

## **A dimensão educativa de intervenções urbanas e seus espaços de participação**

**Samira Bueno Chahin<sup>1</sup>**

**RESUMO:** A narrativa proposta parte da problematização da adjetivação educadora atribuída a cidades cujas administrações municipais se comprometem com a agenda de princípios da Carta das Cidades Educadoras. Coloco em questão a politicidade das dimensões educativas de projetos de intervenção urbana a partir da análise do boletim *Experiencia Destacada*, editado pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Com base na leitura de intervenções identificadas pela palavra-chave desenvolvimento urbano em três cidades latino-americanas, lanço luz sobre o paradigma de espaço público produzido pela disseminação desse slogan. A leitura aponta para uma tendência à normatização da vida pública urbana, presente nas entrelinhas de narrativas dedicadas ao “desenvolvimento”, ao “bem-estar” e à “segurança”. Na esteira da construção conceitual de Jaume Trilla Bernet, aponto para a importância de não apaziguar o uso do adjetivo educadora na interpretação de planos e projetos de intervenção urbana, bem como reafirmo a centralidade dos “espaços inventados” de ação popular como arenas de aprendizado na, sobre e da cidade.

**Palavras-chave:** cidade educadora; projeto de intervenção urbana; espaço público; espaços criados.

Recebido em: 02/04/25 | Avaliado em: 23/10/25  
Publicado em: 21/05/26

---

<sup>1</sup> Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (USP). Professora visitante no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas do Espaço Habitado, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: samira\_chahin@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6935-7559>.

**Como citar:**

CHAHIN, Samira Bueno. A dimensão educativa de intervenções urbanas e seus espaços de participação. *PragMATIZES-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura*, Niterói/RJ, Ano 16, n. 30, p. 01-24, 2026. DOI: <https://doi.org/10.22409/pragmatizes.v16i30.66646>.



Em Palavras da Cidade, pesquisadoras discutem como as palavras utilizadas para descrever lugares, projetos e propostas de intervenção urbana refletem visões culturais, servindo como base para incluir ou excluir grupos. Ainda, evidenciam como mudanças no vocabulário urbano ao longo do tempo revelam de que modo conceitos de cidade, saúde e progresso, e mesmo de urbanismo, foram sendo apropriados e transformados (Bresciani, 2001). Apesar de não haver a palavra educação associada às diferentes representações de cidades apresentadas nessa coletânea, suas indagações aguçam uma discussão sobre a adjetivação ‘educadora’ que vem sendo atribuída a uma rede de cidades ao redor do mundo.

Lançada em Barcelona em 1990 como um manifesto, a Carta das Cidades Educadoras baseou-se em convenções internacionais para se adaptar a novas problemáticas ao longo do tempo. A carta sofreu três revisões (1994, 2004 e 2020), apresentadas por suas organizadoras como o resultado da adaptação propositada do documento, entendido como aberto e sensível às transformações sociais. Apesar destas constantes adaptações, sua caracterização central se manteve fundamentada na condição de política pública, orquestrada no âmbito das administrações locais, articuladora de uma rede de instituições e práticas voltadas a educar a população ao longo de toda a sua vida (Associação... 2020; González Motos, 2019). Um conceito guarda-chuva suficientemente amplo para abarcar uma miríade de projetos e programas, vinculados a diversas áreas do conhecimento e setores das administrações públicas locais que se filiam à Associação Internacional de Cidades Educadoras, AICE<sup>2</sup>.

Se é verdade que as palavras da cidade refletem visões culturais e podem ser utilizadas para incluir ou excluir grupos, ao enfrentar as disputas e embates ideológicos que atravessavam o jogo de produção das cidades, entendo que os usos da adjetivação educadora poderiam ter corpo crítico mais expressivo no que se refere às práticas profissionais do urbanismo/planejamento urbano.

O que poderia ser uma cidade educadora se não qualquer cidade? Os efeitos da urbanidade sobre indivíduos – seja pela experiência cotidiana das estruturas urbanas na grande escala, seja na pequena escala, multiplicando-se na miríade de vivências

---

<sup>2</sup> Segundo o portal [edcities.org](http://edcities.org), os critérios para filiação de cidades à AICE são: compromisso com os princípios da Carta das Cidades Educadoras assumido publicamente pela administração municipal; adesão formal do governo municipal, ratificada em Câmara Municipal; assinatura ao formulário de adesão e envio com a documentação que comprove a adesão formal do governo municipal; pagamento de anuidade; participação em atividades da rede.



possibilitadas pelas diversas e imprevisíveis ambiências de seus rincões – não seriam determinantes da *bildung* (Choay, 1979; Choay, 1985; Magalhães; Brandão, 2023) independentemente de em determinada cidade haver a realização recorrente de políticas públicas aderentes aos princípios da Carta das Cidades Educadoras?

Essa linha de questionamento é antiga (Trilla Bernet, 1997). Ainda assim, parece que seguimos problematizando pouco a mobilização desse conceito no planejamento das cidades. No âmbito mais específico das cidades cunhadas como educadoras pela AICE, as informações apresentadas nas “experiências destacadas” – selecionadas pela própria Associação e publicadas em boletim homônimo – parecem avançar pouco sobre o mérito do jogo de valorizações e apagamentos culturais legitimados por meio de intervenções para o “desenvolvimento urbano”. Esse é um primeiro ponto de atenção.

Outra questão que me salta aos olhos é a reprodução do conceito de “cidade educadora” no campo do urbanismo/planejamento urbano sem observação da “politicidade” inerente a projetos de intervenção para “desenvolvimento urbano”. Como se a mera evocação do conceito e/ou dos princípios da Carta garantisse ao projeto de intervenção urbana propósitos inquestionáveis, uma vez que fundamentados em intenções educativas. O sentido de politicidade, tal como enunciado por Paulo Freire, aponta para a inerente parcialidade política de qualquer projeto educativo:

(...) É a isto que eu chamo de politicidade na educação, isto é, a qualidade que tem a educação de ser política. A questão que se coloca é saber que política é essa, a favor de quê e de quem, contra o quê e contra quem se realiza. É por isso que podemos afirmar, sem medo de errar, que, se a política educacional de um partido progressista e sua prática educacional forem iguais às de um partido conservador um dos dois está radicalmente errado. Daí a imperiosa necessidade que temos, educadoras e educadores progressistas, de ser coerentes, de diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos (Freire, 1989, p. 28).

Argan, em seu clássico *Projeto como destino*, de 1965, já salientava o ato de projetar como uma reação “contra a resignação ao imprevisível, ao acaso e à desordem”, condição que torna “impossível considerar a metodologia e a técnica do projetista como zonas de imunidade ideológica” (2000, p. 53). Avançando no reconhecimento da natureza parcial do ato projetual, posicionamentos críticos sobre a produção urbana contemporânea vêm questionando a suposta imparcialidade da tecnocracia urbanística, relativizando os efeitos da implementação de infraestrutura urbana para o bem-estar social (O’Dwyer, 2020; Helene et al., 2022).

Como apontado por Carlos Nelson F. dos Santos, há séculos existe um esforço



disciplinador na produção das cidades, de cidadelas a capitais, ambientes urbanos constituídos como espelhos didáticos que servem aos seus próprios cidadãos, à sociedade nacional e a certos objetivos controladores do Estado para utilização interna e externa (Santos, 1988, p. 31). A história das cidades está repleta desses casos e as intenções educadoras/formadoras/disciplinadoras que os atravessam são as mais diversas: das estratégias de transformação urbano-social ocorridas no Rio de Janeiro nas primeiras décadas do XX (Chalhoub, 1995; Paulilo, 2004; 2007; Silva, 2009), passando pelas experimentações socioespaciais presentes na miríade de cidades novas que se espalharam por todo o território brasileiro (Trevisan, 2020).

Se não há imparcialidade ideológica no ato projetual, por que deveríamos apaziguar o uso da adjetivação educadora atribuída a esta rede de cidades? Em outras palavras, qual manifestação de politicidade podemos identificar nas intervenções urbanas realizadas sob o guarda-chuva dos princípios das autointituladas Cidades Educadoras?

### **Cidades educadoras**

Jaume Trilla Bernet<sup>3</sup> (1997) observa a cidade a partir de três perspectivas educativas: como suporte de instituições de educação, abrigando locais para aprendizagem formal, não formal e informal (“aprender na cidade”); como agente de educação, pois a vida urbana educa, permitindo a assimilação de elementos da cultura e de modelos sociais, tanto por seus valores positivos quanto pelas marcas deixadas pela exclusão e desigualdade sobre os sujeitos (“aprender da cidade”); e como conteúdo, ou objetivo educativo, que está relacionado ao conhecimento sobre a cidade, assim como sobre as formas de dela se apropriar e participar criticamente (“aprender a cidade”).

Essas três dimensões são elaboradas por ele como conclusão de um estudo histórico mais amplo, construído por meio de uma associação entre ideias de ‘cidade’ e de ‘educação’. Nessa elaboração, demonstra que o termo “cidade educadora” deve ser visto mais como uma “ideia-força” que como um conceito fechado, pois paralelamente a seu nível conceitual e prescritivo, chamado por Trilla Bernet de descritivo, há um nível projetivo e/ou normativo. Este, talvez mais importante, aponta para a intenção de se

---

<sup>3</sup> Professor na área de Teoria e História da Educação na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona, dedicou-se aos estudos da educação não-formal, escolha que o levou à abordagem sobre a noção de cidade educadora em suas pesquisas.



educar “mais e melhor” ao se pensar a cidade: se é certo que todas as cidades educam, “sempre é possível e necessário otimizar a projeção educativa da cidade” (Trilla Bernet, 1997, p. 19-20).

A construção crítica de Trilla Bernet remete ao movimento mais amplo e anterior à Carta celebrada em Barcelona, marcado pelos desdobramentos da crítica à educação tradicional encabeçados pelo documento “Aprender a ser”, elaborado por Edgar Faure<sup>4</sup> para a Unesco. O contexto da elaboração deste documento foi uma conjuntura de rápidas mudanças sociais, críticas às limitações dos sistemas educativos tradicionais e a necessidade de repensar a educação como um processo vitalício e centrado no desenvolvimento integral do ser humano – metas que a Unesco buscava orientar internacionalmente por meio de sua Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação.

Ao se dedicar mais especificamente a uma análise do uso do conceito em discursos pedagógicos e institucionais, o pesquisador percebeu que o simples fato de uma cidade se atribuir o título de educadora ou se afiliar a associações internacionais de cidades educadoras parecia já fazê-la mais educadora que antes. Como uma formulação teórica, a ideia de Cidade Educadora parecia então avançar muito mais como retórica discursiva do que como prática, segundo suas observações (Vásquez, 2005, p. 112).

Jacqueline Moll<sup>5</sup> (2024), ao explicar a cidade que educa e transforma, evoca o entrelaçamento entre os projetos urbano e político-pedagógico das superquadras de Brasília em clara observação sobre o nível projetivo/normativo da cidade que educa. Aponta para a importância do predomínio dos espaços vazios em relação aos cheios, observando as possibilidades de ampliação do contato com a natureza em uma

---

<sup>4</sup> Educador e político francês que, no início dos anos 1970, constituiu a Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação para avaliar criticamente a educação mundial e propor diretrizes para o futuro. Em fevereiro de 1971, o diretor-geral da Unesco nomeou Edgar Faure como presidente dessa comissão, reunindo especialistas de diferentes origens. Nesta comissão, presidiu a elaboração do documento “Aprender a ser: o mundo da educação hoje e amanhã”, publicado em 1972. O contexto da elaboração do documento foi uma conjuntura de rápidas mudanças sociais, críticas às limitações dos sistemas educativos tradicionais e a necessidade de repensar a educação como um processo vitalício e centrado no desenvolvimento integral do ser humano – metas que a Unesco buscava orientar internacionalmente por meio de sua Comissão Internacional de Educação.

<sup>5</sup> Educadora e pesquisadora brasileira com atuação destacada nas áreas de políticas públicas educacionais, educação integral, alfabetização e educação popular. É professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), entre 2007 e 2013, contribuindo para a implementação do Programa Mais Educação. Além de sua atuação no Brasil, tem contribuído para iniciativas internacionais relacionadas à educação urbana e à perspectiva da cidade que educa, inclusive por meio da Cátedra UNESCO UniTwin “A Cidade que Educa e Transforma”.



composição urbana resultante de certa concepção de vida comunitária que apontava para um projeto de país.

De fato, o Plano Educacional de Brasília buscava colocar em prática uma proposição ética e, portanto, política para a ambiência educativa de crianças, adolescentes e suas cuidadoras, assumindo a centralidade da escola como equipamento de estruturação da vida cotidiana e, a partir dela, visando articular políticas intersetoriais de saúde, habitação e lazer, pensadas de maneira sistêmica e idealizadas de modo igualitário para o conjunto da população (Chahin, 2018).

A despeito da inexistência de participação social, do ocaso do Plano Piloto e das contradições que marcam sua relação com as cidades satélites de Brasília – questão absolutamente relevante e que vem sendo debatida inclusive no âmbito da implantação da rede de equipamentos escolares (Nascimento, 2023) – a associação entre a forma urbana das superquadras e a ideia de cidade educadora é percebida por Moll como um ato de politicidade em educação pois seus objetivos formativos estão claramente expostos no nível normativo do projeto urbano moderno.

Mas o que seria exatamente uma cidade educadora segundo a AICE, Associação Internacional de Cidades Educadoras? Atualmente, 491 cidades de 28 diferentes países fazem parte da AICE. Desse conjunto de cidades, vale apontar a atuação de dez redes: Delegação para a América Latina; Grupo de Trabalho Norte de Europa; Rede Argentina de Cidades Educadoras (RACE); Rede Ásia-Pacífico; Rede Brasil (REBRACE); Rede Estatal de Cidades Educadoras (RECE); Rede Francesa; Rede Italiana; Rede Mexicana; Rede Portuguesa. Essas cidades, reunidas em congressos periódicos, constroem experiências educativas baseadas num conjunto de princípios partilhados, adaptando-os às suas realidades.

Segundo a Carta das Cidades Educadoras, essas cidades podem ser identificadas por um conjunto de princípios direcionados a todos os agentes atuantes na cidade, da gestão municipal às instituições públicas e privadas, passando pela população em geral. Esses princípios são organizados em três eixos: (a) o direito à cidade educadora; (b) o compromisso da cidade; (c) o serviço integral às pessoas.

De modo geral, a Carta incentiva a coesão social por meio da formação histórico-crítica e do direito à cidadania de toda a população urbana. Defende o favorecimento da aprendizagem ao longo de toda a vida, a inclusão social e a participação cidadã. Defende



o direito à educação em todos os espaços urbanos, de modo a garantir igualdade de oportunidades e acesso ao conhecimento. Enfatiza a participação democrática, incentivando o envolvimento dos cidadãos na gestão da cidade. Além disso, propõe um ambiente urbano sustentável, inclusivo e inovador, no qual a cultura, a diversidade e o bem-estar coletivo sejam valorizados. Busca equilibrar desenvolvimento social, cultural e ambiental, fortalecendo a formação cidadã. Ou seja, um conjunto de boas intenções, teoricamente bem circunstanciadas e quase sempre estruturadas pela lógica do reconhecimento e da valorização das diversidades, da promoção da cidadania e do bem-estar social.

A despeito da pertinência de analisar mais detidamente os princípios organizados pela Carta, a reflexão que apresento neste texto resulta principalmente de uma leitura das 48 edições do boletim *Experiencia Destacada*, veiculadas pelo portal edcities.org. A seleção deste pequeno conjunto de experiências publicadas no boletim representa um universo de mais de quinhentos projetos cadastrados no Banco Internacional de Documentos de Cidades Educadoras, BIDCE, também disponível para consulta no mesmo portal.

Como recorte, minha leitura foca nos projetos indexados com o termo ‘desenvolvimento urbano’ entre suas palavras-chave, buscando aderência entre as experiências narradas e o campo do urbanismo/planejamento urbano. As três experiências postas em questão resultam de políticas públicas implementadas por governos locais de três cidades latino-americanas, então pertencentes à AICE: Belo Horizonte (Brasil), Zapopan (México) e Godoy Cruz (Argentina).

Todas consistem em intervenções em espaços públicos “diagnosticados” como impróprios para a apropriação coletiva por razões diversas, segundo informam seus idealizadores<sup>6</sup>. O governo local de Zapopan<sup>7</sup>, por exemplo, apontava problemas sociais diversos (insegurança, violência, tráfico e consumo de drogas) como fatores degradantes dos espaços públicos dos bairros “tratados”, localizados em diferentes zonas da cidade, mas principalmente ocupadas por classe média e classe média baixa. O corpo técnico da prefeitura de Belo Horizonte acreditava na transformação do centro da cidade por meio

---

<sup>6</sup> É importante observar que as informações disponíveis nos boletins sobre cada projeto de intervenção são limitadas ao discurso de seus proponentes e, portanto, devem ser consideradas em suas parciaisidades. Em alguma medida, essas informações foram complementadas por uma pesquisa bibliográfica devidamente referenciada.

<sup>7</sup> Cidade da região metropolitana de Guadalajara, a segunda mais populosa do México.



da retirada de automóveis e promoção da caminhabilidade. Em Godoy Cruz, o incentivo ao muralismo associado a temáticas da cultura local foi a aposta para reconstituir a ambiência urbana marcada por muros pixados.

Entendo que, mesmo em uma análise qualitativa de pequena amostragem, é possível esboçar uma reflexão sobre como as administrações municipais têm interpretado tais princípios por meio das experiências destacadas pela AICE. Para isso, mobilizo as noções de “politicidade” (Freire, 1989) e “espaço de ação inventado” (Miraftab, 2016) de modo a problematizar os modelos de participação social presentes em cada caso, apoiando-me na imagem da “escada da participação” de Sherry Arnstein (1969). A intenção é observar a politicidade de intervenções urbanas realizadas por cidades educadoras, com enfoque em suas estratégias de participação cidadã e gestão democrática.

## **Experiencia(s) Destacada(s)**

### Belo Horizonte, Brasil.

A experiência brasileira é representada pelo projeto “Caminhos da cidade. Processo de transformação do centro de Belo Horizonte” (boletim *Experiencia Destacada*, nº 1, s/d). Realizada entre 2002 e 2010, consiste na reforma de espaços públicos do centro da capital mineira por meio da criação de uma rede de ruas para pedestres, seguras e confortáveis, conectadas à rede de transporte público. Segundo consta neste boletim, a transformação da área central da cidade em um lugar mais atrativo e acessível melhoraria suas condições de habitabilidade, ao mesmo tempo em que funcionaria como fator de promoção ao seu desenvolvimento social, cultural e econômico.

Seus objetivos eram: gerar espaços urbanos abertos e acolhedores; fomentar a participação cidadã em projetos urbanísticos; incentivar a população a passear no centro da cidade e dele se apropriar; desenvolver consciência, compreensão e apreço pela qualidade ambiental urbana. O foco de seu projeto de ruas para pedestres era o reordenamento dos espaços públicos centrais e a qualificação dos deslocamentos a pé, por meio de intervenções físicas em calçadas, travessias, vias, mobiliário urbano e paisagismo.

A participação cidadã seria estimulada a partir dessa pedestrianização das ruas, apesar de, na avaliação da experiência, seus proponentes preverem que levaria tempo



para se estabelecer uma nova cultura de comportamento na cidade que priorizasse os pedestres, evidenciando a intenção pedagógica do projeto.

Trata-se de uma iniciativa técnica da Prefeitura de Belo Horizonte, coordenada pela Secretaria de Coordenação da Política Urbana, SMURBE, e pela Empresa de Transporte e Trânsito de Belo Horizonte, BHTrans, que começou a ser formulada e implementada a partir de 2002 em um contexto mais amplo de intervenções urbanas voltadas à área central da cidade. Apesar de sua concepção anterior, a reforma de espaços públicos proposta pelo programa “Caminhos da cidade” foi incorporada à elaboração e à execução do PlanMob-BH, Plano de Mobilidade de Belo Horizonte (2003-2010), por ser um caso concreto de política urbana voltada aos modais não motorizados, alinhado às diretrizes deste Plano.

Diferentemente de outras etapas do PlanMob-BH<sup>8</sup>, mais comprometidas com a participação popular, o Programa Caminhos da Cidade foi definido e conduzido essencialmente como uma ação técnico-institucional, orientada por critérios urbanísticos e de mobilidade estabelecidos pelos órgãos municipais. O programa foi estruturado com base em diagnósticos técnicos de circulação, segurança viária e uso do espaço urbano. Entre os documentos técnicos consultados, não há registros sobre o Programa Caminhos da Cidade ter sido elaborado por meio de processos participativos amplos ou deliberativos, como audiências públicas, oficinas comunitárias ou consultas direcionadas à população usuária do centro. A participação cidadã apareceu apenas na eleição da Praça Raul Soares como obra prioritária na votação do orçamento participativo digital (Prefeitura..., s/d.; Prefeitura..., 2010; Moura, 2011; NossaBH, 2019).

---

<sup>8</sup> O Decreto Nº 15.317, de 3 de setembro de 2013, instituiu o Plano Diretor de Mobilidade Urbana de Belo Horizonte - PlanMob-BH - e estabeleceu as diretrizes para o acompanhamento e o monitoramento de sua implementação, avaliação e revisão periódica, iniciada em 2014, por meio de debate com a sociedade, na IV Conferência de Política Urbana. Entre as ações voltadas à implementação da participação popular, foram criados dois veículos, o Observatório de Mobilidade, ObsMob, e o Conselho Municipal de Mobilidade Urbana, COMURB.



**Figura 1** - Boletim Experiencia Destacada, nº 1, p. 1, s/d.



A ocupação da Praça da Estação e seu acontecimento como Praia da Estação (Figura 2) podem ser lidos como fatos decorrentes dessa formulação programática prioritariamente técnica. A mobilização política e performática da área onde foram instalados chafarizes surgiu como reação organizada a um decreto de 2010 da Prefeitura de Belo Horizonte que proibia a realização de eventos de qualquer natureza na Praça – apesar do Programa originalmente ter a participação popular e ampliação do uso dos espaços públicos do centro como metas. Como um movimento horizontal e auto-organizado, a Praia da Estação foi um ato político de apropriação do espaço público que propôs uma nova forma de experimentar a cidade: mais livre, democrática e, principalmente, marcada por autodeterminação popular (Luz, 2016; Cunha, 2022).

A intenção pedagógica presente no redirecionamento paradigmático da infraestrutura das vias e calçadas do baixo centro de Belo Horizonte, passando do predomínio do automóvel para a pedestrianização de sua paisagem, de fato provocou o aumento da participação popular na definição dos usos dos espaços públicos e sua consequente ocupação. No entanto, a mobilização performática contestou o formato dos usos imaginados antes pela estratégia política. Num ato de transgressão, percebemos no transcorrer dessa experiência um caso de infraestrutura apropriada.



**Figura 2** - Praia da Estação, por Priscila Musa. Fonte: Luz, 2016.



Zapopan, México.

O projeto “Unidos en tu Espacio Público: Promoción de la participación ciudadana en la regeneración del espacio público de Zapopan” foi realizado em 2011 no México (boletim *Experiencia Destacada*, nº 8). Seu objetivo principal foi recuperar os espaços públicos de bairros de classe média e baixa por meio do incentivo à convivência comunitária, a fim de reduzir a violência, a sensação de insegurança, o tráfico e o consumo de drogas.

Consistiu em um amplo programa de atividades e intervenções (oficina de sensibilização para apropriação de espaços públicos com intervenções e atividades que respeitem a identidade local; cinema ao ar livre, focado nas famílias e com a intenção de gerar encontro intergeracional; caminhadas para identificação de potencialidades e debilidades do espaço público, tais como a condição da arborização urbana, elaboração e exposição de infografias com conteúdos pedagógicos disponibilizados a toda população; passeios de bicicleta, incentivando o uso desse modal e práticas de atividade física nos

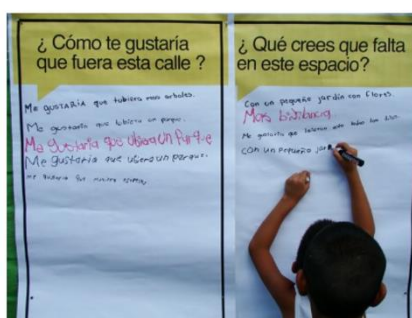


espaços públicos<sup>9</sup>; ocupação de imóveis públicos em desuso pela comunidade e transformação em espaços comunitários a partir da colaboração da vizinhança; teatro, aulas de dança, intervenções artísticas etc.), formulado a partir de uma metodologia de trabalho intersectorial, aplicada pela Secretaria de Desenvolvimento Social e Humano em diálogo com outras secretarias.

**Figura 3 - Boletim Experiencia Destacada, nº 8, p. 2-3, s/d.**



**Taller de sensibilización**



**Taller de participación sobre futuros usos del espacio público**



**Ciudadanos de todas las edades participan en las actividades**



**Nuevos usos de la calle**

As intervenções no espaço público foram primeiramente programáticas, centradas em levar moradores a ocupar os espaços públicos, a conhecer melhor seu território e a conviver com seus vizinhos. A programação de atividades foi viabilizada por meio de parcerias entre o governo local e organizações da sociedade civil (Greenpeace, Amnistía Internacional, Colectivo Ecologista Jalisco, Movimiento Propuesta Ciudadana, Fundación Rescatemos Guadalajara, CITA Arquitectura, Mi Bicio, Impulso Integral Universitario, Bien Muchos por la Paz, Red Árbol).

Desde 2015, o município tem incorporado ativistas em cargos governamentais para a elaboração de propostas programáticas vinculadas a este projeto. A experiência de

<sup>9</sup> Registro da ação “Pedaleando mi colônia” pode ser conferido em: <https://www.dailymotion.com/video/xo7ak6>. Acesso em: 10 dez. 2025.



Zapopan conta sobre a estratégia administrativa de incorporar os movimentos populares na construção das políticas urbanas, priorizando programas e infraestruturas que priorizam experiências corporais positivas e inclusivas, explorando a fenomenologia das infraestruturas (García, 2022).

A participação das populações nas experiências urbanas programadas oficialmente pela administração municipal, em algumas situações, é conduzida para um segundo nível de atividades mais focadas na formulação de propostas para a renovação da infraestrutura urbana. Entre elas, há menção de destaque para o fechamento de uma das ruas do bairro San Isidro Ejidal para uso exclusivo de pedestres devido à falta de espaços livres para o encontro comunitário, além da escolha de outros locais para receber ações pontuais de urbanismo tático.

Na esteira das intenções e frutos deste projeto, a partir de 2016 foram construídos os “Centros de Desarrollo Comunitario, CDC, voltados a fortalecer a agenda programática de experiências urbanas e a iniciar políticas voltadas a garantir os direitos da infância no espaço urbano. Entre os novos objetivos da gestão municipal, estava o reconhecimento da cidade como uma Cidade Amiga da Infância, título outorgado pela Unicef. Em 2025, Zapopan passou a compor a Rede Internacional de Cidade das Crianças, dirigida pelo ISTC CNR, Instituto de Ciências e Tecnologias da Cognição de Roma, a partir da iniciativa de Francesco Tonucci (Zapopan, s/d).

#### Godoy Cruz, Argentina.

Outra experiência selecionada, “Museo a cielo abierto. Una iniciativa de recuperación del espacio público de Godoy Cruz (Argentina) mediante muralismo”, foi uma experiência argentina, realizada entre 2009 e 2018 (boletim *Experiencia Destacada*, nº 19). O projeto resultou de um programa da Secretaria de Direitos Humanos em colaboração com a Secretaria de Cultura, Patrimônio e Turismo da municipalidade.

Seu objetivo era recuperar muros e paredes “degradadas” e/ ou “abandonadas” com pixações e cartazes políticos, transformando-os em suporte para arte e muralismo engajado em temas associados aos direitos humanos, representando referências sociais e culturais, dedicadas aos povos originários, em favor da conservação do meio ambiente, do cuidado com a água, da moradia digna, com homenagens a escritores latino-americanos. Ou seja, por meio da recuperação dos muros dos espaços públicos, a



administração local pretendia promover a cidade culturalmente, enfatizando suas características lúdicas e gerando apelo turístico.

Entre os pontos fortes apontados por suas idealizadoras, destaca-se a forte identificação da comunidade com os murais, sentimento de pertença que gerou apropriação e cuidado coletivo com as obras. Esse apoio popular explica em grande medida a longevidade do programa que realizou dez edições do “Encontro Latino-Americano de Muralismo e Arte Pública”. Os encontros anuais permitiram a produção de mais de 250 murais, resultando, entre outras produções, nos murais da ciclovia “Sendero Urbano”. Em razão desse conjunto de intervenções, a cidade passou a ser reconhecida como um “Museu a Céu Aberto”, por determinação municipal de 2012 (Godoy Cruz, s/d).

**Figura 4** - Boletim Experiencia Destacada, nº 19, p. 1-2, s/d.



### **Politicidade no planejamento urbano da “cidade educadora”**

Segundo as edições consultadas do boletim “Experiência Destacada”, as três cidades apresentam intervenções exitosas nos espaços públicos das respectivas cidades. Estas intervenções não apenas atingiram seus objetivos formais e estéticos, como também conseguiram envolver a população no processo, cada qual à sua própria medida. Pensando com Jaume Trilla Bernet, parece haver nelas a abertura de possibilidades para o aprendizado na, sobre e da cidade ao nível normativo/projetivo, ou seja, com intenções



de se “educar mais e melhor”. A problematização foca as finalidades políticas e os desdobramentos prático-táticos (Michel de Certeau) destas intervenções como obras de planejamento urbano.

As intervenções narradas são certamente educadoras. No entanto, o que percebo primeiramente em suas entrelinhas são diferentes estratégias de incorporar os mitos da cidade global em políticas de intervenção urbana para desenvolvimento e qualificação do espaço público. Estas são convergentes à ideia de planejamento estratégico (Arantes; Maricato; Vainer, 2001) e incorporam o clamor pela participação popular, só que restrita aos chamados “espaços convidados” (Miraftab, 2016).

Em *A ladder of Citizen participation*, Sherry Arnstein (1969) formula a metáfora da escada da participação para evidenciar que as ações participativas assumem sentidos e alcances distintos conforme o grau de envolvimento e autonomia da população na formulação da agenda urbana. Os degraus dessa escada representam níveis variados de influência comunitária, que vão da manipulação simbólica ao controle direto pelos cidadãos. Para além da disputa por poder, Arnstein ressalta a importância de parcerias genuínas entre governo local e moradores, afirmando que a eficácia da inclusão não se mede pela simples presença em instâncias participativas, mas pela redistribuição de poder que possibilita a incorporação efetiva de grupos historicamente marginalizados nos processos políticos e econômicos.

Mais recentemente, Faranak Miraftab (2016) propõe um urbanismo humano baseado em uma ruptura com as práticas tradicionais de planejamento urbano, para enfrentar a crise de legitimidade e as injustiças espaciais contemporâneas. A autora descreve a “esquizofrenia” do planejamento a partir de processos de gentrificação que removem populações marginalizadas de territórios consolidados, de espoliação associada à implantação de infraestruturas que beneficiam elites e destroem modos de vida locais, e de negligência evidenciada pelo contraste entre a revitalização de áreas centrais e a precariedade das periferias. Para Miraftab, não basta a existência de canais participativos sancionados pelo Estado ou por corporações, muitas vezes limitados a uma maquiagem democrática; é necessário fomentar práticas de ação direta e abrir “espaços inventados” que possibilitem a autodeterminação popular.

As ideias de Miraftab avançam em relação à “escada da participação” de Sherry Arnstein ao propor uma ruptura ontológica na qual a participação social ultrapassa a



busca por influência nos sistemas institucionais. Enquanto Arnstein se concentra nos modos pelos quais os cidadãos podem “subir degraus” para alcançar redistribuição de poder nos processos sancionados pelo Estado – os chamados “espaços convidados” –, a perspectiva insurgente de Mirafteb prioriza os “espaços inventados”, onde a ação direta desafia a lógica do Estado e do capital. O planejamento deixa, assim, de ser entendido apenas como um jogo de poder em marcos legais e passa a constituir um campo de disputa no qual o urbanismo humano e a imaginação radical se constroem por meio de práticas frequentemente marginalizadas ou criminalizadas, caminhando em direção à autodeterminação e à participação direta na tomada de decisões que afetam a vida cotidiana.

Se o direito à cidadania, conforme proposto pela AICE, envolve aprendizado permanente, inclusão e participação na gestão da cidade, como interpretar essas intervenções de “desenvolvimento urbano” à luz do urbanismo humano de Mirafteb? Em que medida os processos participativos existentes revelam a politicidade das dimensões educativas dessas intervenções?

As formas de participação social em cada uma das experiências destacadas narram a politicidade de seus processos educativos ao demonstrarem como sujeitos e sujeitas têm seus gestos corporais e subjetividades reorientadas pelas transformações do espaço, assim como apontam para as coletividades permitidas (ou não) por tais estratégias. Em uma via de mão dupla, também narram como corpos, subjetividades e coletividades se imprimem sobre os espaços transformados, ocasionando rupturas sobre a normatividade pautada por estas estratégias (Jacques, 2008; Magnavita, 2015). As brechas das dimensões educativas abertas pelas infraestruturas urbanas se abrem nessa dialética.

O espaço público funciona como uma arena de disputas entre o fortalecimento da racionalidade liberal (que busca controle, mercantilização e segurança) e os movimentos de contraponto. As ações de ocupação autodeterminadas – ou seja, os espaços inventados – possuem o potencial de romper com a lógica alienante da reprodução ética determinada hierarquicamente para o meio urbano, retomando a rua como local de encontro, de convívio e de embates políticos saudáveis. As brechas abertas pelas insurgências, pelos espaços inventados pela população, são a todo tempo costuradas e descosturadas pelos múltiplos agentes que produzem a cidade contemporânea. Aqueles que associam a forma urbana às lógicas de produção de mercadorias buscam sempre fazer valer seus valores



formativos sobre as subjetividades de sujeitas e sujeitos.

Se a expressão do muralismo de Godoy Cruz se limitou a uma produção estética autorizada e controlada pelo Estado, criando no imaginário de seus moradores uma identidade comunal forjada de cima para baixo, em Belo Horizonte houve um avanço no sentido das rupturas com a ordem institucional. As ocupações do Baixo Centro de Belo Horizonte narram que a normatividade ofertada por novas infraestruturas urbanas pode ser subvertida por ocupações espontâneas e organizadas, pautadas por sujeitas e sujeitos que se lançam ao espaço urbano como lócus de aprendizados ao longo de toda a vida.

Zapopan é das três cidades aquela com investimentos mais longínquos em políticas públicas focadas na revitalização de espaços públicos com foco na dinamização da vida urbana cotidiana. Sua estratégia educativa fundamentada na experiência conquistou o feito de tirar as pessoas de suas casas antes de iniciar intervenções físicas, ainda que não seja possível verificar a construção de pautas populares próprias que demonstrem a autonomização da participação da população na agenda urbana.

A despeito da importância de seus resultados para a qualificação da ambiência do espaço urbano das respectivas cidades, sem questionar se elas são ou não instrumentos de fortalecimento da cidadania, o que coloco em pauta aqui é a essência da dimensão educativa que as caracteriza, que as alinha como intervenções que, primeiramente, pacificam os conflitos e as disputas sociais urbanas.

Talvez não seja apenas coincidência a Carta da Cidade Educadora ter nascido em Barcelona, cidade ícone do planejamento estratégico da década de 1990. Cidade que logrou transformar o fugaz sentimento de crise urbana num consistente e durável patriotismo de cidade capaz de validar qualquer ação de intervenção no presente em nome de certo orgulho de seu passado e seu futuro. Sentimento capaz de habilmente unir líderes, atores e o conjunto da cidadania numa mesma direção (Vainer, 2001, p. 94).

“Cabe ainda ao governo local a promoção interna à cidade para dotar seus habitantes de ‘patriotismo cívico’, de sentido de pertencimento, de vontade coletiva de participação e de confiança e crença no futuro da urbe. Esta promoção interna deve apoiar-se em obras e serviços visíveis, tanto os que têm um caráter monumental e simbólico como os dirigidos a melhorar a qualidade dos espaços públicos e o bem-estar da população” (Castells & Borja *apud* Vainer, 2001, p. 94).

“Os monumentos e as esculturas (pelo que representam e pelo prestígio de seus autores, a beleza plástica e a originalidade do desenho de infraestruturas e equipamentos ou o cuidadoso perfil de praças e jardins proporcionam dignidade à cidadania, fazem a cidade mais visível e reforçam a identidade, incluído o patriotismo cívico de sua gente.” (Borja *apud* Vainer, 2001, p. 95).



## **Para além de um *slogan*, considerações finais**

Passado o tempo, é possível narrar as políticas de intervenção urbana sobre os cortiços do Rio de Janeiro com mais clareza de suas consequências sobre a marginalização da população negra e sua segregação espacial (Chalhoub, 1995; Raul, 2015). Por meio das lentes da história, diversos autores têm nos demonstrado como as políticas de higienismo se entrelaçaram a atitudes moralizantes e, por que não dizer, também educativas. As reformas urbanas do Rio de Janeiro do início do século XX são apenas um exemplo emblemático dos apagamentos que aconteceram e seguem acontecendo nas cidades brasileiras.

Sua mobilização reitera a importância de discussão mais circunstanciada sobre a adjetivação educadora, evitando a pacificação do termo e seu corriqueiro uso como slogan educacional (Azanha, 2006; Scheffler, 1974), passível de ser capturado por ideologias diversas, imprimindo à educação certa posição de imparcialidade que sabemos não existir.

A leitura das experiências destacadas demonstra ser possível pensar uma fórmula de “cidade educadora” genérica, flexível e adaptável a qualquer realidade e disposição política. Apenas pela delimitação dos princípios anteriormente expostos, sem circunscrição de aspectos morfológicos, identitários ou culturais, e sobretudo propósitos políticos. É sim possível idealizar uma cidade educadora regada de programas sociais e intervenções urbanas que facilitem o fortalecimento da cidadania. A questão é sobre qual cidadania estamos falando.

As insurgências epistemológicas provocadas pela contracolonialidade se erguem e se sustentam a cada dia com mais potência, ecoando outras narrativas sobre os territórios pouco infraestruturados segundo os princípios hegemônicos (Santos, 2015). Apesar de aparentemente selvagens e imprevisíveis, a ambiência dos territórios de povos contracolonizadores, seus símbolos, significações e modos de vida praticados são igualmente educadores a despeito de estarem alinhados aos princípios da Carta. Quando Nilma Lino Gomes observa a dimensão educativa das ações de afirmação da identidade negra e da ocupação das cidades por seus corpos-resistência pelos Movimentos Negros, ela está narrando outras formas de aprender na, com e da cidade distintas do projeto urbano hegemônico fundamentado pela branquitude (Gomes, 2017).



Parece, desse modo, imprescindível somar a essa conversa a problematização da educação urbana como um dos locus da governabilidade contemporânea, crítica construída à luz de Michel Foucault. Trata-se da hipótese de haver produção de um modo intensivo de governo das populações, na intensificação de práticas educativas não formais que estariam levando à pedagogização da experiência urbana e, portanto, ao controle permanente dos corpos (Vieira; Aquino, 2015).

A participação popular no desenvolvimento urbano, para além da possibilidade de apropriação dos espaços de ação convidados, autorizados pelo status quo, precisa estar fundamentada em seu direito de produzir cidade (Lefévre, 1968; 1974). Com isso, apontar para a importância de desnaturalizar as boas práticas do planejamento urbano hegemônico, sem renunciar a suas conquistas, mas abrindo caminhos para outros paradigmas. Pensar em intervenções que provejam infraestrutura e abram possibilidades para que a população geralmente excluída invente seus espaços de ação, trazendo sua própria agenda de questões (éticas, programáticas e estéticas) para o centro das disputas urbanas (Miraftab, 2016).

É sabida a condição de não neutralidade de projetos de urbanização, assim como suas mobilizações como base de estratégias políticas e econômicas. O que coloco em questão é a pacificação de suas intenções e consequências sobre a experiência cotidiana dos corpos, assim como sobre a formação das mentalidades urbanas. Ainda que devamos reconhecer os valores positivos dos princípios estabelecidos pela Carta de Cidades Educadoras de modo a não jogar fora o bebê com a água do banho, é preciso avançar em sua crítica. A construção política das dimensões educativas da vida nas cidades é um campo de disputas e, como tal, deveria ser explicitado.

## Referências

ARGAN, Giulio Carlo. *Projeto como destino*. São Paulo: Ática, 2000.

ARNSTEIN, Sherry. A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, Washington, v. 35, nº 4, p. 216-224, jul. 1969. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01944366908977225>. Acesso em: 20 mai. 2026.

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). *Carta das cidades educadoras*. Barcelona: AICE, 2020.



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS – AICE. *Experiência destacada* (boletim informativo). Barcelona: AICE, [s.d.]. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/publicaciones/focus-experience/>. Acesso em: 23 ago. 2024.

AZANHA, José Mario Pires. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Senac, 2006.

BRESCIANI, Stella (org.). *As palavras da cidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

CHAHIN, Samira Bueno. *Cidade nova, escolas novas?*. Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. 2018. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

CHOAY, Françoise. *O urbanismo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

CHOAY, Françoise. *A regra e o modelo*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

CUNHA, Tarcísio Gontijo. *Fissurar o espaço público*. 2022. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1989.

GODOY CRUZ (Municipal). *Portal de la Municipalidad de Godoy Cruz*. Disponible en: <http://godoycruz.gob.ar/>. Acesso em: 17 jan. 2026.

GONZÁLEZ MOTOS, Sheila. *Guía metodológica: de la lectura de la carta a la consolidación de una ciudad educadora*. Barcelona: AICE, 2019.

HELENE, Diane; ALBINATI, Mariana; LAZARINI, Kaya; ANDREOTTI, Maria Beatriz. Um ensaio sobre a urbanização capitalista como tecnologia: colonialidade, racialização e cis-hetero-patriarcado. In: KLEBA, John B. et al. (org.). *Engenharias e outras práticas técnicas engajadas: diálogos interdisciplinares e decoloniais*. v. 3. João Pessoa: Eduepb, p. 65-85, 2022.

JACQUES, Paola Berenstein. Corpografias urbanas. *Arquitextos*, 093.07, ano 8, fev. 2008. Disponível em: [https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165#:~:text=Uma%20corpografia%20urbana%20\(3\)%20%C3%A9,corpo%20de%20quem%20a%20experimenta](https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165#:~:text=Uma%20corpografia%20urbana%20(3)%20%C3%A9,corpo%20de%20quem%20a%20experimenta) Acesso em: 15 dez. 2024.



LEFEBVRE, Henri. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001 [1968].

LEFEBVRE, Henri. *La producción del espacio*. Madri: Capitán Swing Libros, 2013 [1974].

LUZ, Fernanda Mingote Colares. Deslocamento do olhar: análise das práticas sociais da região do Baixo Centro de Belo Horizonte (MG). *ArchDaily Brasil*, São Paulo, 1 set. 2016. Disponível em: <https://www.archdaily.com.br/br/794427/deslocamento-do-olhar-analise-das-praticas-sociais-da-regiao-do-baixo-centro-de-belo-horizonte-mg-fernanda-mingote-colares-luz>. Acesso em: 13 dez. 2025.

MAGALHÃES, Mário; BRANDÃO, Luiz Sérgio. Choay e o destino da cidade: clássicos para um combate. *Paranoá*, n. 35, e-location, ago./dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/paranoa/article/view/48129>. Acesso em: 10 mai. 2026.

MAGNAVITA, Paqualino Romano. Subjetividade, corpo, arte, cidade. In: JACQUES, Paola Berenstein; BRITTO, Fabiana Dultra (orgs.). *Experiências metodológicas para compreensão da complexidade da cidade contemporânea*. Volume II. Subjetividade corpo arte. Salvador: Edufba, 2015.

MIRAFTAB, Faranak. Insurgência, planejamento e a perspectiva de um urbanismo humano. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 18, n. 3, p. 363–377, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.22296/2317-1529.2016v18n3p363>.

MOLL, Jaqueline. A cidade que educa e transforma [vídeo]. YouTube, 11 jun. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OKcgAwLPCV0> Acesso em: 05 jan. 2026.

MOURA, Elizabeth Gomes de. *Painel de mobilidade urbana: experiências e desafios em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Câmara Municipal de Belo Horizonte, 2011.

NASCIMENTO, Pedro Augusto. *O lugar da escola na paisagem urbana: uma abordagem urbanística sobre as unidades de vizinhança, a segregação urbana e as desigualdades educacionais em Brasília*. 2023. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

NOSSA BH. *Plano de Mobilidade de Belo Horizonte – síntese e análise crítica*. Belo Horizonte: Movimento Nossa BH, 2019. Disponível em: <https://nossabh.org.br>. Acesso em: 10 dez. 2025.

O'DWYER, André Lima. Branquitude e cidade em Salvador: uma análise da racialização branca do espaço urbano. Salvador e suas cores. Ensino, pesquisa e extensão das relações étnico-raciais nos cursos de arquitetura e urbanismo em África e Brasil, *Salvador e Suas Cores*, nº 4, p. 183-207, 2020. Disponível em: <https://revbaianaenferm.ufba.br/index.php/ssc/article/view/63938>. Acesso em: 10 mai. 2026.



PAULILO, André. Os artífices da metrópole: anotações sobre a transformação da vida urbana carioca depois da Belle Époque. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 513–534, ago. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/kLxKCMYlFm4jb3XgJjxNKRQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2026.

PAULILO, André. *A estratégia como invenção: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Programa Centro Vivo: diretrizes e intervenções urbanas na área central*. Belo Horizonte: PBH, s.d.

PREFEITURA DE BELO HORIZONTE. *Plano de Mobilidade Urbana de Belo Horizonte – PlanMob-BH: diagnóstico consolidado*. Belo Horizonte: BHTrans, 2010.

RAUL, Jessica. Mulheres negras, movimentos sociais e direito à cidade: uma perspectiva para as políticas públicas. *e-Metropolis: Revista Eletrônica de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 1, p. 46–53, 2015. Disponível em: <http://emetropolis.net/artigo/171>. Acesso em: 12 dez. 2025.

SANTOS, Antonio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI; UnB, 2015.

SANTOS, Carlos Nelson Ferreira. *A cidade como jogo de cartas*. Rio de Janeiro: Eduff; Projeto, 1988.

SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva; Edusp, 1974.

SILVA, José Claudio Sooma. *Teatros da modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

TREVISAN, Ricardo. *Cidades novas*. Brasília: Editora UnB, 2020.

TRILLA BERNET, Jaume. Cidades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amelia Sabbag (org.). *Cidades educadoras*. Curitiba: Editora UFPR, 1997.

VAINER, Carlos. Pátria, empresa e mercadoria: notas sobre a estratégia discursiva do planejamento urbano estratégico. In: ARANTES, Otilia; VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. *Cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. Petrópolis: Vozes, 2000.



VÁSQUEZ A., Tomás. De que ciudad educadora estamos hablando? Entrevista a Jaume Trilla Bernet. *Pedagogía y Saberes*, n. 22, p. 111–114, 2005. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/6737>. Acesso em: 12 dez. 2025.

VIEIRA, Elisa; AQUINO, Julio Groppa. Sobre a pedagogização da experiência urbana: o projeto da cidade educadora. *Educação Unisinos*, v. 19, n. 3, p. 313–324, set./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.193.02>. Acesso em: 10 mai. 2026.

ZAPOPAN (Municipal). *Portal da Prefeitura de Zapopan*. Disponível em: <https://www.zapopan.gob.mx/>. Acesso em: 17 dez. 2025.

ZUIN, Aparecida; DIAS, Mariana. A cidade educadora para a educação cidadã. *Debates em Educação*, v. 12, n. 27, p. 459–476, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/8159>. Acesso em: 10 mai. 2026.



## **La dimensión educativa de intervenciones urbanas y sus espacios de participación**

**RESUMEN:** La narrativa aquí propuesta parte de la problematización del adjetivo educadora atribuido a ciudades cuyas administraciones municipales se comprometen con la agenda de principios de la Carta de las Ciudades Educadoras. Se cuestiona la politicidad de las dimensiones educativas de los proyectos de intervención urbana a partir del análisis del boletín *Experiencia Destacada*, editado por la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE). Con base en la lectura de intervenciones identificadas con la palabra clave desarrollo urbano y realizadas en tres ciudades latinoamericanas, el texto arroja luz sobre el paradigma de espacio público que se produce mediante la difusión de este eslogan. El análisis señala una tendencia a la normalización de la vida pública urbana, presente en las entrelíneas de narrativas dedicadas al “desarrollo”, al “bienestar” y a la “seguridad”. En la estela de la elaboración conceptual desarrollada por Jaume Trilla Bernet, se subraya la importancia de no apaciguar el uso del adjetivo educadora en la interpretación de planes y proyectos de intervención urbana, así como de reafirmar la centralidad de los “espacios inventados” de acción popular como arenas de aprendizaje en, sobre y desde la ciudad.

Palabras clave: ciudad educadora; proyecto de intervención urbana; espacio público; espacios inventados.

## **The educational dimension of urban interventions and their spaces for participation**

**ABSTRACT:** The narrative proposed here departs from a problematization of the adjective educational attributed to cities whose municipal administrations commit to the agenda of principles set forth in the Charter of Educating Cities. I question the political nature of the educational dimensions of urban intervention projects through an analysis of the bulletin *Experiencia Destacada*, published by the International Association of Educating Cities (IAEC). Based on the reading of interventions identified by the keyword urban development and carried out in three Latin American cities, the text sheds light on the paradigm of public space produced through the dissemination of this slogan. The analysis points to a tendency toward the normalization of urban public life, implicit in narratives devoted to “development,” “well-being,” and “security.” In line with the conceptual framework developed by Jaume Trilla Bernet, I argue for the importance of avoiding the pacification of the use of the adjective educational in the interpretation of urban plans and intervention projects, while reaffirming the centrality of “invented spaces” of popular action as arenas of learning in, about, and from the city.

Keywords: educating city; urban intervention project; public space; invented spaces.