



14º Seminário Nacional Sociologia & Política

Saberes em Confluência: Construindo Utopias

GT 14 - Sociologia e a Cidade

DESENVOLVIMENTO ENDÓGENO E CIDADES EDUCADORAS: O TERRITÓRIO COMO PERSPECTIVA PARA A QUESTÃO URBANA BRASILEIRA

Aline do Rocio Neves¹

INTRODUÇÃO

A urbanização brasileira é um processo marcado por profundas assimetrias. Ao longo do século XX, o crescimento das cidades não foi acompanhado de distribuição equitativa de infraestrutura, serviços e oportunidades, resultando em periferizações, segregações e na consolidação de territórios marcados pela precariedade e pela exclusão (Antunes Junior et al. 2021). Esse fenômeno expressa as contradições de um modelo de desenvolvimento que historicamente privilegiou forças exógenas², entre elas capitais externos, megaprojetos e

¹ Doutoranda em Gestão Urbana PPGTU-PUCPR, orientanda do Professor Mario Prokopiuk [Bolsista do Programa Fundação Araucária NAPI Educação do Futuro]. Professora de Sociologia nas séries finais da Educação Básica. Colombo-Paraná, Brasil. E-mail: alineneves.gestaourbana@gmail.com

² Forças exógenas são fatores, agentes e recursos que vêm de fora do território e que determinam seu desenvolvimento sem partir das capacidades, dos saberes ou das decisões das próprias comunidades locais. A ideia central é a de uma lógica de desenvolvimento de fora para dentro, o oposto exato do desenvolvimento endógeno.

políticas *top-down*³, em detrimento das capacidades endógenas dos territórios e de suas populações (Vázquez-Barquero & Rodríguez-Cohard 2016; Bellingieri 2017).

No atual estágio, o capitalismo rentista neo-extrativista aprofunda essas dinâmicas, produzindo cidades cada vez mais fragmentadas, onde o direito à cidade é uma promessa distante para parcelas significativas da população. Surgem, assim, questionamentos fundamentais: De que modo é possível pensar processos de desenvolvimento que partam das capacidades, dos saberes e das aspirações das próprias comunidades urbanas? Como a cidade pode ser concebida não apenas como palco de desigualdades, mas como espaço de formação, de organização e de construção coletiva de alternativas?

A categoria território, nesse contexto, passa a aderir uma perspectiva analítica compreendida não como mero suporte físico ou recorte administrativo, mas como espaço constituído por relações de poder, por identidades coletivas e por capacidades de ação que lhe são próprias, o território permite articular as dimensões material e simbólica da vida urbana (Santos 2006; Rasteiro 2019; Soares & Almeida 2022). É a partir dessa perspectiva que este artigo propõe uma revisão narrativa de dois referenciais teóricos que, embora raramente articulados na literatura acadêmica, oferecem contribuições complementares para pensar a questão urbana brasileira: 1) O desenvolvimento endógeno, e 2) o conceito de cidades educadoras.

O desenvolvimento endógeno, amplamente consolidado em contextos rurais e comunitários (Díaz-Puente et al. 2012; Ujam & El-Fiki 2006), enfatiza o protagonismo local, a valorização de saberes territoriais e a participação social como condições para um desenvolvimento que emerge de dentro para fora (Remmers 1996; Cazorla Montero et al. 2005). As cidades educadoras, por sua vez, constituem um referencial que concebe o espaço urbano como berço da formação cidadã, em que a participação, a identidade territorial e a justiça social são pilares articuladores (Rodríguez Rodríguez 2008; Moll & Santos 2020). Em ambos os casos, é o território, com suas capacidades, seus conflitos e suas potencialidades, que ocupa o centro da análise.

³ Políticas *top-down* (ou "de cima para baixo") são um exemplo típico de força exógena, onde as decisões são tomadas centralmente por instâncias superiores do Estado e repassadas de forma hierárquica aos níveis locais, sem participação das comunidades no desenho das ações. Ver Vázquez-Barquero e Rodríguez-Cohard (2016) e Bellingieri (2017).

A revisão tem como objetivo apresentar os conceitos, discutir suas dimensões e tensões, e explorar as possibilidades de articulação entre eles a partir da perspectiva territorial. A análise se orienta pelas contribuições de Alvarenga et al. (2023), Lima (2019), Soares & Almeida (2022), Vulbeau (2009), entre outros, e dialoga com as preocupações centrais do GT 14 - Sociologia e a Cidade - sobre desigualdade, periferização, direito à cidade e a emergência de coletivos e movimentos sociais nos territórios urbanos.

O texto estrutura-se em seis seções, além desta introdução. A segunda apresenta metodologia adotada. A terceira discute o conceito de desenvolvimento endógeno e seus fundamentos territoriais. A quarta apresenta o referencial das cidades educadoras e sua relação com o território. A quinta explora as tensões e articulações entre os dois conceitos, mediadas pela perspectiva territorial. A sexta discute implicações para pensar a questão urbana no contexto urbano-regional brasileiro, e a sétima apresenta as conclusões.

METODOLOGIA

Este artigo adota a revisão narrativa da literatura como procedimento metodológico, compreendida como modalidade de pesquisa que permite mapear, analisar e articular produções acadêmicas em torno de um problema investigativo (Kauchakje & Rosa, 2020). A revisão foi orientada pela articulação de desenvolvimento endógeno e cidades educadoras, mediados pela categoria analítica do território, com ênfase em sua pertinência para o contexto urbano-regional brasileiro. A seleção das fontes privilegiou trabalhos que abordam as dimensões conceituais, as aplicações empíricas e as tensões críticas de cada referencial.

Quadro 1 - Autores, conceitos e funções

Eixo	Autor(es)	Função no Artigo
Território	Santos (2006)	Território como espaço de poder e identidade; categoria analítica central
	Rasteiro (2019)	Dimensão política e simbólica do território
	Soares & Almeida (2022)	Pontes conceituais entre território e cidade educadora
Desenvolvimento Endógeno	Amaral Filho (1996)	Referência fundante brasileira; âncora federativa
	Vázquez Barquero (2001)	Desenvolvimento endógeno como processo multidimensional
	Vázquez-Barquero & Rodríguez-Cohard (2016)	Atualização, instituições locais e desafios contemporâneos
	Ujam & El-Fiki (2006)	Educação e desenvolvimento endógeno na escala comunitária
	Bellingieri (2017)	Desenvolvimento endógeno ante outras teorias regionais
	Díaz-Puente et al. (2012)	Formação como motor do desenvolvimento territorial

	Remmers (1996)	Desenvolvimento endógeno em áreas marginalizadas
	Cazorla Montero et al. (2005)	Participação social na construção de estratégias de desenvolvimento
	Tonyeme (2022)	Identidade cultural, educação e desenvolvimento endógeno
	Huggins & Thompson (2015)	Cultura e identidade territorial como ativos estratégicos
	Luo et al. (2024)	Desenvolvimento neoendógeno e valorização de saberes locais
Cidade Educadora	Freire (2001)	Pedagogia emancipatória; cidade como agente educador
	Rodríguez Rodríguez (2008)	Participação como ato educativo constitutivo
	Alvarenga et al. (2023)	Revisão sistemática; princípios da Rede Internacional
	Moll & Santos (2020)	CEUs e desenvolvimento <i>bottom-up</i> no Brasil
	Lima (2019)	Tensão entre aspiração normativa e realidade institucional
	Braga et al. (2022)	CEUs, identidade territorial e agência periférica
	Chiarello & Sudbrack (2023)	Cidade educadora via instrumentos de política pública
	Vulbeau (2009)	Educação ao longo da vida da cidade; formação informal
	Muscarà & Zapparrata (2017)	Cidadania ativa e coesão social nas cidades educadoras
	Surian (2019)	Risco de apropriação tecnocrática do conceito
	Carneiro et al. (2018)	Percepção de gestores; pilar da participação no Brasil
	Alves et al. (2023)	Cidade como proposta curricular e pertencimento territorial
Questão Urbana	Antunes Junior et al. (2021)	Obstáculos ao desenvolvimento territorial por políticas públicas
	Da Silva et al. (2020)	Equilíbrio entre diretrizes nacionais e produção local
	Muhr (2008)	Movimentos sociais e alternativas educacionais em crises
	Cilliers & Victor (2018)	Planejar 'com' comunidades para viabilizar agência local
	March (2017)	Educação territorial e resiliência urbana climática
	Cognetti & Fava (2019)	Interdisciplinaridade e integração de saberes urbanos
	Yang et al. (2009)	Tensão entre determinação estrutural e agência local
	Peña (2023)	Planejamento urbano-regional metropolitano na América Latina
	Walter-Rogg (2018)	Pertencimento territorial em contextos metropolitanos
	Fistola (2013)	Crítica ao modelo <i>smart city</i> ; argumento emancipatório
	González-García & García-Marirrodiga (2024)	Pedagogia territorial endógena no ensino rural
	Simsek & Mercanoğlu (2018)	Institutos Rurais turcos: educação como vetor endógeno
	Quinde-Rosales et al. (2022)	Lacuna do desenvolvimento endógeno urbano na literatura
	ONU (2018)	68% da população em áreas urbanas até 2050; urgência analítica

Fonte: A autora (2026)

O Quadro 1 sistematiza os principais autores mobilizados, organizados por eixo temático e pela função desempenhada na argumentação do artigo, evidenciando as conexões conceituais entre os referenciais e os eixos que estruturam a análise.

O TERRITÓRIO COMO SUJEITO DO DESENVOLVIMENTO ENDÓGENO

O conceito de desenvolvimento endógeno é oposto aos modelos exógenos, que concebiam o crescimento econômico como resultado de fatores externos, tais como investimentos internacionais, transferência de tecnologia e criação de polos de crescimento, em detrimento das capacidades internas dos territórios (Amaral Filho 1996; Bellingieri 2017). Em sua formulação mais influente, o desenvolvimento endógeno é compreendido como o processo

que prioriza o conhecimento local e os poderes internos potenciais das pessoas e comunidades, concebendo o território não como receptáculo passivo de políticas, mas como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento (Ujam & El-Fiki 2006; Vázquez Barquero 2001; Vázquez-Barquero & Rodríguez-Cohard 2016). Essa centralidade do território, com suas capacidades, suas contradições e suas potencialidades, é o que faz do desenvolvimento endógeno um referencial relevante para pensar a questão urbana.

Esse referencial articula-se em torno de dimensões que se reforçam mutuamente. O protagonismo local, compreendido como a capacidade dos atores territoriais, entre eles comunidades, organizações locais e lideranças comunitárias, de conduzir processos de transformação social e econômica a partir de suas próprias aspirações (Díaz-Puente et al. 2012), ancora-se na valorização dos saberes acumulados pelas populações por meio de sua experiência íntima com o ambiente cultural e natural que habitam (Ujam & El-Fiki 2006; Luo et al. 2024).

A participação social, por sua vez, não se reduz a consultas pontuais, mas pressupõe um processo contínuo de construção das estratégias de desenvolvimento (Cazorla Montero et al. 2005). Essas dimensões convergem para o fortalecimento de capacidades territoriais que incluem a formação de capital humano, a construção de identidades coletivas e o desenvolvimento de instituições locais capazes de sustentar transformações ao longo do tempo (Díaz-Puente et al. 2012; Tonyeme 2022).

A educação ocupa papel central nessa perspectiva. Em contextos rurais e comunitários, ela tem sido compreendida como promotora do desenvolvimento endógeno, não apenas para a formação de capital humano, mas como processo estruturante de capacidades territoriais (Bosworth et al. citado por Dax 2021), para a construção de identidades coletivas (Tonyeme 2022) e para o fortalecimento da agência local (Remmers 1996). Experiências históricas como os Institutos Rurais turcos (Köy Enstitüleri), estabelecidos entre 1940 e 1948, demonstram como a educação pode ser concebida a partir de uma visão de desenvolvimento oriunda das aldeias, integrando o ensino, o trabalho coletivo e o desenvolvimento local de forma indissociável (Simsek & Mercanoğlu 2018).

O sistema de Formação em Alternância, aplicado nas Escolas Familiares Agrárias (EFA) em diferentes países⁴, constitui outro exemplo paradigmático de pedagogia territorial endógena. Seus princípios de associação local, alternância entre escola e meio socioprofissional, desenvolvimento do território e formação integral articulam, de forma concreta, os pilares do desenvolvimento endógeno com práticas educacionais contextualizadas (González-García & García-Marirrodiga 2024). O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) no Brasil também demonstra como políticas educacionais podem criar circuitos econômicos territorialmente enraizados, fortalecendo a agricultura familiar e as economias locais (da Silva et al. 2020).

A produção sobre desenvolvimento endógeno, contudo, permanece ancorada em contextos rurais, comunitários e de pequena escala (Díaz-Puente et al. 2012; Quinde-Rosales et al. 2022). A aplicação desse referencial a ambientes urbanos densos e metropolitanos permanece, em grande medida, inexplorada na literatura acadêmica (Bellingieri 2017). Essa lacuna é particularmente significativa considerando que aproximadamente 68% da população mundial viverá em áreas urbanas até 2050 (ONU, 2018) e que as cidades enfrentam desafios estruturais complexos que demandam exatamente o tipo de mobilização de capacidades endógenas que o referencial propõe.

A questão que se coloca, portanto, é como os princípios e ferramentais analíticos do desenvolvimento endógeno podem ser adaptados e aplicados a contextos urbanos, onde as dinâmicas de poder, as escalas territoriais e as relações sociais apresentam especificidades que os contextos rurais não comportam plenamente. É nesse ponto que o conceito de cidades educadoras se aplica.

O ESPAÇO URBANO COMO TERRITÓRIO FORMATIVO

O conceito de cidade educadora surge no final do século XX como resposta às crescentes complexidades do fenômeno urbano e ao reconhecimento de que as cidades, para além de sua

⁴ As EFAs têm origem na França dos anos 1930, com as Maisons Familiales Rurales, e se expandiram a partir da década de 1950. O modelo foi propagado em países como Itália, Espanha, Portugal, Argentina, Venezuela, México, Nicarágua, Equador, Uruguai e Chile, além de países da Ásia e da África. No Brasil, as primeiras EFAs foram criadas no Espírito Santo na década de 1960. Atualmente, estão distribuídas em mais de 40 países, nos cinco continentes, congregadas pela Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR).

função administrativa e econômica, exercem papel fundamental na formação de seus habitantes. Sua formulação encontra-se na “Carta das Cidades Educadoras”⁵, adotada no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, em 1990, e revisada em edições subsequentes. A partir daí, a Rede Internacional de Cidades Educadoras passou a congregar municípios comprometidos com os princípios da cidade como espaço de formação permanente (Alvarenga et al. 2023).

A cidade educadora parte do pressuposto que o espaço urbano é, por sua própria natureza, um espaço educativo. As ruas, as praças, os equipamentos públicos, as manifestações culturais, as formas de organização social, todos esses elementos constituem dimensões formativas que transcendem os muros das instituições escolares (Soares & Almeida 2022; Alves et al. 2023). Nessa perspectiva, a cidade não é apenas o local onde a educação acontece, mas é ela própria um agente educador (Freire 2001; Rodríguez Rodríguez 2008; Vulbeau 2009).

A Carta das Cidades Educadoras organiza seus princípios em torno de três eixos que se interligam: a) O compromisso com a orientação e a inserção laboral inclusiva implica que a formação para o mundo do trabalho seja concebida de modo a reconhecer as diversidades e as desigualdades existentes no território (Chiarello & Sudbrack 2023); b) A participação comunitária, por sua vez, é condição constitutiva da cidade educadora, que aposta na presença ativa dos habitantes nos processos de tomada de decisão, planejamento e gestão urbana, concebendo o espaço coletivo como base para o associativismo democrático (Moll & Santos 2020; Carneiro et al. 2018); c) O fortalecimento de capacidades territoriais, por fim, reconhece que o território é investido de representações políticas, culturais, sociais e educacionais que precisam ser mobilizadas como recursos para o desenvolvimento (Rasteiro 2019; Soares & Almeida 2022).

Lima (2019), ao analisar as experiências de Uberlândia/MG e Sorocaba/SP, demonstra que a implementação efetiva dos princípios das cidades educadoras depende de um comprometimento institucional que vai além da adesão formal à Rede Internacional, requerendo a construção de políticas públicas consistentes, a articulação intersetorial e, sobretudo, a efetiva participação das comunidades nos processos de planejamento e gestão.

⁵ A Carta das Cidades Educadoras está disponível no site oficial da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Disponível em: <<https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>>. Acesso em: <02 de abril de 2026>.

Essa constatação aponta para uma tensão central no conceito, entre a aspiração normativa de cidade educadora e as condições políticas e institucionais concretas que tornam essa aspiração viável ou inviável.

No contexto brasileiro, os Centros Educacionais Unificados (CEUs) de São Paulo têm sido estudados como equipamentos públicos que buscam materializar, em sua concepção e funcionamento, os princípios da cidade educadora (Braga et al. 2022; Moll & Santos 2020). Ao reunir escola, centro cultural, quadra esportiva e espaços comunitários em um mesmo território, esses equipamentos propõem uma perspectiva de formação integral que articula educação, cultura e participação social. Chiarello & Sudbrack (2023) analisam a sinergia entre os princípios das cidades educadoras e o Plano de Ações Articuladas (PAR), demonstrando as possibilidades e os limites de se operacionalizar essa visão por meio de instrumentos de política pública existentes.

Uma dimensão fundamental do conceito de cidade educadora é sua orientação para a justiça social e o desenvolvimento humano. Moll & Santos (2020) destacam que a cidade educadora busca o desenvolvimento econômico em consonância com o desenvolvimento sustentável e a justiça social, o que requer um processo conduzido pelo poder público, mas com dinâmicas ascendentes, em que os habitantes de um território tenham elevada capacidade de agência junto às instituições. Essa dimensão conecta diretamente o conceito às preocupações centrais da sociologia urbana contemporânea, notadamente a desigualdade, a exclusão, a periferização e o direito à cidade.

Vulbeau (2009) acrescenta uma dimensão importante ao conceito ao falar em “educação ao longo de toda a vida da cidade”, a ideia de que a formação cidadã não é um evento pontual, mas um processo contínuo que se dá por meio de experiências cotidianas, de participação em organizações coletivas, de engajamento em lutas sociais e de acesso e utilização de espaços e equipamentos públicos. Nessa perspectiva, a cidade educadora seria também uma cidade que reconhece e valoriza as dimensões informais e não-intencionais da formação que ocorre nos territórios urbanos.

Muscarà & Zapparrata (2017) e Surian (2019) expandem a discussão ao examinar as possibilidades e limitações das cidades educadoras como promotoras de cidadania ativa e coesão social. Surian (2019) aponta o risco de que o conceito seja apropriado por perspectivas tecnocráticas, que concebem a formação como instrumento de adaptação dos cidadãos às

exigências do mercado, em vez de como processo emancipatório orientado para a transformação das condições estruturais de desigualdade.

Essa tensão ressoa com as críticas à abordagem das '*smart cities*'⁶, identificada por Fistola (2013) como modelo que frequentemente reduz os cidadãos ao papel de sensores de dados, em vez de sujeitos de processos educacionais deliberativos e formativos.

TENSÕES PRODUTIVAS E ARTICULAÇÕES TERRITORIAIS

A aproximação entre desenvolvimento endógeno e cidades educadoras, mediada pela perspectiva territorial, revela um campo de tensões que estruturam tanto os debates teóricos quanto as experiências práticas nesses dois campos. O território, longe de ser apenas o cenário onde esses processos ocorrem, é ele próprio o elemento que possibilita a articulação entre os dois referenciais. É no e pelo território que o desenvolvimento endógeno encontra suas condições de possibilidade, assim como é no e pelo território que a cidade educadora manifesta seu potencial formativo. Compreender essas tensões não como dicotomias a serem resolvidas, mas como polaridades constitutivas que orientam escolhas analíticas e práticas, é fundamental para avançar na construção de perspectivas críticas sobre a questão urbana.

Nas ciências sociais aplicadas a primeira tensão relevante opõe universalismo e particularismo. Ambos os campos teóricos, realizam um debate sobre até que ponto os modelos e princípios propostos devem ser padronizados ou adaptados a contextos específicos. No campo do desenvolvimento endógeno, essa tensão manifesta-se na discussão sobre como equilibrar o aproveitamento de saberes locais com a abertura para contribuições externas. Ujam & El-Fiki (2006) advertem que o desenvolvimento endógeno não implica isolamento cultural, mas a construção de pontes entre formas distintas de conhecimento. No campo das cidades educadoras, a tensão instaura-se no debate sobre a exportabilidade do modelo e os riscos de sua adoção acrítica em contextos culturais muito distintos daqueles em que foi originalmente formulado (Surian 2019; Muscarà & Zapparrata 2017).

⁶ *Smart cities* (cidades inteligentes) é um modelo de gestão urbana que utiliza tecnologias digitais, sensores, big data e sistemas de monitoramento para otimizar serviços e infraestruturas urbanas. Embora prometam maior eficiência e qualidade de vida, essas abordagens têm sido criticadas por privilegiar a dimensão tecnológica e gerencial em detrimento da participação cidadã, tratando os habitantes como fontes de dados a serem gerenciados, e não como sujeitos ativos da vida urbana.

A segunda tensão diz respeito à relação entre determinação estrutural e agência local. Essa polaridade atravessa os dois campos, manifestando-se no debate sobre o peso relativo dos condicionantes socioeconômicos e da capacidade de ação dos atores locais (Lima 2019). Há trabalhos que enfatizam que as desigualdades territoriais resultam de estruturas sociais, arranjos institucionais e condições macroeconômicas que limitam severamente as possibilidades de transformação a partir de iniciativas locais (Yang et al. 2009).

Em outra direção, Cilliers & Victor (2018) argumentam que atores locais podem transformar realidades mesmo sob condições estruturais adversas, desde que haja processos participativos genuínos, o que implica planejar 'com' os cidadãos vulneráveis⁷, e não 'para' eles. A experiência nicaraguense da campanha '*Yo Sí Puedo*', analisada por Muhr (2008), demonstra como movimentos sociais podem construir alternativas educacionais e políticas mesmo em contextos de profunda crise estrutural.

A terceira tensão, entre homogeneização e diferenciação, problematiza os riscos tanto da imposição de modelos únicos quanto da fragmentação excessiva das experiências locais. No campo do desenvolvimento endógeno, destaca-se a discussão sobre como construir políticas que reconheçam a diversidade territorial sem abrir mão de marcos normativos compartilhados. No campo das cidades educadoras, manifesta-se na discussão sobre como garantir a adesão a princípios comuns da Carta das Cidades Educadoras sem padronizar excessivamente as formas de implementação (Alvarenga et al. 2023; Carneiro et al. 2018). O PNAE brasileiro, analisado por Da Silva et al. (2020), oferece um exemplo concreto de como é possível equilibrar diretrizes nacionais com produção local diversificada.

Essas tensões têm dimensão particularmente aguda no contexto das periferias urbanas brasileiras. A crescente metropolização⁸ e periferização⁹ das cidades produziu territórios

⁷ O Ipea define cidadãos vulneráveis como aqueles que se encontram em condições de fragilidade social decorrentes de fatores como baixa renda e precariedade no trabalho, acesso insuficiente à educação e à saúde, e déficits de infraestrutura urbana, habitação e saneamento. São pessoas que estão perdendo sua representatividade na sociedade e geralmente dependem de políticas públicas de combate à pobreza, e/ou auxílios de terceiros para garantirem a sua sobrevivência. Para mensurar essas condições, o Ipea desenvolveu o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), no Atlas da Vulnerabilidade Social. Disponível em: <<https://ivs.ipea.gov.br>>. Acesso em: <02 de abril de 2026>.

⁸ Processo de concentração populacional, econômica e de serviços em grandes centros urbanos e suas áreas de influência, gerando regiões metropolitanas marcadas por intensas interdependências funcionais entre municípios.

⁹ Processo de expansão urbana caracterizado pelo deslocamento de populações de baixa renda para as bordas das cidades, em áreas com menor acesso a serviços públicos, infraestrutura e oportunidades, aprofundando a segregação socioespacial.

marcados por desigualdades profundas, onde o acesso a serviços públicos de qualidade, incluindo a educação, é sistematicamente mais precário (Braga et al. 2022).

Nesse contexto, tanto o desenvolvimento endógeno quanto as cidades educadoras correm o risco de ser apropriados como narrativas que responsabilizam as comunidades por suas próprias condições de precariedade, ocultando as determinações estruturais que produzem essas condições (Lima 2019; Muhr 2008).

Quando concebidos de forma crítica e articulada, contudo, esses dois referenciais oferecem instrumentos analíticos e práticos para pensar alternativas que partam das capacidades e aspirações das próprias comunidades, reconhecendo ao mesmo tempo os condicionamentos estruturais que precisam ser enfrentados. Cognetti & Fava (2019) argumentam, nessa direção, pela necessidade de abordagens interdisciplinares que integrem diferentes formas de saber urbano, superando a fragmentação disciplinar que dificulta a compreensão e a transformação dos fenômenos urbanos contemporâneos.

A dimensão da identidade territorial constitui um ponto de articulação particularmente fértil entre os dois referenciais. O desenvolvimento endógeno enfatiza a construção de identidades coletivas como condição para o fortalecimento da agência local e para a sustentabilidade dos processos de transformação (Huggins & Thompson 2015; Tonyeme 2022; Diaz-Puente et al. 2012). As cidades educadoras, por sua vez, reconhecem o pertencimento territorial como dimensão formativa fundamental, que dá sentido e coerência aos processos educacionais urbanos (Rasteiro 2019; Alves et al. 2023). Pensar processos de desenvolvimento urbano endógeno exige, portanto, investir na construção de identidades territoriais que fortaleçam o senso de pertencimento e a capacidade coletiva de ação.

Braga et al. (2022) ilustram essa articulação ao analisarem os CEUs¹⁰ como lócus de formação docente e de construção de uma perspectiva de cidade educadora. Esses equipamentos, ao articularem dimensões culturais, educacionais e comunitárias, funcionam como nós de redes de pertencimento e identidade territorial que fortalecem a capacidade de agência das comunidades periféricas. A presença de saberes construídos pelas populações

¹⁰ Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) são equipamentos públicos criados pela Prefeitura de São Paulo a partir de 2003, que reúnem em um mesmo espaço escola, centro cultural, quadra esportiva e áreas de convivência comunitária. Concebidos prioritariamente para territórios periféricos, têm como proposta a formação integral e a integração entre educação, cultura e participação social.

negras, indígenas e imigrantes nesses espaços aponta para a importância de conceber o desenvolvimento endógeno urbano a partir de uma perspectiva que reconheça e valorize a diversidade cultural e histórica dos territórios.

O TERRITÓRIO COMO PERSPECTIVA PARA A QUESTÃO URBANA BRASILEIRA

A articulação entre desenvolvimento endógeno e cidades educadoras adquire contornos específicos quando pensada no contexto da ordem urbano-regional brasileira contemporânea, marcada pelo avanço do capitalismo rentista neo-extrativista¹¹ e pelo aprofundamento das desigualdades socioespaciais. Compreender as implicações desses referenciais para esse contexto específico exige considerar tanto as possibilidades que eles oferecem quanto os limites que as condições estruturais impõem.

Uma dessas especificidades diz respeito à escala. O desenvolvimento endógeno foi concebido majoritariamente para contextos locais e comunitários, enquanto as cidades educadoras trabalham primariamente na escala municipal. A urbanização brasileira, contudo, produziu aglomerações metropolitanas de enorme complexidade, onde as dinâmicas de desenvolvimento e as desigualdades sociais são produzidas em escalas que transcendem os limites municipais (Peña 2019; Walter-Rogg 2018). A aplicação desses referenciais a contextos metropolitanos exige, portanto, pensar articulações entre diferentes escalas, do local ao regional, o que representa um desafio conceitual e político significativo.

A questão da governança apresenta igualmente especificidades que merecem atenção. Tanto o desenvolvimento endógeno quanto as cidades educadoras pressupõem formas de governança participativa que, no contexto brasileiro, frequentemente colidem com estruturas institucionais marcadas por práticas clientelistas, fragmentação política e captura de recursos públicos por interesses privados (Carneiro et al. 2018; Lima 2019). A efetividade desses referenciais depende, portanto, de condições políticas e institucionais que muitas vezes

¹¹ Combinação de duas lógicas de acumulação: 1) o rentismo, caracterizado pela extração de renda a partir do controle de ativos financeiros, imobiliários e infraestruturais sem necessária contrapartida produtiva; e 2) o neo-extrativismo, modelo de desenvolvimento baseado na exploração intensiva de recursos naturais e territoriais, frequentemente com baixo retorno social para as populações locais. Nas cidades, essa combinação se expressa na financeirização do solo urbano, na especulação imobiliária e na produção de territórios desiguais, onde os lucros são privatizados e os custos sociais e ambientais são socializados.

precisam ser construídas ao longo do próprio processo, e não simplesmente assumidas como dadas.

A diversidade cultural constitui outro elemento que não pode ser ignorado. O Brasil é um país marcado por profunda diversidade étnica, cultural e regional, o que implica que qualquer perspectiva de desenvolvimento endógeno ou de cidade educadora precisa reconhecer e valorizar essa diversidade, em vez de homogeneizá-la. Braga et al. (2022) apontam para a importância de mobilizar os saberes construídos pelas populações negras, indígenas e imigrantes como recursos endógenos fundamentais para o desenvolvimento das localidades, perspectiva que ressoa com as contribuições de Tonyeme (2022) sobre sistemas educativos capazes de valorizar as identidades culturais locais como base para processos de desenvolvimento.

As transformações recentes do capitalismo urbano, marcadas pela precarização do trabalho, pela informalidade crescente e pela emergência de novas formas de organização produtiva, colocam desafios específicos para os projetos de cidades educadoras e desenvolvimento endógeno nas cidades brasileiras. Chiarello & Sudbrack (2023) e Moll & Santos (2020) apontam para a necessidade de conceber projetos de formação que articulem a preparação para o mundo do trabalho com o desenvolvimento de capacidades críticas e cidadãs, em vez de simplesmente adaptar os trabalhadores às exigências imediatas do mercado.

As cidades brasileiras são crescentemente afetadas por eventos climáticos extremos, enchentes, secas e deslizamentos, que impactam de forma desproporcional as populações mais vulneráveis que habitam as periferias e as áreas de risco (March 2017). A articulação entre desenvolvimento endógeno e cidades educadoras pode oferecer perspectivas relevantes para pensar a construção de capacidades locais de adaptação e resiliência, ancoradas nos saberes territoriais das comunidades e em processos participativos de gestão do risco.

A violência urbana constitui outro desafio estrutural que se impõe a qualquer perspectiva de desenvolvimento urbano nas cidades brasileiras. Territórios marcados pela violência enfrentam obstáculos específicos para a construção de processos participativos e de fortalecimento da agência coletiva, uma vez que a violência fragmenta os laços comunitários e inibe a organização social. Nesse contexto, os projetos de cidades educadoras precisam ser capazes de enfrentar a violência não apenas como problema de segurança pública, mas como expressão de contradições estruturais que precisam ser abordadas em sua totalidade.

Cabe considerar, por fim, as contribuições dos movimentos sociais e coletivos culturais urbanos para a construção de perspectivas de desenvolvimento endógeno nas cidades brasileiras. Muhr (2008) e Diaz-Puente et al. (2012) apontam para o papel fundamental que esses movimentos podem desempenhar na construção de alternativas educacionais e de desenvolvimento que emergem das próprias comunidades, em vez de serem impostas por agentes externos. No contexto brasileiro, a rica tradição de movimentos culturais, movimentos de moradia, organizações comunitárias e coletivos populares constitui um recurso endógeno fundamental que precisa ser reconhecido e potencializado por políticas de desenvolvimento urbano comprometidas com o protagonismo local e a participação social.

CONCLUSÃO

Este artigo propôs uma revisão narrativa dos conceitos de desenvolvimento endógeno e cidades educadoras, tendo o território como perspectiva analítica central. A escolha dessa perspectiva não foi arbitrária, o território, compreendido como espaço de poder, de identidade e de capacidade coletiva de ação, constitui a categoria que permite articular os dois referenciais e projetar, a partir deles, uma leitura crítica da questão urbana brasileira. É no e pelo território que o desenvolvimento endógeno identifica os recursos, os saberes e as capacidades que podem sustentar processos de transformação. É no e pelo território que as cidades educadoras reconhecem as dimensões formativas do cotidiano urbano, das práticas culturais e da organização comunitária.

A análise revelou que, embora esses dois referenciais tenham se desenvolvido de forma relativamente independente na literatura acadêmica, eles compartilham pressupostos comuns como o protagonismo local, a valorização de saberes territoriais, a participação social e o fortalecimento de capacidades, que os tornam complementares e mutuamente enriquecedores. O desenvolvimento endógeno oferece ao campo das cidades educadoras uma fundamentação teórica mais sólida para pensar processos de desenvolvimento que emergem das próprias capacidades e aspirações das comunidades urbanas. As cidades educadoras, por sua vez, oferecem ao desenvolvimento endógeno uma operacionalização urbana que leva em conta as especificidades do fenômeno urbano, sua escala, sua complexidade, sua diversidade cultural e institucional.

Conceber o território como perspectiva significa, ainda, reconhecer que a questão urbana brasileira não pode ser enfrentada por meio de soluções técnicas ou administrativas que ignorem as condições concretas de vida das populações que habitam os territórios periféricos, segregados e vulnerabilizados das nossas cidades. O capitalismo rentista neo-extrativista produz territórios desiguais; enfrentá-lo exige perspectivas que partam dos próprios territórios e de suas capacidades endógenas de transformação.

É preciso reconhecer, contudo, os limites que o contexto urbano-regional brasileiro coloca a essa perspectiva. A metropolização acelerada, as desigualdades estruturais, as fragilidades institucionais, a violência urbana e os impactos da emergência climática constituem desafios que não podem ser enfrentados apenas por meio de iniciativas locais, por mais bem fundamentadas que sejam. A articulação entre desenvolvimento endógeno e cidades educadoras, mediada pela perspectiva territorial, precisa ser compreendida não como alternativa às lutas por transformações estruturais, mas como perspectiva que pode potencializar essas lutas ao fortalecer as capacidades coletivas das comunidades urbanas de organização, formação e ação política.

Investigações empíricas sobre experiências concretas de cidades educadoras e desenvolvimento endógeno urbano no Brasil constituem um passo fundamental para avançar nessa agenda. Estudos que articulem análise das políticas públicas, das práticas pedagógicas e das formas de organização comunitária em diferentes territórios urbanos, especialmente nas periferias metropolitanas, podem revelar as condições específicas que favorecem ou dificultam a emergência de processos de desenvolvimento territorialmente enraizados. Essa agenda de pesquisa contribuiria tanto para o avanço teórico quanto para o enfrentamento prático dos desafios urgentes de desigualdade, exclusão e degradação que marcam as cidades contemporâneas, afirmando o território como perspectiva incontornável para a sociologia urbana brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, A. C. J. R.; PEREIRA, R. K.; QUARESMA, C. C. Cidades Educadoras: uma revisão sistemática de literatura. **Dialogia**, São Paulo, n. 45, p. 1-15, maio/ago. 2023.

ALVES, A. R.; LOPES, L. F.; LAZZAROTTO, E. P. S. Oportunidades formativas e práxis na Cidade Educadora: a cidade como proposta curricular. **Dialogia**, São Paulo, n. 45, maio/ago. 2023.

AMARAL FILHO, J. do. Desenvolvimento regional endógeno em um ambiente federalista. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 14, p. 35-74, dez. 1996.

ANTUNES JUNIOR, W. F.; BORSATTO, R. S.; SOUZA-ESQUERDO, V. F. Why is it so difficult to promote territorial development through public policies? The obstacles faced by a Brazilian experience. **World Development Perspectives**, v. 24, e100367, 2021.

BELLINGIERI, J. C. Teorias do desenvolvimento regional e local: uma revisão bibliográfica. **RDE – Revista de Desenvolvimento Econômico**, Salvador, v. 1, n. 39, p. 6-19, abr. 2017.

BRAGA, A. C. A.; SOUZA NETO, J. C.; LOPES, L. A. O Centro Educacional Unificado (CEU) como lócus da formação docente em vista de uma cidade educadora. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 61, n. 61, abr./jun. 2022.

CARNEIRO, A. F. et al. Cidade Educadora e gestão democrática da cidade: a percepção dos conselheiros gestores de educação e dos gestores das escolas do município de Vilhena/RO (Brasil). **Espacios**, Caracas, v. 39, n. 15, 2018.

CAZORLA MONTERO, A.; DE LOS RÍOS CARMENADO, I.; DÍAZ PUENTE, J. M. La iniciativa comunitaria Leader como modelo de desarrollo rural: aplicación a la región capital de España. **Agrociencia**, México, v. 39, n. 6, p. 697-708, 2005.

CHIARELLO, A. P. R.; SUDBRACK, E. M. Cidades educadoras: sinergia com o Plano de Ações Articuladas (PAR). **Dialogia**, São Paulo, n. 46, set./dez. 2023.

CILLIERS, J.; VICTOR, H. Considering spatial planning for the South African poor: an argument for 'planning with'. **Town and Regional Planning**, v. 72, p. 29-42, 2018.

COGNETTI, F.; FAVA, F. La città interdisciplinare. Per itinerari non tracciati tra saperi urbani. **Tracce Urbane – Rivista Transdisciplinare di Studi Urbani**, v. 6, p. 6-21, 2019.

SILVA, F. da et al. A análise da comercialização institucional da agricultura familiar via PNAE no Território Rural Médio Araguaia, Goiás. **Interações**, Campo Grande, v. 21, p. 831-848, 2020.

DIAZ-PUENTE, J. M.; ZAMORANO, R.; MORENO, F. J. G. Training as a tool for community development: 25 years of experience in sparsely populated rural areas in Cuenca, Spain. **Perspectives in Education**, v. 30, n. 2, p. 12-21, 2012.

FISTOLA, R. Smart city: riflessioni sull'intelligenza urbana. **Journal of Land Use, Mobility and Environment**, Napoli, v. 6, n. 1, p. 47-60, 2013.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONZÁLEZ-GARCÍA, A.; GARCÍA-MARIRRODRIGA, R. ¿Qué piensan los profesores de las escuelas rurales sobre el sistema Dual/Alternancia? El caso de las EFA de Galicia. **Revista de Investigación en Educación**, v. 22, n. 1, p. 25-41, 2024.

HUGGINS, R.; THOMPSON, P. Culture and place-based development: a socio-economic analysis. **Regional Studies**, v. 49, n. 1, p. 130-159, 2015.

LIMA, A. B. Cidades Educadoras: concepção e realidades em Uberlândia/MG e Sorocaba/SP. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 3, p. 31-43, set./dez. 2019.

LUO, X. et al. Examining the pathway and mechanism of comprehensive land consolidation through the lens of rural neo-endogenous development. **Journal of Geographical Sciences**, v. 34, n. 9, p. 1739-1760, 2024.

MARCH, A. Integrated education for resilient urban adaptation: wildfire risk reduction in Australia. **Planning Practice & Research**, v. 32, n. 5, p. 524-536, 2017.

MITRANI, M.; STOKOLS, D. Gauging the transdisciplinary qualities and outcomes of doctoral training programs. **Journal of Planning Education and Research**, v. 24, n. 4, p. 437-449, 2005.

MOLL, J.; SANTOS, L. A. A praça CEU na perspectiva da cidade educadora: políticas e equipamentos públicos a serviço da vida. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 7, n. 5, p. 335-345, 2020.

MUHR, T. Nicaragua re-visited: from neo-liberal 'ungovernability' to the Bolivarian Alternative for the Peoples of Our America (ALBA). **Globalisation, Societies and Education**, v. 6, n. 2, p. 147-161, 2008.

MUSCARÀ, M.; ZAPPARRATA, M. V. Scuola e territorio: le città educative per la promozione della cittadinanza attiva e coesione sociale. **Sapere Pedagogico e Pratiche Educative**, n. 1, p. 205-220, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **68% of the world population projected to live in urban areas by 2050, says UN**. New York: United Nations, 2018. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/en/news/population/2018-revision-of-world-urbanization-prospects.html>. Acesso em: 2 abr. 2026.

PEÑA, S. Urban and regional planning education in Mexico. **Journal of Planning Education and Research**, v. 43, n. 3, p. 493-507, 2023.

QUINDE-ROSALES, V. et al. Education and its importance in the socioeconomic levels in the rural Chobo parish of the Canton Milagro. **Ciencia e Interculturalidad**, v. 18, p. 21-27, 2022.

RASTEIRO, D. A cidade educadora, uma estratégia para a inclusão das pessoas com deficiência. **Kultur – Revista Interdisciplinaria sobre la Cultura de la Ciutat**, v. 6, n. 11, p. 129-152, 2019.

REMMERS, G. G. A. **Hitting a moving target: endogenous development in marginal European Areas**. London: International Institute for Environment and Development, 1996.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. La participación como un acto educador y constructor de la Ciudad Educadora. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 45, n. 2, p. 1-22, 2008.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SIMSEK, G.; MERCANOGLU, C. The Village Institutes' experience of Turkey as a 'planning case' itself. **METU Journal of the Faculty of Architecture**, v. 35, n. 2, p. 261-281, 2018.

SOARES, T. A.; ALMEIDA, S. C. D. Cidades educadoras: uma reflexão sobre novos olhares, novos caminhos. **Cadernos de Geografia**, Coimbra, n. 45, p. 43-52, 2022.

SURIAN, A. Città educative: un alfabeto. **Tracce Urbane**, v. 6, p. 128-157, 2019.

TONYEME, B. Identités et éducation: quel système éducatif pour quel développement en Afrique? **Hermeneia**, n. 28, p. 93-109, 2022.

UJAM, F.; EL-FIKI, S. Promoting an endogenous approach to education at the local community level. **Intercultural Education**, v. 17, n. 3, p. 259-279, 2006.

VÁZQUEZ BARQUERO, A. **Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização**. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2001.

VÁZQUEZ-BARQUERO, A.; RODRÍGUEZ-COHARD, J. C. Endogenous development and institutions: challenges for local development initiatives. **Environment and Planning C: Government and Policy**, v. 34, n. 6, p. 1135-1153, 2016.

VULBEAU, A. L'éducation tout au long de la ville. In: BROUGÈRE, G.; ULMANN, A.-L. (org.). **Apprendre de la vie quotidienne**. Paris: Presses Universitaires de France, 2009. p. 219-228.

WALTER-ROGG, M. What about metropolitan citizenship? Attitudinal attachment of residents to their city-region. **Journal of Urban Affairs**, v. 40, n. 1, p. 130-148, 2018.

YANG, J.; HUANG, X.; LI, X. Educational inequality and income inequality: an empirical study on China. **Frontiers of Education in China**, v. 4, n. 3, p. 413-434, 2009.