

AS CIDADES PODEM EDUCAR: PERCEPÇÕES DE ATORES SOCIAIS SOBRE AS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS EM ITAPIRANGA/SC¹

CITIES CAN EDUCATE: PERCEPTIONS OF SOCIAL ACTORS ABOUT EDUCATIONAL OPPORTUNITIES IN ITAPIRANGA/SC

Gladis Lorenzato Bertol²

Jaqueline Moll³

Resumo

Este artigo apresenta as percepções de atores sociais sobre as oportunidades de educação não formal existentes no município de Itapiranga/SC, apontando possibilidades e limites para a sua caracterização como uma cidade que educa. Partimos da premissa de que a educação, compreendida em sua dimensão integral e ao longo da vida, ultrapassa os limites da escola e envolve diferentes espaços, tempos e agentes. Nessa perspectiva, a cidade é reconhecida como território educativo, no qual iniciativas públicas, comunitárias e privadas contribuem para a formação humana. Metodologicamente, trata-se de um recorte de uma pesquisa qualitativa desenvolvida no âmbito de uma dissertação de mestrado, cujos dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com agentes sociais vinculados a ações educativas não formais no município de Itapiranga/SC. A análise dos dados foi realizada com base na Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados evidenciam a existência de diversas ações educativas não formais no município, envolvendo espaços e ações públicas, instituições culturais, organizações da sociedade civil e iniciativas privadas. A forte valorização cultural, engajamento comunitário e colaboração mútua entre entidades públicas, civis e privadas, apresentam-se como traços de uma cidade que educa, porém o potencial educativo da cidade pode ser fortalecido com maior articulação coletiva, ampliação do acesso e integração cultural.

Palavras-chave: Oportunidades educativas. Educação não formal. Cidade que educa.

Abstract

This article presents the perceptions of social actors regarding the opportunities for non-formal education existing in the municipality of Itapiranga, Santa Catarina,

1 A pesquisa que deu origem a este trabalho faz parte da Rede Unesco UniTwin: A Cidade que Educa e Transforma.

2 Assistente de Educação da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). E-mail: gladisllorenzato@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9608-2313>

3 Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: jaquelinemoll@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5465-178X>

highlighting possibilities and limitations for its characterization as an educating city. The study is based on the premise that education, understood in its integral and lifelong dimensions, extends beyond the boundaries of school and involves diverse spaces, times, and agents. From this perspective, the city is recognized as an educational territory in which public, community-based, and private initiatives contribute to human development. Methodologically, this article is derived from a qualitative study conducted as part of a master's dissertation, with data produced through semi-structured interviews with social actors involved in non-formal educational activities in Itapiranga/SC. Data analysis was carried out using Discursive Textual Analysis (DTA). The results indicate the existence of a variety of non-formal educational actions in the municipality, encompassing public spaces and programs, cultural institutions, civil society organizations, and private initiatives. Strong cultural appreciation, community engagement, and mutual cooperation among public, civil, and private entities emerge as features of an educating city; however, the city's educational potential could be strengthened through greater collective articulation, expanded access, and enhanced cultural integration.

Keywords: Educational opportunities. Non-formal education. Educating city.

Introdução

A compreensão da cidade como espaço educativo tem ganhado centralidade nos debates educacionais contemporâneos, especialmente a partir da ampliação do conceito de educação para além da escolarização. Esse movimento encontra um marco fundamental no Relatório “Aprender a Ser”, coordenado por Edgar Faure e publicado pela UNESCO em 1972. Ao afirmar a necessidade de formar um “homem completo” por meio de uma educação global e permanente, entendida não como mera aquisição de conhecimentos definitivos, mas como um processo contínuo de elaboração de saberes ao longo da vida, o relatório desloca a educação para o conjunto da vida social. Nesse horizonte, a cidade deixa de ser apenas cenário e passa a ser reconhecida como um agente educador, contribuindo para a disseminação internacional da ideia de cidade educadora.

A noção de cidade educadora propõe o reconhecimento das potencialidades educativas presentes nos espaços urbanos, nas políticas públicas, nas práticas culturais, sociais e comunitárias, bem como nas ações de educação não formal. Nessa perspectiva, educar passa a ser uma responsabilidade compartilhada entre diferentes atores e instituições do território. No entanto, a efetivação dessa proposta não ocorre de forma automática, sendo condicionada às dinâmicas locais, às formas de articulação intersetorial e, sobretudo, às percepções e experiências dos sujeitos que constroem cotidianamente a cidade.

Juntamente com o avanço teórico em torno da ideia de cidade educadora, evidencia-se a necessidade de compreender como os atores

locais percebem as oportunidades educativas existentes em seus contextos e de que modo reconhecem nelas traços que aproximam (ou distanciam) a cidade do ideal de uma cidade que educa. Dar visibilidade a essas vozes contribui para o aprofundamento do debate teórico e para a qualificação das políticas e práticas educativas no território.

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar as percepções de atores sociais sobre as oportunidades educativas existentes em Itapiranga/SC, apontando possibilidades e limites para sua caracterização como uma cidade que educa. Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado intitulada “Educação e Cidade: relações e oportunidades para uma educação integral e ao longo da vida”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), e defendida em dezembro de 2025. A investigação também integra os estudos e discussões da Cátedra UNESCO UniTwin – A Cidade que Educa e Transforma.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com três gestores públicos, três instrutores de atividades não formais e dois representantes de entidades locais, totalizando oito participantes. Os gestores e instrutores estão vinculados às Secretarias Municipais de Educação, Cultura e Desporto, Saúde e Assistência Social. Os representantes das entidades pertencem a uma organização da sociedade civil e a uma instituição cooperativa.

A pesquisa observou os princípios éticos que orientam investigações com seres humanos. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de origem (CAAE 84878224.2.0000.5352). Todos os participantes foram esclarecidos sobre os objetivos da investigação e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a gravação das entrevistas e o uso dos dados para fins acadêmicos. Para garantir o anonimato e a confidencialidade das informações, os participantes foram identificados por meio de códigos conforme o grupo que representam (por exemplo, Gestor 1, Instrutor 3, Representante 2), preservando suas identidades.

Os dados foram analisados com base na Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposta por Moraes e Galiuzzi (2016). A ATD é um método voltado à produção de compreensões sobre fenômenos humanos e sociais a partir da desconstrução e reconstrução de significados presentes em discursos, sendo especialmente indicada em investigações educacionais com caráter interpretativo. O processo de análise ocorreu, conforme orientam Moraes e Galiuzzi (2016), em três etapas interdependentes: a unitarização do corpus, com fragmentação dos textos em unidades de

sentido; a categorização emergente, com agrupamento das unidades em categorias construídas a partir da recorrência de sentidos; a produção de metatextos, com elaboração de sínteses interpretativas das categorias construídas à luz do referencial teórico da pesquisa.

Além da introdução e considerações finais, o artigo está organizado em três partes. Primeiramente, discutimos teoricamente a compreensão da cidade como espaço educativo, com ênfase na educação não formal e em sua articulação com a educação integral e ao longo da vida. Na sequência, apresentamos as percepções dos atores sociais acerca das oportunidades educativas existentes no município de Itapiranga/SC, considerando os diferentes espaços, ações e agentes envolvidos. Por fim, são discutidas as possibilidades e os limites para a constituição de uma cidade que educa, à luz das experiências relatadas pelos participantes.

A cidade como espaço educativo: dimensões da educação não formal

A educação, historicamente vinculada ao espaço escolar, vem sendo ressignificada por abordagens que reconhecem a existência de múltiplos contextos educativos. Na perspectiva da educação integral e ao longo da vida, a cidade emerge como um território privilegiado da educação. Ao caminhar por suas ruas, participar de feiras, frequentar espaços culturais, envolver-se em grupos comunitários ou vivenciar práticas de cuidado e convivência, as pessoas aprendem, ressignificam o mundo e constroem saberes. “A cidade não é apenas um lugar físico de reprodução das relações econômicas de produção. É um lugar de relações sociais, um lugar de encontro, de festa e de cultura. A cidade é o espaço da vida social e política, o espaço do conhecimento” (Gadotti, 2009, p. 40).

Moll (2013, p. 2015) reforça essa visão ao afirmar que “a cidade é potencialmente educadora tanto pelo conjunto de relações sociais, políticas e culturais que perpassam a vida cotidiana de seus cidadãos e cidadãs, quanto pela densidade de seus territórios físicos - arquitetônicos, históricos, naturais”. Para a autora, pensar a cidade como espaço educativo, ressitando a escola em sua importância histórica e simbólica, permite compreender os territórios urbanos como instâncias formativas ampliadas, sobretudo diante do contexto atual de globalização e da crescente complexidade das dinâmicas sociais.

Essa ampliação do campo educativo leva à necessidade de distinguir três dimensões complementares da educação: a educação formal, a

educação não formal e a educação informal. Trilla (2008) destaca que esses termos foram utilizados pela primeira vez na década de 60 e conceituados por Coombs e Ahmed, em 1974.

A educação formal compreenderia “o ‘sistema educacional’ altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade”; a educação não-formal, “toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do macro do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem a subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis”; e a educação informal, “um processo, que dura a vida inteira, em que as pessoas adquirem e acumulam conhecimentos, habilidades, atitudes e modos de discernimento por meio de experiências diárias e de uma relação com o meio” (Coombs, 1975, apud Trilla, 2008, p. 32-3).

Para Trilla (2008) existe uma fronteira entre a educação informal e as outras duas, sendo que o processo de educação informal ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais, enquanto a educação formal e a não formal são intencionais, “contam com objetivos explícitos de aprendizagem ou formação e se apresentam sempre como processos educativamente diferenciados e específicos (Trilla, 2008, p. 38-39). Para o autor, a diferença entre a educação formal e a não formal está na sua estrutura, já que a educação formal possui uma organização hierarquizada, enquanto a não formal possui uma estrutura menos regrada. De forma complementar, Gohn (2006, p. 28) afirma que educação

formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

Ao compreender a educação como um processo holístico e sinérgico, que os sujeitos estão inseridos simultaneamente em múltiplos contextos formativos, que interagem entre si de maneira dinâmica, e que a aprendizagem se dá por meio da sobreposição dessas experiências, Trilla

(2008, p. 46) esclarece que “as educações formal, não-formal e informal, mesmo que nem sempre estejam ligadas orgânica ou explicitamente, estão funcionalmente relacionadas”.

Trilla (2008, p. 46) sustenta que, do ponto de vista funcional, essas modalidades se complementam:

Mesmo considerando-se que a educação integral deve ser sempre um marco teleológico geral, é óbvio que cada uma das instâncias educacionais de que o sujeito participa não pode atender igualmente a todos os aspectos e dimensões da educação. Nesse sentido, aparece como uma espécie de complementaridade, uma espécie de partilha de funções, de objetivos, de conteúdos entre os diversos agentes educativos. Trata-se, não obstante, de diferenças de ênfase mais que excludentes: algumas instâncias atendem mais diretamente o intelectual, enquanto outras, mais o afetivo ou o social; algumas são concebidas para oferecer conteúdos gerais, enquanto outras, para desenvolver habilidades muito específicas; algumas pretendem capacitar para o trabalho, enquanto outras atuam no âmbito do lazer etc.

Reconhecida a importância das três modalidades (formal, não formal e informal) como complementares para uma formação integral, passamos a ampliação da compreensão sobre o papel da educação não formal no processo educativo. Gohn (2006, p. 29), destaca que “na educação não-formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais”. Esses espaços são marcados por interações voluntárias, práticas culturais, ações políticas e construção de sentidos coletivos. A autora ressalta que a metodologia da educação não formal baseia-se na cultura dos participantes, no diálogo, na problematização da realidade e na construção de soluções coletivas para problemas vivenciados. Assim, a educação não formal contribui para a formação de identidades coletivas, o fortalecimento do capital social e o desenvolvimento de práticas de cidadania ativa.

Gadotti (2005) salienta que a educação não formal é uma modalidade intencional e organizada, assim como a formal, porém menos burocrática, mais flexível e enraizada na cultura e na vida cotidiana. O autor observa que a educação não formal é marcada pela eventualidade e pela informalidade de seus espaços, e que seu maior potencial está na construção de experiências formativas vinculadas à cidadania, aos direitos humanos e à transformação social.

Ao definir a cidade como o espaço da educação não formal, Gadotti (2005) acentua que, além das escolas (que também podem oferecer educação não formal através de práticas extra-escolares, por exemplo) a educação não formal pode ocorrer em múltiplos espaços, como organizações Não-Governamentais, igrejas, sindicatos, partidos, mídias, associações de bairros, entre outras.

Gadotti (2005, p. 8) afirma que “a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras”. A vivência na cidade configura, por si mesma, um ambiente cultural de aprendizagem contínua, que ocorre de maneira espontânea e informal. Além disso, a cidade também pode ser intencionalmente educadora, quando além das suas funções tradicionais ela passa a assumir a formação para e pela cidadania como missão, promovendo e desenvolvendo o protagonismo de todos e de todas no exercício de um novo direito: o direito à cidade educadora. Para Gadotti (2005, p. 9) “o direito à cidade é essencialmente um direito à informalidade, direito à educação não-formal”.

Fernandes (2009) também reconhece a cidade como um importante espaço de educação não formal, no qual os diferentes modos de ver, ouvir, sentir e agir de diferentes públicos ressignificam esse espaço tornando-o potencialmente educativo. Para a autora, a educação não formal oferecida na cidade amplia o acesso a variadas formas de aprendizagem, sociabilidade e socialização, contribuindo para uma educação integral.

A cidade, como território vivido e construído socialmente, torna-se espaço educativo não apenas pelas ações intencionais que nela ocorrem, mas também pelas relações simbólicas, culturais e políticas que a constituem. Nessa perspectiva, Paulo Freire (2001, p. 13) nos convida a reconhecer que a cidade “se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar”, pois ela carrega as marcas daqueles que a constroem, com seus estilos, suas memórias e sua cultura. “A Cidade somos nós e nós somos a Cidade”, afirma o autor, ressaltando que a educação urbana é, também, uma construção histórica coletiva.

Para Freire (2001), a cidade é simultaneamente educadora e educanda, sendo a tarefa educativa profundamente atravessada por decisões políticas: “Muito de sua tarefa educativa implica a nossa posição política e, obviamente, a maneira como exercemos o poder na Cidade e o sonho ou a utopia de que embebamos a política” (Freire, 2001, p. 13).

A ideia de cidade educadora não é nova, mas ganha consistência nas últimas décadas a partir do reconhecimento de que a educação formal, por si só, não dá conta das exigências de uma formação integral e ao longo da

vida. Segundo Moll, Bernardi e Louro (2021), podemos encontrar elementos da construção da ideia de uma cidade educadora desde a paideia grega, porém, é na década de 70, no relatório “Aprender a Ser”, que surge a referência explícita ao termo “cidade educativa”, compreendendo a cidade como um todo como espaço educacional.

O relatório “Aprender a Ser”, coordenado por Edgar Faure, defendia uma educação que ultrapassa os limites das instituições escolares e se estende por toda a vida, enfatizando a necessidade de democratizar o acesso ao conhecimento e promover o desenvolvimento integral do ser humano. Para Faure (1981) a formação de um ser humano completo exige uma educação “global e permanente”. “Trata-se de não mais adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de “aprender a ser” (Faure, 1981, p. 10).

Se aprender é acção de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e económicas, então é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos “sistemas educativos” e pensar na criação duma cidade educativa (Faure, 1981, p. 33-34).

O debate sobre a Cidade Educadora ganhou força com a criação da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), em 1994, em Barcelona. A AICE tem como objetivo difundir, discutir e ampliar o conceito, além de incentivar o engajamento de mais cidades em ações educativas no espaço urbano.

Na concepção apresentada na Carta das Cidades Educadoras, a cidade apresenta-se como um sistema complexo, mas também como um agente educativo permanente, capaz de potencializar os fatores educativos e de transformação social, constituindo-se, assim, elementos importantes para uma educação integral. De acordo com a Carta,

a educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade. Uma educação para a cidadania, na qual todas as administrações assumem a sua responsabilidade na educação e na transformação da cidade num espaço de respeito pela vida e pela diversidade” (AICE, 2020, p. 4).

A Cidade Educadora compromete-se com uma educação ao longo da vida, reconhecendo que “a educação começa na infância, mas

nunca termina e jamais se reduz à formação laboral ou profissional” (AICE, 2020, p. 5). Trata-se de um projeto educativo amplo, que visa responder às necessidades formativas das pessoas em todos os aspectos da vida, promovendo o pensamento crítico, a corresponsabilidade e a justiça social. Ao afirmar que “o direito à Cidade Educadora deve afirmar-se como uma extensão do direito à educação” (AICE, 2020, p. 8), o documento legitima a análise de oportunidades educativas não formais e informais presentes nas cidades.

No contexto brasileiro, a perspectiva apresentada pela Carta de Barcelona encontra ressonância em iniciativas que reafirmam o papel da cidade como espaço educativo. Um exemplo é a Carta de Frederico Westphalen sobre compromissos para a construção de uma cidade educadora, elaborada em 2020 durante o XI Simpósio Nacional de Educação (SINCOL), promovido pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) – instituição em que esta pesquisa se desenvolve e que integra a Cátedra UNESCO Cidade que Educa e Transforma. O documento, inspirado nos princípios da Associação Internacional de Cidades Educadoras, reafirma a educação como processo essencial para o desenvolvimento humano e social, que se realiza em múltiplos espaços e ao longo de toda a vida.

A Carta de Frederico Westphalen (2020) propõe que os municípios brasileiros incorporem os pressupostos das experiências internacionais e fortaleçam redes territoriais voltadas à construção de cidades educadoras, promovendo a cooperação entre governos, universidades e sociedade civil. Entre suas proposições, destaca-se o desafio de aprender coletivamente a construir projetos educativos de cidades que sejam democráticas, inclusivas, afetivas e sustentáveis. O documento também ressalta a importância de pensar políticas públicas que contemplem os diferentes tempos da vida — infância, juventude, adultez e velhice — de forma intersetorial e integrada, bem como de territorializar os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), vinculando a construção da cidade educadora à Agenda 2030. Nesse sentido, a carta amplia o horizonte da educação integral e ao longo da vida, convidando governos, instituições e comunidades a assumirem, de modo compartilhado, a responsabilidade pela construção de cidades que educam.

Para Cabezudo (2004, p. 12) a “cidade educadora é um complexo em constante evolução e pode ter expressões diversas, mas sempre considerará como uma de suas prioridades o investimento cultural e a formação permanente de sua população”.

Essa nova dimensão do conceito da cidade implica considerar que a educação das crianças, jovens e cidadãos em geral não é somente responsabilidade das instituições tradicionais (estado, família, escola), mas também deve ser assumida pelo município, por associações, instituições culturais, empresas com vontade educadora e por todas as instâncias da sociedade. Por isso é necessário potencializar a formação dos agentes educativos não escolares e fortalecer o tecido associativo entre todos e todas. (Cabezudo, 2004, p. 13)

Assim, reconhecer a cidade como espaço educativo significa ampliar o entendimento sobre educação, compreendendo-a como um processo em rede, construído por múltiplos agentes e vivenciado em diferentes tempos e contextos. Isso requer redirecionamento de políticas públicas, fortalecimento de iniciativas intersetoriais e valorização da educação não formal como campo legítimo de formação integral. Como conclui Cabezudo (2004, p. 14), “a cidade é a melhor oferta educativa ao alcance de todos”, e sua apropriação pelos cidadãos pode torná-la espaço de pertencimento, memória, transformação e futuro.

Percepções sobre as oportunidades educativas em Itapiranga/SC

A cidade constitui-se como um espaço privilegiado de aprendizagem, na medida em que oferece múltiplas possibilidades educativas por meio de seus territórios, infraestruturas e dinâmicas sociais.

O espaço da cidade é um local de ações sociais, políticas, poéticas, culturais, de procedimentos de resistência e de criatividade, de relação entre espaços de circulação, de encontro, de vivência, fruição, que coloca em contato diferentes formas de pensar, sentir, agir e se colocar dos grupos sociais, fruto de seus repertórios e contextos culturais. Da mesma forma, apresenta e disponibiliza uma infinidade de equipamentos e instituições organizadas e estruturadas com meios para diferentes fins que funcionam e exigem normas, parâmetros e condutas diferenciadas para os variados espectadores e público (Fernandes, 2009, p. 59).

Ruas, praças, museus, bibliotecas, clubes, centros comunitários e demais equipamentos urbanos, bem como eventos culturais, esportivos e sociais, podem configurar-se como espaços e práticas educativas. Contudo, nem sempre tais espaços e ações são percebidos como portadores de

intencionalidade pedagógica ou como parte de um projeto educativo mais amplo.

Considerando este contexto, a pesquisa realizada no município de Itapiranga/SC, envolvendo gestores municipais, instrutores de atividades não formais e representantes de entidades locais, buscou identificar espaços e ações educativas desenvolvidas na cidade, a partir das percepções e experiências compartilhadas pelos participantes. Trata-se de uma aproximação empírica à realidade local, com foco na identificação de práticas que se inserem no campo da educação não formal.

Cabe esclarecer que os dados apresentados não abrangem a totalidade das iniciativas existentes no município. A amostra da pesquisa inclui apenas representantes de três secretarias municipais e de duas entidades locais. Portanto, os achados correspondem a um recorte parcial da diversidade de ações educativas presentes na cidade, ainda que apresentem uma expressiva variedade de experiências e iniciativas com potencial formativo.

A análise das entrevistas evidencia que o município de Itapiranga dispõe de um conjunto expressivo de oportunidades educativas no âmbito da educação não formal. As falas dos participantes apontam para a existência de iniciativas culturais, esportivas, sociais e comunitárias desenvolvidas em diferentes contextos e promovidas por uma diversidade de atores, incluindo o poder público, instituições privadas e organizações da sociedade civil. Essas ações ocorrem tanto em espaços tradicionais de aprendizagem quanto em ambientes informais, como espaços de convivência comunitária.

Entre os espaços reconhecidos como educativos pelos entrevistados, destacam-se áreas naturais, equipamentos culturais e espaços urbanos de convivência. Um dos gestores chama atenção para o potencial formativo ainda pouco explorado do território natural do município, ao afirmar que “o nosso espaço mais educativo, que nós exploramos muito pouco, ainda é o nosso majestoso Rio Uruguai” (Gestor 1, 2024), ressaltando que a água, a natureza e os espaços verdes poderiam ser mais intencionalmente incorporados às práticas educativas. O mesmo participante menciona museus, biblioteca, memorial histórico, igrejas, grutas e espaços turísticos como ambientes que oferecem possibilidades formativas, embora nem sempre sejam reconhecidos como tal.

Percebemos uma recorrência das praças como espaço educativo nas falas dos entrevistados, o que pode ser compreendido pela centralidade que esses ambientes ocupam no cotidiano das comunidades. O Gestor 2 (2025), por exemplo, afirma que “espaços educativos podem ser praças,

como a gente já usa para fazer eventos”, evidenciando a apropriação desses locais para ações formativas. De modo semelhante, um dos representantes de entidades menciona “as pracinhas onde permite que tenha momentos de integração entre família e crianças” (Representante 1, 2025), destacando sua função social e integradora. Por serem espaços públicos de fácil acesso e gratuitos, as praças se configuram como lugares de encontro e convivência, favorecendo tanto aprendizagens não intencionais, ligadas à socialização, quanto experiências planejadas em atividades culturais, esportivas e educativas. Além disso, simbolizam o espaço democrático por excelência, aberto a todas as idades e grupos sociais, o que lhes confere uma posição de destaque dentro da ideia de cidade que educa. Assim, as praças articulam lazer, cultura, interação comunitária e práticas educativas em contextos não formais.

No que se refere às ações de educação não formal, as entrevistas revelam uma diversidade de iniciativas desenvolvidas principalmente nas áreas da cultura, do esporte, da saúde, da assistência social e do cooperativismo. Essas ações assumem caráter formativo ao mobilizar dimensões culturais, sociais e políticas da vida cotidiana, contribuindo para a educação integral dos sujeitos, conforme apontado por Gohn (2006).

No campo cultural e esportivo, destacam-se oficinas, escolinhas e projetos que atendem públicos de diferentes faixas etárias, promovendo acesso a práticas artísticas, musicais, esportivas e de valorização cultural. Tais ações ocorrem tanto por meio de políticas públicas quanto por iniciativas de associações da sociedade civil, muitas vezes viabilizadas por fomentos e parcerias institucionais.

O município dispõe de um Conservatório Municipal de Música, onde são ofertadas aulas gratuitas de música para públicos de todas as idades. As aulas incluem musicalização, canto, canto coral, e diversos instrumentos, como violão, teclado, gaita, violino, bateria e percussão, entre outros. O Conservatório tem parceria com a Associação da Orquestra de Itapiranga, que é fomentada pelo governo municipal. Entre as atividades voltadas à cultura também foram mencionadas aulas de Língua Alemã e oficina de teatro.

No esporte são oferecidas aulas em várias modalidades, como futsal, futebol, voleibol, atletismo, entre outras. Também são oferecidas escolinhas de dança. Atividades como ciclismo, karatê, jiu-jitsu e patinação são disponibilizadas através de fomento a associações.

As ações desenvolvidas no âmbito da saúde e da assistência social evidenciam práticas educativas voltadas à promoção da saúde, à prevenção de doenças, ao fortalecimento de vínculos familiares e comunitários e à

redução de situações de vulnerabilidade social. Tais práticas assumem metodologias participativas e vivenciais, aproximando os serviços públicos da população e promovendo aprendizagens relacionadas ao cuidado, à cidadania e à convivência social.

A Secretaria de Saúde desenvolve diversos programas e atividades voltados à educação em saúde. Entre as iniciativas, foram citados o projeto Caminhos do Cuidado, destinado a pacientes oncológicos; os grupos de alongamento realizados tanto na cidade quanto no interior, que somam 38 grupos; o pilates solo; o programa Saúde na Comunidade; o Papo Cabeça; o grupo de saúde mental; o grupo do peso saudável; o projeto Saúde no Prato, no qual são preparadas receitas junto às comunidades; e ainda o grupo de gestantes. Além dessas atividades que são oferecidas periodicamente para grupos específicos, a Secretaria de Saúde realiza palestras com temas diversos para o público em geral, durante o ano, em ocasião de datas importantes como o Dia Mundial da Saúde, Outubro Rosa, Novembro Azul.

O Programa Saúde na Escola é desenvolvido de forma intersetorial pelas Secretarias de Saúde, Assistência Social e Educação, Cultura e Desporto. Chama a atenção a forma como as atividades do programa vêm sendo organizadas, uma vez que passaram a ocorrer fora do espaço escolar. Para isso, é estruturado um ambiente personalizado, geralmente em um ginásio, com diferentes guichês interativos, para o qual os estudantes são transportados. O objetivo das Secretarias com esta proposta foi de ampliar as possibilidades educativas e tornar o processo mais dinâmico e participativo.

A Secretaria de Assistência Social de Itapiranga, através do CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), desenvolve principalmente ações voltadas a pessoas em situação de vulnerabilidade social, que é público prioritário. O CRAS atende atualmente aproximadamente 130 pessoas, entre crianças, adolescentes e idosos. A Secretaria também realiza reuniões com grupos de imigrantes recém-chegados, com apoio da Polícia Militar e Civil, para apresentar aspectos da cultura local e favorecer a adaptação. Além disso, realiza ações nas escolas, com temáticas voltadas para questões sociais e relacionais que afetam diretamente a vida de crianças e adolescentes, como bullying, violência e abuso. Ações comunitárias e campanhas relacionadas à prevenção de violências também são frequentemente desenvolvidas pela pasta.

Além das ações já descritas, alguns entrevistados mencionaram o Dia D Deutschland, promovido pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo, em parceria com outras secretarias. O Dia D

Deutschland é uma ação realizada mensalmente em praças e ruas da cidade, com atividades voltadas à cultura, comércio e lazer. Os depoimentos indicam que o Dia D Deutschland possui um caráter educativo e de integração comunitária, mas seu impacto está condicionado à mobilização cultural e à participação da população. Assim, embora o evento ofereça oportunidades de aprendizagem e interação social, sua efetividade depende de estratégias que ampliem o engajamento de diferentes atores, fortalecendo o vínculo entre cultura, educação e lazer no município.

Segundo Cabezudo (2004), o governo municipal é o principal responsável pela configuração da ação educativa na cidade, uma vez que cabe a ele considerar as especificidades do contexto urbano e atuar no enfrentamento das desigualdades sociais. No entanto, a autora também observa que o meio urbano concentra uma diversidade de iniciativas educativas, que abrangem desde instituições formais até ações não formais e experiências cotidianas com intencionalidade pedagógica variada, envolvendo diferentes atores sociais.

Nesse sentido, as entrevistas com representantes de entidades locais, evidenciaram o papel de organizações da sociedade civil e de cooperativas e na ampliação das oportunidades educativas no município. As cooperativas também têm grande importância em Itapiranga, não apenas na economia, mas também nas áreas social e educativa. Ao longo dos anos, elas se tornaram parceiras do município, desenvolvendo e incentivando ações que vão além da geração de renda e emprego. Dessa forma, o cooperativismo se configura como um dos pilares do desenvolvimento local e das oportunidades educativas na cidade.

As ações educativas no município de Itapiranga ocorrem em diversos espaços, abrangendo tanto ambientes próprios para determinadas atividades quanto locais públicos e comunitários. Alguns serviços dispõem de infraestrutura específica, como as oficinas de música e o serviço de convivência, mas grande parte das iniciativas acontece em praças, salões comunitários, espaços turísticos, centros culturais e sedes de associações.

A variedade de espaços mencionados pelos entrevistados mostra como as práticas educativas em Itapiranga se distribuem pelo território e mobilizam diferentes recursos físicos da cidade. As falas indicam que as ações não se restringem a locais institucionais, mas acontecem também em ambientes públicos, comunitários e privados, de forma flexível e estratégica. O uso de pontos turísticos, praças, ginásios, salões comunitários, centros culturais, museus e sedes de associações evidencia uma relação dinâmica entre educação e território, em que diferentes estruturas urbanas são colocadas a serviço da formação. Essa perspectiva dialoga com autores

como Gadotti, Moll e Cabezudo, que defendem a cidade como um grande espaço educativo e ressaltam o potencial das múltiplas experiências formativas nos territórios. Nesse sentido, a apropriação desses ambientes amplia a compreensão de que a educação pode ocorrer em diversos contextos, fortalecendo o vínculo entre comunidade e espaço social.

Ao serem questionados sobre possíveis dificuldades para realização e manutenção das ações educativas, os entrevistados apontaram situações relacionadas aos espaços próprios, aos profissionais e à participação das pessoas.

Apesar da diversidade de ambientes mobilizados para fins educativos, alguns entrevistados ressaltam que a ausência de um espaço específico e/ou devidamente estruturado ainda representa uma dificuldade para a realização das ações. O Gestor 3 (2025) afirmou que “precisamos de espaço para isso, nós não temos hoje. Hoje nós alugamos o Kolping para fazer nossas atividades lá, porque o grupo está aumentando”, evidenciando que o crescimento das ações nem sempre é acompanhado por infraestrutura adequada.

No que se refere aos profissionais, a limitação quantitativa e qualitativa também aparece como desafio. O Instrutor 2 (2025) destaca que a equipe é “reduzidíssima, considerada as nossas demandas, e a gente teria muita coisa para desenvolver [...], mas a gente não consegue”. Além disso, a necessidade de profissionais preparados e capazes de envolver o público é apontada como condição para a permanência nas atividades. Conforme relata o Representante 1 (2025), quando o professor “não consegue trazer atividade diferente, ele não consegue ter uma proximidade das crianças e envolver elas de fato, quando vê você começa a perder muita criança”.

Há também o desafio constante de garantir a participação e a permanência do público-alvo, conforme relata o Instrutor 3: “hoje tem tantas opções que muitas vezes elas começam e não persistem. Então essa é a dificuldade. Essa é a dificuldade de manter grupos”. Neste sentido, alguns entrevistados destacam que a atuação comprometida de profissionais e instrutores faz muita diferença para o êxito e continuidade das ações educativas desenvolvidas no município de Itapiranga. O Gestor 2 (2025), por exemplo, enfatiza que “a gente tem que querer, tem que acreditar naquilo que a gente faz, ou porque que nós estamos fazendo, qual é o objetivo daquilo. Isso é bem importante e começa por ali. Se a gente vai fazer uma atividade e não acredita naquilo, não vai dar certo”.

A análise mostra que, apesar das fragilidades estruturais e organizacionais, a qualidade dos vínculos estabelecidos entre agentes educativos, participantes e comunidade constitui um fator decisivo para

a continuidade e o fortalecimento das práticas. Isso demonstra que o investimento no capital humano é tão determinante quanto os recursos físicos para a manutenção e o sucesso das ações educativas.

Possibilidades e limites para uma cidade que educa

Ao refletir sobre as oportunidades educativas existentes em Itapiranga, emergem também percepções dos participantes acerca das potencialidades e fragilidades que atravessam o processo de consolidação de uma cidade que educa. Os participantes apresentam compreensões diversas sobre o conceito de cidade que educa, destacando tanto elementos já presentes no território quanto desafios a serem superados. Nessa perspectiva, analisar possibilidades e limites significa compreender de que forma as práticas e iniciativas identificadas podem favorecer a construção de um espaço educativo mais amplo, mas também reconhecer os entraves sociais, culturais e estruturais que restringem essa caminhada.

Embora não possuam conhecimentos aprofundados, os entrevistados apresentam compreensões próprias que contribuem para a reflexão sobre o tema. Entre os relatos, destacamos as falas de um gestor e um representante de entidade local:

[...] não é só em âmbito educacional, mas sim quando a cidade vê que aquilo leva a algo maior, algo que faz trilhar um caminho onde os cidadãos que ali residem possam estar vendo um objetivo maior em suas vidas que os fortaleça, que os faça desenvolver, tanto intelectualmente, como fisicamente e principalmente como seres de convivência (Gestor 1, 2024).

Acredito que cidade educadora é aquela cidade que preza pela educação dos seus munícipes, que faz atividades voltadas para o desenvolvimento das pessoas, da comunidade como um todo, que preza por isso, que faz atividades de desenvolvimento para fortalecer isso na comunidade, tanto em relação ao município, mas as instituições que estão envolvidas nesse processo (Representante 2, 2025).

As declarações convergem para a noção de uma cidade que se responsabiliza pela formação integral de seus habitantes, enfatizando aspectos como a convivência social, a valorização da cultura, a diversidade de ofertas educativas e o compromisso comunitário. Tais compreensões refletem a consciência de que uma cidade que educa sempre priorizará

o investimento cultural e a formação permanente de sua população, com participação de diferentes atores sociais (Cabezudo, 2004; Gadotti, 2009).

Com base em suas concepções, os participantes consideram que Itapiranga possui forte potencial para ser reconhecida como uma cidade que educa, mas também destacam limitações e desafios que precisam ser superados. As falas revelam tanto o reconhecimento de práticas existentes quanto a percepção de que falta uma proposta coletiva mais articulada. Essa compreensão aparece de forma explícita na fala de uma gestora:

Eu não consigo imaginar hoje Itapiranga sendo uma cidade educadora, num processo como todo. Agora, fragmentado sim, tem várias iniciativas particulares, mas não num conjunto todo. O que eu acho que falta aqui no município é fazer uma proposta coletiva [...]. Unindo todo o município, tenho certeza que é capaz de a gente chegar e fazer isso aqui no município de Itapiranga (Gestor 2, 2025).

Além da diversidade de iniciativas que favorecem a aprendizagem em diferentes contextos, como potencialidades são destacadas a valorização cultural, o engajamento comunitário, o trabalho voluntários e a participação da sociedade civil. A presença destas características em Itapiranga constituem importantes alicerces para manutenção e fortalecimento das ações educativas.

A cultura é vista como alicerce que sustenta o desenvolvimento coletivo e como patrimônio que deve ser preservado para as futuras gerações. Os relatos dos entrevistados destacam o forte envolvimento comunitário e participação das pessoas com aspectos culturais. Porém, ao mesmo tempo em que a diversidade cultural é reconhecida como potencial, também são apontados desafios de integração. Esses desafios apontam para a dificuldade de viver juntos. “A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros” (Delors et al., 1998, p. 97). O Relatório Delors sugere que um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes seria a participação em projetos comuns, destacando que “se existirem objetivos e projetos comuns, os preconceitos e a hostilidade latente podem desaparecer e dar lugar a uma cooperação mais serena e até à amizade” (Delors et al., 1998, p. 97). Assim, a constituição de Itapiranga como cidade que educa exige não apenas a valorização das diferentes identidades, mas também a construção de espaços de convivência que favoreçam o diálogo intercultural e a participação coletiva.

Outro ponto relevante em relação à participação das pessoas diz respeito às iniciativas comunitárias e ao trabalho voluntário. Alguns depoimentos indicam que, em Itapiranga, o engajamento de moradores em projetos educativos, culturais e esportivos constitui uma prática ainda presente e valorizada. Dentre eles citamos as falas de um gestor e um representante de organização da sociedade civil:

No ano passado, duas comunidades, duas pessoas que não fazem parte do grupo de profissionais que atuam nisso, vieram se oferecer que queriam ajudar nesse trabalho voluntário. Isso nós temos em Itapiranga. Nós temos ainda o voluntariado (Gestor 1, 2024).

Tem muitos municípios que não iam conseguir nem pais pra tocar isso de forma voluntária. E aqui a gente consegue. [...] Na diretoria são 12 pessoas com conselho fiscal. [...] Todos são pais (Representante 1, 2025).

No entanto, observa-se a necessidade de incentivo permanente, especialmente entre os jovens, para garantir a continuidade dessas ações. As mudanças sociais que acentuam a competição e o individualismo são mencionadas por um instrutor de atividade não formal como fatores que contribuem para o enfraquecimento do espírito comunitário, exigindo esforços para manter viva a cultura de participação e cooperação: “Então se você não tem essa vontade de participar de forma gratuita às vezes, esse voluntariado é pouco. Cria-se tantos grupos de voluntários, mas não dura muito, porque hoje nas pessoas a gente vê muita competição” (Instrutor 3, 2025).

Além do engajamento comunitário e do trabalho voluntário para manter associações e oferecer atividades esportivas e culturais, os entrevistados mencionam a colaboração de entidades locais (públicas, privadas e comunitárias) que atuam como “parceiras” no desenvolvimento de ações educativas no município. Entre as entidades que contribuem para a promoção e fortalecimento das ações desenvolvidas pelas secretarias municipais, são citadas a EPAGRI (Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina), Polícia Civil, Polícia Militar, cooperativas, universidade local, núcleos de mulheres, associação de empresários e empresas locais. Essa multiplicidade de atores reforça o caráter coletivo das práticas educativas, ao mesmo tempo em que fortalece o sentimento de pertencimento comunitário.

A rede de parcerias não se limita ao apoio financeiro, mas envolve contribuições diversas (materiais, humanas e simbólicas) que ampliam

as condições de acesso e de participação da comunidade em iniciativas educativas. Além disso, revela o interesse das empresas em manter vínculos com a comunidade, o que reforça a lógica de corresponsabilidade social. Essa rede amplia as possibilidades de ação do poder público e reforça a ideia de uma cidade que educa a partir da participação social, em consonância com Moll e Bernardi (2021, p. 9), ao afirmarem que “a ideia de cidades que educam passa pela articulação e pela intencionalidade coletiva de políticas públicas, instituições, atores sociais, ações voluntárias, etc., para a construção de permanente ambiência educativa”.

Assim como a comunidade, por meio de suas instituições privadas e comunitárias, contribui com a promoção de ações do poder público, este também fortalece iniciativas da sociedade civil através do fomento a diversas entidades, possibilitando que associações atendam gratuitamente todos ou parte dos interessados. Esse movimento de reciprocidade revela uma dinâmica de co-responsabilidade na oferta de atividades culturais, esportivas e educativas. Além de fortalecer diferentes modalidades culturais e esportivas, o fomento também contribui com a inclusão social, possibilitando que crianças em situação de vulnerabilidade tenham acesso gratuito.

A partir da entrevista com representante de uma associação local, evidencia-se que o fomento municipal é decisivo para a sustentabilidade das ações promovidas pela sociedade civil, funcionando como um elo que garante a ampliação do acesso, a diversidade cultural e a inclusão social. Esse mecanismo consolida um modelo de gestão compartilhada, em que poder público e comunidade se fortalecem mutuamente.

Os aspectos apresentados permitem reconhecer em Itapiranga a presença de diversos traços de uma cidade que educa. Apesar das contradições e desafios existentes, o município educa pela diversidade de oportunidades que oferece à sua população, pela valorização da cultura local, pela tradição de engajamento comunitário ainda presente e pela colaboração mútua entre entidades públicas, civis e privadas.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar as percepções de atores sociais sobre as oportunidades educativas não formais existentes no município de Itapiranga/SC, buscando identificar possibilidades e limites para sua caracterização como uma cidade que educa. A partir de um recorte de pesquisa qualitativa, fundamentada em entrevistas semiestruturadas e analisadas por meio da Análise Textual Discursiva, foi possível evidenciar

a diversidade de espaços, ações e agentes envolvidos na oferta de experiências educativas para além da escola.

Os resultados apontam que Itapiranga dispõe de um conjunto expressivo de iniciativas de educação não formal, desenvolvidas em diferentes áreas, como cultura, esporte, saúde, assistência social e cooperativismo. Essas ações ocorrem em múltiplos espaços do território, praças, salões comunitários, espaços turísticos, centros culturais e sedes de associações, reforçando a compreensão da cidade como um território educativo, no qual a aprendizagem se dá de forma distribuída, cotidiana e relacional.

As percepções dos entrevistados revelam traços importantes associados à ideia de uma cidade que educa, tais como a valorização da cultura local, o engajamento comunitário, a presença do trabalho voluntário e a existência de uma rede de parcerias entre poder público, organizações da sociedade civil, cooperativas e iniciativa privada. O fomento público às associações culturais e esportivas emerge como elemento primordial para a sustentabilidade das ações e para a ampliação do acesso.

Ao mesmo tempo, o estudo evidencia limites e desafios para o fortalecimento do potencial educativo do município. Entre eles, destacam-se a necessidade de maior articulação coletiva entre as iniciativas existentes, o aproveitamento mais intencional dos espaços disponíveis e o enfrentamento das dificuldades relacionadas à integração cultural e à participação social, especialmente em um contexto marcado por mudanças sociais que tensionam o espírito comunitário. As falas indicam que, embora haja reconhecimento das práticas já desenvolvidas, ainda falta uma proposta mais articulada e compartilhada que integre essas ações em um projeto educativo de cidade.

Dessa forma, conclui-se que Itapiranga apresenta características que a aproximam da perspectiva de uma cidade que educa, ainda que esse processo se configure como uma construção em andamento, permeada por contradições e possibilidades de aprimoramento. Ao dar visibilidade às percepções dos atores sociais, esperamos que este artigo contribua para o reconhecimento da importância de políticas públicas e práticas territoriais que valorizem a cidade como espaço de formação humana.

Referências

AICE – ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. Espaços urbanos e cidades educadoras. *Caderno de Debate* nº 5. Rosário, Argentina: AICE, 2019. Disponível em: <https://www.ciudadeseducadorasla.org/ciudades/sites/default/files/2024-01/Cuaderno%205%20Portugues.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). *Carta das Cidades Educadoras*. Barcelona, AICE, 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 18 jul. 2025.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo, Cortez, 2004.

CARTA DE FREDERICO WESTPHALEN: sobre compromissos para construção de uma cidade educadora. *Frederico Westphalen*: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, 2020. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/view/3987/pdf>. Acesso em: 14 out. 2025.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir: *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília: UNESCO, 1998.

FAURE, Edgar. *Aprender a Ser*. 3ª ed. Lisboa: Livraria Bertrand, 1981.

FERNANDES, Renata Sieiro. A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 3, n. 1, p. 58–74, mai. 2009. DOI: 10.14244/1982719930. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/30>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. Sion: IDE, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/jspui/bitstream/123456789/54490/1/gadotti-educacao-nao-formal.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2025.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Educação Popular e Educação ao Longo da Vida*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2016. Disponível em: <https://acervo.paulofreire.org/items/95df6356-5704-419f-8458-3c60cdb3edd9>. Acesso em: 4 jun. 2025.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27–38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000100003>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MOLL, Jaqueline [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012

MOLL, Jaqueline. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: Associação Internacional de Cidades Educadoras. *Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras*, Torres Novas, 2013. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 17 jul 2025.

MOLL, Jaqueline. Territórios Educativos e Educação Integral no Brasil. In: *Aprendiz: 20 anos de história e reinvenção*. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2017, 116 p.

MOLL, Jaqueline; BERNARDI, Lucí (orgs.). *Cidades educadoras: novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela - aportes reflexivos do XI SINCOL*. Frederico Westphalen: URI, 2021. Disponível em: <https://www.fw.uri.br/storage/publications/files/0f577409e3de62757b16aa01fc19af1d362.pdf>. Acesso em: 1 set. 2025.

MOLL, Jaqueline; BERNARDI, Luci dos Santos; LOURO, Paulo. Cidades Educadoras. *Revista de Ciências Humanas*, Frederico Westphalen/RS, v. 22, n. 1, p. 01-03, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3996/pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2016.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus. 2008. Valéria Amorim Arantes (Org.)

Submetido em outubro de 2025

Aceito em fevereiro de 2026

Publicado em abril de 2026

