

A INFÂNCIA E AS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM NAS CIDADES EDUCADORAS

BRAGAGNOLO¹, Adriana
TASCHETO², Marcio

RESUMO: O presente artigo objetiva socializar reflexões acerca da aprendizagem nas Cidades Educadoras, mais especificamente das relações que se estabelecem com e para a infância. Considerando a criança um sujeito social, que participa dos processos de aprendizagem e se sente pertencida ao mundo que está a descobrir, justifica-se o estudo, que tem como metodologia uma revisão teórica e busca problematizar e apontar elementos sobre a construção das cidades tendo como parâmetro a criança. Discute-se, principalmente, os conceitos de aprendizagem, infância e participação com base em Pozo (2002), Rogoff (1998), Bakhtin (2014/2011), Tonucci (2003), bem como, a cidade como um território educativo a partir dos aportes conceituais de Canário (2004), Goulart (2018), Rolnik (2018) e Santos (2009). Ao final, o artigo acentua algumas reflexões necessárias para a continuidade do debate dos temas que são mobilizados no texto, buscando enfatizar os princípios irredutíveis à singularidade de cada cidade e as suas relações com a infância e a aprendizagem, ratificando a importância do reconhecimento da criança como um sujeito de direito e agente transformador/fazedor do urbano.

PALAVRAS-CHAVE: Criança. Cidadania. Aprendizagem. Território educativo. Direito à cidade.

INTRODUÇÃO

A temática das Cidades Educadoras tem movimentado inúmeras discussões e experiências concretas em diferentes partes do mundo. Desde a década de 1990, a partir do primeiro congresso das cidades educadoras, realizado em Barcelona/ESP, a *idea-fuerzae*, os princípios sistematizados na Carta das Cidades Educadoras têm inspirado diversas cidades a seguirem esse ideário.

O presente artigo possui o objetivo de socializar reflexões acerca da

¹ Graduada em Pedagogia (1994), Mestre (2004) e Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2016), com estágio sanduíche na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora titular da Universidade de Passo Fundo.

² Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) (2002), Mestrado em Educação pela UFSM (2005), Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (2016) e pós-doutorado em Memória Social e Patrimônio Cultural pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) (2023).

aprendizagem nas Cidades Educadoras, mais especificamente das relações que se estabelecem *com* e *para* a infância. Considerando a criança um sujeito social que participa dos processos de aprendizagem e se sente pertencente ao mundo que está a descobrir.

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

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

Segundo a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), a cidade educadora:

É aquele território que aposta na educação como ferramenta de transformação social, mobilizando e articulando o maior número possível de agentes educativos existentes no território. Falamos de uma educação ao longo de toda a vida que atravessa as diferentes esferas da sociedade. Ser Cidade Educadora implica situar a educação como eixo central do projeto de cidade, o que implica a tomada de consciência de que as diferentes políticas e atuações que se propõem e desenvolvem a partir de diferentes instâncias e serviços municipais (como urbanismo, ambiente, mobilidade, cultura, desporto, saúde, etc.) transmitem conhecimentos e educam para determinados valores e atitudes, de forma intencional ou não. A Cidade Educadora deve ser entendida como um projeto de cidade que implica uma governação em rede, que se fundamenta no diálogo e na colaboração entre o governo municipal e a sociedade civil, assim como com outras cidades do mundo (AICE, 2021).

Portanto, a cidade educadora é um território que compreende a educação como a grande estratégia de transformação social, colocando-a no centro do projeto de cidade que deseja construir. O que implica em uma compreensão ampla de educação, que envolve não só seus espaços formais, como os diferentes espaços e agentes educativos que mobilizam processos formativos na cidade. A visão ampliada do papel da educação em nossas cidades nos permite compreender a necessidade de uma governação em rede, intra-gestão pública e na relação da gestão com a sociedade civil.

Dessa forma, as políticas públicas são reconhecidas em suas dimensões educativas, o que coloca o desafio da transversalidade educativa nos diferentes setores da sociedade e da gestão pública. A dimensão pedagógica das políticas públicas é potencializada quando a cidade percebe que a apropriação social dos cidadãos passa pela intencionalidade em educar, percebendo as oportunidades de aprendizagem que se abrem em cada ação e na gestão intersetorial dos territórios.

Neste texto, faremos um recorte acerca do potencial da ideia-força dos territórios educativos e da cidade educadora para o pensar a aprendizagem e a infância no espaço urbano. O texto objetiva fazer uma revisão teórica do tema e está estruturado nas seguintes sessões: Os contextos de aprendizagem e a infância; A criança como parâmetro para pensar a cidade nas relações de aprendizagem; A cidade pensada *com e para* as crianças; Criança, escola e cidade: o ponto de partida.

Ao final, o artigo acentua algumas reflexões necessárias para a continuidade do debate dos temas que são mobilizados no texto, buscando enfatizar os princípios irreduzíveis à singularidade de cada cidade e as suas relações com a infância e a aprendizagem, ratificando a importância do reconhecimento da criança como um sujeito de direito e agente transformador/fazedor do urbano.

OS CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM E A INFÂNCIA

Para que possamos pensar em uma cidade que constrói relações de aprendizagem entre os sujeitos, cabe considerar que esses, além de terem direito à cidade, contribuem para a construção desse processo, independentemente de suas idades ou condições físicas, econômicas e sociais. Conceitualizamos, portanto, a aprendizagem e a infância como disparadores para essa discussão.

A aprendizagem é uma temática debatida e presente nos palcos da educação

e das outras áreas do conhecimento há muitas décadas e que, acompanhando o desenvolvimento social, cultural e histórico da humanidade, vem se modificando, enquanto concepção. Pozo nos alertava, em 2002, sobre uma nova cultura da aprendizagem. Ao considerar que, se a sociedade atual aponta que há outros modos de aprender, também há outros modos de ensinar. Para ele, vivemos na sociedade da aprendizagem, da informação e do conhecimento. O autor afirma que, em nossa cultura, a necessidade de aprender se estendeu a quase todos os rincões (POZO, 2002, p. 32). Isso significa que os contextos de aprendizagem são variados e também nos faz pensar que, passados vinte anos, há mais potência nessa afirmação. Para o autor:

Outra característica das sociedades da aprendizagem é a multiplicação dos contextos de aprendizagem e suas metas. Não é só que tenhamos de aprender muitas coisas, temos de aprender muitas coisas *diferentes*. A diversidade de necessidades de aprendizagem é dificilmente compatível com a ideia simplificadora de que uma única teoria ou modelo de aprendizagem, pode dar conta de todas essas situações (POZO, 2002, p. 33).

Portanto, cabe compreender que o atual contexto exige dos sujeitos a apropriação do conhecimento de diferentes modos, negando os engessamentos das metodologias que ainda se evidenciam com traços tecnicistas, por exemplo. As informações sobre os mais variados assuntos da vida são de fácil acesso, mas há uma grande diferença entre informar e produzir conhecimento.

Nossas cidades estão repletas de possibilidades de aprendizagem, mas também há que se ter intencionalidade pedagógica e um posicionamento de que aprender exige experiências profundas, consideradas no âmbito da atividade social.

As crianças estão presentes nesse contexto multifacetado de informações e de possibilidades de aprender de diferentes modos e em diferentes territórios. A escola cumpre seu papel e a cidade oferece oportunidades variadas. Mas de que infância estamos falando?

A infância é considerada como uma categoria social e histórica, que vem sendo construída numa perspectiva crítica, ao longo das últimas décadas. É vista como plural pela diversidade de contextos culturais que decorrem das experiências de vida das crianças e de suas famílias. São diversas as abordagens que tratam do conceito de infância, mas destacamos Sarmiento (2005, p. 363), que representando as discussões da Sociologia da Infância, afirma que “a infância é

concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. Assim, compreendemos que a infância traz as marcas históricas, sociais e culturais da humanidade e trava, de modo constante, uma luta para conquistar espaços de direito e de visibilidade na sociedade.

As crianças são sujeitos dialógicos, que interagem com o mundo das mais diversas formas, que produzem cultura, especialmente quando brincam. São sujeitos de direitos e de desejos. Elas constroem sentido sobre o mundo a partir das experiências, ou seja, de momentos ricos, que compreendam a interação, o brincar, a relação com o mundo, com o que é inusitado, curioso, desafiador. Há que se superar a ideia romântica da infância e empregar um olhar ao seu potencial.

É importante abandonar a ideia de crianças como seres frágeis e incompetentes e a infância como período de passividade, dependência e passividades; rejeitar toda a postura pedagógica [...] de rigidez e inflexibilidade, sem atentar para a maneira como as crianças reagem ao que lhes é proposto; não definir o processo pedagógico como metas impostas à criança, negligenciando o significado que aquele processo tem na experiência infantil; garantir a todas as crianças tempo para explorar as proposições feitas (OLIVEIRA, 2018, p.13).

Elas merecem cuidado, atenção e escuta sensível, pois são amáveis, ativas e nos fazem repensar nossas verdades. Portanto, com base nessa perspectiva de infância, cabe romper com uma visão estereotipada e equivocada sobre as nossas crianças. Elas têm direito à cidade e também têm direito a ter voz na construção das relações de aprendizagem e nas diferentes possibilidades que a cidade oferece.

A CRIANÇA COMO PARÂMETRO PARA PENSAR A CIDADE NAS RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Com base nos conceitos supracitados, uma das discussões sobre infância e cidade, especialmente por Francesco Tonucci (2003) tem sido de olhar para a criança como parâmetro para pensar a cidade, tendo em vista de que a cidade deve ser para todos e que as crianças podem ser incluídas nas tomadas de decisões sobre as diversas oportunidades, para as próprias crianças.

Deseja-se uma cidade mais humanizada, pois é o lugar de encontro entre pares de idade e entre diferentes gerações. O princípio cinco da Carta das Cidades

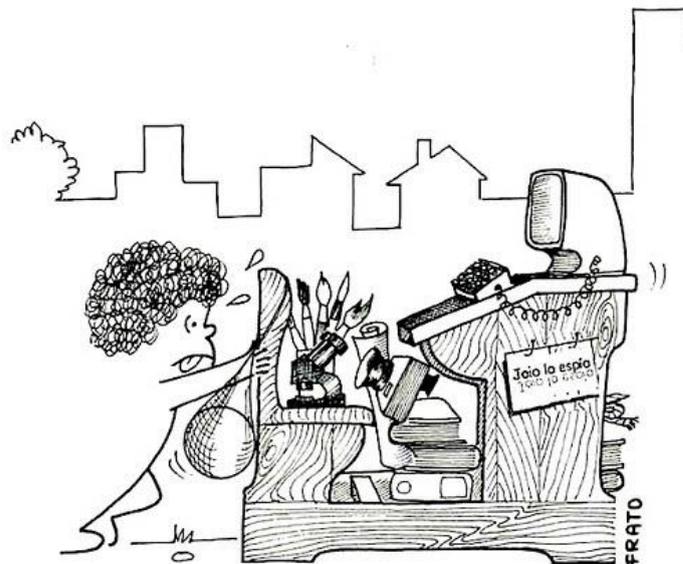
Educadoras manifesta esse desejo de forma ampla, entendendo que:

A Cidade Educadora promoverá a proximidade e a cooperação entre gerações e combaterá o preconceito etário, não só como fórmula de convivência pacífica, mas também como procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de diferentes faixas etárias. Estes projetos devem visar a realização de iniciativas e ações cívicas cujo valor consista, precisamente, no seu carácter intergeracional e no aproveitamento das respectivas capacidades, experiências e valores das diferentes idades (AICE, 2020).

A cidade é um território vivo, um lugar que carrega memórias, histórias, vidas vividas, de espaços com fragilidades, abertos, fechados, coloridos, de diferentes estéticas, no movimento diário quase ininterrupto entre sujeitos, natureza, produção e calma. Quantas temáticas marcam a vida social dessa cidade? Que potenciais de aprendizagem para crianças, adultos e idosos essa cidade tem?

Para pensar na criança como parâmetro da cidade há que se romper com a visão adultocêntrica e fazer o exercício de nos colocar-se no lugar da criança em situações variadas. Ela é compreendida nos seus modos de ser e agir pelos adultos de nossa sociedade? Talvez esse seja esse o exercício constante de escuta e olhar sensível a partir da experiência da criança.

Imagem 1 - É partindo da infância que se constrói uma cidade (TONUCCI)



Fonte: <https://portal.aprendiz.uol.com.br>

Destaca-se que um dos aportes desse processo é a participação da criança na construção de uma Cidade Educadora, como expresso no princípio vinte da Carta das Cidades Educadoras:

A Cidade Educadora deve oferecer a toda a população formação em valores e práticas de cidadania democrática que promovam o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade, o interesse pelo que é público e o comprometimento com o bem comum.

A criança é desafiada a participar de processos democráticos desde muito pequena, se estiver acompanhada e guiada por adultos, com intencionalidade pedagógica. Desse modo, destacamos o conceito desenvolvido por Bárbara Rogoff (1998) de *participação guiada*, que implica em “processos e sistemas de envolvimento entre pessoas à medida que elas se comunicam e coordenam os esforços ao participar de atividades de cunho cultural” (ROGOFF, 1998, p. 125). Coordenar esforços compreende um coletivo de sujeitos com objetivos comuns em determinadas situações, com determinados propósitos.

O projeto educativo da cidade, os valores que fomenta, a qualidade de vida oferecida, as celebrações organizadas, as campanhas ou projetos de qualquer natureza desenvolvidas, serão objeto de reflexão e avaliação, recorrendo-se aos instrumentos necessários para garantir a coerência de políticas que ajudem a promover o desenvolvimento pessoal e coletivo (AICE, 2020).

A participação é transformadora e pode tornar nossas cidades mais humanizadas, desde que cuidadosamente pensadas em suas dimensões pedagógicas. Baseamo-nos no pensamento de Rogoff (2005), que nos mostra que o desenvolvimento humano é um processo pelo qual as pessoas transformam-se pela participação contínua nas atividades culturais. A pesquisadora afirma que o que as crianças fazem “depende, em aspectos importantes, do significado cultural atribuído aos eventos e dos apoios sociais e institucionais proporcionados por suas comunidades para aprender e cumprir determinados papéis nas atividades” (2005, p. 18). Portanto, há possibilidade de as crianças, acompanhadas por adultos, serem capazes de construir conexões entre o conhecido e o novo, entre o que historicamente se produziu e as novas perspectivas. Para Castelli, que aborda a participação guiada em seus estudos no campo da educação infantil,

As crianças vão sendo inseridas e vão se inserindo pouco a pouco nessas atividades. Suas formas de participação são variáveis, conforme suas capacidades, seus tamanhos, suas vontades e de acordo com as permissões e possibilidades que lhes são dadas. (2016, p. 8).

Ainda é possível afirmar que a participação guiada é considerada um dispositivo para que as crianças se comuniquem e vivenciem processos de interação que possibilitam um conjunto de novas ações no curso de seu desenvolvimento (BRAGAGNOLO, 2016). Desse modo, ao participar na e com a cidade, os meninos e as meninas, como coautores dessa construção, estão em pleno desenvolvimento. Cabe a nós, pesquisadores, e aos responsáveis pelas políticas públicas constituir modos de pensar a cidade como direito à participação de todas as crianças. Isso implica a mobilização dos espaços da cidade como espaços formativos, ativando pedagogicamente esses espaços para e com a participação da criança como sujeito do seu processo de aprendizagem.

A CIDADE PENSADA COM E PARA AS CRIANÇAS

Parece-nos ousado pensar a cidade *para* e, principalmente, *com* as crianças. Considerando os princípios afirmados no presente texto, seria incoerente atribuir significado à construção de espaços para as crianças sem a participação delas.

Apontamos duas questões que são intrinsecamente ligadas: uma cidade *para* as crianças, qual cidade? uma cidade pensada *com* as crianças, o que isso implica?

De acordo com o princípio dez da Carta das Cidades Educadoras, a cidade

[...] tem de saber encontrar, preservar e apresentar a sua identidade própria, complexa e mutável, bem como valorizar o património material e imaterial e a memória histórica que lhe confere singularidade. Esta é a base para um diálogo fecundo com o meio ambiente e com o mundo. A valorização dos seus costumes e das suas origens deve ser compatível com os direitos humanos. Ao mesmo tempo, oferecerá uma imagem atrativa sem desvirtuar o seu ambiente natural e social, promovendo entre os seus habitantes o sentimento de pertença e de responsabilidade partilhada (AICE, 2020).

Uma cidade que constrói variadas possibilidades de aprendizagem e de direito ao desenvolvimento mais humano *para* as crianças tem como compromisso oferecer instrumentos adequados para desenvolver o máximo de suas potencialidades, como afirma Tonucci (2003). Intenciona-se que ocorra uma articulação entre diferentes

setores da sociedade, processo apoiado pelas políticas públicas, para que possam garantir o direito à cidade a todas as crianças e para que diferentes ações, desde as reformas urbanas, a criação dos espaços do brincar, a integração de práticas com o meio ambiente e com os esportes, por exemplo, possam se efetivar. E para além disso, uma cidade que seja segura para todos.

Uma cidade pensada *com* as crianças merece um exercício de olhar atento e escuta a partir das experiências vividas por elas. Quem ouve suas vozes? Se as crianças são sujeitos dialógicos, que estratégias os adultos desenvolvem para que a palavra da criança esteja no palco dos debates?

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada (BAKHTIN, 2011, p. 356).

Ser ouvido no atual contexto já é um direito democrático, ausente muitas vezes e, ser ouvido enquanto criança implica no respeito à infância e em sua visibilidade enquanto categoria social e histórica. Nos estudos da infância, não raras vezes elegemos a questão de “ouvir a voz da criança”, mas o que fizemos com o que essa voz nos diz? Que retorno as crianças recebem, considerando que diálogo não necessariamente precisa ser consenso, na perspectiva bakhtiniana? A palavra, como território comum entre o locutor e o interlocutor, comporta duas faces: procede de alguém e dirige-se a alguém, constitui “o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV 2014, p. 117).

Como pontes, os sujeitos se constituem pela palavra, na relação com o outro. Considerada como signo ideológico, por excelência, que se constitui pela significação, a palavra é tomada por Bakhtin (2011) como interindividual, pertence ao falante (autor), mas também ao ouvinte. Quando ela começa a circular, é sempre palavra do outro. Isso significa que a própria construção de uma Cidade Educadora, com a participação de crianças, adultos e idosos, comporta um conjunto de relações dialógicas que constroem sentido. Para Bakhtin (2011, p.348), “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos”.

Essa dialogia permite que diferentes setores da sociedade façam movimentos que possam convergir em processos de aprendizagem com base nas necessidades das crianças e, como ponto de partida, a relação entre escola e cidade se faz evidente e necessária.

Da mesma forma, uma cidade que potencialize o diálogo com as necessidades das crianças, só pode ocorrer quando reconhece o território como prática, como uso social, o que corrobora com a afirmação do historiador François Dosse (2004) a partir da interlocução com a obra de Michel de Certeau,

São os gestos, as práticas, as artes de fazer e as narrativas do cotidiano que constituem os verdadeiros arquivos urbanos. À cidade visível, as artes de “fazer com” acrescentam o que Calvino chamou de “cidades invisíveis”, este imaginário da cidade que a torna credível: Morar é narrar. Fomentar ou restaurar esta narratividade, é também uma tarefa de reabilitação. A cidade é o campo fechado de uma verdadeira guerra de narrativas, das quais cada um de nós é o portador de uma memória específica e cuja tessitura constitui a densidade histórica de cada cidade (DOSSE, 2004, p. 88).

Essas “práticas de espaço”, essa arte de fazer as narrativas do cotidiano, são os nossos verdadeiros arquivos da cidade. O campo de visibilidade sobre a cidade e as crianças, suas dinâmicas urbanas e modos de perceber e narrar vão se constituindo em memórias específicas cuja tessitura adensa a historicidade de cada cidade em relação às percepções das crianças e suas práticas de espaço. Nos perguntamos: como mobilizar essa escrita e leitura de nossas cidades a partir do olhar da criança?

CRIANÇA, ESCOLA E CIDADE: O PONTO DE PARTIDA

Frente às considerações desenvolvidas neste estudo, um ponto de partida para vivenciar o movimento que institui pensar a cidade pelo olhar da criança incide na relação entre criança, escola e cidade. A aproximação efetiva entre escola e comunidade; a ousadia de descobrir novos territórios, repensar os tempos e os espaços; e as concepções pedagógicas podem ser belas alternativas nesse processo.

O diálogo entre escola e cidade permite que as crianças sejam ouvidas, que participem dos processos democráticos e sejam acompanhadas pelos adultos que as cuidam e as educam na instituição de educação. Para além disso, uma escola que

abre as portas para que o potencial educativo da cidade se faça presente nos processos de aprendizagem e que, na mesma perspectiva, compreende que o seu espaço de ensino se estende a todos os cantos e recantos de uma cidade, é uma escola mais humanizada. Há que se pensar quais territórios as escolas podem acessar e há que se planejar estratégias para esse diálogo.

Para isso, um ponto importante de avanços na educação das crianças é compreendê-las em todas as suas dimensões. Nos parece óbvio que a educação, no atual contexto, caminhe nessa direção, no entanto ainda é necessário romper com determinadas ações pedagógicas descontextualizadas, que se cristalizam justamente pelas concepções de infância e de aprendizagem dissonantes com os princípios desse debate, que persistem em nossa sociedade e na própria escola.

A história da educação das crianças nos presenteia com diferentes pedagogias da infância que são discutidas e reinventadas, de modo responsável e contextualizado por quem luta por uma educação melhor. Portanto, uma escola que faz a opção por pedagogias que escutam, com sensibilidade, as crianças, que tenha propostas articuladas à curiosidade infantil e aos objetivos de aprendizagem, que potencializa suas produções, que documenta seus percursos e que compreende a aprendizagem na relação com tempos e espaços diversificados, é uma escola coautora dos processos de construção de uma Cidade Educadora.

A pandemia da Covid-19 tem nos provocado a encontrar novas possibilidades. No retorno das crianças à escola, em um período marcado por diferentes sentimentos, cuidado com o ser humano e lutas constantes em diferentes dimensões, algumas questões se colocam para além dos protocolos. É uma oportunidade de acolher as crianças e compreender que os processos pedagógicos podem ser carregados de maior flexibilidade.

Há o desejo de uma escola com mais ar, na relação com a natureza e com as riquezas que o entorno da escola e a cidade proporcionam, para contextos de aprendizagem mais ricos. Na relação com espaços abertos, a criança, com autonomia, pode experimentar-se com base nos movimentos que a natureza e que os recantos da cidade oferecem. A vida é indissociável da comunidade e o desenvolvimento dos sujeitos se dá por essas vias que provocam os sentidos e que possibilitam maior acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

A “escola fora da escola”, uma perspectiva a ser pensada como ponto de partida junto aos demais elementos supracitados para possibilitar o movimento de

uma cidade com as crianças e para as crianças, ou seja, uma construção entre adultos e criança nos territórios educativos, como possibilidade de maiores processos formativos em diálogo com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção das relações de aprendizagem na cidade que educa, tendo o olhar da infância como parâmetro, ainda é um processo em andamento. Implica em elementos que permeiam o fazer cotidiano em nossa sociedade e na educação, especialmente. Alguns desses elementos estão dispostos neste estudo, que objetivou socializar reflexões acerca da aprendizagem nas Cidades Educadoras, mais especificamente das relações que se estabelecem *com* e *para* a infância. Para tanto, ao problematizar essa temática, desenvolveram-se conceitos centrais do debate, como aprendizagem, infância, participação e cidade como um território educativo, com vistas ao reconhecimento da criança como um sujeito de direito e agente transformador/fazedor do urbano.

Dessa forma, compreende-se que a ideia-força das cidades educadoras, por meio das inúmeras experiências ao redor do mundo, aproxima outras possibilidades de ensinar e aprender na cidade e com a cidade. A compreensão da cidade enquanto espaço potencialmente pedagógico, desde que mobilizado intencionalmente para educar, pode contribuir para uma compreensão da infância e da aprendizagem de forma inovadora.

Assim, por ampliar o escopo de possibilidades da aprendizagem em contextos reais, adensando a experiência da criança com a cidade e do próprio entendimento da cidade quando mobilizada para a inclusão e o respeito às diferenças dos sujeitos.

Por fim, por reconhecer a criança como um sujeito de direitos, compreendendo a cidade como um direito de todos/as. Ter o direito à uma cidade que educa, compreende as diversas oportunidades de aprendizagem que a cidade pode oferecer, configurando saberes em diálogo com a construção da cidade como um espaço plural e democrático.

REFERÊNCIAS

- AICE. **Da leitura da carta à consolidação de uma cidade educadora**. 2021, Barcelona, Esp., 2021.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. M). **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V. M). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Editora HUCITEC, 2014.
- BRAGAGNOLO, Adriana. **A interação verbal entre adultos e crianças de educação infantil: um encontro com a palavra**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Passo Fundo. 2016.
- CANÁRIO, Rui. **Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica**. REVISTA PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 47-78, jan./jun. 2004. Disponível em: file:///C:/Users/upf/Downloads/10082-Texto%20do%20Artigo-30082-1-10-20090330%20(1). pdf. Acesso em: 02 ago. 2021.
- CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Associação Internacional das Cidades Educadoras. 2020 Barcelona, Esp., 2020.
- CASTELLI, Carolina Machado. **Ampliando as discussões sobre aprendizagem na educação infantil: observação e participação entre bebês e crianças mais velhas**. In: ANPED SUL. REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED: CIDADE-ESCOLA APRENDIZ. Território educativo. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/territorio-educativo/>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- DOSSE, François. **O espaço habitado segundo Michel de Certeau - descontinuidade e intangibilidade da personalidade: a relação com o tempo no individualismo contemporâneo**. Revista ArtCultura. Uberlândia-MG, n. 9, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1373/1243>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- FAURE, E. **Aprender a ser**. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. São Paulo: Livraria Bertrand, 1972.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GOULART, Ana Beatriz. **Território educativo**. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/territorio-educativo/>. Acesso em: 02 ago. 2021.
- LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- LEFEBVRE, H. **O Direito à Cidade**. São Paulo: Ed. Centauro, 2007.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Campos de Experiência: efetivando direitos e aprendizagem na educação infantil.** Ministério da Educação. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ROGOFF, Bárbara. **A natureza cultural do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROGOFF, Bárbara. Observando atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. In: WERTSCH, James V.; RIO, Pablo del; ALVARES, Amélia. (orgs.) **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ROLNIK, Iara. **Território educativo.** São Paulo, 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/territorio-educativo/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

SANTOS, M. **Por uma economia política da cidade: o caso de São Paulo.** São Paulo: Edusp, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação & Sociedade.** Revista de Ciência da Educação/ Centro de Estudos e Educação em Sociedade. São Paulo: Cortez, Campinas CEDES. v. 26. n. 91. maio/ago. 2005.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.