essa perspectiva educativa foi compreendida e utilizada para diferentes fins. Assim, olhando para esses contextos, é possível assegurar que a educação integral contempla a “ideia de uma formação ‘mais completa possível’ para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de ‘formação completa’ e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam” (Brasil, 2009, p. 17).

Cavaliere (2007, p. 1022) nos provoca a pensar “uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes [...] onde ocorram vivências reflexivas”. Neste sentido, as cidades educadoras, juntamente com suas instituições seriam responsáveis pelo desenvolvimento de processos intelectuais, físicos, artísticos, autônomos, tecnológicos, cidadãos, contribuindo para uma formação completa e integral das pessoas. Essa educação integral, além de considerar uma ampliação do tempo de educar os cidadãos, toma como referências de ensino e de aprendizagem o território das comunidades. Esses passam a ser ressignificados, “graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para a reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global” (Brasil, 2009, p. 19).

Outro aspecto que evidenciamos quanto à concepção de integralidade vem ao encontro de considerar os contextos e os tempos que os estudantes estão inseridos nas realidades escolares, que relativos aos aspectos sociais, econômicos e culturais, condicionam o desenvolvimento pleno, por extensão de suas comunidades. Por isso, nos referimos à organização escolar, considerando as necessidades formativas dos estudantes (e das suas comunidades) em diferentes aspectos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor e outros que vem a exigir uma ressignificação da cotidianidade da escola em interfaces à cidade.

Dessa compreensão, elegemos a escola enquanto contexto social, que pelas relações em um projeto de cidade educadora, pode denotar sentidos a como os professores elaboram saberes acerca de suas realidades escolares. Há de se refletir o compromisso social das cidades educadoras em interface à escola, especialmente no “desemparedamento” das práticas educativas (Tiriba, 2008), ampliando as relações culturais, explorando seus entornos, participando da vida em sociedade e assumindo uma responsabilidade social compartilhada do seu território. Esse processo representa um desafio para a escola, uma vez que ela é instigada a conhecer os saberes comunitários, promovendo uma transformação tanto dos conteúdos curriculares, quanto da vida social daquela comunidade (Brasil, 2009). E, nessa compreensão que localiza o espaço-lugar da escola na cidade educadora, refletimos a importância dos professores e da sua formação continuada.

Nesse sentido, reconhecemos as questões sociais como essenciais, para ampliar as compreensões acerca do trabalho docente enquanto uma profissão das interações humanas (Tardif, 2014), que merece repercussão quando tratamos da escola para além de seus muros. Assim, a escola pode nos revelar uma configuração em que os professores desempenham uma reprodução do modelo tradicional de Educação que acabou por se “normalizar” em tempo e contexto histórico, refletindo nos processos educativos uma forma escolar estruturada e padronizada, que se distancia de abranger e situar a cidade em seu currículo. Ou pode, de acordo com Trilla (1990; 2005), se aproximar da cidade, pensando essa relação a partir de três dimensões teóricas metodológicas, que constituem o projeto educativo das cidades e que na prática, se complementam. São elas, aprender *na* cidade (ambiente), aprender *da* cidade (agente) e aprender *a* cidade (conteúdo).

Diante disso, uma metamorfose da escola perpassa reconsiderar essa premissa de reconfigurar organizacionalmente o contrato social e político da escola com a sociedade (Nóvoa, 2022) e aqui, ressaltamos, a perspectiva às cidades. Assim, compartilhamos que nosso entendimento na reconfiguração da escola está na valorização de sua dimensão pública, pois as escolas e seus professores, por meio de ações transformadoras que assumem no processo coletivo de aprendizagem, comprometido com o território, com a comunidade (Carbonell, 2016), podem transformar a si próprios, os outros e a/na cidade.

Partindo da compreensão da escola em suas relações com a cidade, apoiamos nossa pesquisa na dimensão social da formação docente e de sua importância para um projeto que assume o caráter de “cidade educadora” para/com seus habitantes.

Nesse sentido, o ser e o agir dos professores são vistos como resultado dinâmico dos processos de trabalho e aprendizagem na escola em interface com as questões sociais da cidade. Assim, uma perspectiva orientadora nesta pesquisa está na construção desse diálogo ligado às organizações de trabalho dos professores na escola, de modo que suas práticas se tornem princípios de enfrentamento e reflexão acerca de situações e experiências cotidianas. Com Tardif (2014, p. 12) destacamos que “[...] o saber dos professores é um saber social”. Diante dessa concepção, assumimos que no âmbito da organização escolar, os professores aprendem e elaboram saberes em interface com suas práticas, que por meio de experiências educativas, negociam sentidos ao seu desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, compreendemos que percursos de formação continuada dos professores precisam estar sintonizados com suas práticas no contexto da escola e vice-versa. Para vislumbrar e interpretar experiências nessa direção, buscamos por casos concretos de práticas educativas que já acontecem em ou a partir de escolas em Cidades Educadoras, a fim de identificar aspectos que nos permitem compreender concepções acerca da escola e da formação docente em/por uma “cidade que educa”.

Nessa direção, objetivamos analisar práticas educativas, publicadas no *site* oficial da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), que acontecem a partir de escolas, estabelecendo relações entre a dimensão social da profissionalidade e a formação docente.

PERCURSO METODOLÓGICO

No site da AICE (2023), na seção “Banco de experiências” há disponível para acesso público (<https://www.edcities.org/pt/publicaciones/focus-experience/>) uma “base de dados que contém mais de 500 experiências que ilustram diversas concretizações dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, e que podem ser consultadas nas três línguas oficiais da Associação: espanhol, francês e inglês.” Neste acervo, há a compilação das “Experiências Destacadas”, que são publicadas no formato de um informativo, contendo um resumo e um texto com seções: país e cidade, contexto e sujeitos envolvidos, objetivos, metodologia, avaliação e contato. Na figura 1, ilustramos um exemplar de informativo:



Figura 1 – Exemplar de informativo de Experiências Destacadas da AICE
Fonte: https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/10/Experiencia-destacada-32_ESP.pdf. (dez/2023).

Com acesso a este acervo e informações, para sistematização deste estudo, definimos o percurso metodológico da pesquisa: quanto à abordagem qualitativa, quanto à natureza do objetivo como exploratória e quanto aos procedimentos como bibliográfica online (FLICK, 2013).

No contexto online de investigação, em um primeiro momento, fizemos uma busca exploratória no site oficial da AICE, selecionando no banco de Experiências Destacadas, dentre as 46 publicadas, as experiências que contivessem o termo escola, school, escuela ou école. Identificamos a recorrência de 20 experiências com menção à escola, em suas variações de idioma.

Para geração de dados, elaboramos um roteiro de leitura, observando o contexto, participantes, objetivos e propostas futuras das práticas educativas das Experiências Destacadas. Em um segundo gesto interpretativo, foi possível selecionar das 20 experiências iniciais, 11 experiências que tinham em suas descrições a escola como contexto ou parceira no desenvolvimento dos projetos. No entanto, em uma leitura mais atenta, analisamos que nove experiências continham excertos que apontaram relações à formação de professores. Assim optamos em identificar as Experiências Destacadas no quadro 1, relacionando os objetivos das práticas:

Nº	Cidade Educadora	Título	Objetivos
04	Lyon (França)	Infância, Arte e Linguagens: Um projeto de educação artística de Lyon	<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar uma rede de inovadores práticas educativas e artísticas, convidando artistas para fazer residências em creches; - Desenvolver recursos para atividades artísticas e culturais em Educação; e - Incentivar a pesquisa sobre arte e a primeira infância.
14	Viladecava (Espanha)	Um Caminho Verde com códigos QR: Uma experiência de aprendizagem de serviços que aproxima o ambiente e as TIC aos alunos de Viladecavalls	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar espaços de contacto com a natureza e de prevenção da saúde. -Fomentar atitudes de respeito ao meio ambiente nos alunos e visitantes. - Encorajar os alunos a sentirem-se úteis em relação à comunidade em que vivem. -Facilitar a aprendizagem dos alunos sobre como encontrar informações usando vários meios informáticos e audiovisuais. - Dar a conhecer aos visitantes locais e externos a paisagem da zona. -Fomentar o trabalho interdepartamental na Câmara Municipal e a colaboração entre diferentes entidades e/ou empresas.
18	Turim (Italy)	A Escola Adota um Monumento: Programa que promove a apropriação e proteção do patrimônio histórico de Turim.	<ul style="list-style-type: none"> -Informar os cidadãos sobre os seus sítios patrimoniais. -Promover o sentimento de pertença à cidade e incentivar uma atitude responsável cidadania. -Tomar consciência do legado das sociedades anteriores como base para promover o respeito e cuidar de locais de patrimônio histórico.

			-Fomentar o papel educativo da cidade, como espaço gerador de identidade coletiva e de memória compartilhada.
23	Sant Boi de Llobregat (Espanha)	Relacionando a Vida: Sant Boi de Llobregat promove a interação entre estudantes e pessoas com doenças mentais	<ul style="list-style-type: none"> - Tomar consciência dos valores que definem qualquer relacionamento em nossas vidas. - Introduzir os alunos ao conhecimento da doença mental e conscientizá-los de que estes podem fazer parte da experiência de vida de qualquer pessoa. - Estabelecer relações entre estudantes e pessoas que sofrem de alguma doença, através de criatividade. - Para quem está doente, usar a experiência de vida como recurso para conscientizar as pessoas e impactar a sociedade na luta contra os estigmas sociais. - Relegar o papel pessoal de “paciente” e participar como sujeito ativo. - Promover a participação dos doentes mentais na educação dos estudantes e na sociedade de uma forma significativa. - Promover a autonomia e melhorar a autoestima das pessoas diagnosticadas com doença mental, através do empoderamento e da assunção da responsabilidade pelo papel de educador.
24	São Paulo (Brasil)	Memória & Vida: Os cemitérios de São Paulo como museus a céu aberto e parques de memória	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar os cidadãos a visitarem os cemitérios municipais e participarem em atividades que promovam o conhecimento da história da cidade. - Renovar e reorganizar os cemitérios. - Tornar os cemitérios públicos de São Paulo locais de transmissão de conhecimento. - Valorizar o patrimônio histórico, natural e cultural de São Paulo e do Brasil. - Oferecer recursos aos profissionais da educação, da saúde, dos serviços sociais..., a fim de ajudar as pessoas a superar a perda de um ente querido.
28	Bruxelas (Bélgica)	Israel-Palestina por uma melhor compreensão: Bruxelas sensibiliza os estudantes do ensino secundário para o conflito israelo-palestiniano	<ul style="list-style-type: none"> - Lutar contra os estereótipos relacionados com o conflito israelo-palestiniano nas escolas da cidade, a fim de reduzir a tensão entre as diferentes comunidades de Bruxelas. - Ajudar os jovens a formar uma opinião mais informada sobre a complexidade do conflito. - Fornecer-lhes as ferramentas para que possam transmitir e partilhar as suas experiências com outros jovens em Bruxelas.
29	Dakar (Senegal)	A Casa das Culturas Urbanas: Um lugar para os jovens onde se podem expressar e receber formação	<ul style="list-style-type: none"> - Reunir num único espaço todas as culturas urbanas da cidade, oferecendo aos jovens pessoas um lugar de informação, encontro, criação e formação.

		relacionada com as culturas urbanas.	<ul style="list-style-type: none"> - Formar e promover jovens que se dediquem às culturas urbanas, proporcionando lhes espaços onde possam melhorar sua disciplina. - Valorizar o contributo dos jovens e das culturas urbanas para o desenvolvimento cultural desenvolvimento da cidade. - Promover a criação de empresas especializadas em culturas urbanas.
35	Rennes (França)	Plano alimentar sustentável Rennes: Um sistema municipal de alimentação coletiva agroecológica, justa e local	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar, por parte dos poderes municipais, a transição para um modelo agroecológico de produção de alimentos baseado na sustentabilidade ambiental, económica, social e ligada à território. - Desenvolver uma política de fornecimento de produtos alimentos para o sistema de alimentação municipal que acompanhar a transição para o novo modelo. - Sensibilizar e envolver os cidadãos a favor de um modelo de alimentação sustentável, agroecológica e local. - Implementar medidas que promovam o acesso aos alimentos sustentável para todos os cidadãos.
45	Esposende (Portugal)	Geração S: Programa de Sustentabilidade Alimentar	<ul style="list-style-type: none"> - Promover uma dieta saudável e respeitoso com o meio ambiente e atmosfera; - Criar sinergias para promover consumo de produtos locais e temporada; - Contribuir para uma economia colaborativo e consumo sustentável; - Reduzir o desperdício alimentar; - Conscientizar sobre o conceito de "ciclo de vida"; - Integrar tópicos relacionados a sustentabilidade alimentar nos currículos escolares; - Aumentar a conscientização sobre a sustentabilidade dos alimentos, a pegada ecológica e a economia circular.

Quadro 1 – Experiências Destacadas do site da AICE analisadas
 Fonte: autoras (2023).

Para o percurso de análise, nos pautamos no método de análise textual discursiva (Moraes, 2003), cuja sistematização se desdobra em três ciclos: (I) desmontagem dos textos, um processo de unitarização, que avalia detalhadamente os materiais, fragmentando-os em unidades de sentido aos fenômenos estudados; (II) estabelecimento de relações, um processo de categorização que permite a combinação e a classificação das unidades de sentido, reunindo-as em categorias mais complexas; (III) captação do emergente, um processo de compreensão renovada do montante analisado.

Pelo processo assumido, nos desafiamos a expressar, de modo argumentativo, os principais *insights*, sintetizando as unidades de sentidos constituintes dos excertos das experiências analisadas a partir do roteiro de leitura. Esse processo de produção expressa a categorização, ou seja, como categorias foram depreendidas de conceitos amplos e que nos possibilitaram compreender, pelo envolvimento com os materiais analisados e por pressupostos teóricos, as emergências acerca das discussões sobre os saberes dos professores em perspectiva às Cidades Educadoras.

INTERPRETAÇÕES NA PESQUISA

As análises que apresentamos a seguir são constituídas a partir de excertos de informativos de “Experiências Destacadas”, no site oficial da AICE, que constituíram as unidades de sentido. Estas foram agrupadas em categorias, considerando informações geradas a partir de itens do roteiro de leitura, sendo objetivos, metodologia e propostas futuras das práticas educativas das Experiências. Assim, a partir de uma leitura atenta dos casos divulgados, em articulação aos itens levantados, nos foi possível conhecer mais detalhadamente a proposta educativa de cada uma das nove iniciativas, selecionadas para análise.

Num primeiro gesto interpretativo, como demonstram os destaques dos objetivos, conforme identificado (em negrito) no quadro 1, podemos depreender que os professores elaboram saberes da formação profissional em interfaces com outros contextos de educação não formais e informais. Essa compreensão está articulada ao exercício da profissão que constitui mediações entre aspectos sociais - instituição e comunidade (Nóvoa, 2022; Tardif, 2014; Tardif; Lessard, 2014). Os objetivos destacados nos dão pistas de como os professores estão implicados nessas ações, que associam os contextos educativos das cidades à escola e, por consequência, aos processos de escolarização.

De outro modo, entendemos que quando os objetivos das Experiências Destacadas, selecionadas para compor o *corpus* de análise, demarcam termos como **práticas educativas, alunos, estudantes, pesquisa, profissionais da Educação, papel de educador e currículo**, assumem perspectivas aos saberes docentes, no sentido de a atividade docente ser entendida como uma

[...] rede de interações com outras pessoas, num contexto onde (sic) o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas (Tardif, 2014, p. 50).

Sobre essa compreensão da atividade docente ser entendida como uma profissão das interações humanas, segundo Tardif e Lessard (2014), coloca os professores e sua formação, também, como uma atividade essencialmente social. Por essa interatividade da docência, estabelecemos relações teóricas, pelo processo de categorização que nos permitiu a combinação e a classificação das unidades de sentido, reunindo-as em categorias mais complexas, ou seja, pela compreensão renovada do montante analisado, caracterizamos saberes que os professores em sua formação profissional em perspectiva às relações sociais, constroem nos contextos de ação, que de modo complexo, extrapolam a cotidianidade escolar.

Assim, identificamos nas Experiências Destacadas aspectos que convergem à compreensão de que o saber dos professores é um **saber social**, que se constrói pelas questões sociais; de uma prática com relações sociais, que permite a socialização de conhecimentos. Dessa compreensão mais ampla (elaborada a partir das relações dos objetivos e metodologias observadas nas Experiências), sistematizamos categorias acerca dos saberes docentes em perspectiva à *construção social*, à *prática pedagógica* e à *socialização profissional* - elaboradas a partir de diálogos dos dados com referenciais teóricos sobre a renovação da escola (Carbonell, 2016; Nóvoa, 2022; Tardif, 2014; Tardif; Lessard, 2014) em interfaces à concepção de extensão da escola, para além de suas paredes, em um projeto educativo que considere aprender *na* cidade (ambiente), aprender *da* cidade (agente) e aprender *a* cidade (conteúdo) (Trilla, 1990; 2005).

Saberes docentes em perspectiva à construção social

Nesta categoria, reunimos unidades de sentido (excertos dos Informativos) que nos permitiram interpretar a concepção de que a escola é contexto de aprendizagem docente,

em que os professores se apropriam de seus saberes ao longo de suas carreiras, fundamentalmente, no exercício da profissão em um processo dinâmico de análise e reflexão sobre suas experiências vivenciais. Com Tardif (2014, p.16) enfatizamos que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através da formação, de programas, de práticas coletivas [...]”. Sobre esse aspecto, destacamos excertos que convergem à essa concepção, em quatro Experiências Destacadas das cidades educadoras e que narram a relação das questões sociais para um movimento de desemparedamento da escola:

O estabelecimento de um protocolo entre a escola/artista e uma ou mais instituições culturais da cidade permitiu um aprofundamento da disciplina do artista [...] também o cruzamento de diferentes disciplinas artísticas. (Experiência 4)

A falta de espaços verdes na cidade onde as pessoas pudessem passear e desfrutar da natureza juntamente com **a vontade de criar uma Escola Verde**, levou-os a iniciar esta Iniciativa destinada a promover a sustentabilidade e proteger o meio ambiente. (Experiência 14)

A ideia desse projeto nasce do interesse da Escola Pública de Benviure em trabalhar a conscientização sobre questões relacionadas à saúde mental. (Experiência 23)

O projeto Israel-Palestina: para uma melhor compreensão, foi criado **com o objetivo de sensibilizar os estudantes do ensino secundário em Bruxelas (16-18 anos) para a complexidade do conflito Israel-Palestina** e assim construir uma maior harmonia social na cidade. (Experiência 28)

Sobre essas informações, podemos interpretar como as práticas educativas assumem objetos sociais, ou seja, decorrem de questões da sociedade (*cultura, sustentabilidade, saúde, paz*) que abrem espaço para conduzir na escola um diálogo entre conhecimento e compromisso social. Inferimos que o compromisso público com a educação, que possibilita reverberar na metamorfose da escola, parte do diagnóstico crítico de seus professores para as realidades em interfaces aos seus currículos, que reforça as dimensões profissionais e opera em trabalho coletivo com a comunidade. Por conseguinte, esta prática constitui-se também como um percurso à formação docente.

Deste modo, assevera Tardif (2014, p. 15) “[...] um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros [...] um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade”.

Pelos destaques dos excertos: “estabelecimento de um protocolo entre a escola/artista e uma ou mais instituições culturais da cidade” e “A ideia desse projeto nasce do interesse da Escola Pública”, podemos depreender que quando a escola, a partir de seu coletivo, busca estabelecer parceria com outros contextos sociais de educação, a renovação da escola passa a ser marcada pela possibilidade de construção de novos saberes, em perspectiva a uma colaborativa construção social.

Nesse sentido, “[...] 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” (Carbonel, 2016, p. 14) vem a corroborar a perspectiva das Cidades Educadoras. Ademais, a construção cotidiana de situações de trabalho na docência é conduzida pelas interações, que pode ficar só entre as paredes da escola, mas que a exemplo das Experiências Destacadas analisadas, são socialmente construídas e refletem práticas coletivas, logo atividades, cujas ações têm relações com as inserções dos estudantes em situações sociais e reais em suas comunidades e entornos, pois:

É por isso, que nunca é suficiente descrever, mesmo que detalhadamente, tudo que se passa numa escola ou numa classe, para compreender a ordem das interações; é preciso também compreender as interpretações, significações e intenções dos parceiros de ação (Tardif; Lessard, 2014, p. 170).

Nessa direção, pelas cidades educadoras reafirma-se a necessidade de como referida na Carta, de uma educação que transcenda as paredes da escola, atingindo toda a cidade (AICE, 2020). Dessa forma, os contextos urbanos e a educação estão ligados, isso porque as cidades estão repletas de pessoas, que se encontram sempre em movimentos de aprendizagens, formais ou não. Com Brarda e Rios (2004), entendemos que para além das pessoas, as cidades também oferecem um cenário educativo composto por espaços, elementos culturais, formas de vida, atitudes sociais que podem ser entendidos como conteúdos para aprendizagens e desenvolvimento pessoal e coletivo. Assim, evidenciamos as compreensões de a comunidade escolar aprender a cidade e aprender da cidade, na perspectiva de uma construção social entre/com seus diferentes habitantes/participantes.

Aprender a cidade (TRILLA, 1990, 2005) significa reconhecer esse espaço como um objeto de conhecimento e, portanto, usá-lo para elaborar práticas educativas que dialoguem com questões sociais. Pensando assim, destacamos dos excertos os seguintes, objetos de conhecimento: “espaços verdes” (Experiência 14), “sensibilização para a

diversidade” (Experiência 23); “*conflitos na cidade*” (Experiência 28). Sobretudo, baseadas nesses objetos de conhecimento, as práticas educativas escolares passam a “integrar o conhecimento e a vivência do meio urbano: suas características, vantagens, problemas e soluções” (Cabezudo, 2004, p. 13). E ainda, outra dimensão seria compreender a cidade como ambiente de educação. Assim, aprender *na* cidade significa aproveitar os eventos e as instituições do contexto urbano como base das práticas educativas. Essa percepção é constatada na Experiência 04, onde uma instituição da cidade, juntamente com a escola, contribui para a aprendizagem dos estudantes e dos professores, ao... precisa explicar ao leitor a prática 4 do Informativo para entender.

Assim, saberes docentes que são elaborados a partir de experiências educativas, sobretudo, motivadas por questões sociais, enaltecem o viés de uma formação docente voltada ao desenvolvimento de uma nova cultura para a escola e seus professores, em perspectiva à construção social, intimamente ligada aos processos históricos da sociedade. Portanto, com Tardif (2014, p. 12) entendemos que os saberes docentes são construídos socialmente: “Em suma, um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos.” Nesse sentido, os saberes docentes são constitutivos de práticas sociais, que reverberam *na* escola, quando os professores, por suas capacidades de agir e interagir em parceria a outras instituições, compreendem como situações consistentes de aprendizagem, por conseguinte podem ressignificar à docência e significam suas identidades pessoais/profissionais *na/para* cidade.

Saberes docentes em perspectiva à Prática Educativa

É importante valorizar que nossa concepção de formação docente não é reduzida à modelos praticistas que têm foco na formação prática, “na técnica de ensinar”, que pouco contribuem com a reflexividade crítica sobre a profissionalidade docente como asseveram Tardif (2014) e Nóvoa (2022). Ao contrário, defendemos uma relação dialética, socialmente construída, que permita aos professores aprender *na* e *a partir* da prática nos contextos da escola e para além dela, estabelecendo articulações teóricas por suas realidades e contextos escolares na cidade. Por isso, entendemos que “[...] os professores podem ser

criadores dos novos ambientes escolares” (Nóvoa, 2022, p. 46). A partir desta compreensão, sistematizamos a esta nova categoria, em que reunimos unidades de sentido/excertos dos Informativos que posicionam relações entre prática e formação, que sucedem às Experiências Destacadas do site:

Ao longo do ano letivo, **os professores são acompanhados e apoiados** pelo Instituto Nacional de Avaliação da Educação (IEN em francês) dos distritos e pelos orientadores pedagógicos. Trabalham juntos em propostas educativas adaptadas a estes novos tempos artísticos e culturais. (Experiência 04)

Depois de frequentar alguns cursos de formação em Ensino de Ciências Naturais, os professores da Escola Primária Rosella de Viladecavalls foram motivados a desenvolver esta iniciativa. (Experiência 14)

Na segunda fase, está prevista uma série de interações entre as escolas envolvidas no projeto, incluindo a criação de escolas-irmãs, **trocas de materiais, organização de visitas a diferentes monumentos, criação de roteiros educativos culturais**, etc. (Experiência 18)

Em março de 2015 foram criadas as “Aulas Ampliadas” no Cemitério da Consolação para a **formação de professores [...] para promover os cemitérios como espaços interdisciplinares** de fomento ao conhecimento em que intervêm a arte, a história, a cultura, o meio ambiente, (Experiência 24).

Na primeira fase os alunos participam em reunião, debates e eventos culturais [...] tudo isso ajuda a desenvolver o pensamento crítico, a tirar suas próprias conclusões e formar suas próprias opiniões. [...] Depois disso é feita uma viagem de estudos a Israel e à Palestina, durante uma semana, **acompanhado pelos seus professores, durante a qual os jovens trocam experiências, fazem perguntas, colocam dúvidas e ouvem argumentos**. (Experiência 28)

Com os excertos, interpretamos que o professor aprende *na* e *a partir* da prática, analisando e respondendo a situações reais, além de estabelecer novas relações sociais, novos aprendizados. Quer dizer, as práticas educativas que desenvolve em interface às cidades podem se constituir em percursos para a sua formação (e do seu coletivo) na escola. Nóvoa (2022, p. 89) aponta, quando trata da formação docente para a metamorfose da escola, para a necessidade de uma “[...]definição de estratégias de reforço da profissão docente, dando corpo a uma presença colectiva”.

Analisando mais atentamente os destaque dos excertos das Experiências Destacadas, como: “os professores são acompanhados e apoiados”, “trocas de materiais, organização de visitas a diferentes monumentos, criação de roteiros educativos culturais” e “a formação de professores [...] para promover os cemitérios como espaços interdisciplinares”, podemos interpretar que estão implícitas nesse destaques dimensões formativas por relações construídas socialmente. As perspectivas da profissionalidade

permitem a elaboração de saberes práticos e constitutivos de conhecimentos relativos às interações que recaem sobre objetivos de ação. Além de que, os conhecimentos dos professores na e para a prática educativa são também conhecimentos sobre sua profissionalidade, conhecimentos sobre suas interações e sobre suas condições de trabalho. Assim, os professores aprendem e ensinam desenvolvendo suas práticas, interagindo com outros e diferentes coletivos da cidade que pode contribuir para assumirem, paulatinamente, novas posturas nos ambientes de trabalho, ao mesmo tempo, uma tomada de consciência da prática, mobilizando a reflexividade e criando novos ambientes de trabalho coletivo.

Os professores ao fundamentar suas práticas educativas, considerando as dimensões aprender *na*, *da* e *a* cidade superam as concepções de escolas “[...] desligadas do seu ambiente imediato, que negligencia a sociabilidade entre iguais e reduz aspectos tão importantes como expressividade, criatividade ou a própria educação física” (Trilla, 2005, p. 11 – nossa tradução). Dessa forma, contempla-se mais um aspecto da Carta da Cidades, a educação integral, pois se prevê a “[...] formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade para responder às suas necessidades formativas de modo permanente e em todos os aspectos da vida” (AICE, 2020, p.5).

Apesar de reconhecer a importância da cidade no processo educativo, é preciso destacar o papel da escola e dos professores, pois quando nos referimos a aprendizagens nas cidades, enfatizamos com Trilla (2005, p. 15 - nossa tradução): “pode haver de tudo (bom e ruim). Pode-se aprender espontaneamente cultura, civilidade e bom gosto, mas também pode ser gerador de agressividade, marginalização, insensibilidade, consumismo, excesso, indiferença.”

Portanto, é essencial que os professores, em contexto de formação continuada, elaborem saberes condizentes aos seus contextos de ação, em especial, das cidades que habitam com seus estudantes. Logo, quando o coletivo da escola, por meio da sua prática educativa se abre para a cidade, “contribui para a criação de outros itinerários formativos e de práticas docentes promovidas em contextos reais, [...] que exercitam o direito à educação associado ao direito à cidade em dinâmicas que ampliam espaços de aprendizagem e temporalidades educativas” (Donato *et al.*, 2021, p.1151).

Nessa direção, elucidamos a importância da reflexividade da prática, junto a outros segmentos sociais, pelo entrelaçamento e afirmação de novas posições ocupadas pela escola na cidade, por seus professores, a partir de práticas educativas elaboradas em parcerias para além dela, mas com ela. Uma cidade educadora precisa valorizar a escola e sua potencialidade para as práticas sociais. Estas decorrem do trabalho de toda comunidade escolar, com potência para expressão e elaboração de novos saberes docentes. Deste modo, Tardif (2014, p. 21) revela:

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.

Por essa perspectiva, a reflexão dos professores acerca de suas práticas educativas assume interfaces às relações sociais *na* e *da* cidade como espaço-lugar ampliam-se, pois, a cidade educadora “[...] constitui um livro aberto, uma espécie de Wikipédia, em que todo sujeito pode contribuir livremente, acessar, relacionar, contextualizar, reelaborar [...] e se questionar continuamente em torno de um amplo e incalculável capital de conhecimentos” (Carbonell, 2016, p. 15). E, assim, os percursos formativos passam a ser ressignificados como podemos inferir pelos excertos, bem como Nóvoa (2022, p.72) pontua “trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente”. Nessa perspectiva, a cidade demarca contextos para “experimentação pedagógica e novas práticas”, ampliando e aprimorando percursos formativos articulados às territorialidades em que se faz e reflete a prática docente.

Em suma, saberes docentes em perspectiva à prática pedagógica na/para cidade, demarcam o lugar do exercício da docência, no sentido de que definem suas relações ao contexto de ação e para além dele, pois, assim os saberes e as experiências “[...] devem ser pensados em relação direta com seu espaço de ação, de enunciação, de utilização e de validação, ou seja, dentro do mundo do trabalho, do mundo vivido da escola” (Tardif; Lessard, 2014, p. 172).

Saberes docentes em perspectiva à Socialização Profissional

Nesta última categoria, reunimos unidades de sentido que nos permitiram refletir que quando a escola, a partir de seus professores e demais sujeitos da comunidade escolar, ampliam suas redes de relações, também aprimora suas práticas, permitindo a constituição de um alicerce à produção de saberes socialmente elaborados e relevantes para/na cidade:

Na segunda fase, está *prevista uma série de interações entre as escolas envolvidas no projeto, incluindo a criação de escolas-irmãs, trocas de materiais, organização de visitas a diferentes monumentos, criação de roteiros educativos culturais, etc.* Durante toda a adoção período, a escola tem o privilégio de usufruir do monumento, de ser responsável pela sua guarda simbólica e de servir de guia nas diversas manifestações públicas ou nas visitas de outras escolas ou grupos organizados. (Experiência 18)

O sucesso dessa experiência levou outra escola, a Escola Parellada, a se associar à iniciativa. (Experiência 23)

Foram criadas as “Aulas Ampliadas” no Cemitério para a formação de professores [...] Devido ao sucesso desta atividade, muitas escolas solicitaram visitas ao cemitério. (Experiências 24)

Os jovens têm a oportunidade de atuar como embaixadores da harmonia social, **explicitando a sua experiência em diferentes escolas de Bruxelas.** [...] Os jovens atuaram como agentes de sensibilização nas suas famílias e entre outros, no seu ambiente, o que os fortalece, como cidadãos responsáveis, multiplicadores e promotores da paz (Experiência 28).

Cerca de 50 agentes educativos têm participado em ações de formação para promover a educação de hábitos alimentares sustentáveis junto das crianças durante a merenda escolar. Publicação de jogos educativos sensibilização com base na metodologia nudge, que incentiva a aquisição de hábitos alimentares sustentáveis de forma lúdica (o monstro do desperdício alimentar, pequena/grande fome, etc.) e *edição de uma revista que inclui artigos produzidos pelas escolas.* (Experiência 35).

Em comum, os destaques permitem inferir que, embora os saberes dos professores são construídos a partir de questões sociais e elaborados a partir das práticas educativas em seus contextos de ação, estes conhecimentos tendem a ir além de suas realidades, pois possibilitam interagir, integrar, serem socializados para outros contextos educativos nas cidades. Diante disso, com Tardif (2014, p. 14, grifo do autor) compreendemos que “[...] esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*”, e na mesma perspectiva, Nóvoa (2022, p. 59) enfatiza: “mas vale a pena trabalhar para a construção de um espaço público de educação, a “cidade educadora”, no qual a escola se articula com outras instituições, grupos e associações”.

Em outro aspecto, podemos também interpretar pelos destaques dos excertos: “O sucesso dessa experiência levou outra escola” e “uma série de interações entre as escolas envolvidas no projeto” como esses incidem sobre uma perspectiva da socialização como trabalho comum entre a escola e outros lugares da cidade. A noção de que coletivos reconhecem ações para incrementar e mobilizar experiências de ensinar e de aprender, nos indica um intercâmbio de saberes partilhados, estendidos, considerando que “o espírito de equipe pode ser conjugado no plural” (Tardif; Lessard; 2014, p. 187), ao passo que “para formar um professor não bastam as universidades e as escolas. É preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais” (Nóvoa, 2017, p. 1117).

Nessa direção, os excertos nos permitem interpretar compreensões de que a educação nos exige uma renovação dos processos escolares, tendo em vista as dimensões de socialização e de convivialidade nas cidades. Ademais, corroboramos Carbonell (2016, p. 13 grifo nosso) que aponta a inovação nos processos escolares como:

[...] impulso do diálogo entre a escola e a comunidade, **a fim de se construírem pontes permanente entre o conhecimento que é produzido dentro e fora dessa instituição** e de conseguir, com o tempo, a transferência e o uso da cultura escolar na vida cotidiana e a incorporação da experiência de vida e extraescolar à educação formal.

Nesse sentido, compreendemos que os saberes docentes partem da aceção à formação de professores com uma abertura à sociedade, pela elaboração de conhecimento sobre as diversas realidades culturais que formam as cidades, que incidem sobre os processos de ensinar e aprender, logo sobre a escolarização daqueles que nelas habitam. É a imersão social aos percursos formativos confere espessura profissional (Nóvoa, 2017). Assim, a renovação dos processos escolares decorre de uma responsabilidade social partilhada nas/pelas cidades, a partir de seus professores, que além de fomentar, pelas dimensões de socialização profissional, o desemparedamento das práticas educativas, estabelecem interações dinâmicas entre questões sociais e culturais para os percursos formativos dos estudantes e, por extensão, das comunidades. Isso, necessita de políticas educacionais e garantia de condições de trabalho aos coletivos profissionais das escolas, de modo que essa organização educativa (contexto de formação integral de estudantes, comunidade e professores), seja uma das prioridades nas gestões públicas de uma/para Cidades Educadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, objetivamos analisar práticas educativas, publicadas no *site* oficial da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) que acontecem a partir de escolas, estabelecendo relações entre a dimensão social da profissionalidade e a formação docente. Destacamos que os princípios de uma Cidade Educadora buscam potencializar o desenvolvimento humano ao longo da vida, considerando condições de igualdade, equidade e justiça para todos que nela habitam. Dentre os contextos educativos da cidade, destacamos a escola, com seus professores, que estabelece interações sociais concretas com potência para a renovação de seus processos organizacionais e de formação continuada.

Pelas análises das práticas educativas publicadas nas Experiências Destaques no *site* oficial da AICE e partindo da premissa de que a escola precisa ser contexto para estabelecer interações sociais concretas para o seu coletivo aprender *na* cidade, aprender *da* cidade, aprender *a* cidade (Trilla, 1990; 2005) e aprender *para* cidade (pensando no cuidado), identificamos aspectos que convergem à compreensão de que os saberes dos professores são saberes sociais, que se constroem pelas/para questões sociais; por práticas educativas na escola e nas interfaces com outros contextos educativos.

O exercício de análise dos casos de práticas educativas de Cidades Educadoras em interface a escola, a partir das categorias acerca dos saberes docentes em perspectiva à *construção social*, à *prática pedagógica* e à *socialização profissional*, nos permite afirmar que é preciso pensar os saberes docentes e a sua construção em percursos formativos que valorizem a escola, na sua comunidade, *situada na cidade*.

Ainda, constatamos que o espaço-lugar das escolas, no total de relatos das Experiências Destacadas das Cidades Educadoras, em diferentes países associados à AICE, tem pouca recorrência, quando contrastado aos contextos não formais e informais de educação. Mas, das experiências que contemplam a escola, foi possível observar uma diversidade nas práticas educativas realizadas para as aprendizagens *na/da/a* cidade, permitindo inferir que os professores envolvidos, em suas escolas, mobilizaram diferentes

saberes que têm, especialmente, um compromisso social deles com as suas comunidades e territórios.

Diante disso, buscamos sistematizar compreensões de que os professores elaboram saberes, em conjunto com suas comunidades, que reverberam a escola em relação às questões sociais, quando se envolvem em práticas educativas, como as publicizadas pelas Cidades Educadoras nas experiências destacadas da AICE. Concluímos, refletindo que há uma urgência em valorizar percursos formativos na escola para relações de pertencimento dos professores no sentido de “comunidade” em/para “as suas cidades”, considerando seus contextos sócio-históricos. Uma formação continuada nessa perspectiva pode colaborar em mudanças na profissionalidade docente, a partir de interações concretas com os saberes docentes da prática, sobretudo, enquanto prática social, situada em uma cidade que educa.

REFERÊNCIAS

AICE - Associação das Cidades Educadoras. **Carta das cidades educadoras**. 2022. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

AICE - Associação das Cidades Educadoras. **Experiência destacada**. 2023. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/publicaciones/focus-experience/>. Acesso em: 07 jul. 2023.

BRARDA, Analía; RIOS, Guilherme. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alícia. (Orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. p. 15 - 44.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC/SECADI, 2009.

CABEZUDO, Alícia. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alícia. (Orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004. p. 11 - 14.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

DONATO, Sueli Pereira; SILVA, Márcio Tascheto; SANTOS, Simone José Aparecida da Silva. O direito à cidade que educa e os seus territórios nas práticas docentes: desafios à formação continuada de professores. **Revista Intersaberes**. v. 16. n. 39. set/dez 2021.

Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2205>.

Acesso em 27 nov. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GADOTTI, Moacir. A Escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 1, n.1, p.133-139. 2006.

NÓVOA, Antônio Sampaio da. **Escolas e Professores: Proteger, transformar e valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio Janeiro: Vozes, 2014.

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

TRILLA, Bernet Jaume. Introducción. In: **Ciudad Educadora = La Ville Éducatrice**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1990. p. 13-21. Disponível em <https://www.edcities.org/pt/>. Acesso: 12 out. 2023

TRILLA, Bernet. Jaume. **La idea de ciudad educadora y escuela**. Educación y Ciudad, Bogotá, n. 7, p. 73-106, out. 2005. Disponível em <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/issue/view/28>. Acesso em 05 nov. 2023

NOTA SOBRE A AUTORIA

Perspectiva sobre Cidades Educadoras e aprendizagens na, da e para a cidade pela doutoranda em Educação (FURB) Cíntia Mara Brighenti Radloff.

Perspectivas à formação de professores em articulação aos saberes docentes enquanto aprendizagem social pela doutoranda em Educação (FURB) Katiúscia Raika Brandt Bihringer.

Orientação da organização das perspectivas teórico-metodológicas pela professora do PPGE Educação (FURB) Dra. Daniela Tomio.

REVISÃO DO ARTIGO

Revisora de linguagem e normas ABNT: Katiúscia Raika Brandt Bhiringer - professora Ma. em Educação (FURB, 2019) e graduada em Letras (FURB, 2004)

Recebido em:06/12/2023

Parecer em:12/12/2023

Aprovado em:20/06/2024