

EDUCAÇÃO INTEGRAL E ESPAÇOS EDUCADORES: UMA ANÁLISE DISCURSIVA A PARTIR DE PÊCHEUX E JAQUELINE MOLL

Vagner Delmondes Roque¹

Carlos Eduardo França²

RESUMO: Este artigo articula as contribuições da Análise do Discurso (AD) de Michel Pêcheux com as reflexões de Jaqueline Moll sobre cidades educadoras a partir da compreensão de educação integral e territórios educativos, explorando como os discursos pedagógicos constroem sentidos sobre os espaços formais e não formais de aprendizagem. Por meio da Análise do Discurso, a Carta para Cidades Educadoras enquanto texto constrói um projeto político-pedagógico para as cidades contemporâneas. A análise revela que o discurso da Carta articula valores como inclusão, sustentabilidade e participação cidadã, posicionando-se como resposta aos desafios globais do século XXI. Destacam-se as estratégias linguísticas que legitimam a cidade como agente educativo e as contradições inerentes à proposta de uma "educação para todos" em contextos de desigualdade. A análise demonstra que a proposta de Moll (2018) para uma educação integral dialoga com a noção pecheutiana de discurso como prática ideológica, na medida em que desafia a fragmentação do saber escolar e ressignifica a cidade como território educativo muito além da educação formal. A partir da pesquisa bibliográfica e utilização do método dedutivo, observou-se algumas contradições discursivas entre o projeto político da educação integral previsto por Moll e as estruturas neoliberais que limitam sua materialização.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Educação Integral. Territórios Educativos. Michel Pêcheux. Jaqueline Moll.

¹ Mestrando em Educação – Linguagem, Educação e Cultura - UEMS- Universidade Estadual do Mato grosso do Sul.

² Professor orientador no programa de Mestrado em Educação – Linguagem, Educação e Cultura - UEMS - Universidade Estadual do Mato grosso do Sul.

ABSTRACT: This article articulates the contributions of Michel Pêcheux's Discourse Analysis (DA) with Jaqueline Moll's reflections on educating cities, based on the understanding of integral education and educational territories, exploring how pedagogical discourses construct meanings about formal and non-formal learning spaces. Through Discourse Analysis, the Charter for Educating Cities, as a text, constructs a political-pedagogical project for contemporary cities. The analysis reveals that the discourse of the Charter articulates values such as inclusion, sustainability, and citizen participation, positioning itself as a response to the global challenges of the 21st century. The linguistic strategies that legitimize the city as an educational agent and the contradictions inherent in the proposal of "education for all" in contexts of inequality are highlighted. The analysis demonstrates that Moll's (2018) proposal for an integral education dialogues with Pêcheux's notion of discourse as ideological practice, insofar as it challenges the fragmentation of school knowledge and re-signifies the city as an educational territory far beyond formal education. Based on bibliographical research and the use of the deductive method, some discursive contradictions were observed between the political project of integral education proposed by Moll and the neoliberal structures that limit its materialization.

Keywords: Discourse Analysis. Integral Education. Educational Territories. Michel Pêcheux. Jaqueline Moll.

2

INTRODUÇÃO

A educação integral, conforme defendida por Jaqueline Moll (2018), pressupõe a integração entre escola, comunidade e território, rompendo com a lógica tradicional que confina a aprendizagem aos muros escolares. Essa perspectiva encontra ressonância na Análise do Discurso (AD) de Michel Pêcheux, para quem os discursos são práticas materiais que produzem sujeitos e realidades (Pêcheux, 2009). Este artigo examina como os princípios da educação integral, articulados por Moll, são construídos discursivamente e quais efeitos emergem dessa construção, especialmente no que diz respeito à relação entre educação formal e não formal.

A Carta das Cidades Educadoras, publicada pela Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), é um documento que redefine o papel das cidades como espaços de educação permanente. Partindo da premissa de que "a educação transcende as paredes da escola" (AICE, 2020, p. 4), o texto propõe um modelo de governança urbana baseado em princípios

como justiça social, sustentabilidade e diálogo intergeracional. Este artigo examina o discurso da Carta através da lente da Análise do Discurso (AD), metodologia que permite desvendar os mecanismos linguísticos e ideológicos que sustentam sua proposta. A pergunta central que guia esta análise é: Como a Carta constrói seu argumento sobre a cidade como agente educativo e que sujeitos sociais esse discurso interpela?

1. A Construção da Cidade como Sujeito Educador

A Carta das Cidades Educadoras é o fruto da Convenção de Barcelona que institui diretrizes para a implantação de espaços formativos para além dos ambientes meramente formais (aqui compreendidos como ambientes escolares, universitários e outros de educação formal). A carta tinha como premissa estabelecer diretrizes para que as cidades fossem compreendidas (e vividas) como espaços mutantes de construção permanente de conhecimento de múltiplos vieses.

O referido documento é fruto de um contexto normativo de proteção de direitos humanos, valorização da educação e combates das desigualdades e preconceitos, entre os quais se destacam:

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher celebrada em Pequim (1995); na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); na Carta Mundial pela Direito à Cidade (2005); na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no Acordo de Paris sobre o Clima (2015) e na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015). (Marcon e Santos, 2022, p.82)

3

A Carta personifica a cidade: "A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso com a formação dos seus habitantes" (AICE, 2020, p. 10). Essa personificação opera por meio de verbos de ação ("promover", "garantir", "combater") que conferem caráter normativo ao texto. Nota-se uma estratégia de apagamento dos conflitos urbanos, ao apresentar a cidade como um espaço harmonioso, onde "todas as pessoas se sintam reconhecidas" (AICE, 2020, p. 7). No entender de Jaqueline Moll

Levado à prática em inúmeras cidades ao redor do mundo a partir da Declaração de Barcelona de 1994 (também conhecida como Carta das Cidades Educadoras), o conjunto de diretrizes e recomendações sobre o direito a viver em um espaço urbano que tem na educação a sua grande estratégia de desenvolvimento passava a operar em diferentes partes do globo. Baseado nas prerrogativas da cidade como um território pedagógico, de valorização dos espaços públicos e do desenvolvimento de políticas urbanas que privilegiam o cuidado às pessoas como condição democrática essencial, o movimento

das cidades educadoras constituiu-se como um novo paradigma para pensar a cidade e a educação na atualidade. (Moll et al, 2018, p. 78)

A carta espelha, pois, um intuito formativo de liberdade, integração, a partir dos documentos legais que a inspiraram, um compromisso com a diversidade e os direitos humanos.

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e corresponsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as atividades de formação em valores éticos e cívicos. Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projeto coletivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea. (CARTA CIDADES EDUCADORAS, 2020.)

Por outro lado, porém, como a cidade é compreendida como uma junção de elementos dinâmicos de formação e informação não formais, é preciso zelar pelos valores que a cidade emprega e propaga nas diversas searas do cotidiano. Nesse aspecto se faz importante compreender a análise do discurso e sua importância para o tema em estudo.

2. Inclusão como Efeito de Sentido

A Análise do Discurso, conforme propõe Orlandi (2012), entende os textos como práticas sociais que produzem sentidos em contextos históricos específicos. A Carta, enquanto discurso político-pedagógico, não apenas descreve, mas institui a cidade como sujeito educador. Além disso, recorre à Declaração Universal dos Direitos Humanos e à Agenda 2030 – para legitimar sua autoridade. O discurso da inclusão é central, mas sua materialização é ambígua. A Carta afirma: "Acolherá todas as iniciativas consistentes com estes objetivos, independentemente da sua origem" (AICE, 2020, p. 11).

A inclusão se mostra uma preocupação inserida entre os princípios da Carta das Cidades Educadoras. Aliada à ideia de uma educação inclusiva, a carta defende como ações o compromisso com a educação ao longo de toda a vida, não apenas em idade escolar. Nesse sentido, a necessidade de inclusão também contempla a diversidade de valores, idades, culturas, preferências pessoais, mas sempre fundada em políticas educativas amplas, transversais e movidas por ideais de justiça social, igualdade, cidadania, democracia, sustentabilidade, entre outros, como expõe Arroyo:

Se assumimos como princípio epistemológico de que toda experiência social produz conhecimento e que todo conhecimento é produto de experiências sociais teremos de aceitar que a diversidade de experiências humanas é a fonte mais rica da diversidade de conhecimentos. Temos de reconhecer que desperdiçar experiências, inclusive de alunos e mestres, é desperdiçar conhecimentos. Quando os currículos, o material didático ou nossas lições desperdiçam ou ignoram as experiências sociais se tornam pobres em experiências e pobres em conhecimentos e significados (Arroyo, 2013, p.120)

Embora seja necessário compreender a carta como um instrumento de valorização da diversidade, da qualidade de vida, entre outros valores humanos importantes, valorizar a cultura e os valores locais também é um importante fator de coesão social. E se a cultura local sofre com discursos de radicalismo? Com práticas discursivas segregadoras, violentas ou excludentes? Nesse sentido, mais uma vez as cidades educadoras encontram na análise do discurso um importante elemento para adotar seus marcos: educação para quem? Onde e com que propósito?

3. Análise do Discurso e Ideologia: A Contribuição de Pêcheux

Para Pêcheux (2009), o discurso não é um reflexo da realidade, mas um campo de lutas simbólicas onde se disputam sentidos. Por isso é tão importante o compromisso da Carta das Cidades Educadoras com diretrizes e ações destinadas a transformar (ou compreender) todo território como lugar de formação. A educação se mostra como um conjunto de conhecimento multifacetados que formam (e transformam) o entorno e seus agentes. Por isso as cidades educadoras podem ser compreendidas como “personificadas” e “metamorfadas”. Pode-se dizer que personificadas pois, apesar a diversidade, já um ideário de sujeito coletivo que precisa ser compreendido e respeitado (como os conhecimentos tradicionais, por exemplo), mas que não podem ser opostos ou impostos à outras culturas, ainda que minoritárias. Metamorfadas pois ambientes de formação são dinâmicos e se encontram em constante formação e transformação. Nesse sentido é preciso, por meio da análise do discurso, compreender a que propósitos servirão os conhecimentos sociais que as cidades apresentam, que devem ser marcados pelos ideais de coletividade:

Nesse sentido, a Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2004) aponta como princípio básico a participação de todas as pessoas na elaboração, na definição e implementação de políticas públicas e na construção do orçamento da Cidade, sempre pautado pelo interesse público. A participação se torna essencial para evitar que políticas públicas violem os interesses da coletividade. O Direito à Cidade deve ser visto como um mecanismo de proteção da população, como um direito coletivo interdependente dos direitos humanos. (Moll *et al.*, 2022, p. 85)

Por isso os conhecimentos de Pêcheux são tão importantes para a aplicação da ideia de cidades educadoras de Moll, cujo texto é atravessado por valores e simbolismos que ultrapassam a ideia de educação como um direito associado apenas à educação formal. Nesse sentido Moll desafia a noção de educação formal, entendendo como “território educativo” todo espaço em que se possa extrair conhecimento, e não o espaço de educação associado à escola. (Moll, 2018, p. 15).

Nesse sentido Moll (2018) defende que a educação integral exige a ressignificação dos espaços urbanos, transformando praças, museus e centros culturais em extensões da escola. Sob uma perspectiva da análise do discurso, Moll defende que os espaços de formação (sobretudo não formais) se estabeleçam em uma lógica horizontal, não mais de educação hierárquica, própria dos ambientes de formais de educação.

Essa proposta de cidades educadoras também implica em acesso aos bens culturais como parte do direito à educação, o que implica em permitir acesso à cultura (em sua mais ampla concepção) a todos, sobretudo mediante políticas públicas de apoio e incentivo à manifestações da cultura popular, promovendo o sentimento de pertencimento, tal como exposto:

A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento da cidade como território educativo que favorece a aprendizagem permanente. Tem personalidade própria e, além de suas funções tradicionais, assume a intencionalidade e a responsabilidade na formação de todos. Essa concepção de educação propõe um projeto de Cidade em consonância ao Direito Fundamental a educação, de uma nova dimensão educativa que inclui os espaços formais e não formais (Cabezudo, 2004). Nesse sentido, ainda na década de 1930, Anísio Teixeira (2007, p.66-67), ensinava que a formação dos sujeitos tem de ir além da memorização de conteúdos e deve possibilitar “hábitos de pensar, de fazer, de trabalhar, de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão”. Esses “hábitos” precisam ser praticados na Cidade e concebidos como espaços potentes de práticas educativas visando a formação dos sujeitos. Assim, a Cidade Educadora em sua plenitude, pode constituir-se num verdadeiro espaço de aprendizagem, de transformação dos territórios, de participação social e de ação política. Dessa forma, o território transforma-se em pedagogia urbana, um espaço destinado às práticas educacionais com/para e por todos. Como diz Bernet (1990, p.16): “quando aprendemos de e na cidade aprendemos simultaneamente a conhecê-la e a usá-la” (Marcon e Santos, 2022, p. 153).

4. Outros aspectos em que as cidades educadoras e a análise do discurso “dialogam”

A Carta das cidades educadoras também implica em estabelecer diálogos intergeracionais, combatendo o preconceito etário e promovendo a valorização dos conhecimentos transmitidos de uma geração a outra e não só aqueles denominados “científicos”.

A valorização dos saberes tradicionais, das histórias, dos “causos”, das antigas cantigas de roda, brincadeiras e costumes prestes a cair no esquecimento, tudo isso permite que as cidades educadoras promovam a aprendizagem em ambiente não formal. As vivências dos mais velhos podem auxiliar os jovens a compreenderem aspectos de um tempo em que a vida se passava no analógico. Os jovens, por sua vez, podem compartilhar com os idosos aspectos de um mundo cada vez mais dependente de tecnologia e, juntos, apreenderem sobre benefícios e males de cada uma das experiências vividas, promovendo o combate ao etarismo e a valorização da juventude.

De qual modo, a cidade deve ser representativa das tradições, costumes e valores ancestralmente considerados, mas não ser fechada hermeticamente ao novo, ao diferente e ao desconhecido. É preciso um compromisso público com projetos e políticas de convivência intergeracional, acesso à informação e governança participativa, para que o impacto educador se reflita em uma participação de todas as gerações na gestão municipal e vida comunitária.

Por fim, mas não menos importante, a Carta trata de elementos indispensáveis à ideia de educação territorial integral, que é a valorização o patrimônio material e imaterial, assim como a preservação ambiental e sustentabilidade.

5. A Desnaturalização do Espaço Escolar

A análise do discurso permite questionar o discurso hegemônico que naturaliza a escola como único lugar de aprendizagem. A cidade, por sua vez, enquanto elemento dinâmico e vivo, rico em conhecimento não formal, muito tem a contribuir para o conhecimento tradicionalmente produzido nos espaços formais de educação:

A educação formal e não formal, trabalhadas em conjunto ampliam as aprendizagens ao estabelecer um diálogo entre o mundo vivido, os espaços urbanos e as experiências não escolares, aos processos educativos desencadeados na escola, em consonância com a vida e a organização cultural e espacial da cidade. (Franco, *apud* Azambuja et al., 2022, p. 31)

7

Moll (2018) rompe com a lógica de que só o conhecimento proveniente dos espaços formais importa ao afirmar: "O território é o currículo" (p. 22). E o currículo é uma fonte de poder, uma espécie de discurso cuja análise aponta para um sentido pretendido por um ou alguns autores:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendental e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moraes; Tadeu, 2013, p.14)

Essa afirmação é própria da análise do discurso tecida por Pêcheux. O currículo espelha uma identidade e visão com um propósito. É, portanto, pode ser produzido em paralelo com uma rede aberta de saberes, muito mais participativa, democrática e inclusiva. Nesse sentido:

A possibilidade da conversão do território urbano em espaço educador pressupõe uma intencionalidade pedagógica presente nas ações desenvolvidas pelos diferentes atores que vivem a cidade e está pressupõe explicação/diálogo acerca do projeto educativo presente nessas ações. Converter em uma pedagogia é, portanto, mais do que uma nova metodologia ou panaceia discursiva e requer, sobretudo, predisposição para um novo

modo de olhar e de viver a cidade. Para além de um “novo” discurso sobre os problemas da educação contemporânea, trata-se de uma nova forma de compreensão da vida em coletividade no espaço urbano (Moll, 2018, p. 43).

Entretanto, apesar de toda a importância que a Carta das Cidades Educadoras consegue atribuir à cidade e seus espaços de educação não formal, verifica-se que implementá-la não se mostra tarefa fácil. Assim, apesar do avanço conceitual, a materialização da educação integral esbarra em discursos neoliberais que reduzem a educação a indicadores de produtividade. Pêcheux alerta para os silenciamentos inerentes a qualquer discurso: enquanto Moll enfatiza a "formação humana integral" (2018, p. 18), políticas públicas muitas vezes a subordinam a lógicas meritocráticas.

Assim, verifica-se uma verdadeira incongruência entre o espírito participativo, dinâmico, democrático e diversos que se espera nas cidades educadoras (formação em aspecto amplo em qualquer espaço territorial) e a educação formal com suas características marcantes de verticalização (hierarquia), curricularização, seriação e avaliação por desempenho meritocrático.

Enquanto nas cidades educadora todos são fonte e consumidores de conhecimento, nos ambientes de educação formal as fontes se concentram no papel do docente, que se desdobra nas funções pedagógicas, administrativas, de formação, entre outras, não sendo ele próprio um consumidor do conhecimento das cidades educadoras.

Mas não só gestores, professores e alunos são chamados ao protagonismo nas cidades educadoras. A construção dos espaços de conhecimento precisa contar com a participação de todos:

No projeto da Cidade Educadora, a Administração Local deve assumir a sua responsabilidade nos planos de desenvolvimento integral do território, propondo, apoiando, catalisando esforços e liderando a rede de relações e funções que tornem operacionais as iniciativas acordadas e com o protagonismo de todos. As necessidades de desenvolvimento cultural e de participação requerem a presença dos diferentes agentes que participem numa política territorial determinada para constituir assim um tecido social amplo, que se consolide como fator de desenvolvimento cultural e educativo. A educação, ao gerar processos que fomentam a vida associativa, a participação e a capacidade de integrar as diversas realidades culturais, tem, pois, que incorporar-se nos conteúdos das políticas culturais. [...] A Cidade Educadora configurasse na medida em que todos os espaços e atividades da cidade adquiram uma significação educativa (Marcon e Santos, 2022, p. 87)

6. Sujeitos da Educação Integral: Quem são os Interpelados?

A partir das premissas da Carta das Cidades Educadoras acima analisada, questiona-se a partir da análise do discurso: quem o discurso da educação integral convoca?

No tratamento das cidades educadoras como elementos de construção coletiva, Moll conclama diversos agentes a serem protagonistas da transformação: os gestores públicos, para que assegurem a infraestrutura e política intersetoriais. Os professores, para tomarem lugar de mediadores entre os territórios de educação formal e não formal. Os alunos, para que se reconheçam como sujeitos de direito à uma educação ampla que não se encerra nos muros das escolas ou universidades, mas direito a serem conhecedores de tudo que lhes é apresentado num território de formação ampla, diversa, inclusiva e plural. (Moll, 2022, p. 82)

Precisamos de uma pedagogia da cidade para nos ensinar a olhar, a descobrir a cidade, para poder aprender com ela, dela, aprender a conviver com ela. A cidade é o espaço das diferenças. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, culturais etc. (Gadotti, 2006, p. 139).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre Pêcheux e Moll revela que a educação integral é um discurso em disputa, tensionado entre utopia e realidade. Seu potencial transformador reside na capacidade de ressignificar não apenas os espaços, mas os próprios sujeitos que os habitam.

A Carta das Cidades Educadoras constrói um discurso utópico, mas politicamente necessário, ao defender a cidade como espaço de aprendizagem e direitos. Suas contradições – como a ênfase na participação sem crítica às estruturas de poder – refletem os limites dos discursos institucionais. No entanto, seu potencial reside na interpelação de governos e cidadãos para ações transformadoras.

É preciso reconhecer na diversidade da cidade, na poética de seus espaços, a sensação de pertencimento, de gosto e orgulho. É preciso formar para a diversidade muito além da curricularização de conteúdos em espaços formais de aprendizagem, mas promover efetivo aprendizado baseado no respeito à pluralidade de pensamentos e experiências, na gestão participativa e no compromisso com a preservação ambiental e respeito às diferenças intergeracionais, de origem, credo, raça ou quaisquer outras, num verdadeiro exercício de compartilhar espaços plurais e compreender as diferenças como uma força, não uma fraqueza.

Conclui-se que o documento, embora utópico em alguns aspectos, oferece um quadro referencial crítico para repensar o espaço urbano como território de direitos e aprendizagem coletiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS (AICE). Carta das Cidades Educadoras. Barcelona: AICE, 2020.

ARROYO, M.G. Currículo, território em disputa. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

AZAMBUJA, A. B.; LEVINSKI, E.Z.; SILVEIRA, E.R. A Gestão Da Cidade Educadora: Decisão, Vivências E Desafios. In Revista Vagalumear. V. 02, N. 02, 2022. Disponível em: https://unitwin.iseclisboa.pt/publicacoes/cidades_educadoras.pdf. Acesso em 1 jun. 2026.

CORÁ, E.; MOLL, J; SILVA, M.T. Cidades Educadoras: o desafio da construção de outro paradigma pedagógico e de gestão em tempos distópicos. In Revista Vagalumear. V. 02, N. 02, 2022. Disponível em: https://unitwin.iseclisboa.pt/publicacoes/cidades_educadoras.pdf. Acesso em 8 mar. 2026.

GADOTTI, M. A Escola na cidade que educa. Cadernos CENPEC, São Paulo, vol. 1, n.1, p.133-139. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>. Acesso em: 15 dez. 2025.

MOLL, J. Territórios Educativos e Educação Integral no Brasil. In: Aprendiz: 20 anos de história e reinvenção. São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2018.

ORLANDI, E. Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. Semântica e Discurso: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Campinas: Unicamp, 2009.

SANTOS, D. MARCON, T. Desafios para uma cidade ser educadora com, para e por todos: contradições e possibilidades. Revista Vagalumear. V. 02, N. 02, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2354>. Acesso em 23 mar. 2026.