



PATRICIA MURARA STRYHALSKI¹
CAMILA SITA KUSTER²
RAYANI C. LUNELLI³

CIDADES EDUCADORAS E CURRÍCULO DINÂMICO: ANÁLISE INTERNACIONAL DE EXPERIÊNCIAS E CONEXÕES ENTRE ESCOLA, ESPAÇOS E SABERES URBANOS

*EDUCATING CITIES AND DYNAMIC CURRICULUM: INTERNATIONAL ANALYSIS OF EXPERIENCES
AND CONNECTIONS BETWEEN SCHOOL, URBAN SPACES, AND KNOWLEDGE*

ARTIGO 5

40-48

¹ Instituto Federal Catarinense, murarapatricia@gmail.com

² Instituto Federal Catarinense, camila.kuster@ifc.edu.br

³ Bolsista – Instituto Federal Catarinense, rayanicarolinilunelli@gmail.com

Resumo: O presente artigo analisa como as ações desenvolvidas por cidades educadoras em diferentes países contribuem para a construção de um currículo dinâmico e contextualizado, que transcende os muros escolares e se articula com os espaços e saberes urbanos. A pesquisa baseia-se na análise documental de experiências registradas por municípios membros da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), abrangendo iniciativas na América, Europa, África e Ásia-Pacífico. Os resultados indicam que as cidades educadoras promovem aprendizagens significativas por meio de ações que integram cultura, sustentabilidade, inclusão, inovação tecnológica e participação cidadã, compondo um currículo vivo, em constante diálogo com as demandas sociais. Conclui-se que o fortalecimento dessas práticas potencializa o papel das cidades como protagonistas da formação cidadã e da transformação social.

Palavras-chave: Cidade educadora. Currículo dinâmico. Espaços urbanos.

Abstract: This article analyzes how actions developed by educating cities in different countries contribute to building a dynamic and contextualized curriculum that transcends school walls and is articulated with urban spaces and knowledge. The research is based on a documentary analysis of experiences reported by municipalities that are members of the International Association of Educating Cities (IAEC), covering initiatives in America, Europe, Africa, and the Asia-Pacific. The results indicate that educating cities foster meaningful learning through actions that integrate culture, sustainability, inclusion, technological innovation, and citizen participation, composing a living curriculum in constant dialogue with social demands. It is concluded that strengthening these practices enhances the role of cities as key players in civic education and social transformation.

Keywords: Educating city; Dynamic curriculum; Urban spaces.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a compreensão do espaço urbano como agente formador de cidadãos tem ganhado centralidade nas discussões sobre políticas públicas e educação. A cidade deixou de ser vista apenas como cenário físico e passou a ser concebida como um território educativo, repleto de oportunidades de aprendizagem que se articulam com a vida cotidiana. Essa perspectiva é formalmente assumida e defendida pelo movimento internacional das **Cidades Educadoras**, iniciado em 1990, com a assinatura da Carta das Cidades Educadoras durante o I Congresso Internacional, realizado em Barcelona. Desde então, municípios de diferentes continentes têm se comprometido com um modelo de gestão que integra dimensões culturais, sociais, ambientais, econômicas e políticas à formação integral de seus cidadãos.

No Brasil, o conceito encontrou consonância no debate sobre educação integral, pois dialoga com políticas que buscam ampliar tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem. No entanto, a noção de cidade educadora ultrapassa a lógica da expansão da jornada escolar: trata-se de reconhecer que a formação humana se dá na interação entre diferentes atores e ambientes — escolas, praças, museus, associações comunitárias, meios de comunicação, centros culturais, iniciativas econômicas solidárias, entre outros.

O **currículo escolar**, nessa perspectiva, deixa de ser uma estrutura rígida, composta exclusivamente por conteúdos prescritos em documentos oficiais, e passa a ser concebido como um currículo dinâmico — vivo, contextualizado e permeável às experiências e aos saberes que circulam na cidade (Sacristán, 2000; Gadotti, 2006). Ao assumir esse caráter, o currículo aproxima-se das demandas sociais e culturais contemporâneas, respondendo de forma flexível e criativa aos desafios que emergem nos territórios.

Essa compreensão está fortemente ancorada em concepções teóricas críticas da educação. Paulo Freire (1996) defende que o conhecimento é construído na interação dialógica com o mundo e com os outros, valorizando os saberes da experiência. Dewey (1959) reforça que a aprendizagem deve partir da experiência vivida, conectando-se às práticas sociais concretas.

Mais recentemente, autores como Gohn (2010) e Ribeiro (2012) têm enfatizado a importância de

articular educação formal, não formal e informal como estratégias complementares de desenvolvimento humano.

No contexto global, as experiências das cidades educadoras revelam a potência de integrar ações intersetoriais ao currículo, envolvendo secretarias de educação, cultura, meio ambiente, esporte, saúde, urbanismo e assistência social. Tais ações demonstram que o ato de educar não se restringe a salas de aula, mas se expande por parques, centros comunitários, mercados, bibliotecas, ruas e praças, tornando o próprio tecido urbano um espaço de construção e circulação de saberes.

Considerando esse panorama, este artigo tem como objetivo **analisar como as ações desenvolvidas pelas cidades educadoras contribuem para a construção de um currículo dinâmico e contextualizado, que transcende os muros da escola e se articula com os espaços e saberes urbanos**. O estudo toma como base experiências de diferentes países, organizadas a partir de levantamento documental, e busca discutir de que forma essas práticas podem inspirar políticas públicas e projetos pedagógicos mais integrados e socialmente relevantes.

A relevância desta pesquisa está na possibilidade de compreender, de forma comparativa e crítica, como diferentes contextos socioculturais têm traduzido o conceito de cidade educadora em ações concretas e quais elementos dessas experiências podem ser adaptados a realidades diversas. Além disso, ao analisar tais práticas à luz do currículo dinâmico, este trabalho contribui para a reflexão sobre a própria função social da educação no século XXI.

REFERENCIAL TEÓRICO

A CIDADE COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO

A noção de cidade como território educativo baseia-se na compreensão de que o processo formativo do indivíduo não se limita ao espaço escolar. De acordo com Gadotti (2006), “a cidade educadora é aquela que investe em todas as dimensões da vida dos cidadãos, transformando o espaço urbano em um currículo vivo”. Essa perspectiva reconhece que as interações cotidianas, os serviços públicos, a vida comunitária, o patrimônio cultural e o ambiente físico oferecem múltiplas oportunidades de aprendizagem, favorecendo uma educação que se estende ao longo da vida e em diferentes espaços.

A *Carta das Cidades Educadoras* (IAEC, 2020) estabelece princípios para a promoção de uma educação integral, tais como o direito à cidade, a participação cidadã e a promoção de valores democráticos, articulando dimensões culturais, ambientais, sociais e econômicas. Ribeiro (2012) reforça que “o território é,

por si só, um texto a ser lido, interpretado e ressignificado por meio da prática educativa”, apontando para a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as especificidades históricas e culturais do espaço urbano.

Na perspectiva freireana, a cidade educadora materializa o que Paulo Freire (1996) denomina “leitura de mundo”, ou seja, a compreensão crítica da realidade como base para a transformação social. Ao vivenciar e interpretar o espaço urbano, o cidadão constrói conhecimento situado, ancorado em contextos concretos e mediado por relações sociais. Esse processo estimula o protagonismo comunitário e a participação ativa na construção da vida coletiva.

Autores como Caride e Meira (2001) ampliam essa visão ao defender que a cidade educadora não é apenas um conjunto de serviços ou políticas, mas um projeto social que coloca a educação no centro da agenda urbana, articulando diferentes setores — educação, cultura, esporte, saúde, transporte, meio ambiente — em um esforço conjunto. Nesse sentido, ruas, praças, mercados, centros culturais e equipamentos públicos deixam de ser meros cenários e passam a ser concebidos como ambientes intencionalmente educativos.

Exemplos de diferentes países mostram que, quando essa concepção é assumida, as cidades promovem ações como a revitalização de espaços públicos com participação da comunidade, programas de educação patrimonial em parceria com escolas, iniciativas intergeracionais em praças e centros comunitários e projetos ambientais que integram escolas e organizações locais. Assim, o conceito de cidade como território educativo torna-se não apenas uma diretriz teórica, mas um princípio organizador da vida urbana e um eixo estruturante de políticas públicas de longo prazo.

CURRÍCULO DINÂMICO E CONTEXTUALIZADO

Tradicionalmente, o currículo escolar foi concebido como um conjunto de conteúdos pré-estabelecidos, orientados por documentos oficiais e organizados em disciplinas. Essa estrutura, apesar de oferecer padronização, frequentemente se mostra engessada diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas. Sacristán (2000) afirma que o currículo é um “artefato social e cultural” e, portanto, deve ser flexível e aberto à influência das mudanças que ocorrem na sociedade.

Um **currículo dinâmico** é aquele que articula saberes escolares e experiências sociais, integrando conhecimentos científicos a práticas comunitárias, saberes tradicionais, vivências culturais e demandas contemporâneas. Para Apple (2006), o currículo não é neutro: ele resulta de escolhas políticas e ideológicas, podendo incluir ou excluir grupos e narrativas. Torná-lo dinâmico implica democratizá-lo, garantindo que múltiplas vozes e contextos estejam representados no processo educativo.

No contexto brasileiro, Arroyo (2011) reforça que o currículo precisa dialogar com as histórias de vida, as culturas e os territórios dos estudantes, superando uma lógica homogênea que frequentemente ignora a diversidade social e cultural. Essa perspectiva se aproxima da concepção freireana de que o conhecimento nasce da leitura crítica da realidade e se constrói de forma dialógica (Freire, 1996).

A incorporação da cidade ao currículo escolar permite que conteúdos acadêmicos sejam trabalhados de forma aplicada e significativa. Experiências como visitas guiadas a museus e mercados, participação em festivais culturais, monitoramento ambiental em praças e rios, projetos de memória comunitária em bairros e o uso de espaços como bibliotecas públicas, centros culturais e feiras livres como laboratórios de aprendizagem transformam o território em um **currículo vivo**.

Nesse sentido, o currículo dinâmico se ancora em três dimensões centrais:

CONTEXTUALIZAÇÃO, adequando conteúdos à realidade socioeconômica e cultural do território;
INTEGRAÇÃO DE SABERES, rompendo a fragmentação disciplinar e articulando áreas do conhecimento;
PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA, envolvendo famílias, organizações e cidadãos na construção das experiências de aprendizagem.

Assim, ao incorporar elementos da cidade — como feiras, mercados, festivais, museus, praças, centros comunitários e redes de economia solidária —, a escola amplia seu repertório pedagógico, estimula o protagonismo dos estudantes e torna o conhecimento mais relevante e transformador.

EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

Para compreender a amplitude do conceito de cidade educadora, é essencial reconhecer a coexistência e a inter-relação entre as diferentes modalidades de educação. Segundo Gohn (2010), a educação formal é aquela desenvolvida em instituições de ensino reconhecidas, com currículo sistematizado, certificação e acompanhamento pedagógico contínuo. Trata-se do espaço onde conteúdos acadêmicos são organizados e transmitidos de acordo com diretrizes oficiais, frequentemente em salas de aula.

A educação não formal, por sua vez, ocorre fora do sistema escolar, em contextos organizados, mas sem a obrigatoriedade de certificação. Exemplos incluem oficinas culturais, programas comunitários, projetos ambientais, cursos livres e ações de formação em organizações sociais. Esse tipo de educação valoriza a aprendizagem ativa, muitas vezes ligada a interesses pessoais e necessidades imediatas da comunidade.

Já a educação informal corresponde às aprendizagens espontâneas e não estruturadas, adquiridas nas interações cotidianas com a família, vizinhos, grupos sociais e ambientes diversos. É um processo contínuo, que acompanha toda a vida e que, embora não planejado, desempenha papel decisivo na formação de valores, hábitos e visões de mundo.

A cidade educadora busca integrar essas três dimensões, criando políticas e projetos que permitam o diálogo entre elas. Ao fazer isso, amplia-se a rede de oportunidades de aprendizagem, potencializando o currículo formal com experiências não formais e informais que se originam no próprio território. Assim, uma visita guiada a um centro cultural pode tornar-se parte de um projeto pedagógico formal; um programa comunitário de reciclagem pode articular-se a conteúdos de ciências; e interações cotidianas em espaços públicos podem gerar reflexões que se conectam às discussões escolares.

Essa articulação favorece um currículo mais abrangente e coerente com as demandas locais, estimulando a participação cidadã, a valorização da cultura e o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade. Nesse modelo, a cidade deixa de ser apenas cenário e passa a ser parceira ativa no processo educativo, criando um ecossistema de aprendizagem que ultrapassa as fronteiras institucionais.

Um dos pilares das cidades educadoras é a participação cidadã. Para Arnstein (1969), a participação efetiva vai além da consulta e envolve poder de decisão real.

Iniciativas como orçamentos participativos, conselhos municipais e assembleias comunitárias permitem que a população influencie diretamente as políticas educacionais e culturais.

Segundo Caride e Meira (2001), a educação para a cidadania só é possível quando os indivíduos vivenciam processos democráticos no cotidiano, e não apenas aprendem sobre eles. Ao incluir estudantes e comunidade na construção e execução de projetos, a cidade educadora contribui para formar sujeitos críticos e atuantes.



PARTICIPAÇÃO CIDADÃ E GOVERNANÇA DEMOCRÁTICA

EDUCAÇÃO INTEGRAL E DESENVOLVIMENTO HUMANO

A educação integral, conforme defendida por Cavaliere (2007), pressupõe o desenvolvimento das dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural do indivíduo. Nessa perspectiva, a articulação entre escola e cidade potencializa a aprendizagem, oferecendo múltiplos espaços e tempos educativos.

A UNESCO (2015) aponta que a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável reforça a importância de garantir educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. As cidades educadoras, ao implementar projetos que dialogam com esses objetivos, contribuem diretamente para sua concretização.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e descritivo-analítica, orientada à compreensão de como as ações implementadas por cidades educadoras, em diferentes países e continentes, contribuem para a construção de um currículo dinâmico e contextualizado.

A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela intenção de interpretar fenômenos sociais a partir de dados descritivos e contextuais, valorizando significados, relações e processos (Minayo, 2012). Ao invés de quantificar variáveis, buscou-se compreender a natureza das ações e sua articulação com os princípios das cidades educadoras.

FONTE DE DADOS E MATERIAL ANALISADO

O corpus de análise é composto por um documento-síntese elaborado pelas autoras com base na **Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)**, contendo relatos de experiências implementadas por municípios membros da rede em diferentes regiões do mundo. As ações registradas abrangem iniciativas nas áreas de educação, cultura, meio ambiente, tecnologia, inclusão social e participação cidadã.

Foram consideradas experiências de cidades da América, Europa, África e Ásia-Pacífico, variando em porte populacional, características socioeconômicas e contexto cultural. Essa diversidade geográfica e temática foi

fundamental para ampliar a compreensão das múltiplas formas de se construir um currículo vivo articulado ao território.

O processo metodológico envolveu três etapas principais:

1. Leitura exploratória e seleção – leitura integral do documento a fim de identificar todas as experiências relatadas;
2. Codificação e categorização temática – classificação das ações em cinco eixos analíticos:
 - Educação ambiental e sustentabilidade;
 - Inclusão social, diversidade e equidade;
 - Cultura, artes e patrimônio;
 - Participação cidadã e governança democrática;
 - Inovação, tecnologia e empreendedorismo.
3. Sistematização e análise comparativa – organização das iniciativas por continente e análise interpretativa à luz do referencial teórico, destacando aspectos convergentes, singularidades e potencial de integração com o currículo escolar.

Foram incluídas no estudo todas as iniciativas descritas no documento analisado que apresentassem:

- Potencial de integração com a educação formal;
- Relação com aprendizagens significativas fora da escola;
- Conexão com os princípios das cidades educadoras (IAEC, 2020);
- Evidências de impacto ou replicabilidade.

Foram excluídas experiências sem descrição suficiente para análise ou que se restringissem a eventos pontuais sem articulação com o currículo ou a comunidade.

A análise das experiências documentadas evidencia a diversidade e a riqueza de iniciativas desenvolvidas por cidades educadoras em diferentes contextos culturais, econômicos e ambientais. Essas ações, quando agrupadas em cinco eixos temáticos, revelam como territórios distintos incorporam princípios de aprendizagem integral e contextualizada, articulando o espaço urbano com a construção de um currículo dinâmico.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cabe salientar que tais eixos não se configuram como categorias isoladas. Em muitos casos, as iniciativas

transitam por mais de um deles, reforçando o caráter interdisciplinar e integrado que caracteriza o conceito de cidade educadora. A seguir, apresentam-se os principais resultados por temática e continente, articulados ao referencial teórico.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

A preocupação com a sustentabilidade ambiental emerge como um traço recorrente entre as cidades educadoras, traduzindo-se em programas que envolvem desde crianças até idosos, em espaços formais e não formais.

Na América, Curitiba (Brasil) integra hortas comunitárias, escolas e parques em ações intersetoriais; Santiago (Brasil) alia economia circular e revitalização cultural; e León (México) forma jovens multiplicadores com os “Bombeiros Ecológicos”. Na Europa, Pontevedra (Espanha) promove a mobilidade ativa com o projeto *Metrominuto*; Vitoria-Gasteiz (Espanha) articula arte, escrita e educação ambiental; e Tampere (Finlândia) preserva patrimônio histórico e ambiental no programa “Adote um Monumento”. Na África, Praia (Cabo Verde) combina esportes, socialização e conscientização ambiental. Na Ásia-Pacífico, Changwon (Coreia do Sul) constrói parques recreativos que integram jogos tradicionais e cuidado com o espaço público.

Essas experiências reforçam a perspectiva de Jacobi (2003), segundo a qual a educação ambiental, ao ser vivenciada cotidianamente, potencializa não apenas a preservação ambiental, mas também o exercício da cidadania.

INCLUSÃO SOCIAL, DIVERSIDADE E EQUIDADE

O compromisso com a inclusão, central ao conceito de cidade educadora, traduz-se em estratégias que ampliam o acesso e valorizam a diversidade. Na América, Santos (Brasil) promove educação antirracista; São Paulo (Brasil) desenvolve políticas para imigrantes e mulheres em vulnerabilidade; e Caguas (Porto Rico) investe em clubes de programação para meninas e jovens em risco. Na Europa, Mislata (Espanha) cria pátios inclusivos e oficinas intergeracionais; Munique (Alemanha) mantém creches transculturais; e Bruxelas (Bélgica) desafia estereótipos de

gênero e promove debates sobre conflitos internacionais. Na África, Apucarana (Brasil, em cooperação com a rede africana) estimula a convivência entre pessoas com deficiência e comunidade escolar. Na Ásia-Pacífico, Adelaide (Austrália) oferece espaços públicos totalmente acessíveis e programações inclusivas.

Como observa Apple (2006), práticas desse tipo não apenas garantem acesso, mas também tencionam estruturas que reproduzem desigualdades.

CULTURA, ARTES E PATRIMÔNIO

A dimensão cultural, ao mesmo tempo que preserva identidades, amplia repertórios expressivos e conecta escola e cidade.

Na América, Buenos Aires (Argentina) mobiliza idosos como promotores culturais; Passo Fundo (Brasil) articula literatura, artes e tecnologia no “Prisma Geek”; e a Cidade do México (México) integra arte, educação e inclusão nos centros PILARES. Na Europa, Paris (França) une escolas e centros culturais no “Arte para Crescer”; Turim (Itália) engaja estudantes na preservação de monumentos; e Barcelona (Espanha) transforma mercados e praças em espaços educativos. Na Ásia-Pacífico, Andong (Coreia do Sul) vincula comércio local e aprendizado comunitário; e na África, Dakar (Senegal) utiliza hip-hop, grafite e poesia como instrumentos educativos e de inclusão.

Essas práticas ecoam Freire (1996), para quem a cultura é um espaço privilegiado para problematizar a realidade e estimular o pensamento crítico.

PARTICIPAÇÃO CIDADÃ E GOVERNANÇA DEMOCRÁTICA

A participação efetiva dos cidadãos nos processos decisórios fortalece a democracia e o sentimento de pertencimento.

Na América, San Francisco (Argentina) adota metodologias de democracia participativa e Palmeira (Brasil) envolve estudantes no “Parlamento Jovem”. Na Europa, Madrid (Espanha) organiza fóruns mundiais sobre convivência e violência; e Lleida (Espanha) realiza assembleias com protagonismo juvenil. Na Ásia-Pacífico, Changwon (Coreia do Sul) estimula projetos liderados por cidadãos para melhorias nos bairros.

Como aponta Arnstein (1969), iniciativas desse tipo aproximam-se dos níveis mais elevados de participação, nos quais há efetivo poder de decisão.

INOVAÇÃO, TECNOLOGIA E EMPREENDEDORISMO

O uso criativo da tecnologia e o incentivo à inovação têm se mostrado estratégicos para atualizar e diversificar o currículo escolar.

Na América, Passo Fundo (Brasil) fortalece a cultura maker e Sabaneta (Colômbia) oferece cursos gratuitos de tecnologia e idiomas. Na Europa, Espoo (Finlândia) transforma bibliotecas em laboratórios tecnológicos; e Katowice (Polônia) apoia músicos emergentes com suporte técnico. Na Ásia-Pacífico, Seul (Coreia do Sul) oferece programas de educação ao longo da vida para pessoas com deficiência, com foco em tecnologias assistivas.

Essas ações dialogam com as orientações da UNESCO (2015), que coloca a competência digital e a inovação como requisitos essenciais para a cidadania no século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências de cidades educadoras em diferentes países e continentes revela um conjunto de práticas inovadoras e integradas que contribuem para a construção de um currículo dinâmico e contextualizado. Ao extrapolar os muros da escola e articular-se com os espaços e saberes urbanos, tais iniciativas reforçam a concepção de que a educação é um processo coletivo, intersetorial e contínuo, capaz de promover a formação integral do cidadão.

Nos cinco eixos temáticos analisados — educação ambiental e sustentabilidade; inclusão social, diversidade e equidade; cultura, artes e patrimônio; participação cidadã e governança democrática; inovação, tecnologia e empreendedorismo —, observou-se que:

EDUCAÇÃO AMBIENTAL fortalece a consciência ecológica e promove práticas sustentáveis a partir de experiências concretas vividas no território;
INCLUSÃO SOCIAL amplia o acesso e combate desigualdades, tornando o currículo mais representativo e democrático;
CULTURA E PATRIMÔNIO valorizam identidades locais e promovem múltiplas linguagens de expressão;
PARTICIPAÇÃO CIDADÃ forma sujeitos ativos e críticos, capazes de influenciar a gestão da

cidade;

INOVAÇÃO TECNOLÓGICA conecta a aprendizagem às demandas contemporâneas e estimula competências para o século XXI.

Essas iniciativas materializam o que Freire (1996) chamou de “educação problematizadora”, que parte da realidade concreta para construir saberes significativos, e o que Dewey (1959) defendeu como aprendizagem baseada na experiência.

Entretanto, os desafios persistem: garantir a continuidade das ações para além de mandatos políticos, ampliar a participação de grupos historicamente excluídos, criar mecanismos de avaliação que capturem não apenas resultados imediatos, mas também impactos de longo prazo, e assegurar que a integração entre cidade e escola seja orgânica e não apenas pontual.

Diante disso, recomenda-se que políticas públicas municipais incorporem de forma permanente os princípios das cidades educadoras, promovendo articulação intersetorial e investimento em formação docente para lidar com currículos flexíveis e integrados. A experiência internacional mostra que, quando a cidade se reconhece como educadora, abre-se um campo fértil para a construção de sociedades mais justas, democráticas e sustentáveis.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARNSTEIN, S. R. A ladder of citizen participation. **Journal of the American Institute of Planners**, v. 35, n. 4, p. 216-224, 1969.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CARIDE, J. A.; MEIRA, P. A. **Educar en la sociedad del conocimiento: retos y propuestas**. Madrid: Narcea, 2001.
- CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma visão histórica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 73, p. 233-252, 2007.
- DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Educação e sustentabilidade: um novo paradigma educacional**. São Paulo: Cortez, 2006.
- GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**. São Paulo: Cortez, 2010.
- IAEC – International Association of Educating Cities. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona: IAEC, 2020. Disponível em: <<https://www.edcities.org>>. Acesso em: 12 ago. 2025.
- JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 189-205, 2003.
- RIBEIRO, M. Cidade educadora e políticas públicas: desafios para a educação contemporânea. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 727-744, 2012.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- UNESCO. Educação 2030: **Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do ODS 4**. Paris: UNESCO, 2015.