

GERIR ESPAÇOS E TEMPOS PARA ALÉM DO MURO DA ESCOLA - A CIDADE COMO TERRITÓRIO DAS INFÂNCIAS E DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA

Carolina Stefania Pietski¹
Maria Silvia Cristofoli²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o lugar das crianças na cidade e analisar de que forma a gestão pode contribuir para ampliar sua presença e participação nos espaços urbanos, em diálogo com a perspectiva das cidades educadoras. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, apoiando-se em autores que discutem infância, direito à cidade, educação infantil e gestão democrática. Parte-se do entendimento de que as crianças são sujeitos de direitos e participantes ativos da vida social, o que implica reconhecer sua presença legítima nos espaços públicos. Discute-se a cidade como território educativo, destacando seu potencial formativo para além dos muros da escola, bem como o papel da gestão democrática na promoção de práticas que articulem escola e comunidade. A análise é também atravessada por uma experiência vivida no contexto da educação infantil, que evidencia as contradições entre o direito das crianças à cidade e as limitações concretas de acesso aos espaços urbanos. Como resultado, o estudo aponta para a necessidade de construção de práticas educativas e gestoras que ampliem as experiências das crianças no território, promovendo sua participação e fortalecendo o vínculo com a cidade. Conclui-se que a efetivação do direito à cidade exige não apenas reconhecimento legal, mas ações concretas que possibilitem às crianças viver, explorar e significar os espaços urbanos, em uma perspectiva de educação democrática e participativa.

Palavras-chave: infâncias; direito à cidade; gestão dos tempos e espaços educativos; gestão escolar.

1 INTRODUÇÃO

Ah! a rua.

Só falam de tirar as crianças da rua.

Para sempre?

Eu sonho com as ruas cheias delas.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim. O presente artigo constitui-se como trabalho de conclusão do curso de pós-graduação em Gestão Escolar: Direção, Coordenação e Supervisão Educacional pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim. E-mail: carolina.pietski@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2010). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Formação em Planejamento e Gestão de Políticas Educacionais pelo Instituto Internacional de Planejamento Educacional - IIPE-UNESCO (2022). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Gestão e Educação Comparada – GEPPEGEC.

É perigosa, dizem: violência, drogas...
E nós adultos, quem nos livrará do perigo urbano?
De quem eram as ruas?
da polícia e dos bandidos?
Vejo por outro ângulo: um dia devolver as ruas às crianças,
ou devolver as crianças às ruas;
ficariam, ambas, muito alegres.

Paulo Freire

Entre as muitas situações que compõem o meu cotidiano como educadora, uma delas diz respeito ao lugar que as crianças ocupam no mundo. Frequentemente consideradas o futuro da humanidade, percebo que pouco refletimos sobre o modo como seus direitos, experiências e possibilidades são vividos no presente. Que espaços lhes são oferecidos? Que olhares nós, adultos e educadores, temos dedicado às suas necessidades, curiosidades e formas de estar e de participar da vida na cidade?

Esta pesquisa nasce dessas inquietações e também de uma experiência vivida por mim no contexto escolar. Em uma turma de crianças entre três e quatro anos de idade, observei que a curiosidade constante por um parque público localizado nas proximidades da escola motivou a organização de um passeio com o objetivo de explorar aquele espaço. No entanto, nas primeiras tentativas de visita, o parque encontrava-se fechado, com portões trancados, impossibilitando o acesso das crianças a um espaço público que, em teoria, também lhes pertence. A frustração vivida pelas crianças e os questionamentos que surgiram a partir dessa situação levaram-me a refletir sobre como, muitas vezes, as infâncias são silenciosamente afastadas dos espaços urbanos e das possibilidades de participação na vida da cidade.

Essa experiência ampliou minhas reflexões sobre a forma como os espaços públicos são organizados e sobre o quanto as crianças ainda são pouco consideradas nas dinâmicas urbanas. Nesse sentido, encontro ressonância nas reflexões de Tonucci (2005), ao discutir a crise vivida pela cidade moderna, muitas vezes planejada prioritariamente para atender às necessidades de um tipo específico de cidadão, geralmente adulto, trabalhador e motorizado.

A cidade é hostil para os seus habitantes, assevera Tonucci (2005), quer sejam crianças ou adultos. Portanto, se faz necessário trazer a criança como nova referência para pensar e repensar a cidade.

Na lógica vigente, os espaços públicos deixam de ser concebidos como lugares de encontro, convivência e lazer, passando a ser marcados por problemas como trânsito intenso,

congestionamentos, insegurança e poluição. Tonucci (2005) também destaca a importância de ouvir as crianças e considerar seus pontos de vista, ideias e propostas, de modo que o pensamento infantil possa contribuir para a construção de políticas públicas e para a transformação das cidades.

A partir dessa perspectiva, reconheço a importância de ampliar o debate sobre o direito das crianças à cidade e sobre a responsabilidade das instituições educativas em promover experiências que conectem as infâncias ao território em que vivem. A escolha do tema também se justifica pelo vínculo desta pesquisa com discussões acadêmicas desenvolvidas no âmbito da Cátedra Unitwin UNESCO “A Cidade que Educa e Transforma”, da qual a orientadora desta pesquisa faz parte, o que reforça a relevância de investigar como os espaços urbanos podem assumir um papel educativo.

Diante desse contexto, foi definido como objetivo geral refletir sobre o lugar das crianças na cidade e analisar de que forma a gestão escolar e a coordenação pedagógica podem contribuir para ampliar sua presença e participação nos espaços urbanos, em diálogo com a perspectiva das cidades educadoras. Como objetivos específicos, foram definidos: discutir o conceito de cidade enquanto espaço educador e sua relação com o direito das crianças à cidade, bem como analisar a gestão escolar, bem como gestão dos tempos e espaços, na promoção de práticas pedagógicas que integrem a escola ao território urbano.

Quanto à metodologia, desenvolvo esta pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em autores que discutem infância, educação infantil, direito à cidade e cidades educadoras, enquanto a pesquisa documental considera legislações, diretrizes educacionais e documentos orientadores relacionados às políticas voltadas à infância e à educação.

Este artigo está organizado em três seções. Na primeira, apresento o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre infâncias, direito à cidade e cidades educadoras. Na segunda, discuto o papel da gestão educacional na construção de práticas que aproximem a escola do território urbano. Por fim, nas considerações finais, retomo as reflexões desenvolvidas ao longo do texto, destacando a importância de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e participantes legítimos da vida na cidade.

2 INFÂNCIA, CIDADE E GESTÃO DEMOCRÁTICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

Refletir sobre a relação entre infância, cidade e educação exige compreender diferentes perspectivas teóricas que discutem o lugar das crianças na sociedade, o papel dos espaços urbanos nos processos educativos e a importância da gestão democrática na construção de práticas escolares que dialoguem com o território. Nas últimas décadas, estudos no campo da educação, da sociologia da infância e das políticas educacionais têm evidenciado a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos de direitos e participantes ativos da vida social, o que implica também considerar sua presença e participação nos espaços públicos da cidade, já que segundo Sarmiento, "as crianças são sujeitos de direitos, e sua participação social deve ser promovida e garantida em todas as esferas da vida pública e privada". (Sarmiento, 2018, p. 387 apud Cerutti; Vieira; Almeida, 2025, p.7)

Nesse sentido, pensar a educação para além dos muros da escola significa ampliar a compreensão sobre onde e como os processos educativos acontecem. A cidade, seus espaços, tempos e relações sociais constituem importantes territórios de aprendizagem, possibilitando experiências que contribuem para o desenvolvimento das crianças e para a construção de vínculos com o lugar onde vivem. A perspectiva das cidades educadoras reforça essa compreensão ao destacar que a formação dos sujeitos não ocorre apenas nas instituições escolares, mas em uma rede de espaços e relações que compõem a vida urbana. Ainda, nas palavras de Frago (2001), o espaço não é neutro, ele educa. E isso se aplica a espaços dentro da escola, mas, também, a outros espaços em que se desenvolvem processos educativos.

Ao mesmo tempo, para que essa relação entre escola e cidade se concretize, torna-se fundamental considerar o papel da gestão. A gestão democrática participativa, enquanto princípio, apresenta-se como um elemento central nesse processo, ao promover a participação da comunidade escolar, valorizar a escuta das crianças e incentivar práticas pedagógicas que dialoguem com o território e com a vida social. Dessa forma, compreender os fundamentos teóricos que articulam infância, cidade e gestão escolar, pautada nos princípios democráticos e participativos, torna-se essencial para pensar práticas educativas que ampliem as experiências das crianças e reconheçam a cidade como um espaço de aprendizagem e participação.

Assim, este referencial teórico organiza-se a partir de discussões que abordam as concepções contemporâneas de infância e o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, a cidade como território educativo e o conceito de cidades educadoras, além de

refletir sobre o papel da gestão democrática na construção de práticas escolares que possibilitem experiências educativas para além dos muros da escola.

2.1 Infâncias contemporâneas e o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos

A compreensão social sobre a infância passou por profundas transformações ao longo da história. Durante muitos séculos, as crianças foram percebidas apenas como adultos em miniatura, sem o reconhecimento de suas especificidades, necessidades e modos próprios de compreender o mundo. Nas últimas décadas, os estudos da Sociologia da Infância contribuíram significativamente para a superação de visões que compreendiam as crianças apenas como sujeitos em processo de formação. Autores como Sarmiento (2004) destacam que as crianças devem ser reconhecidas como sujeitos sociais ativos, capazes de produzir cultura, estabelecer relações e participar da construção da vida social. Nesse sentido, a infância passa a ser compreendida não apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta, mas como um período pleno de experiências, aprendizagens e significados.

Segundo Sarmiento (2004), a Sociologia da Infância procura compreender as crianças “como atores sociais de pleno direito”, reconhecendo que elas produzem culturas próprias e participam ativamente da sociedade. Essa perspectiva rompe com concepções tradicionais que entendiam a infância apenas a partir da incompletude ou da preparação para a vida adulta, ampliando o entendimento sobre as múltiplas formas de viver as infâncias na contemporaneidade.

A Sociologia da Infância, assim, não só contribuiu para a mudança de perspectiva sobre as crianças, mas também fortaleceu o movimento pelos direitos infantis, que passou a influenciar políticas públicas e práticas pedagógicas em diversos países. Esse enfoque sobre os direitos da criança faz uma transição importante para a discussão sobre como as culturas infantis moldam e são moldadas pelas experiências das crianças [...]. (Cerutti; Vieira; Almeida, 2025, p.8)

Essa mudança de perspectiva também se reflete no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos. No contexto brasileiro, documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) reafirmam a necessidade de garantir às crianças condições que promovam seu desenvolvimento integral, assegurando-lhes direitos relacionados à proteção, à educação, à convivência social e ao brincar.

Essa compreensão está diretamente fundamentada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece a criança como sujeito de direitos desde a sua promulgação em 1990. Ao afirmar, em seu

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Brasil, 1990)

Entre esses direitos, destaca-se o direito das crianças à cidade, entendido como a possibilidade de circular, explorar e participar dos espaços urbanos. A presença das crianças na cidade permite que elas construam experiências significativas de convivência, pertencimento e descoberta do mundo ao seu redor. No entanto, nas cidades contemporâneas, observa-se frequentemente uma redução dos espaços destinados às infâncias, bem como restrições à sua presença em ambientes públicos.

Nesse contexto, refletir sobre a relação entre infância e cidade torna-se fundamental para compreender como os espaços urbanos podem ou não favorecer a participação das crianças na vida social. Reconhecer as crianças como sujeitos de direitos implica também considerar sua presença legítima nos diferentes espaços da cidade, garantindo oportunidades de exploração, brincadeira e convivência que contribuam para o seu desenvolvimento e para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva.

2.2 A cidade como espaço educativo: aprendendo para além dos muros da escola

Compreender a cidade como espaço educativo implica ampliar a forma como se entende onde e como ocorrem os processos de aprendizagem. Durante muito tempo, a escola foi considerada o principal local responsável pela educação formal das crianças. Entretanto, diferentes estudos no campo da educação indicam que os processos formativos acontecem em diversos contextos da vida social, ultrapassando os limites físicos das instituições escolares. Nesse sentido, a cidade, com seus espaços, relações e dinâmicas sociais, apresenta-se como um território rico em possibilidades educativas.

Segundo diferentes estudos no campo da educação, os processos educativos não ocorrem exclusivamente no ambiente escolar, mas também em múltiplos contextos sociais, por meio das experiências cotidianas, das interações entre as pessoas e das vivências culturais. A aprendizagem se constrói nas relações estabelecidas com o mundo e com os sujeitos que fazem parte da vida social, ultrapassando os limites físicos das instituições de ensino.

Esse conceito amplia a ideia de que as crianças são agentes sociais e culturais, capazes de criar significados e interpretar suas experiências de maneiras únicas. Ao brincar, as crianças não estão apenas se divertindo, mas também desenvolvendo importantes habilidades sociais e cognitivas. O brincar permite que elas explorem papéis sociais, experimentem diferentes perspectivas e estabeleçam relações com seus pares, criando, assim, formas complexas de interação social que são centrais para o seu desenvolvimento. (Cerutti; Vieira; Almeida, 2025, p.9)

Nesse sentido, a cidade pode ser compreendida como um amplo cenário educativo, no qual diferentes espaços, como praças, parques, ruas, museus, bibliotecas e centros culturais, oferecem oportunidades de convivência, descoberta e construção de conhecimentos. Esses espaços possibilitam experiências que contribuem para o desenvolvimento das crianças e para a ampliação de seu repertório cultural e social.

Dessa forma, a educação passa a ser compreendida como um processo que envolve tanto os contextos formais quanto os contextos não formais e informais, nos quais as experiências vividas no cotidiano desempenham um papel significativo na construção de saberes e na formação dos sujeitos. Porém, de acordo com Sarmiento (2018 *apud* Cerutti, Vieira; Almeida, 2025, p. 12)

[...] o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos exige uma mudança significativa nas políticas públicas e nas práticas sociais, de forma que a participação infantil seja garantida em todos os espaços de convivência social. Ele destaca que a participação das crianças precisa ir além de uma simples escuta; deve envolver a possibilidade de participar e de exercer a tomada de decisões, especialmente em questões que afetam diretamente suas vidas. Ele enfatiza que, muitas vezes, as políticas são voltadas para a proteção das crianças, mas a participação é deixada em segundo plano, o que limita sua capacidade de agir como cidadãos plenos.

Ao reconhecer a cidade como espaço educativo, amplia-se a compreensão de que o território em que as crianças vivem também participa de seus processos de desenvolvimento. As experiências vividas nos espaços urbanos permitem que as crianças observem, explorem, experimentem e estabeleçam relações com o ambiente e com as pessoas que fazem parte de seu cotidiano. Como destaca Freire (1996), aprender envolve também a leitura do mundo, processo que se constrói a partir da interação com diferentes contextos sociais e culturais.

Quando a escola estabelece relações com o território e passa a dialogar com os espaços da cidade, amplia-se o repertório de experiências oferecidas às crianças. Os espaços urbanos podem tornar-se extensões do ambiente educativo, favorecendo práticas pedagógicas que valorizem a investigação, a observação, a convivência e a participação social. Nesse contexto, explorar o entorno da escola e interagir com os diferentes elementos presentes na cidade

possibilita que as crianças construam aprendizagens significativas, relacionadas com a realidade em que vivem. O programa Mais Educação, em seu caderno sobre Territórios Educativos para Educação Integral nos remete a isso quando nos mostra que

A articulação da escola com o contexto social e cultural permite aos estudantes e professores integrarem e relacionarem sua experiência escolar com as experiências de vida e é isso que poderá induzir à construção de sentidos mais interessantes para escola, para a ação educativa escolar. E os tempos escolares aproximam-se dos tempos de vida, colaborando para o equacionamento da tensão existente entre eles. (Brasil, 2010, p. 44)

A presença das crianças nos espaços da cidade também contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a construção de vínculos com o território. Ao circular por esses espaços, elas passam a reconhecê-los como parte de sua experiência de vida, desenvolvendo relações de cuidado, curiosidade e interesse pelo ambiente que as cerca. Dessa forma, a cidade deixa de ser apenas um espaço de circulação e passa a ser compreendida como um ambiente de convivência e formação.

Segundo Tomás (2011 apud Cerutti, Vieira; Almeida, 2025, p. 12), a participação é um direito que deve ser garantido tanto em espaços públicos como privados, incluindo a escola e a família. Isso exige, portanto, uma reorganização dos espaços de interação, onde a voz das crianças seja escutada e respeitada. Esses espaços ficam, frequentemente, restritos à sala de aula. Mesmo dentro da escola, outros espaços internos acabam não sendo explorados para enriquecer a interação dessas crianças com o mundo.

Entretanto, apesar do potencial educativo presente nos espaços urbanos, observa-se que, em muitos contextos, a presença das crianças nesses ambientes tem sido cada vez mais limitada. Questões relacionadas à segurança, à organização das cidades e às concepções adultocêntricas sobre a infância frequentemente restringem a circulação das crianças em espaços públicos, reduzindo suas oportunidades de exploração e participação na vida urbana. Diante desse cenário, torna-se necessário repensar o papel das instituições educativas e das políticas públicas na promoção de práticas que garantam o acesso das crianças aos espaços da cidade e para isso é necessária certa formação de consciência cidadã, envolvendo não somente a escola, mas todo o território das crianças, o que faz necessário “partir de políticas públicas e ações que estimulam o vínculo e o reconhecimento das populações com o território, um território que educa, deve assegurar a todos o acesso aos bens culturais produzidos em uma determinada localidade.” (Associação Internacional de Cidades Educadoras, 2020)

Nesse sentido, a escola possui um papel fundamental ao reconhecer o território como parte do processo educativo e ao promover experiências que aproximem as crianças dos espaços em que vivem. Ao desenvolver práticas pedagógicas que dialoguem com a cidade, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e contribui para uma educação que ultrapassa os limites físicos da instituição. Essa perspectiva também se relaciona com os princípios das cidades educadoras, que defendem a cidade como um espaço coletivo de formação, no qual diferentes instituições e sujeitos compartilham a responsabilidade pela educação e pela construção de uma sociedade mais participativa e democrática.

2.3 Cidades educadoras e a construção de territórios que educam

A perspectiva das cidades educadoras surge como uma importante referência para pensar a relação entre educação, território e participação social. Esse conceito parte do princípio de que a educação não é responsabilidade exclusiva da escola, mas de toda a sociedade, envolvendo diferentes espaços, instituições e sujeitos que compõem a vida urbana. Assim, a cidade passa a ser compreendida como um território educativo, no qual se desenvolvem múltiplas experiências formativas ao longo da vida.

No ano de 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 na atualidade. (Moll; Silva; Corá, 2022, p. 1)

De acordo com a Associação Internacional de Cidades Educadoras (2020), a cidade educadora assume intencionalmente o compromisso com a formação integral de seus cidadãos, promovendo condições para o desenvolvimento humano, social e cultural. Nessa perspectiva, todos os espaços urbanos possuem potencial educativo, na medida em que possibilitam encontros, trocas culturais, vivências coletivas e construção de conhecimentos.

Essa compreensão dialoga com as contribuições de Henri Lefebvre (2001), ao discutir o conceito de direito à cidade como o direito de todos os sujeitos de participar, usufruir e transformar os espaços urbanos. Ao trazer essa discussão para o campo da infância, amplia-se

a compreensão de que as crianças também devem ser reconhecidas como sujeitos desse direito, podendo acessar, viver e interagir com a cidade.

Além disso, Francesco Tonucci (2005) reforça a necessidade de pensar cidades a partir do olhar das crianças, defendendo que sua participação pode contribuir para a construção de espaços urbanos mais democráticos, inclusivos e sensíveis às necessidades humanas. Para o autor, quando a cidade é boa para as crianças, ela tende a ser melhor para todos.

Nesse contexto, a articulação entre escola e cidade torna-se fundamental. A escola, ao dialogar com o território, amplia suas práticas pedagógicas e contribui para que as crianças se reconheçam como parte do espaço em que vivem. Ao mesmo tempo, a cidade, ao assumir seu papel educativo, passa a oferecer condições mais favoráveis para o desenvolvimento integral dos sujeitos, promovendo experiências que envolvem convivência, participação e pertencimento.

A escola que conversa com o território, os equipamentos urbanos que são ativados pedagogicamente, a pedagogia que encontra o espaço, a universidade que curriculariza desde fora, o bairro que se reinventa em suas dinâmicas e direitos, os direitos que surgem dos corpos vivos, a vida que enfrenta a necropolítica e a própria cidade que se converte em currículo vivo, aberto, a ser lido, conhecido e interpretado, compõe elementos vitais no contexto atual. O direito à cidade educadora, utopia concreta que volta a cena nas cidades brasileiras neste terceiro ciclo, parece atualizar esse desejo alimentado por inúmeras experiências passadas que não perderam sua memória de futuro. No entanto, para que não seja uma pálida sombra do real e fuja dos slogans frugais de um presente sem espessura, a prática de uma cidade educadora em terreno sombrio, só será possível se assumir sua radical posição de resistência a produção capitalista do espaço e da vida. Desta forma, a noção de espaço remete a uma relação singular no mundo, à dimensão existencial de um lugar habitado. (Moll; Silva; Corá, 2022, p. 3)

Assim, a construção de territórios que educam depende de uma ação conjunta entre diferentes atores sociais, incluindo gestores públicos, educadores, famílias e comunidade. Trata-se de uma perspectiva que valoriza a educação como um processo coletivo e contínuo, que se realiza nas relações estabelecidas no cotidiano da vida urbana.

2.4 Infâncias e espaços públicos: brincar, explorar e viver a cidade

A relação das crianças com os espaços públicos constitui um elemento central na compreensão de seu desenvolvimento e de sua participação na vida social. Brincar, explorar e circular pela cidade são experiências fundamentais para a construção de conhecimentos, para o fortalecimento de vínculos e para o exercício da cidadania desde a infância.

Os espaços públicos, como praças, parques e ruas, oferecem às crianças oportunidades de interação, descoberta e experimentação. Nesses ambientes, elas podem brincar livremente,

estabelecer relações com outras crianças e adultos, observar o entorno e construir significados a partir das experiências vividas. O brincar, nesse contexto, não se configura apenas como uma atividade lúdica, mas como uma forma de linguagem e de expressão. Essa perspectiva de compreender a cidade como espaço de aprendizagem também é reforçada nas políticas públicas educacionais. Nesse sentido, o trecho a seguir foi retirado do documento Territórios Educativos para Educação Integral, da série de cadernos pedagógicos do programa Programa Mais Educação, que amplia o olhar sobre a cidade como território educativo:

Ao fazer da cidade uma sala de aula, ou seja, usá-la como texto e contexto, território pedagógico, subvertemos as relações educativas tradicionais em que um ensina e outro aprende, aproximando os conteúdos escolares da vida.
 A experiência de cidade aciona nossa **curiosidade** e **interesse**, tão adormecidos pelo aparente beco-sem-saída em que a escola está colocada. O praticar a cidade provoca nossa vontade de conhecer e de intervir no mundo, essência da pedagogia freireana: “o encantamento da descoberta: esta é a essência do processo educativo, da relação pedagógica na qual acreditamos.”
 Quando a cidade é desvendada em seus segredos, o enigma da esfinge se resolve. A cidade é decifrada. E no lugar de nos devorar, passa a acolher-nos e nos encantar. (Brasil, 2010, p. 48)

Essa compreensão encontra respaldo nas contribuições de Lev Vygotsky (1998), ao destacar o papel do brincar no desenvolvimento infantil, especialmente na construção de funções psicológicas superiores por meio da interação social. Da mesma forma, William Corsaro (2011) enfatiza que as crianças produzem cultura entre pares, sendo os espaços de convivência fundamentais para essas interações.

Entretanto, nas cidades contemporâneas, observa-se uma redução significativa das possibilidades de vivência das crianças nos espaços públicos. Manuel Sarmiento (2004) aponta que as infâncias têm sido cada vez mais institucionalizadas e afastadas dos espaços urbanos, o que limita suas experiências sociais e culturais. Esse afastamento está relacionado tanto a questões estruturais quanto a concepções adultocêntricas que restringem a presença das crianças na cidade.

Em diálogo com essa problemática, as políticas públicas educacionais também têm se debruçado sobre a relação entre sujeitos e cidade, evidenciando os impactos do distanciamento dos espaços urbanos no sentimento de pertencimento. Nessa direção, o excerto a seguir integra o documento Territórios Educativos para Educação Integral, da série de cadernos pedagógicos vinculada ao Programa Mais Educação, que propõe uma leitura crítica sobre o modo como nos relacionamos com o território:

A dificuldade que nós temos para nos identificar com o entorno em que vivemos e trabalhamos é imensa. E isto é apontado como um dos fatores da perda de significado das cidades para nós, da relação entre as pessoas e seu território. E a cidade deixa de ser vista, sentida, significada como um bem comum, coletivo. A perda de significado que produz a indesejável alienação. Alienação que cria desinteresse, distanciamento e, por sua vez, implica na degradação do espaço urbano. (Brasil, 2010, p. 46)

Nesse sentido, Francesco Tonucci (2005) também critica a organização das cidades que prioriza os adultos e os automóveis, em detrimento das necessidades das crianças. Para o autor, é fundamental garantir condições para que elas possam circular, brincar e viver a cidade com autonomia e segurança.

Diante desse cenário, torna-se fundamental reafirmar o direito das crianças aos espaços públicos, compreendendo-os como territórios de aprendizagem e participação. A escola, nesse contexto, desempenha um papel importante ao favorecer experiências que aproximem as crianças dos espaços da cidade. Ao organizar saídas, passeios e atividades que envolvam o território, a escola contribui para que as crianças ampliem seu repertório de experiências e desenvolvam relações de pertencimento com o lugar onde vivem.

Os novos hábitos escolares promovem novos usos urbanos. A cidade vai sendo praticada, percorrida, desvendada, revelada. As ruas ficam mais seguras iluminadas pela luz que vem dos olhos de quem as percorre. A cidade se enche de futuro. A cidade se renova e se requalifica, desempenhando sua função de ser educadora, de ser incubadora de experimentos educativos.

Através de um sistema de práticas que envolve as crianças, os jovens e seus educadores *zanzando de lá-prá-cá* e, também, as redes de parcerias vão se configurando em novos arranjos espaciais e simbólicos, que vão desenhando uma cidade tramada por fios e laços de cooperação e confiança social, de orgulho e pertencimento. (Brasil, 2010, p. 49)

Dessa forma, pensar as infâncias em relação aos espaços públicos significa reconhecer a importância de garantir às crianças o direito de viver a cidade em sua plenitude, participando, explorando e construindo sentidos a partir das experiências que o território oferece.

2.5 Gestão democrática participativa e a escola em diálogo com a cidade

A gestão democrática constitui um dos princípios fundamentais da organização da educação pública no Brasil, estando prevista na Constituição Federal de 1988 e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Esse princípio pressupõe a participação efetiva dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, promovendo a construção coletiva das práticas

educativas e da organização da escola. Mais do que um modelo administrativo, a gestão democrática representa uma perspectiva de atuação que valoriza o diálogo, a participação e o compromisso coletivo com a educação.

De acordo com Paro (2012), a gestão democrática na escola envolve a construção de espaços de participação que permitam o envolvimento de professores, estudantes, famílias e comunidade nas decisões relacionadas ao cotidiano escolar. Esse processo contribui para que a escola se configure como um espaço de convivência e formação cidadã, no qual diferentes vozes são consideradas e respeitadas. Nesse sentido, a gestão democrática não se limita à organização interna da escola, mas também envolve sua relação com a comunidade e com o território em que está inserida.

Quando se pensa na relação entre escola e cidade, a gestão democrática assume um papel fundamental na construção de práticas que ampliem as experiências educativas das crianças. Uma gestão comprometida com a participação e com o diálogo tende a favorecer iniciativas que aproximem a escola dos espaços da comunidade, reconhecendo o território como parte do processo educativo. Assim, a cidade deixa de ser apenas o espaço onde a escola está localizada e passa a ser compreendida como um ambiente de aprendizagem e convivência.

Libâneo (2018) destaca que a gestão escolar deve atuar como mediadora entre a escola e a sociedade, promovendo condições para que os processos educativos dialoguem com a realidade social dos estudantes. Essa mediação envolve tanto a organização das práticas pedagógicas quanto a construção de relações com o entorno da escola. Ao incentivar o uso dos espaços públicos, a interação com a comunidade e o desenvolvimento de projetos que dialoguem com o território, a gestão contribui para que a educação se torne mais significativa e conectada à vida cotidiana.

No contexto da Educação Infantil, essa perspectiva torna-se ainda mais relevante, pois as experiências vividas pelas crianças estão profundamente relacionadas aos espaços que frequentam e às relações que estabelecem com o ambiente. A gestão democrática pode favorecer a construção de práticas pedagógicas que valorizem a exploração do território, a convivência em espaços públicos e a ampliação das experiências culturais e sociais das crianças. Dessa forma, a escola passa a atuar como mediadora entre as infâncias e a cidade, possibilitando que as crianças conheçam, explorem e se reconheçam como parte do espaço urbano.

Além disso, a gestão democrática também envolve a escuta e a valorização das diferentes formas de participação presentes no cotidiano escolar. No caso da Educação

Infantil, isso implica considerar as crianças como sujeitos que também expressam interesses, curiosidades e desejos em relação aos espaços que habitam. A atenção às manifestações das crianças pode orientar a organização de propostas pedagógicas que dialoguem com suas experiências e ampliem suas oportunidades de participação na vida social.

Nesse contexto, gerir espaços e tempos para além dos muros da escola significa reconhecer que a educação se constrói em diálogo com o território e com a comunidade. A gestão democrática participativa possibilita que a escola se abra para a cidade, estabelecendo relações que ampliem as experiências educativas das crianças e contribuam para a construção de uma educação mais integrada à realidade social. Dessa forma, a escola pode assumir um papel ativo na promoção do direito das crianças à cidade, favorecendo práticas que reconheçam os espaços urbanos como territórios de aprendizagem, convivência e participação.

3 REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA: A ESCOLA E A CIDADE COMO TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM

A reflexão desenvolvida neste estudo também se apoia em uma experiência vivida por mim no contexto da educação infantil, que se tornou um importante ponto de partida para problematizar o lugar das crianças nos espaços urbanos. Durante o trabalho com uma turma de crianças entre três e quatro anos de idade, observei que o parque público localizado nas proximidades da escola despertava grande curiosidade no grupo. Com frequência, as crianças apontavam para o local, faziam comentários e demonstravam interesse em conhecê-lo.

Diante desse movimento, organizei um passeio com o objetivo de explorar aquele espaço como parte das experiências educativas da turma. No entanto, nas primeiras tentativas de visita, encontrei o parque fechado, com os portões trancados, o que impossibilitou o acesso das crianças a um espaço público situado no próprio território em que vivem. A frustração demonstrada pelas crianças diante dessa situação foi acompanhada de perguntas e comentários sobre o motivo de não podermos entrar no parque.

Essa situação, aparentemente simples, revelou-se extremamente significativa, pois evidenciou, na prática, as contradições entre o reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos e as condições concretas de acesso aos espaços urbanos. O episódio tornou visível uma realidade frequentemente naturalizada: embora os espaços públicos sejam, em tese, destinados a todos, nem sempre estão organizados de modo a garantir a presença efetiva das crianças.

Ao analisar essa experiência à luz das discussões sobre o direito à cidade e as cidades educadoras, compreendo que ela explicita uma tensão estrutural presente nas dinâmicas urbanas contemporâneas. As cidades, muitas vezes, são planejadas a partir de uma lógica adultocêntrica, que prioriza fluxos produtivos, mobilidade motorizada e segurança sob uma perspectiva restritiva, relegando a segundo plano as necessidades, os tempos e os modos de viver das crianças.

Nesse sentido, a experiência vivida no contexto escolar ultrapassa o campo do cotidiano e se insere em uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola e da gestão educacional na mediação entre as infâncias e o território. Ao reconhecer a cidade como espaço educativo, amplia-se a compreensão de que as aprendizagens não se restringem ao ambiente escolar, mas se constroem nas interações com o entorno, nos deslocamentos e nas vivências nos espaços públicos.

A situação do parque também evidenciou a importância de uma postura investigativa e ativa por parte da escola. Em vez de naturalizar o impedimento, a equipe buscou compreender os motivos do fechamento do espaço, mobilizando diferentes atores da comunidade. Esse movimento, ainda que simples, revela uma dimensão fundamental da gestão democrática: a capacidade de articular diálogo, buscar soluções coletivas e tensionar situações que limitam o acesso a direitos.

O processo de investigação levou à identificação do responsável pela abertura do parque, o presidente da associação de moradores do bairro, possibilitando o estabelecimento de diálogo e a negociação para garantir o acesso das crianças ao espaço. A resolução da situação não apenas viabilizou o uso do parque, mas também evidenciou o potencial da ação coletiva e da articulação entre escola e comunidade na construção de soluções que ampliem as experiências das crianças.

Mais do que garantir o acesso a um espaço específico, essa experiência provocou uma ampliação do olhar sobre o território. A cidade passou a ser compreendida não apenas como cenário, mas como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse movimento, a escola assume um papel de mediadora, possibilitando que as crianças conheçam, explorem e construam vínculos com o espaço em que vivem.

Essa compreensão dialoga com a ideia de que educar para além dos muros da escola implica reconhecer o território como parte do currículo vivo. Quando a escola se abre para a cidade, rompe-se a lógica de isolamento institucional e constroem-se experiências que articulam conhecimento, vivência e participação social. A cidade, nesse contexto, deixa de ser apenas um pano de fundo e passa a ser protagonista nos processos formativos.

Ao mesmo tempo, a experiência evidencia que esse movimento não ocorre de forma espontânea. Ele exige intencionalidade pedagógica, compromisso ético e uma gestão que valorize a escuta, inclusive das crianças, como elemento orientador das práticas. Foram, afinal, as manifestações das crianças que mobilizaram o processo, indicando que suas curiosidades e interesses podem e devem orientar a construção das experiências educativas.

A gestão democrática, nesse contexto, revela-se como elemento central, pois possibilita a construção de uma escola que dialoga com o território, reconhece a comunidade como parceira e compreende as crianças como sujeitos ativos no processo educativo. Trata-se de uma gestão que não apenas organiza o funcionamento da instituição, mas que atua politicamente na garantia de direitos e na ampliação das experiências formativas.

A experiência do parque, portanto, não se configura apenas como um episódio pontual, mas como uma síntese das discussões desenvolvidas neste estudo. Ela evidencia, de forma concreta, os limites impostos às infâncias na cidade, mas também aponta caminhos possíveis para sua superação, por meio da ação articulada entre escola, gestão e comunidade.

Assim, pensar a escola e a cidade como territórios de aprendizagem implica reconhecer que educar é também possibilitar o acesso, a circulação e a participação nos espaços urbanos. Significa compreender que as crianças não apenas habitam a cidade, mas a interpretam, a significam e, potencialmente, a transformam.

5 CONCLUSÃO

As reflexões desenvolvidas neste estudo evidenciam uma tensão central: embora as crianças sejam reconhecidas, no plano legal e teórico, como sujeitos de direitos, sua presença na cidade ainda é marcada por restrições, silenciamentos e invisibilidades. A análise da relação entre infância, cidade e gestão educacional revela que o direito à cidade, tão amplamente defendido, ainda não se concretiza plenamente na experiência cotidiana das infâncias.

Ao compreender a cidade como território educativo, torna-se possível deslocar a centralidade da escola como único espaço de aprendizagem e reconhecer que os processos formativos se constroem nas relações, nos deslocamentos e nas vivências nos espaços urbanos. No entanto, esse reconhecimento exige uma mudança de paradigma: não basta admitir o potencial educativo da cidade, é necessário transformá-la em um espaço efetivamente acessível, habitável e significativo para as crianças.

Nesse cenário, a gestão democrática participativa emerge não apenas como um princípio organizativo da escola, mas como uma possibilidade concreta de mediação entre as infâncias e o território. Ao promover práticas que valorizam a escuta, a participação e o diálogo, a gestão pode tensionar lógicas excludentes e contribuir para a construção de experiências educativas que extrapolem os limites institucionais. Trata-se, portanto, de um movimento político e pedagógico, que implica reconhecer as crianças como sujeitos capazes de interagir, questionar e produzir sentidos sobre a cidade.

A experiência relatada neste estudo, marcada pela impossibilidade de acesso a um parque público, evidencia de forma simbólica e concreta as barreiras que ainda se impõem às crianças. Mais do que um episódio isolado, ela revela como a organização dos espaços urbanos pode negar, na prática, direitos que são garantidos no discurso. Ao mesmo tempo, aponta para o potencial das situações cotidianas como disparadoras de problematizações que desafiam a escola a se posicionar e a agir.

Nesse movimento, torna-se fundamental compreender que a gestão escolar não se restringe aos aspectos administrativos da instituição, mas envolve também escolhas pedagógicas e curriculares. Pensar o currículo a partir da relação com o território implica reconhecer a cidade como parte constitutiva dos processos educativos, incorporando às práticas escolares experiências que favoreçam a circulação, a exploração, a convivência e a participação das crianças nos diferentes espaços urbanos. Assim, o currículo deixa de estar restrito à sala de aula e passa a dialogar com a vida, com a comunidade e com os contextos sociais em que as crianças estão inseridas.

Dessa forma, pensar a educação para além dos muros da escola implica assumir um compromisso ético e político com a ampliação das experiências das crianças na cidade. Significa reconhecer que garantir o direito à cidade não se limita ao acesso físico aos espaços, mas envolve a construção de condições para que as crianças possam habitá-los, explorá-los e transformá-los. Nessa perspectiva, a cidade assume seu papel de espaço educador, constituindo-se como território de aprendizagens, encontros, trocas culturais e produção de sentidos.

A gestão democrática participativa, articulada a uma concepção de currículo aberto ao território, pode favorecer práticas educativas mais sensíveis às experiências infantis e mais conectadas à realidade social. Quando a escola estabelece relações com os espaços públicos, com a comunidade e com os diferentes sujeitos que compõem a cidade, amplia-se a possibilidade de construir experiências formativas mais significativas, capazes de fortalecer o pertencimento, a cidadania e a participação das crianças na vida urbana.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de avançar na construção de práticas educativas, curriculares e gestoras que rompam com perspectivas adultocêntricas e promovam a participação efetiva das crianças na vida urbana. Mais do que adaptar a cidade às crianças, trata-se de repensar a própria cidade a partir delas. Nesse movimento, a educação assume um papel fundamental na construção de uma sociedade que reconheça, no presente, as crianças como cidadãs legítimas, capazes de viver, significar e transformar o mundo que habitam.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL FRANCESCO TONUCCI A.P.S. (Roma). **A cidade das crianças**: de Francesco Tonucci. Disponível em: <https://www.francescotonucci.org/pt/la-citta-dei-bambini>. Acesso em: 08 nov. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm. Acesso em: 01 fev 2026.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 01 fev 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 01 fev 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 fev 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 fev 2026.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Caderno Territórios Educativos para Educação Integral**. Programa Mais Educação. Brasília: MEC, 2010.

CERUTTI, Elisabete; VIEIRA, Marili Moreira da Silva; ALMEIDA, Vanusa Eucleia Geraldo de. A Sociologia da Infância e as Culturas Infantis Educando as crianças na constituição de cidades que educam e transformam. **Revista Exitus**, [S.L.], v. 15, p. 1-21, 21 mar. 2025. Universidade Federal do Oeste do Para.

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao, ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

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

LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade.* São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

MOLL, Jaqueline; SILVA, Marcio Tascheto da; CORÁ, Elsio. CIDADES EDUCADORAS:: desafio da construção de outro paradigma pedagógico e de gestão em tempos distópicos. **Revista Vagalumear**, [s. l], v. 02, n. 02, p. 1-105, 31 jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/issue/view/173>. Acesso em: 05 abr. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.* Braga: Universidade do Minho, 2004.

TONUCCI, Francesco. **A cidade das crianças.** Porto Alegre: Artmed, 2005.