GC Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades
National Journal of City Management

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

A cidade que educa: genealogia, gramáticas contemporâneas e tensões do conceito de cidade educadora

Sandra Medina Benini
Docente do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU)
Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG), Várzea Grande-MT, Brasil
arquiteta.benini@gmail.com
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-7109-8717

Ricardo Miranda dos Santos
Pós-doutorando do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU)
Centro Universitário de Várzea Grande (UNIVAG), Várzea Grande-MT, Brasil
ricardomiranda4@hotmail.com
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-4840-8916

Submissão / Submission: 10/05/2026
Aceito / Acceptance: 23/07/2026
BENINI, S. M.; SANTOS, R. M. DOS. A cidade que educa: Genealogia, gramáticas contemporâneas e tensões do conceito de cidade educadora. **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, v. 14, n. 92, p. e2558, 22 fev.2026. DOI: 10.17271/23188472149220266639. Disponível em: https://publicacoes.amigosdanatureza.org.br/index.php/gerenciamento_de_cidades/pt_BR/article/view/6639
Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) License: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

GC Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades
National Journal of City Management

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

A cidade que educa: genealogia, gramáticas contemporâneas e tensões do conceito de cidade educadora

RESUMO

Objetivo – examinar como o conceito de cidade educadora se formou e como vem sendo mobilizado na produção científica de 2021 a 2026, para propor critérios que permitam distinguir seu uso analítico de seu uso apenas declaratório no planejamento e na gestão urbana.

Metodologia – ensaio teórico apoiado em revisão crítica de literatura com busca e seleção sistematizadas. A busca na base Crossref, feita em 21 de novembro de 2026 com nove descritores em português, espanhol e inglês, examinou os 25 primeiros resultados de cada descritor (225 registros, 211 únicos). A triagem por título e resumo selecionou 36 trabalhos, e uma busca complementar dirigida acrescentou 3, o que formou um corpus de 39 trabalhos de 2021 a 2026 (24 em periódicos estrangeiros e 15 em brasileiros). A análise baseou-se nos resumos e metadados registrados, sem leitura integral dos textos, o que é assumido como limitação, e foi feita em diálogo com clássicos da educação permanente, da pedagogia urbana e do direito à cidade.

Originalidade/relevância – a literatura sobre cidades educadoras cresceu sobretudo no campo da educação, com relatos de experiência e pouca discussão sobre a dimensão espacial do conceito; o artigo desloca a pergunta da escola para a produção do espaço urbano e examina o que a cidade ensina pela forma como é planejada, distribuída e governada.

Resultados – identificam-se quatro gramáticas no uso recente do conceito (escolar-territorial, cívico-participativa, socioambiental-climática e cultural e de direitos) e quatro tensões que atravessam todas elas: educação na cidade ou pela cidade, selo ou política, consenso ou conflito, e programa ou espaço.

Contribuições teóricas/metodológicas – propõem-se uma definição operativa de cidade educadora e um quadro de seis critérios de leitura crítica (intencionalidade, transversalidade, espacialização, participação deliberativa, justiça socioespacial e continuidade avaliada), aplicáveis à análise de planos, programas e adesões municipais.

Contribuições sociais e ambientais – o quadro ajuda gestores, conselhos e pesquisadores a avaliar se a adesão ao ideário das cidades educadoras altera a distribuição de espaços públicos, de oportunidades formativas e de poder de decisão, inclusive nas respostas locais à crise climática.

PALAVRAS-CHAVE: Cidade educadora. Educação não formal. Direito à cidade. Planejamento urbano. Espaço público.

The city that educates: genealogy, contemporary grammars and tensions of the educating city concept

ABSTRACT

Objective – To examine how the educating city concept took shape and how it has been used in scientific literature from 2021 to 2026, in order to propose criteria that separate its analytical use from merely declaratory uses in urban planning and management.

Methodology – A theoretical essay based on a critical literature review with systematized search and selection. A Crossref search, run on 21 November 2026 with nine descriptors in Portuguese, Spanish and English, examined the first 25 results for each descriptor (225 records, 211 unique). Title and abstract screening selected 36 works, and a targeted complementary search added 3, forming a corpus of 39 works from 2021 to 2026 (24 in foreign journals and 15 in Brazilian journals). The analysis relied on the registered abstracts and metadata, without full-text reading, which is acknowledged as a limitation, and was carried out in dialogue with classic works on lifelong education, urban pedagogy and the right to the city.

Originality/Relevance – Research on educating cities has grown mainly within education studies, largely through experience reports and with little attention to the spatial dimension of the concept; the article shifts the question from the school to the production of urban space and asks what the city teaches through the way it is planned, distributed and governed.

Results – Four grammars are identified in recent uses of the concept (school-territorial, civic-participatory, socio-environmental and climate-related, and cultural and rights-based), together with four tensions that run across all of them: education in the city or through the city, label or policy, consensus or conflict, and programme or space.

GC Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades
National Journal of City Management

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

Theoretical/Methodological Contributions – The article proposes an operational definition of the educating city and a framework of six criteria for critical reading (intentionality, transversality, spatialization, deliberative participation, socio-spatial justice and evaluated continuity), applicable to the analysis of municipal plans, programmes and memberships.
Social and Environmental Contributions – The framework helps managers, councils and researchers assess whether joining the educating cities movement changes the distribution of public spaces, learning opportunities and decision-making power, including in local responses to the climate crisis.

KEYWORDS: Educating city. Non-formal education. Right to the city. Urban planning. Public space.

La ciudad que educa: genealogía, gramáticas contemporáneas y tensiones del concepto de ciudad educadora

RESUMEN
Objetivo – examinar cómo se formó el concepto de ciudad educadora y cómo ha sido movilizado en la producción científica de 2021 a 2026, para proponer criterios que permitan distinguir su uso analítico de su uso meramente declarativo en la planificación y la gestión urbana.
Metodología – ensayo teórico apoyado en una revisión crítica de literatura con búsqueda y selección sistematizadas. La búsqueda en la base Crossref, realizada el 21 de noviembre de 2026 con nueve descriptores en portugués, español e inglés, examinó los 25 primeros resultados de cada descriptor (225 registros, 211 únicos). El cribado por título y resumen seleccionó 36 trabajos, y una búsqueda complementaria dirigida añadió 3, lo que formó un corpus de 39 trabajos de 2021 a 2026 (24 en revistas extranjeras y 15 en brasileñas). El análisis se basó en los resúmenes y metadatos registrados, sin lectura del texto completo, lo que se asume como limitación, y se realizó en diálogo con clásicos de la educación permanente, la pedagogía urbana y el derecho a la ciudad.
Originalidad/relevancia – la literatura sobre ciudades educadoras creció sobre todo en el campo de la educación, con relatos de experiencias y poca discusión sobre la dimensión espacial del concepto; el artículo desplaza la pregunta de la escuela a la producción del espacio urbano y examina lo que la ciudad enseña por la manera en que se planifica, se distribuye y se gobierna.
Resultados – se identifican cuatro gramáticas en el uso reciente del concepto (escolar-territorial, cívico-participativa, socioambiental-climática y cultural y de derechos) y cuatro tensiones que las atraviesan: educación en la ciudad o por la ciudad, sello o política, consenso o conflicto, y programa o espacio.
Contribuciones teóricas/metodológicas – se proponen una definición operativa de ciudad educadora y un cuadro de seis criterios de lectura crítica (intencionalidad, transversalidad, espacialización, participación deliberativa, justicia socioespacial y continuidad evaluada), aplicables al análisis de planes, programas y adhesiones municipales.
Contribuciones sociales y ambientales – el cuadro ayuda a gestores, consejos e investigadores a evaluar si la adhesión al ideario de las ciudades educadoras modifica la distribución de espacios públicos, de oportunidades formativas y de poder de decisión, incluso en las respuestas locales a la crisis climática.

PALABRAS CLAVE: Ciudad educadora. Educación no formal. Derecho a la ciudad. Planificación urbana. Espacio público.

GC Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades
National Journal of City Management

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

RESUMO GRÁFICO



GC Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades
National Journal of City Management

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

1 INTRODUÇÃO

Toda cidade educa. Educa quando oferece bibliotecas, praças e escolas próximas de casa, e educa também quando as nega, quando separa bairros por renda, quando transforma a rua em lugar de passagem de automóveis ou quando ensina às crianças que o espaço público é perigoso. A ideia de que o meio urbano forma pessoas, para o bem e para o mal, é antiga, mas ganhou estatuto de programa político há pouco mais de três décadas. Em 1990, o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, aprovou a Carta das Cidades Educadoras; em 1994, no congresso de Bolonha, constituiu-se formalmente a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). A carta foi revista em 1994, em 2004 e em 2020 (AICE, 2020), e a rede alcançou cerca de quinhentos municípios no mundo. Em março de 2020, São Gabriel (RS) tornou-se a 505ª cidade associada e a 21ª do Brasil (Pastorio; Pastorio; Moll, 2021).

O crescimento da rede foi acompanhado por um aumento da produção acadêmica. Revisões recentes registram uma literatura volumosa, mas concentrada em relatos de experiências municipais, com pouca avaliação de resultados e com o conceito usado, muitas vezes, como moldura genérica para ações educativas fora da escola (Bacila, 2021; Alvarenga; Kuestra; Quaresma, 2023). A análise de 47 experiências destacadas pela própria AICE mostrou adesão forte a princípios como aprendizagem ao longo da vida e acesso à cultura, mas presença fraca da sustentabilidade, da responsabilidade social e da participação cidadã, além de etapas frágeis de formulação e avaliação das políticas (Kuestra Pereira; Alvarenga; Quaresma, 2026). O ideário, ao que parece, difundiu-se mais depressa do que a capacidade de dizer, com precisão, o que distingue uma cidade educadora de uma cidade que simplesmente tem boas políticas educacionais.

Há uma segunda lacuna, menos discutida. Nascido no campo da pedagogia, o conceito foi pouco interrogado a partir dos estudos urbanos. A cidade aparece, em muitos trabalhos, como cenário onde a educação acontece, e não como objeto que ela própria produz e que, ao ser produzido, educa. Essa omissão tem consequências. Se a cidade ensina pela forma como distribui escolas, áreas verdes, transporte e moradia, então o planejamento urbano é uma prática pedagógica, ainda que não se reconheça como tal (Quinto, 2021), e a pergunta sobre a cidade educadora passa a envolver o plano diretor, o desenho do espaço público e a justiça na distribuição dos equipamentos (Simon; Farah; Merlin, 2021; Alves; Schmidt, 2024). No Brasil, essa aproximação começou a ser feita em periódicos de gestão urbana e ambiental, que relacionaram as cidades educadoras ao patrimônio cultural, à paisagem periférica e às sociedades sustentáveis (Gabriel; Vieira; Castral, 2022; Santos; Benini, 2024; Imbrunito; Paula, 2026), mas ainda de forma dispersa.

Este artigo parte dessa lacuna. Sustenta que o conceito de cidade educadora só ganha densidade analítica quando é lido como propriedade da produção do espaço urbano, e não como simples atributo de programas educativos. A própria carta de 2020 aponta nessa direção: o seu princípio 11 trata do ordenamento do espaço público, da acessibilidade, da autonomia de deslocamento e das necessidades de diferentes grupos (AICE, 2020). O que falta é traduzir esses

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

compromissos em critérios capazes de examinar onde os investimentos se localizam, quem consegue acessar os espaços e quem influencia as decisões. Essa é a contribuição que o artigo pretende oferecer. Para desenvolver o argumento, reconstrói a genealogia do conceito, mapeia as formas como ele foi mobilizado na produção de 2021 a 2026, identifica as tensões que atravessam esses usos e propõe critérios para distinguir o uso analítico do uso declaratório.

2 OBJETIVOS

O objetivo geral é examinar a formação e os usos recentes do conceito de cidade educadora, com vistas a propor critérios de leitura crítica aplicáveis ao planejamento e à gestão urbana. Os objetivos específicos são: (a) reconstruir a genealogia do conceito, da educação permanente à carta da AICE; (b) identificar as gramáticas pelas quais a literatura de 2021 a 2026 mobiliza o conceito; (c) discutir as tensões teóricas e políticas que atravessam esses usos; e (d) propor uma definição operativa e um conjunto de critérios que permitam avaliar, em casos concretos, se e como uma cidade educa.

3 METODOLOGIA

O trabalho é um ensaio teórico apoiado em revisão crítica de literatura com busca e seleção sistematizadas. A escolha se justifica pelo tipo de pergunta. Não se pretende medir a eficácia de políticas, o que exigiria outro desenho, mas examinar como um conceito é construído e usado, o que pede leitura interpretativa de um corpus delimitado por critérios explícitos.

A busca foi feita na base Crossref, que reúne os metadados dos documentos com DOI e cobre periódicos brasileiros, ibero-americanos e internacionais. O protocolo final foi executado em 21 de novembro de 2026, com os descritores “cidades educadoras”, “cidade educadora”, “ciudades educadoras”, “ciudad educadora”, “educating cities”, “educating city”, “urban pedagogy”, “critical pedagogy of place” e “learning city”, filtrados para artigos de periódicos publicados de 2021 a 2026. A base ordena os resultados por relevância bibliográfica e devolve, para descritores amplos, dezenas ou centenas de milhares de registros, a maioria sem relação com o tema. Por isso, foram examinados os 25 primeiros resultados de cada descritor, o que somou 225 registros. As duplicatas foram identificadas pelo DOI, que é único para cada documento, o que reduziu o conjunto a 211 registros. A triagem por título e resumo excluiu os textos em que a expressão aparecia em sentido apenas literal (por exemplo, a formação de profissionais em uma cidade), os que tratavam de pedagogia ou aprendizagem sem relação com o espaço urbano, as resenhas, os editoriais e os trabalhos sem resumo registrado. Foram incluídos os textos que discutiam o conceito, uma experiência municipal à luz dele ou uma noção vizinha (pedagogia urbana, cidade de aprendizagem, pedagogia crítica do lugar) com interface explícita com o espaço urbano. A triagem selecionou 36 trabalhos, quase todos vindos dos descritores em português e espanhol e de “educating cities” e “educating city”; os descritores “urban pedagogy”, “critical pedagogy of place” e “learning city” contribuíram com dois trabalhos, porque seus resultados tratavam majoritariamente de sala de aula, ensino superior e educação continuada. Uma busca complementar dirigida, com os termos “pedagogía urbana”, “learning cities UNESCO” e “right to the city education”, acrescentou três trabalhos que o protocolo principal não alcançou (De Marco, 2025; Fakıbaba Dedeoğlu, 2026; Rocha; Cremaschi;

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

Pereira de Lima, 2026). Os registros examinados, com descritor, posição e DOI, foram arquivados e podem ser disponibilizados aos avaliadores.

O corpus final reuniu 39 trabalhos, 24 publicados em periódicos editados fora do Brasil (na Europa, na América Latina, no Canadá e na Turquia) e 15 em periódicos brasileiros. A análise baseou-se nos títulos, resumos e metadados registrados no Crossref; nenhum dos 39 trabalhos foi lido integralmente nesta etapa. Essa é a principal limitação do estudo, porque o resumo informa o objetivo, o método e os resultados declarados, mas não permite examinar a argumentação completa nem a qualidade das evidências. Por isso, o artigo evita atribuir aos trabalhos do corpus afirmações que não estejam nos seus resumos e trata as gramáticas e as tensões como hipóteses interpretativas, a serem verificadas em leitura integral. A análise seguiu dois movimentos. No primeiro, cada trabalho foi codificado segundo a dimensão do conceito que mobiliza. As quatro gramáticas não foram definidas de antemão: elas foram construídas durante a leitura, por agrupamento sucessivo dos códigos atribuídos aos resumos (escola e território, participação e governança, ambiente e clima, cultura e direitos) até que cada trabalho pudesse ser associado a uma ênfase predominante. No segundo movimento, os trabalhos foram relidos em diálogo com clássicos da educação permanente (Faure *et al.*, 1972; Freire, 1993), da educação não formal (Trilla; Ghanem, 2008; Trilla Bernet, 2015), da pedagogia pública e do lugar (Gruenewald, 2003; Biesta, 2012) e do direito à cidade (Lefebvre, 2001; Harvey, 2003), para identificar tensões e formular critérios. O Quadro 1 apresenta o corpus por gramática.

Quadro 1 – Corpus da revisão (2021-2026) segundo a gramática predominante

Gramática	Ênfase	Trabalhos do corpus
Escolar-territorial	Escola aberta, currículo da cidade, territórios educativos, segregação escolar	Bacila (2021); Aramendi Jáuregui, Rekalde-Rodríguez e Cruz Iglesias (2022); Essomba (2022); Alvarenga, Kuestra e Quaresma (2023); Alonso-Sanz, Braschi e Sebastianelli (2023); Alves e Schmidt (2024); López Ávila (2023); Tresserras Angulo, Lasarte Leonet e Garai Ibáñez de Elejalde (2024); Gesser e Stryhalski (2025); De Marco (2025)
Cívico-participativa	Governança, plano diretor, conselhos de crianças, adesão à AICE	Benlloch (2021); Karam (2021); Simon, Farah e Merlin (2021); Pastorio, Pastorio e Moll (2021); Montebelli (2023); Fernández Méndez (2023); Zuin e Dias (2023); Vera Hernández, Pacheco Carmona e Hernández-Pulgarín (2025); Oliveira e Silva (2025); Kuestra Pereira, Alvarenga e Quaresma (2026); Jiménez Gámez (2026)
Socioambiental-climática	Educação para a sustentabilidade, educação ambiental crítica, ação climática, espaço público	Essomba *et al.* (2022); Santos e Benini (2024); Figueiredo e Caporlingua (2025); Carretta Diniz, Londero Brandli e Gasparetto Rebelatto (2026); Fakıbaba Dedeoğlu (2026); García e Marinero (2026)
Cultural e de direitos	Patrimônio, arte, memória, deficiência, migração, pedagogia urbana crítica	Quinto (2021); Gabriel, Vieira e Castral (2022); Machado Bógus e Aires Magalhães (2022); Molina-Torres (2022); Ortiz e Millan (2022); Soares e Almeida (2022); Vieira e Silva (2023); Mesías-Lema *et al.* (2024); Salcedo Serna e Peñaloza Tello (2024); Imbrunito e Paula (2026); Pinto Sierra e Reyes-Ruiz (2026); Rocha, Cremaschi e Pereira de Lima (2026)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A classificação indica a ênfase predominante, e não exclusiva. Vários trabalhos transitam entre gramáticas, e essa sobreposição é, ela mesma, um dado da análise. Um exemplo

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

é o estudo de Alves e Schmidt (2024), que discute a escola hospitaleira e, ao mesmo tempo, o direito à cidade. Ele poderia ser lido na gramática cultural e de direitos, mas foi classificado como escolar-territorial porque a unidade de análise e o destinatário das proposições são a escola. O critério de desempate foi sempre esse: a gramática predominante é a que define o problema e o ator principal do trabalho, e não a que aparece apenas no seu referencial.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Genealogia: da educação permanente à carta das cidades educadoras

A expressão tem uma origem conhecida. O relatório da comissão internacional presidida por Edgar Faure para a UNESCO, publicado em 1972 com o título *Learning to be*, propôs que a educação deixasse de ser entendida como etapa da vida concentrada na escola e passasse a ser um processo permanente, distribuído por todas as instituições sociais. No horizonte dessa proposta estava a sociedade educativa, na qual a cidade, com seus serviços, sua vida associativa e seus meios de comunicação, assumiria uma função formadora explícita (Faure *et al.*, 1972). O relatório nasceu de uma crise da escola, que já não dava conta da expansão da demanda e da velocidade das mudanças sociais, e respondeu a ela ampliando o lugar da educação, não apenas o da escola.

Duas décadas depois, a pedagogia catalã deu a essa intuição uma formulação conceitual mais precisa. Trilla Bernet (2015), em texto que retoma a conferência de Barcelona, organizou a relação entre educação e cidade em três dimensões que se tornaram clássicas: aprender *na* cidade, que a toma como contexto onde existem instituições e recursos educativos; aprender *da* cidade, que a reconhece como agente informal de educação, emissor contínuo de mensagens e modelos; e aprender *a* cidade, que a converte em conteúdo, em objeto de conhecimento a ser compreendido e transformado. O mesmo autor insistiu em que essa função educativa é ambivalente. A rua ensina civismo e também indiferença, e por isso a escola, aberta e seletivamente permeável ao entorno, teria a obrigação de ser melhor do que ele (Trilla Bernet, 2015). A ideia de uma cidade que educa pela sua própria história urbana, industrial e cultural, e não só pelas escolas, foi depois descrita por quem a viveu na gestão local, como no relato sobre Turim, uma das cidades fundadoras da rede (Alfieri, 2015). Na discussão sobre educação formal e não formal, Trilla e Ghanem (2008) mostraram que as fronteiras entre os três âmbitos educativos são menos nítidas do que as classificações sugerem e que o desafio das políticas é articulá-los, não substituí-los.

No Brasil, Paulo Freire deu ao tema uma inflexão política própria. Como secretário municipal de Educação de São Paulo, entre 1989 e 1991, associou a reforma da escola pública à participação popular e à abertura da escola à comunidade (Freire, 1991). Nos ensaios do início da década de 1990, formulou a ideia de que a cidade é, ao mesmo tempo, educadora e educanda: ela educa pela forma como trata os seus habitantes, pelos espaços que oferece e pelas prioridades que expressa no orçamento, e é educada pela ação dos cidadãos que a reivindicam e transformam (Freire, 1993). Essa reciprocidade, coerente com a concepção freiriana de que ninguém educa ninguém sozinho e de que ensinar exige reconhecer o saber do outro (Freire, 1996), retira do conceito qualquer tom de tutela. A cidade não educa os cidadãos

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

como um professor que transmite conteúdos a alunos passivos. Ela é produto e campo de uma aprendizagem coletiva.

Gadotti (2006) sintetizou essa leitura ao afirmar que uma cidade pode ser considerada educadora quando, além das funções econômica, social, política e de prestação de serviços, assume a formação para e pela cidadania como objetivo, e ao defender uma pedagogia da cidade que só se realiza com a vontade dos cidadãos. O livro organizado por Gadotti, Padilha e Cabezudo (2004) reuniu as primeiras experiências latino-americanas e consolidou a recepção brasileira do movimento. Na mesma direção, a legislação brasileira já reconhecia, desde 1996, que a educação abrange "os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (Brasil, 1996, art. 1º), e o Estatuto da Cidade fez da gestão democrática uma diretriz da política urbana (Brasil, 2001, art. 2º, II). Os dois marcos raramente foram lidos em conjunto, embora a interseção entre eles seja o próprio terreno da cidade educadora.

A década de 2000 acrescentou à genealogia a vertente da educação integral. As experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém levaram os projetos a praças, parques e rios, entendidos como territórios educativos, e associaram o direito à educação ao sentimento de pertencimento à cidade (Leite, 2012). A agenda das cidades educadoras encontrou aí uma tradução institucional concreta, ainda que dependente de programas federais de financiamento instável.

Por fim, duas linhagens internacionais correram em paralelo e só recentemente passaram a dialogar com o movimento da AICE. A primeira é a das cidades de aprendizagem, promovida pela UNESCO, que enfatiza a aprendizagem ao longo da vida como fator de inclusão, prosperidade e sustentabilidade e propõe indicadores para os governos locais (Osborne; Kearns; Yang, 2013). A segunda é a da pedagogia crítica do lugar, que une a pedagogia crítica à educação baseada no lugar e propõe dois objetivos simultâneos, descolonizar e reabitar, ou seja, reconhecer as relações de poder inscritas no território e aprender a viver nele de modo ecologicamente responsável (Gruenewald, 2003). A essas se soma a noção de pedagogia pública, pela qual Biesta (2012) distingue uma pedagogia *para* o público, que ensina os cidadãos a se comportar, de uma pedagogia *do* público, que forma cidadãos, e de uma pedagogia que se interessa pela própria publicidade, isto é, pelos momentos em que pessoas comuns se tornam públicas ao agir em conjunto. A distinção é útil para o argumento deste artigo, porque permite separar a cidade que adestra da cidade que educa.

Essas linhagens convivem hoje com rótulos vizinhos que convém distinguir. A cidade de aprendizagem da UNESCO e a cidade educadora da AICE compartilham a referência à educação ao longo da vida, mas partem de ênfases diferentes. A primeira organiza-se em torno da aprendizagem como recurso para a inclusão, a empregabilidade e a prosperidade local, com forte apelo a indicadores e a parcerias com o setor produtivo (Osborne; Kearns; Yang, 2013). A segunda nasce de uma carta de princípios centrada no direito à educação e na responsabilidade do governo local por todas as políticas que têm efeito formativo (AICE, 2020; Essomba, 2022). A proposta da cidade das crianças, por sua vez, escolhe a infância como parâmetro de qualidade

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

urbana e transforma a escuta das crianças em critério de planejamento (Tonucci; Rissotto, 2001). Os três rótulos se cruzam com frequência nas práticas municipais, e a literatura recente já começa a analisá-los em conjunto (Fakıbaba Dedeoğlu, 2026). A diferença importa, porém, porque cada um define de modo distinto quem aprende, o que conta como resultado e quem responde por ele. Neste artigo, a cidade educadora é tratada como o mais abrangente dos três, justamente porque a carta da AICE estende a responsabilidade educativa ao conjunto da administração local, para além da oferta de oportunidades de aprendizagem.

4.2 Quatro gramáticas no uso recente do conceito

A leitura do corpus permite identificar quatro gramáticas, entendidas como modos recorrentes de definir o problema, os atores e o que conta como resultado. Elas não são escolas teóricas fechadas, mas regularidades de uso.

Gramática escolar-territorial. É a mais antiga, herdeira direta do debate sobre a escola aberta, e reúne 10 dos 39 trabalhos do corpus. Aqui a cidade educadora é, antes de tudo, uma relação renovada entre escola e entorno. Alves e Schmidt (2024) argumentam que a escola contemporânea precisa não apenas abrir-se, mas ir ao mundo e tornar-se hospitaleira, e que o direito à cidade, sobretudo o uso dos espaços públicos e privados, pode tornar-se instrumento do direito à cidade educadora. Essomba (2022) propõe o Projeto Educativo de Cidade como eixo que articula a corresponsabilidade educativa dos agentes locais. Em Bogotá, uma escola pública de ensino médio converteu a política distrital de cidade educadora em proposta curricular que trata cada espaço da cidade como possibilidade de aprendizagem (López Ávila, 2023), e Gesser e Stryhalski (2025) defendem a cocriação de currículos entre escola e cidade como estratégia de sustentabilidade social. Experiências como a caminhada escolar pelo conjunto habitacional de Corviale, em Roma, mostram a escola usando a periferia como conteúdo e como interlocutora de um projeto de transformação arquitetônica (Alonso-Sanz; Braschi; Sebastianelli, 2023), e as escolas infantis municipais de Vitoria-Gasteiz aparecem como modelo pedagógico apoiado no compromisso com a comunidade (Tresserras Angulo; Lasarte Leonet; Garai Ibáñez de Elejalde, 2024). O ponto mais forte dessa gramática, contudo, vem de um estudo sobre segregação escolar. Em 21 cidades educadoras espanholas, os técnicos municipais associaram a segregação a fatores de renda, de moradia e de planejamento urbano, como a localização das residências e a proximidade dos centros escolares (Aramendi Jáuregui; Rekalde-Rodríguez; Cruz Iglesias, 2022). A desigualdade que a escola não consegue corrigir sozinha tem origem, em parte, na geografia da cidade.

Gramática cívico-participativa. Com 11 trabalhos, esta gramática trata a cidade educadora sobretudo como modo de governar. Nela, a ênfase recai sobre a participação, a gestão democrática e a construção de capacidades cívicas. O caso mais estudado é o de Rosário, na Argentina, onde os Conselhos de Crianças, criados em 1997, incorporaram a infância como agente de reflexão sobre o território (Fernández Méndez, 2023), em linha com a proposta de Tonucci e Rissotto (2001) de que a participação das crianças melhora a cidade para todos e ensina aos técnicos uma nova sensibilidade. Em Porto Velho, a revisão do plano diretor foi lida como processo comunicativo e educativo (Zuin; Dias, 2023), e Simon, Farah e Merlin (2021) propuseram aproximar os planos diretores dos princípios das cidades educadoras no contexto

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

pós-pandemia. Na Cidade do México, as Fábricas de Artes e Ofícios (FAROS) foram lidas como forma de educação popular e não formal que combina participação cidadã e comunicação urbana (Karam, 2021), e Benlloch (2021) propôs levar a perspectiva da cidade educadora às políticas públicas para contextos rurais, o que mostra que o conceito não depende do tamanho do assentamento. Na Itália, dois laboratórios de planejamento participativo mostraram que o conhecimento do território é condição para uma cidadania capaz de intervir nas decisões sobre o espaço (Montebelli, 2023). Na Colômbia, a adesão de Manizales à AICE foi analisada como conquista de governança urbana e de diplomacia de cidade (Vera Hernández; Pacheco Carmona; Hernández-Pulgarín, 2025). A mesma gramática revela, porém, os seus limites. Na Bahia, a legislação estadual de educação menciona a relação entre cidade e educação, mas nenhum documento diz como ela se concretizaria (Oliveira; Silva, 2025), e a análise das experiências da AICE mostra que a participação cidadã está entre os princípios menos presentes (Kuestra Pereira; Alvarenga; Quaresma, 2026).

Gramática socioambiental-climática. É a gramática com menos trabalhos no corpus (6), mas três deles são de 2026, o que sugere uma aproximação recente com a agenda climática, sem que o recorte adotado permita falar em tendência. Essomba *et al.* (2022), ao estudar Barcelona, Changwon e Rosário, concluíram que as cidades educadoras são marcos adequados para enfrentar três problemas da educação para o desenvolvimento sustentável: a distância entre política e prática, a falta de abordagem transformadora e a hegemonia da educação formal. Figueiredo e Caporlingua (2025) aproximaram o conceito da educação ambiental crítica, que denuncia as causas dos problemas socioambientais e estimula a intervenção na realidade. Santos e Benini (2024) analisaram cidades brasileiras associadas à rede e mostraram que práticas como o uso de áreas verdes, a gestão de resíduos e as tecnologias sociais aparecem como meios de integrar educação, sustentabilidade e cidadania ativa. A novidade mais recente é a ação climática. Um painel de especialistas brasileiros avaliou vinte ações derivadas da carta da AICE e encontrou consenso sobre a relevância e a urgência de quase todas, como o diagnóstico participativo de riscos e a educação climática transversal, mas apenas quatro das vinte ações superaram o limiar de viabilidade percebida pelos especialistas, o que expõe uma distância estrutural entre prioridades e capacidade municipal (Carretta Diniz; Londero Brandli; Gasparetto Rebelatto, 2026). Em San Juan, na Argentina, a comunicação visual foi usada para traduzir o compromisso das cidades educadoras com o equilíbrio do entorno natural a partir da percepção dos moradores (García; Marinero, 2026). Nas cidades turcas da rede de cidades de aprendizagem da UNESCO, praças, hortas comunitárias e parques ecológicos foram analisados como ambientes de alfabetização climática (Fakıbaba Dedeoğlu, 2026). Essa gramática tem o mérito de trazer o espaço físico para o centro do conceito. O espaço público deixa de ser cenário e passa a ser infraestrutura de aprendizagem.

Gramática cultural e de direitos. A quarta gramática, com 12 trabalhos, lê a cidade educadora como garantia de direitos culturais e de reconhecimento. Ela inclui o patrimônio e a memória (Gabriel; Vieira; Castral, 2022; Molina-Torres, 2022), a cartografia das práticas culturais como base para políticas criativas (Mesías-Lema *et al.*, 2024), a educação artística como direito cultural nas cidades latino-americanas (Pinto Sierra; Reyes-Ruiz, 2026) e a representação da paisagem periférica em murais produzidos por escolas públicas e grafiteiros (Imbrunito; Paula,

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

2026). Ela inclui também a inclusão de grupos historicamente excluídos. Salcedo Serna e Peñaloza Tello (2024) defendem a cidade educadora como marco ideológico para políticas voltadas às pessoas com deficiência, fundadas no reconhecimento da diferença e não na solidariedade com um grupo considerado vulnerável, e Machado Bógus e Aires Magalhães (2022) mostram, para São Paulo, que as políticas de acolhimento de imigrantes precisam atravessar as relações sociais urbanas, e não ficar restritas a instituições específicas. É nessa gramática que aparecem as leituras mais críticas. Quinto (2021) lembra que a cidade pode ser deseducadora quando está a serviço de lógicas antidemocráticas, transmitindo mensagens de exclusão por meio de sua própria arquitetura, e Vieira e Silva (2023) discutem o direito à cidade educadora no contexto dos bloqueios de estradas de 2022, quando o espaço público foi disputado por manifestações antidemocráticas. Ortiz e Millan (2022), a partir dos mutirões de Medellín, propõem uma pedagogia urbana crítica situada nas práticas cotidianas de produção do espaço nos bairros autoconstruídos, e Rocha, Cremaschi e Pereira de Lima (2026) mostram como a extensão universitária em Buenos Aires e Recife combina Freire, o pensamento decolonial e o direito à cidade.

4.3 Quatro tensões que atravessam as gramáticas

As quatro gramáticas não se excluem, mas também não se somam sem atrito. A leitura cruzada do corpus sugere quatro tensões que aparecem em mais de uma gramática e que ajudam a explicar por que o conceito, apesar de difundido, permanece pouco preciso. Para cada uma, indicam-se a seguir as formas que ela assume em campos diferentes.

Educação na cidade ou educação pela cidade. A primeira tensão retoma a tríade de Trilla Bernet (2015). Na gramática escolar-territorial, ela aparece como a diferença entre usar a cidade como extensão da sala de aula, com visitas, roteiros e atividades de contraturno, e tomá-la como objeto de conhecimento, como na caminhada pelo Corviale, em que a periferia é conteúdo e interlocutora (Alonso-Sanz; Braschi; Sebastianelli, 2023). Na gramática cívico-participativa, a mesma tensão separa a participação como evento da participação como aprendizagem do território, que é condição para intervir nas decisões sobre ele (Montebelli, 2023). Na gramática socioambiental, ela distingue o espaço público usado como cenário de atividades educativas do espaço público tratado como ambiente que ensina por si, como nas praças e hortas analisadas como lugares de alfabetização climática (Fakıbaba Dedeoğlu, 2026). Na gramática cultural, por fim, a cidade aparece como emissora de mensagens que podem ser deseducadoras (Quinto, 2021) ou como superfície reescrita pelos próprios moradores, como nos murais da periferia paulistana (Imbrunito; Paula, 2026). Quando a primeira dimensão se torna exclusiva, ocorre uma escolarização da cidade, e a pergunta sobre o que o espaço ensina, pelas suas formas e desigualdades, fica sem resposta. A pedagogia crítica do lugar ajuda a formular essa pergunta ao indagar que tipo de lugares a educação ajuda a produzir e a deixar para as gerações seguintes (Gruenewald, 2003).

Selo ou política. A palavra selo é aqui uma expressão crítica dos autores, e não da AICE. A associação descreve a adesão como um processo institucional, que inclui a aprovação pelo órgão municipal competente, a subscrição da carta e o pagamento de uma quota anual; em São Gabriel, essa aprovação tomou a forma de uma lei municipal (Pastorio; Pastorio; Moll, 2021). O

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

termo serve para nomear o risco de que a adesão funcione como marca, sem alterar a política urbana, como já ocorreu com outros rótulos, a exemplo de cidade sustentável, cidade inteligente e cidade criativa. A tensão atravessa as gramáticas. Na cívico-participativa, ela aparece na adesão lida como conquista de diplomacia de cidade (Vera Hernández; Pacheco Carmona; Hernández-Pulgarín, 2025) e em legislações que nomeiam a relação entre cidade e educação sem dizer como ela se faria (Oliveira; Silva, 2025). Na escolar-territorial, aparece na falta de compromisso político de longo prazo e de recursos identificada pela revisão de Alvarenga, Kuestra e Quaresma (2023). Na socioambiental, toma a forma da distância entre o que os especialistas reconhecem como prioritário e o que consideram viável (Carretta Diniz; Londero Brandli; Gasparetto Rebelatto, 2026). Na cultural, aparece nos modelos diferentes de institucionalização da educação artística encontrados em Medellín e Barranquilla (Pinto Sierra; Reyes-Ruiz, 2026). Em todos os casos, a questão é a mesma: o que muda no território depois da adesão.

Consenso ou conflito. A carta da AICE fala a língua do consenso: convivência, diálogo, corresponsabilidade, valores compartilhados (AICE, 2020; Soares; Almeida, 2022). Essa linguagem é compreensível em um documento assinado por governos locais de orientações diversas, mas tem um custo teórico. A cidade é também lugar de disputa pelo solo, pela moradia, pela localização dos equipamentos e pelo direito de decidir. Lefebvre (2001) entendia o direito à cidade como direito à vida urbana transformada, à centralidade e à obra coletiva, e Harvey (2003, p. 939, tradução nossa) acrescentou que ele "não é apenas um direito de acesso ao que já existe, mas um direito de mudá-lo". A tensão aparece de modo distinto em cada gramática. Na escolar-territorial, a segregação escolar mostra que a escola herda conflitos de renda e de moradia que não consegue resolver sozinha (Aramendi Jáuregui; Rekalde-Rodríguez; Cruz Iglesias, 2022). Na cívico-participativa, os Conselhos de Crianças de Rosário foram lidos à luz de Lefebvre e de Arendt, como disputa pelo lugar das infâncias na cidadania (Fernández Méndez, 2023). Na socioambiental, a educação ambiental crítica propõe anunciar e denunciar as causas dos problemas, em vez de apenas promover comportamentos (Figueiredo; Caporlingua, 2025). Na cultural, as leituras sobre a cidade deseducadora (Quinto, 2021; Vieira; Silva, 2023) e a pedagogia urbana crítica dos bairros autoconstruídos (Ortiz; Millan, 2022) tomam o conflito como ponto de partida. A distinção de Biesta (2012) ajuda a formular o problema: uma pedagogia que ensina o público a comportar-se segundo regras já dadas não é o mesmo que uma pedagogia que cria condições para que as pessoas se tornem públicas ao agir em conjunto.

Programa ou espaço. A quarta tensão é a que interessa mais diretamente ao planejamento urbano. Na maior parte do corpus, a cidade educadora é um conjunto de programas, projetos e eventos. Poucos trabalhos tomam como objeto a materialidade urbana: a distribuição das escolas e das áreas verdes, a qualidade das calçadas, a segurança dos percursos das crianças, a presença de praças onde diferentes grupos se encontram. Ainda assim, é nessa materialidade que a cidade ensina de forma mais duradoura. Tonucci e Rissotto (2001) mostraram que a degradação do ambiente urbano reduz o brincar e a mobilidade autônoma das crianças, com custos para o seu desenvolvimento. Os estudos sobre áreas verdes públicas mostram que esses espaços, quando acessíveis e bem mantidos, cumprem funções de convívio, lazer e educação ambiental (Benini; Martin, 2010), e que a sua distribuição desigual e a falta de

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

manutenção atingem sobretudo os bairros periféricos (Benini; Godoy, 2022). Também aqui a tensão cruza as gramáticas. Na escolar-territorial, os projetos de educação integral ocupam praças, parques e rios (Leite, 2012), mas raramente os transformam, enquanto os projetos escolares de regeneração urbana propostos para a Cidade do México tomam a transformação do entorno como conteúdo da formação cívica e ambiental (De Marco, 2025). Na cívico-participativa, a aproximação entre cidade educadora e plano diretor desloca a discussão do programa para o instrumento que regula o espaço (Simon; Farah; Merlin, 2021; Zuin; Dias, 2023). Na socioambiental, áreas verdes e espaços públicos passam a ser tratados como infraestrutura de aprendizagem (Santos; Benini, 2024; Fakıbaba Dedeoğlu, 2026). Na cultural, a cartografia das práticas culturais da Corunha mostra onde a oferta se concentra e onde falta (Mesías-Lema *et al.*, 2024). Falta levar esse raciocínio às suas consequências: se o espaço educa, a política urbana precisa ser avaliada também pelos efeitos educativos de suas escolhas.

4.4 Critérios de leitura crítica e definição operativa

As tensões discutidas não pedem que se abandone o conceito, mas que se estabeleçam critérios capazes de distinguir o seu uso analítico do seu uso apenas declaratório. O ponto de partida é o próprio princípio 11 da carta de 2020, que associa a cidade educadora ao ordenamento do espaço público, à acessibilidade, à autonomia de deslocamento e às necessidades de diferentes grupos (AICE, 2020). A partir da genealogia, das gramáticas e das tensões, propõem-se seis critérios que traduzem esses compromissos em perguntas verificáveis. O Quadro 2 associa cada critério a dois níveis de evidência. O primeiro indica a intenção formal, registrada em leis, planos e documentos. O segundo permite examinar a implementação e os seus efeitos no território e nas decisões. A distinção importa porque a literatura revisada se apoia sobretudo no primeiro nível, e um município pode cumprir todos os requisitos formais sem que nada mude no segundo.

GC Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades
National Journal of City Management

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

Quadro 2 – Critérios de leitura crítica para cidades educadoras e evidências de intenção e de implementação

Critério	Pergunta orientadora	Evidência de intenção formal	Evidência de implementação e efeito
Intencionalidade (Faure *et al.*, 1972; Gadotti, 2006)	A função educativa é objetivo explícito da política urbana, para além da secretaria de educação?	Lei de adesão; Projeto Educativo de Cidade; diretriz de cidade educadora no plano diretor	Ações previstas no plano plurianual e no orçamento anual, com metas e responsáveis
Transversalidade (Trilla; Ghanem, 2008; Leite, 2012)	Setores como urbanismo, meio ambiente, cultura e transporte assumem compromissos educativos coordenados?	Decreto que cria instância intersetorial; termos de cooperação entre secretarias	Atas de reuniões com deliberações conjuntas; projetos executados com orçamento de mais de uma pasta
Espacialização (Tonucci; Rissotto, 2001; Gruenewald, 2003; Benini; Martin, 2010)	As ações modificam ou qualificam o espaço urbano, e não só ocupam espaços existentes?	Projetos de praças, áreas verdes, rotas escolares seguras e equipamentos nos planos setoriais	Obras concluídas e mantidas; mapas de acesso a pé aos equipamentos antes e depois das intervenções
Participação deliberativa (Freire, 1993; Fernández Méndez, 2023; Zuin; Dias, 2023)	Os habitantes, inclusive crianças, influem em decisões sobre o espaço e os recursos?	Previsão de conselhos, audiências e escuta de crianças no regimento ou no plano	Atas e decisões rastreáveis que incorporam propostas dos moradores; devolutivas públicas sobre o que foi acatado ou recusado
Justiça socioespacial (Harvey, 2003; Aramendi Jáuregui; Rekalde-Rodríguez; Cruz Iglesias, 2022)	As oportunidades formativas chegam primeiro a quem tem menos acesso a elas?	Critérios de prioridade territorial e metas para áreas periféricas nos planos	Mapas de acesso aos equipamentos cruzados com dados de renda e vulnerabilidade social; distribuição territorial do investimento
Continuidade avaliada (Kuestra Pereira; Alvarenga; Quaresma, 2026; Carretta Diniz; Londero Brandli; Gasparetto Rebelatto, 2026)	Há indicadores, avaliação pública e permanência além de um mandato?	Sistema de indicadores previsto em lei ou plano	Relatórios periódicos publicados; ações mantidas após trocas de governo

Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base na revisão.

Os critérios não formam um índice a ser somado, e nenhum deles basta sozinho. A intencionalidade sem espacialização produz cartas de princípios sem efeito sobre o território; a espacialização sem participação produz espaços bem desenhados para usuários que não foram ouvidos; a participação sem justiça socioespacial pode reproduzir a voz de quem já tem acesso à cidade; e todos esses atributos se perdem sem continuidade. O critério da espacialização é o que diferencia mais claramente a perspectiva aqui proposta. Ele pede que se pergunte, diante de qualquer política urbana, o que ela ensina: um viário que dá prioridade ao automóvel ensina que o pedestre é obstáculo, um parque cercado e distante ensina que a natureza é privilégio, uma escola sem calçada segura ensina às famílias que a rua não é das crianças.

Um exercício ilustrativo mostra como os critérios funcionam em conjunto. Considere-se um município associado à AICE cujo plano diretor inclua a diretriz de “promover a cidade educadora” e preveja rotas escolares seguras. A diretriz e a previsão atendem à intencionalidade

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

no nível formal. Para passar à implementação, o primeiro passo é espacializar: localizar as escolas públicas a partir dos cadastros escolares oficiais e traçar, para cada uma, a área alcançável em cerca de quinze minutos a pé pela malha viária, verificando calçadas, travessias, iluminação e áreas verdes ao longo dos percursos. O segundo passo é examinar a justiça socioespacial, cruzando essas áreas com dados censitários de renda e com índices de vulnerabilidade social, para saber se as rotas qualificadas estão nos bairros que mais precisam delas ou nos que já têm boa infraestrutura. O terceiro passo é verificar a participação, procurando nas atas do conselho municipal e nas consultas escolares se crianças, famílias e professores indicaram trechos perigosos e se essas indicações aparecem nas obras executadas. O quarto passo é a transversalidade: as rotas dependem ao mesmo tempo das secretarias de educação, obras, trânsito e meio ambiente, e a existência de projeto e orçamento compartilhados é verificável. O último passo é a continuidade, observada na manutenção das rotas e na publicação de indicadores após uma troca de governo. O mesmo procedimento pode partir de outro objeto, como a distribuição de praças e áreas verdes ou a localização de equipamentos culturais. Em qualquer caso, o exercício transforma uma diretriz escrita em uma análise de onde o investimento se localiza, de quem consegue acessar os espaços e de quem influenciou a decisão.

Com base nesses critérios, propõe-se a seguinte definição operativa: *cidade educadora é aquela em que o poder público e a sociedade assumem, de forma intencional, intersetorial e continuada, a responsabilidade pelos efeitos formativos do espaço urbano e das políticas que o produzem, distribuindo de modo justo as oportunidades de aprendizagem e o poder de decidir sobre a cidade, e reconhecendo os seus habitantes como sujeitos dessa formação, e não apenas como destinatários dela*. A definição conserva a reciprocidade freiriana entre cidade educadora e cidade educanda, incorpora a ambivalência apontada por Trilla Bernet (2015), traz a dimensão material que a gramática socioambiental começou a explorar e mantém o vínculo com o direito à cidade.

Duas implicações para o planejamento urbano brasileiro decorrem dessa leitura. A primeira é que o plano diretor e os planos setoriais, como os de mobilidade, de áreas verdes e de equipamentos, podem incorporar diretrizes educativas explícitas, sobretudo na escala do bairro e do entorno escolar, sem necessidade de criar instrumentos novos. A gestão democrática prevista no Estatuto da Cidade (Brasil, 2001) é, ela mesma, um espaço de aprendizagem política, desde que a participação tenha consequência sobre as decisões. A segunda é que a adesão à AICE pode ser avaliada pelos mesmos critérios. Um município associado que não altera a distribuição de seus espaços públicos nem amplia o poder de decisão dos moradores cumpriu os requisitos formais da adesão, mas ainda não tem uma política de cidade educadora.

5 CONCLUSÃO

O artigo examinou a formação e os usos recentes do conceito de cidade educadora. A genealogia mostrou que o conceito nasceu da crise da escola e da proposta de educação permanente, ganhou precisão com a pedagogia da educação não formal, recebeu de Freire uma inflexão democrática e participativa e se institucionalizou com a carta da AICE. A revisão da produção de 2021 a 2026 identificou quatro gramáticas de uso, que tratam a cidade educadora

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

como relação entre escola e território, como modo de governar, como estratégia socioambiental e climática e como garantia de direitos culturais e de reconhecimento. A leitura cruzada revelou quatro tensões que atravessam essas gramáticas: entre educação na cidade e educação pela cidade, entre selo e política, entre consenso e conflito e entre programa e espaço.

O argumento central é que o conceito só ganha densidade analítica quando é lido como propriedade da produção do espaço urbano. Toda cidade educa, mas nem toda cidade assume a responsabilidade pelo que ensina. Os seis critérios propostos, intencionalidade, transversalidade, espacialização, participação deliberativa, justiça socioespacial e continuidade avaliada, procuram dar forma a essa responsabilidade e permitem avaliar planos, programas e adesões municipais sem reduzir a cidade educadora a uma lista de projetos.

O estudo tem limites. A busca concentrou-se em uma base de metadados que cobre apenas documentos com DOI, o que deixa de fora parte da produção em livros, dissertações e anais, e examinou os 25 primeiros resultados de cada descritor, o que pode ter deixado de fora trabalhos pertinentes mais abaixo no ordenamento. Além disso, a análise do corpus baseou-se nos resumos e metadados, e não na leitura integral dos textos, de modo que as gramáticas e as tensões devem ser tomadas como hipóteses interpretativas a confirmar. Os critérios propostos, por sua vez, ainda precisam ser testados em estudos empíricos, a começar por exercícios como o descrito na seção 4.4. Três frentes parecem promissoras: a aplicação dos critérios a municípios brasileiros associados à AICE, comparando o discurso da adesão com a distribuição territorial de equipamentos e áreas verdes; o estudo dos percursos escolares e da mobilidade autônoma das crianças como indicador da dimensão espacial da cidade educadora; e a análise da incorporação de diretrizes educativas aos planos diretores e aos planos de ação climática. Em todas elas, a pergunta de fundo é a mesma que orientou este artigo: o que a cidade ensina a quem vive nela, e quem decide sobre isso.

REFERÊNCIAS

AICE – ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: AICE, 2020. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/. Acesso em: 21 nov. 2026.

ALFIERI, F. Turín, Ciudad Educadora. **Revista Educación y Ciudad**, Bogotá, n. 8, p. 29-46, 2015. DOI: https://doi.org/10.36737/01230425.n8.209.

ALONSO-SANZ, A.; BRASCHI, S.; SEBASTIANELLI, S. Una caminata escolar por el Corviale de Roma como ciudad educadora. **Ciudad y Territorio Estudios Territoriales**, Madrid, v. 55, n. 218, p. 1233-1240, 2023. DOI: https://doi.org/10.37230/cytet.2023.218.13.

ALVARENGA, A. C. J. R. de; KUESTRA, R.; QUARESMA, C. C. Cidades educadoras: uma revisão sistemática de literatura. **Dialogia**, São Paulo, n. 45, e24668, 2023. DOI: https://doi.org/10.5585/45.2023.24668.

ALVES, A. R.; SCHMIDT, A. da S. Direito à cidade e escola hospitaleira: possibilidades para desenvolver cidades educadoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290097, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-24782024290097.

ARAMENDI JÁUREGUI, P. M.; REKALDE-RODRÍGUEZ, I.; CRUZ IGLESIAS, E. Las ciudades educadoras ante la segregación escolar: caminando hacia el desarrollo sostenible. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**, Salamanca, v. 34, n. 2, p. 209-235, 2022. DOI: https://doi.org/10.14201/teri.27384.

BACILA, M. S. Cidades educadoras: um estado da arte entre 1990 e 2020 e a relação com a educação formal. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 16, n. 39, p. 1034-1048, 2021. DOI: https://doi.org/10.22169/revint.v16i39.2207.

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

BENINI, S. M.; GODOY, J. A. R. de. Gestão das áreas verdes públicas: estudo de caso zona leste da cidade de Cuiabá-MT. **Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade – GeAS**, São Paulo, v. 11, n. 1, e21185, p. 1-24, 2022. DOI: https://doi.org/10.5585/geas.v11i1.21185.

BENINI, S. M.; MARTIN, E. S. Decifrando as áreas verdes públicas. **Formação**, Presidente Prudente, v. 2, n. 17, p. 63-80, 2010. DOI: https://doi.org/10.33081/formacao.v2i17.455.

BENLLOCH, C. Una herramienta para el empoderamiento rural: intervención en políticas públicas desde la perspectiva de "La ciudad educadora". **Rurali: Revista Interdisciplinar en Estudios Rurales**, València, v. 1, n. 1, p. 24-27, 2021. DOI: https://doi.org/10.7203/rurali.1.1.17613.

BIESTA, G. Becoming public: public pedagogy, citizenship and the public sphere. **Social & Cultural Geography**, London, v. 13, n. 7, p. 683-697, 2012. DOI: https://doi.org/10.1080/14649365.2012.723736.

BRASIL. Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001. Regulamenta os arts. 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 11 jul. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10257.htm. Acesso em: 21 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 nov. 2026.

CARRETTA DINIZ, P. H.; LONDERO BRANDLI, L.; GASPARETTO REBELATTO, B. Climate action in educating cities: a systematic assessment of priorities and feasibility in Brazil. **Sustainability**, Basel, v. 18, n. 19, 9854, 2026. DOI: https://doi.org/10.3390/su18199854.

DE MARCO, M. Proyectos escolares de regeneración urbana como instrumentos de pedagogía crítica. **Foro Educacional**, Santiago, n. 43, p. 205-236, 2025. DOI: https://doi.org/10.29344/07180772.43.3644.

ESSOMBA, M. À. *et al.* Education for sustainable development in educating cities: towards a transformative approach from informal and non-formal education. **Sustainability**, Basel, v. 14, n. 7, 4005, 2022. DOI: https://doi.org/10.3390/su14074005.

ESSOMBA, M. À. Educación comunitaria en contextos urbanos: el reto pedagógico de las ciudades educadoras. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 719-735, 2022. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v16i36.1589.

FAKIBABA DEDEOĞLU, E. The educational role of public spaces in climate literacy: a comparative study on UNESCO Learning Cities in Türkiye. **İdealkent**, Ankara, n. 51, p. 1-15, 2026. DOI: https://doi.org/10.31198/idealkent.1962069.

FAURE, E. *et al.* **Learning to be**: the world of education today and tomorrow. Paris: UNESCO, 1972.

FERNÁNDEZ MÉNDEZ, F. Estrategias de transformación territorial de una "ciudad educadora": los Consejos de niñas y niños de Rosario como instrumentos de participación ciudadana. **Proyección: Estudios Geográficos y de Ordenamiento Territorial**, Mendoza, v. 17, n. 34, p. 103-129, 2023. DOI: https://doi.org/10.48162/rev.55.046.

FIGUEIREDO, V. A.; CAPORLINGUA, V. H. Cidades educadoras para a sustentabilidade: contribuições da educação ambiental crítica. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 73, e26412, 2025. DOI: https://doi.org/10.5585/2025.26412.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

GABRIEL, M. H.; VIEIRA, A. P. de C.; CASTRAL, P. C. Educating cities and cultural heritage: theoretical approach. **Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades**, Tupã, v. 10, n. 76, 2022. DOI: https://doi.org/10.17271/23188472107620223184.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2006. DOI: https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160.

GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (org.). **Cidade educadora**: princípios e experiências. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

GARCÍA, E. B.; MARINERO, N. V. Contribución desde la comunicación visual para la implementación de las Ciudades Educadoras: San Juan, Argentina. **Grafica**, Barcelona, v. 14, n. 28, p. 189-199, 2026. DOI: https://doi.org/10.5565/rev/grafica.430.

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

GESSER, V.; STRYHALSKI, P. M. Curriculum co-creation in educating cities: pathways to meaningful learning, sustainability, and inclusive societies. **Interciencia**, Caracas, 2025. DOI: https://doi.org/10.59671/aumea.

GRUENEWALD, D. A. The best of both worlds: a critical pedagogy of place. **Educational Researcher**, Washington, v. 32, n. 4, p. 3-12, 2003. DOI: https://doi.org/10.3102/0013189X032004003.

HARVEY, D. The right to the city. **International Journal of Urban and Regional Research**, Oxford, v. 27, n. 4, p. 939-941, 2003. DOI: https://doi.org/10.1111/j.0309-1317.2003.00492.x.

IMBRUNITO, M. I.; PAULA, F. R. F. de. Representação da paisagem urbana periférica na perspectiva da Cidade Educadora. **Revista Latino-americana de Ambiente Construído & Sustentabilidade**, Tupã, v. 7, n. 27, e2605, 2026. DOI: https://doi.org/10.17271/3nd2qr67.

JIMÉNEZ GÁMEZ, R. Á. Aproximación al estudio de una ciudad educadora inclusiva (I): presupuestos desde el urbanismo participativo. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Málaga, v. 7, n. 2, p. 8-22, 2026. DOI: https://doi.org/10.24310/mar.7.2.2026.22143.

KARAM, T. La ciudad educadora: perspectivas comunicativas para la participación ciudadana. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**, v. 20, n. 37, 2021. DOI: https://doi.org/10.55738/alaic.v20i37.717.

KUESTRA PEREIRA, R.; ALVARENGA, A. C. J. R. de; QUARESMA, C. C. Educating cities: an analysis of 47 experiences highlighted by the IAEC in light of the public policy cycle and the principles of the Charter of Educating Cities. **Brock Education Journal**, St. Catharines, v. 35, n. 1, p. 151-172, 2026. DOI: https://doi.org/10.26522/brocked.v35i1.1326.

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

LEITE, L. H. A. Educação integral, territórios educativos e cidadania: aprendendo com as experiências de ampliação da jornada escolar em Belo Horizonte e Santarém. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, p. 57-72, 2012. DOI: https://doi.org/10.1590/s0104-40602012000300005.

LÓPEZ ÁVILA, D. A. Diseño curricular y ciudad educadora para proyectos de vida en educación media. **Enunciación**, Bogotá, v. 28, n. 2, p. 228-239, 2023. DOI: https://doi.org/10.14483/22486798.20973.

MACHADO BÓGUS, L. M.; AIRES MAGALHÃES, L. F. Cidades educadoras e políticas para imigrantes: o caso do município de São Paulo – SP. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 61, e22154, p. 1-18, 2022. DOI: https://doi.org/10.5585/eccos.n61.22154.

MESÍAS-LEMA, J. M. *et al.* Cartography of cultural practices and promoting creative policies for an educating city. **Open Cultural Studies**, Berlin, v. 8, n. 1, 20240032, 2024. DOI: https://doi.org/10.1515/culture-2024-0032.

MOLINA-TORRES, M.-P. The museum as a space of historical memory: Famalicão as an educating city. **Transilvania**, Sibiu, p. 86-90, 2022. DOI: https://doi.org/10.51391/trva.2022.03.10.

MONTEBELLI, S. The role of the territory in an educating city: two Italian laboratory examples of participatory urban planning. **European Journal of Geography**, v. 14, n. 4, p. 37-45, 2023. DOI: https://doi.org/10.48088/ejg.s.mon.14.4.037.045.

OLIVEIRA, C. M. de; SILVA, C. P. C. da. Cidade educadora na legislação: problematizando políticas públicas para o fortalecimento do aprendizado na cidade. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 15, p. 1-18, 2025. DOI: https://doi.org/10.34019/2237-9444.2025.v15.46734.

ORTIZ, C.; MILLAN, G. Critical urban pedagogy: convites as sites of Southern urbanism, solidarity construction and urban learning. **International Journal of Urban and Regional Research**, Oxford, v. 46, n. 5, p. 822-844, 2022. DOI: https://doi.org/10.1111/1468-2427.13119.

OSBORNE, M.; KEARNS, P.; YANG, J. Learning cities: developing inclusive, prosperous and sustainable urban communities. **International Review of Education**, Dordrecht, v. 59, n. 4, p. 409-423, 2013. DOI: https://doi.org/10.1007/s11159-013-9384-y.

PASTORIO, E.; PASTORIO, L. H. de A.; MOLL, J. São Gabriel cidade educadora: primeiros passos. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 22, n. 1, p. 59-74, 2021. DOI: https://doi.org/10.31512/19819250.2021.22.01.59-74.

PINTO SIERRA, D.; REYES-RUIZ, L. Ciudad educadora y educación artística en América Latina: revisión documental (2018–2025). **Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales**, Maracaibo, v. 28, n. 3, p. 650-658, 2026. DOI: https://doi.org/10.36390/telos283.18.

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

QUINTO, A. An urban pedagogy or the implicit pedagogy of urban spaces. **MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni**, Bari, v. 11, n. 1, 2021. DOI: https://doi.org/10.30557/mt00171.

ROCHA, D. de M.; CREMASCHI, V.; PEREIRA DE LIMA, T. M. Decoloniality, liberatory education, and the right to the city: the praxis of technical advisory services by extension groups of the Red ULACAV in Buenos Aires and Recife. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 28, n. 1, 2026. DOI: https://doi.org/10.22296/2317-1529.rbeur.202616en.

SALCEDO SERNA, M. A.; PEÑALOZA TELLO, M. L. Ciudad educadora, discapacidad e inclusión social: propuesta de un marco ideológico para la implementación de políticas públicas a favor de la población con discapacidad. **Estudios Políticos**, Medellín, n. 69, 2024. DOI: https://doi.org/10.17533/udea.espo.n69a04.

SANTOS, R. M. dos; BENINI, S. M. Cidades educadoras: uma proposta para desenvolver sociedades sustentáveis. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, Tupã, v. 20, n. 3, 5 nov. 2024. DOI: https://doi.org/10.17271/1980082720320245338.

SIMON, L. P.; FARAH, A. P.; MERLIN, J. R. The interface between master plan and educating cities: an alternative for planning post-pandemic cities. **Periódico Eletrônico Fórum Ambiental da Alta Paulista**, Tupã, v. 17, n. 1, 2021. DOI: https://doi.org/10.17271/1980082717120212836.

SOARES, T. A.; ALMEIDA, S. do C. D. de. Cidades educadoras: uma reflexão sobre novos olhares, novos caminhos. **Cadernos de Geografia**, Coimbra, n. 45, p. 43-52, 2022. DOI: https://doi.org/10.14195/0871-1623_45_3.

TONUCCI, F.; RISSOTTO, A. Why do we need children's participation? The importance of children's participation in changing the city. **Journal of Community & Applied Social Psychology**, Chichester, v. 11, n. 6, p. 407-419, 2001. DOI: https://doi.org/10.1002/casp.641.

TRESSERRAS ANGULO, A.; LASARTE LEONET, G.; GARAI IBÁÑEZ DE ELEJALDE, B. Vitoria-Gasteiz ciudad educadora y cuna de escuelas infantiles municipales, paradigmas de bienestar emocional y buen trato. **Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, Málaga, v. 5, n. 2, p. 67-82, 2024. DOI: https://doi.org/10.24310/mar.5.2.2024.19307.

TRILLA BERNET, J. La idea de ciudad educadora y escuela. **Revista Educación y Ciudad**, Bogotá, n. 7, p. 73-106, 2015. DOI: https://doi.org/10.36737/01230425.n7.219.

TRILLA, J.; GHANEM, E. **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. Organização de Valéria Amorim Arantes. São Paulo: Summus, 2008.

VERA HERNÁNDEZ, S.; PACHECO CARMONA, J.; HERNÁNDEZ-PULGARÍN, G. Manizales como Edutrópolis desde la implementación del modelo de ciudad educadora, con enfoque de gobernanza urbana. **Ánfora**, Manizales, v. 32, n. 58, p. 230-261, 2025. DOI: https://doi.org/10.30854/anf.v32.n58.2025.1160.

VIEIRA, M. S.; SILVA, I. M. M. Direito à cidade educadora na (anti)democracia brasileira: entre utopias e contrautopias. **Dialogia**, São Paulo, n. 45, e24333, 2023. DOI: https://doi.org/10.5585/45.2023.24333.

ZUIN, A. L. A.; DIAS, M. L. Cidade educadora e gestão democrática participativa: o caso da revisão do plano diretor de Porto Velho (RO). **Dialogia**, São Paulo, n. 45, e24163, 2023. DOI: https://doi.org/10.5585/45.2023.24163.

GC Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades
National Journal of City Management

ISSN 2318-8472, v. 14, n. 92, 2026

DECLARAÇÕES

CONTRIBUIÇÃO DE CADA AUTOR

- **Concepção e Design do Estudo**: Sandra Medina Benini e Ricardo Miranda dos Santos.
- **Curadoria de Dados**: Sandra Medina Benini e Ricardo Miranda dos Santos.
- **Análise Formal**: Sandra Medina Benini e Ricardo Miranda dos Santos.
- **Investigação**: Sandra Medina Benini e Ricardo Miranda dos Santos.
- **Metodologia**: Sandra Medina Benini e Ricardo Miranda dos Santos.
- **Redação - Rascunho Inicial**: Sandra Medina Benini e Ricardo Miranda dos Santos.
- **Redação - Revisão Crítica**: Sandra Medina Benini e Ricardo Miranda dos Santos.
- **Revisão e Edição Final**: Sandra Medina Benini e Ricardo Miranda dos Santos.
- **Supervisão**: Sandra Medina Benini e Ricardo Miranda dos Santos.

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSE

Nós, Sandra Medina Benini e Ricardo Miranda dos Santos, declaramos que o manuscrito intitulado “A cidade que educa: genealogia, gramáticas contemporâneas e tensões do conceito de cidade educadora”:

1. **Vínculos Financeiros**: não possui vínculos financeiros que possam influenciar os resultados ou a interpretação do trabalho. Nenhuma instituição ou entidade financiadora esteve envolvida no desenvolvimento deste estudo.
2. **Relações Profissionais**: não possui relações profissionais que possam impactar a análise, a interpretação ou a apresentação dos resultados. Nenhuma relação profissional relevante ao conteúdo deste manuscrito foi estabelecida.
3. **Conflitos Pessoais**: não possui conflitos de interesse pessoais relacionados ao conteúdo do manuscrito. Nenhum conflito pessoal relacionado ao conteúdo foi identificado.