



Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Núcleo Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica

ELANY CRISTINA BARROS DA SILVA

**O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE O TEMA CIDADE EDUCADORA
COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA E CURRICULAR EM DISSERTAÇÕES E
TESES DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS
NO PERÍODO DE 2005 A 2019**

Belém

2021



**Serviço Público Federal
Universidade Federal do Pará
Núcleo Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica**

ELANY CRISTINA BARROS DA SILVA

**O CONHECIMENTO PRODUZIDO SOBRE O TEMA CIDADE EDUCADORA
COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA E CURRICULAR EM DISSERTAÇÕES E
TESES DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIROS
NO PERÍODO DE 2005 A 2019**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica- PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica- NEB, da Universidade Federal do Pará - UFPA, como critério parcial para a obtenção do título de Mestre.
Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha

Belém

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- S586c Silva, Elany Cristina Barros da.
O conhecimento produzido sobre o tema cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular em dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação brasileiros no período de 2005 a 2019 / Elany Cristina Barros da Silva. — 2021.
121 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2021.
1. Cidade educadora. 2. Estado do conhecimento. 3. Currículo. I. Título.

ELANY CRISTINA BARROS DA SILVA

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Básica, na Linha de Pesquisa Currículo da Escola Básica, sob orientação do Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

Aprovado em: 11 / 06 / 2021

Avaliado por:

Prof. Dr. Genylton Odilon Rego da Rocha – (Orientador)
Universidade Federal do Pará – PPEB / NEB

Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita – (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará – PPEB / NEB

Prof. Dr. Prof. Dr. Paulo Sérgio Cunha Farias – (Avaliador Externo)
Universidade Federal de Campina Grande – PROFGEO/UFCG

Prof. Dr. Prof. Dr. Willame de Oliveira Ribeiro – (Avaliador Externo)
Universidade do Estado do Pará - PPGG/UEPA

Belém

2021

Dedico este trabalho aos meus amores Arthur e Eliezer,
pelo apoio e amor incondicionais.

AGRADECIMENTOS

Embora a decisão de realizar um trabalho seja individual, o seu desenvolvimento é resultado de um esforço coletivo, onde todas as pessoas que tiveram algum envolvimento merecem reconhecimento. Assim, agradecer é, antes de tudo, reconhecer.

Reconheço e agradeço aos familiares e amigos pelo incentivo, palavras afetuosas e força para prosseguir no caminho da pesquisa.

Ao meu amor Eliezer, companheiro de toda uma vida, pela paciência, cuidado, respeito e cumplicidade. Por sempre acreditar e me fazer crer também!

Agradeço ao meu amado filho Arthur que, com sua inocência infantil, enxugava as minhas lágrimas e me confortava com abraços e palavras de carinho, me fortalecendo nos momentos mais difíceis dessa jornada.

Agradeço ao Professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha por todas as oportunidades de aprendizado, pela confiança. Por receber minhas inquietações acadêmicas e pessoais com respeito, ética e generosidade.

Agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFPA), principalmente às professoras Amélia Maria Araújo Mesquita, Clarice Nascimento de Melo e Maria José Aviz do Rosário que contribuíram de forma tão construtiva para a realização desse trabalho no âmbito das disciplinas de Ateliê, bem como para a minha formação acadêmica e intelectual.

Um agradecimento especial aos amigos Ângela, Georgete e Raphael que percorreram ao meu lado parte desse trajeto no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, sempre com palavras de apoio, confiança e incentivo.

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema a Cidade Educadora e traz como objeto de estudo o estado do conhecimento sobre a adoção da cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular no Brasil em dissertações e teses entre os anos de 2005 a 2019. O objetivo geral deste estudo é analisar a produção do conhecimento sobre o tema cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular, gerado a partir de dissertações e teses produzidas e defendidas em Programas de Pós-Graduação brasileiros no período de 2005 a 2019, disponíveis nas bases de dados da CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Os objetivos específicos são examinar os objetos de estudos que vem sendo privilegiados nas dissertações e teses produzidos sobre o tema cidade educadora nos programas de pós-graduação brasileiros, no período de 2005 à 2019; identificar os objetivos delineados para a realização das pesquisas produzidas; identificar os aportes teóricos e escolhas metodológicas adotadas nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros sobre a cidade educadora; e compreender os aspectos e dimensões que estão sendo destacados e privilegiados sobre a cidade educadora nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros, no período de 2005 a 2019 . Com esse estudo queremos responder a seguinte questão central: qual o estado do conhecimento sobre o tema cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular gerado a partir de dissertações e teses produzidos e defendidos em programas de pós-graduação no Brasil, no período de 2005 a 2019, disponíveis nas bases de dados da CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações? A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e consiste em uma pesquisa do tipo estado do conhecimento. Para a coleta dos dados foi realizada pesquisa bibliográfica, enquanto a análise dos dados coletados foi realizada por meio da técnica de Análise do Conteúdo. Diante do conjunto de dissertações e teses estudadas, podemos apresentar algumas conclusões: (1) é possível verificar que o tema cidade educadora está presente em produções de Programas de Pós-Graduação de diferentes regiões do país; (2) a temática da cidade educadora é abordada majoritariamente no campo da educação, e pensada como possibilidade pedagógica e curricular em diferentes áreas do conhecimento, manifestando assim o seu caráter transversal e interdisciplinar.

Palavras-chave: Cidade Educadora; Estado do Conhecimento; Currículo.

ABSTRACT

The present research has as its theme the Educating City and brings as its object of study: The state of knowledge about the adoption of the educating city as a pedagogical and curricular possibility in Brazil in dissertations and theses between the years 2005 to 2019. The general objective of this study is to analyze the production of knowledge on the theme of the educating city as a pedagogical and curricular possibility, generated from dissertations and theses produced and defended in Brazilian graduate programs in the period from 2005 to 2019, available in the CAPES and Digital Library of Theses and Dissertations. The specific objectives are: to examine the objects of studies that have been privileged in the dissertations and theses produced on the theme city of education in Brazilian graduate programs, in the period from 2005 to 2019; identify the objectives outlined for carrying out the research produced; to identify the theoretical contributions and methodological choices adopted in the dissertations and theses produced in the Brazilian graduate programs on the educating city; and Understand the aspects and dimensions that are being highlighted and privileged about the educating city in the dissertations and theses produced in the Brazilian graduate programs, in the period from 2005 to 2019. With this study, we want to answer the following central question: what is the state of knowledge on the theme of the educating city as a pedagogical and curricular possibility generated from dissertations and theses produced and defended in graduate programs in Brazil, in the period from 2005 to 2019, available in the CAPES and the Digital Library of Theses and Dissertations databases? The research has a qualitative approach and consists of a state-of-the-knowledge type research. For data collection, a bibliographic search was performed, while the analysis of the collected data was performed using the Content Analysis technique. Given the set of dissertations and theses studied, we can present some conclusions: (1) it is possible to verify that the theme of educating city is present in the production of Graduate Programs in different regions of the country; (2) the theme of the educating city is mostly addressed in the field of education, and thought of as a pedagogical and curricular possibility in different areas of knowledge, thus manifesting its transversal and interdisciplinary character.

Key words: Educating City. State of Knowledge. Resume.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Corpus de dados analisado na pesquisa	48
Tabela 2: Dissertações e teses analisadas por ano de publicação.....	54
Tabela 3: Dissertações e teses analisadas conforme o gênero do autor.....	56
Tabela 4: Distribuição por região das dissertações e teses analisadas	57
Tabela 5: Distribuição das teses e dissertações analisadas, de acordo com a região, UF, Instituição de Ensino Superior e o Programa de Pós-Graduação	58
Tabela 6: Quantitativo de trabalhos de acordo com o tipo de pesquisa	64
Tabela 7: Teses e dissertações que abordam o currículo na perspectiva da cidade educadora	66
Tabela 8: Dissertações que analisam a concepção de cidade educadora na promoção da educação integral	81
Tabela 9: Dissertações e teses que analisam as possibilidades e os limites das experiências de criação de políticas educacionais na perspectiva da cidade educadora	90

LISTA DE SIGLAS

Associação Internacional das Cidades Educadoras	(AICE)
Banco de Teses e Dissertações	(BDT)
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	(BDTD)
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	(BDTD)
Base Nacional Comum Curricular	(BNCC)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	(CAPES)
Carta das Cidades Educadoras	(CCE)
Centro de Educação e Cultura Indígena	(CECI)
Centro Educacional Unificado	(CEU)
Centros Integrados de Educação Pública	(CIEPs)
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico	(CNPq)
Instituições de Ensino Superior	(IES)
Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão	(INCLUDERE)
Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	(INEP)
Organização Mundial de Saúde	(OMS)
Projeto de Educação Integral	(PEI)
Projeto de Estruturação Urbana	(PEU)
Programa Mais Educação	(PME)
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica	(PPEB)
Partido dos Trabalhadores	(PT)
Rede Argentina de Cidades Educadoras	(RACE)
Rede Brasileira de Cidades Educadoras	(REBRACE)
Rede Mexicana de Cidades Educadoras	(REMCE)
Secretaria Municipal de Educação	(SEMED)
Universidade Federal do Pará	(UFPA)
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura	(UNESCO)

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	12
2.	O PERCURSO METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
2.1.	A Caracterização da pesquisa.....	20
2.2.	Os movimentos de coleta e análise dos dados	27
3.	CIDADE EDUCADORA: QUESTÕES TEÓRICAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E CURRICULARES	32
3.1.	Concepção de Cidade Educadora.....	32
3.2.	Pensar o currículo a partir da proposta da cidade educadora	35
3.3.	A Cidade Educadora como possibilidade pedagógica e curricular	39
4.	O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CIDADE EDUCADORA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL (2005 A 2019)	47
4.1.	Aspectos preliminares do estado do conhecimento sobre o tema cidade educadora em dissertações e teses brasileiras no período de 2005 a 2019	47
4.2.	Principais aportes teóricos das dissertações e teses brasileiras com a temática da cidade educadora no período de 2005 a 2019	61
4.3.	As escolhas metodológicas das dissertações e teses brasileiras com a temática da cidade educadora no período de 2005 a 2019	64
4.4.	Objetos e objetivos das dissertações e teses brasileiras com a temática da cidade educadora no período de 2005 a 2019	65
4.4.1.	Estudos que objetivam pensar o currículo na perspectiva da cidade educadora.....	65
4.4.2.	Estudos que analisam a concepção de cidade educadora na promoção da educação integral	80
4.4.3.	Estudos que objetivam analisar as possibilidades e os limites das experiências de criação de políticas educacionais na perspectiva da cidade educadora	89
4.5.	Os aspectos e dimensões sobre cidade educadora mais observados nas dissertações e teses brasileiras no período de 2005 a 2019	106
5.	CONCLUSÃO	111
6.	REFERÊNCIAIS.....	113

1. INTRODUÇÃO

Sou professora de geografia da rede estadual de ensino do Pará desde 2007, anos de docência durante os quais pude conhecer *in lócus* a realidade de algumas escolas públicas do interior do estado, suas demandas e especificidades. Ingressei na prática docente durante meu período de formação acadêmica, o que ocorreu devido a carência de professores para o ensino de geografia nas escolas públicas de Castanhal naquele período. O Curso de Geografia da Universidade Federal do Pará naquele período (2002-2007) ofertava a habilitação simultânea em licenciatura e bacharelado na área, mas era possível observar uma discrepância entre a formação do bacharel e do licenciado, priorizando-se o primeiro.

Sou um bom exemplo do profissional cuja formação ocorre simultaneamente na licenciatura e no bacharelado, ao final da graduação tinha um bom arcabouço no meu saber de referência, mas um latente despreparo para enfrentar a realidade do cotidiano escolar. Ao longo dos anos, essas limitações passaram a ficar mais evidentes, deixando latente a necessidade de conhecimentos que contribuíssem para a minha práxis cotidiana, que me auxiliassem na compreensão e na resolução de problemas cada vez mais frequentes na realidade do ambiente escolar (violência, evasão, distorção idade-série, etc.). Foi na prática que constatei a veracidade das palavras do professor Antônio Nóvoa, um sábio ao afirmar que “a prática por si só, não forma. O que forma é a reflexão sobre a experiência e a prática” (NÓVOA, 2013). Foi com essa consciência que passei a refletir teoricamente sobre a minha prática e busquei uma formação que a transformasse qualitativamente, contribuindo para que eu pudesse compreender a conjuntura externa que impacta diretamente sobre a realidade do ambiente escolar. Minhas inquietações, reflexões e angústias me trouxeram ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica.

Quando ingressei no PPEB apresentei o projeto “A Educação Ambiental e a Formação do Sujeito Ecológico no Âmbito da Disciplina de Geografia em Escolas de Ensino Médio no Município de Salinópolis-PA”, mas após a reformulação do projeto de pesquisa, realizada durante o Atelier de Pesquisa I e também em conversas com o meu orientador, Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, optamos por alterar o tema da pesquisa, que passou a analisar a “Aprendizagem Colaborativa e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Geografia”. Após a definição do novo tema iniciei o levantamento bibliográfico para me apropriar teoricamente dos conceitos de aprendizagem colaborativa e tecnologias de

informação e comunicação para, posteriormente, definir o objeto de pesquisa. Contudo, durante esse processo meu orientador constatou a semelhança entre o que eu estava pretendendo pesquisar e o que havia sido objeto de estudo de uma dissertação que ele orientava e que estava às vésperas de ser defendida no PPEB, então passamos a discutir outros possíveis temas de investigação.

Tanto meu orientador quanto eu, temos formação em geografia e, ao refletirmos sobre as demandas do ensino dessa disciplina, identificamos que as metodologias de ensino da geografia escolar têm sido alvo constante de críticas, pela dificuldade de romper com a tradição positivista (STRAFORINI, 2008; SANTOS, 2012). Acordamos que a pesquisa que seria realizada deveria contribuir para a formação docente, de modo a possibilitar aos professores uma reflexão teórica sobre suas práticas e, a partir desta, a ressignificação de suas ações em direção à mudança da prática docente no ensino de geografia.

Esse movimento de reflexão sobre novas possibilidades metodológicas para o ensino de geografia se deu através de pesquisas, muitas leituras e conversas com meu orientador, durante as quais surgiu o interesse por conhecer a temática da cidade educadora, mais precisamente me interessava refletir sobre o ensino de geografia na perspectiva da cidade educadora, visto que o tratamento dado a educação na concepção da cidade educadora poderia orientar novas práticas pedagógicas aos professores de geografia.

Até então o tema proposto era um mistério que precisava ser revelado. Apesar do estranhamento inicial com o “novo”, aceitei o desafio de realizar uma pesquisa com uma temática, para mim, desconhecida. Para conhecer e me apropriar da melhor forma possível do tema realizei o levantamento bibliográfico das produções de referência sobre a temática e, simultaneamente, empreendi uma pesquisa exploratória, de caráter preliminar, para diagnosticar junto aos professores de geografia das escolas estaduais localizadas no município de Salinópolis, as demandas formativas deles sobre o conceito de “Cidade Educadora”, ao fim da qual constatei que esse tema era uma incógnita para eles. Tal fato estimulou ainda mais o meu interesse por desvelar as faces desse tema, bem como as possibilidades de uso do conceito de cidade educadora para orientar novas práticas pedagógicas para o ensino de geografia.

Esse movimento me possibilitou pensar sobre um objeto que fizesse uma interface com a realidade na qual estava inserida enquanto professora de geografia. Naquele momento, a escolha do município de Salinópolis como área geográfica de desenvolvimento do estudo ocorreu devido ao fato de que é nesse município que desenvolvo as minhas atividades como professora de geografia na rede estadual de ensino e, por isso também é o espaço em que teria maior possibilidade de convivência com os professores colaboradores da pesquisa e maior

abertura de negociação de espaço e tempo junto aos gestores das escolas para a realização das sessões de formação e das sessões de reflexão, necessárias ao desenvolvimento da pesquisa colaborativa. Assim, defini como objeto de estudo “O ensino de geografia na perspectiva da cidade educadora no município de Salinópolis-PA” e, com esse objeto de estudo segui a produção da pesquisa até a qualificação, realizada no período regimental, em 17 de março de 2020.

Os percursos e, principalmente, os percalços com minha pesquisa, intensificaram-se. Embora qualificada e com a pesquisa avançada, meus obstáculos passaram a ser maiores com a chegada do novo coronavírus ao Pará e as medidas preventivas corretamente implementadas pelo governo estadual. No mesmo dia em que qualifiquei o Estado decretou a suspensão das aulas presenciais das redes pública e privada em todo o Pará. O decreto considerou as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) que propunha o distanciamento social como uma das medidas preventivas a disseminação da covid-19. Inicialmente, as aulas ficariam suspensas até o dia 31 de março de 2020, mas com o avanço da doença no estado, a suspensão das aulas foi mantida por tempo indeterminado, até que houvessem condições sanitárias favoráveis a um retorno seguro para alunos, professores e servidores.

A pandemia provocada pela covid-19 impossibilitou a continuação da pesquisa, cuja produção de dados aconteceria, majoritariamente, no chão da escola, com a interação direta entre os sujeitos colaboradores da pesquisa, os professores de geografia. Com o passar dos meses e diante da imprevisibilidade de um retorno das aulas presenciais, tivemos que traçar uma nova rota, considerando sempre a conjuntura pandêmica que estávamos, e ainda estamos vivenciando.

Dada a importância do tema “Cidade Educadora” decidimos mantê-lo, mas, dado o contexto, optamos por realizar uma pesquisa do tipo estado do conhecimento pois, pelo seu caráter bibliográfico, seria mais viável e segura de ser realizada no contexto de pandemia vigente. Assim, definimos como objeto de estudo o estado do conhecimento sobre a adoção da cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular no Brasil, focando as dissertações e teses defendidas entre os anos de 2005 e 2019.

Para esse novo recorte pressupomos que a realização de um mapeamento do estado atual das produções acadêmico-científicas que trazem como foco a cidade educadora é importante para se conhecer que aspectos têm sido privilegiados e quais são negligenciados nos estudos sobre o tema, identificando lacunas que podem ser preenchidas mediante a realização de novas pesquisas sobre a cidade educadora, pautadas em outras perspectivas metodológicas e teóricas. Destacamos ainda que o tipo de pesquisa que nos propomos realizar, além do aspecto

inventariante, nos possibilita a adoção de uma postura analítico-interpretativa sobre as produções mapeadas, com possibilidade de um olhar crítico sobre os dados coletados.

No que tange a definição do recorte temporal da nossa pesquisa, consideramos como marco temporal a implantação de políticas públicas na cidade de Porto Alegre (a primeira cidade brasileira a integrar a Associação Internacional das Cidades Educadoras – AICE), na Gestão: Administração Popular (2001-2004), com ênfase no Orçamento Participativo. Tais políticas foram norteadas pela concepção de Cidade Educadora, por isso consideramos o ano de 2005 o marco legal das produções acadêmico-científicas com foco na Cidade Educadora, considerando-se o tempo hábil de dois anos para a realização das pesquisas. Desta forma, trabalhamos com um recorte temporal de 14 anos, 2005 a 2019, de forma a garantir a atualidade científica dos dados coletados.

A relevância acadêmica desta pesquisa está no fato de que as pesquisas do tipo estado do conhecimento proporcionam uma importante contribuição para a fundamentação do conhecimento científico, uma vez que o seu caráter inventariante possibilita a construção de um panorama que contemple o que já se produziu, que aspectos precisam ser analisados e a análise a partir de outras perspectivas metodológicas sobre o tema em estudo. Conforme Soares e Maciel (2000), a busca pela compreensão do estado do conhecimento de um determinado tema, em sua amplitude, tendências teóricas e vertentes metodológicas, é de suma importância para o desenvolvimento científico, pois agrupa periodicamente um conjunto de informações e resultados já obtidos que podem fundamentar novas pesquisas.

Afim de resguardar o ineditismo da pesquisa realizei um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através dos quais pude identificar as produções científicas sobre a temática da cidade educadora. A consulta a esses bancos de dados foi realizada em 2019, contudo, após a mudança do objeto de pesquisa já mencionada, tivemos a necessidade de atualizar os dados, o que foi feito em julho de 2020. Durante este levantamento utilizei o descritor “cidade educadora”, o qual retornou 47 trabalhos, entre teses e dissertações, no acervo da BDTD; e 66 trabalhos no catálogo da CAPES.

Com os dados obtidos a partir do levantamento identificamos o caráter transdisciplinar que a concepção de cidade educadora compreende, podendo ser analisada em diversas áreas do conhecimento, como educação, direito, teologia, artes visuais, geografia e comunicação, conforme as áreas definidas no catálogo da CAPES e no acervo da BDTD; também constatamos que a área de educação compreende a maioria das pesquisas dos programas de pós-graduação brasileiros que tiveram como foco a cidade educadora.

Ainda afim de resguardar o ineditismo de nossa pesquisa, destacamos que o levantamento bibliográfico identificou uma pesquisa do tipo estado do conhecimento que analisou 28 trabalhos (entre teses e dissertações) produzidos sobre o tema cidade educadora, contudo, o objetivo da dissertação “Educação política e educação escolar: análise do Projeto Cidades Educadoras” (CUNHA, 2019) foi analisar o Projeto Cidades Educadoras da Associação Internacional da Cidades Educadoras (AICE), buscando desvelar os seus fundamentos político-ideológicos, as indicações para a educação básica e a apropriação dos seus enunciados para a produção científica brasileira. Cabe destacar que o foco do estudo de Cunha (2019) difere da nossa pesquisa, pois em nosso estudo analisamos 59 dissertações e teses (Tabela 1) que abordam o tema cidade educadora, tanto realizando a análise do Projeto Cidades Educadoras, quanto abordando os princípios educativos da concepção de cidade educadora.

O levantamento de dados empreendido corrobora o ineditismo de nossa pesquisa e a sua pertinência acadêmica. Ao mapear a produção acadêmica-científica sobre a cidade educadora e analisar a produção do conhecimento que vem se constituindo em torno desse tema, identificando as principais abordagens, metodologias, concepções, este estudo contribuí para que a cidade educadora seja vista como possibilidade pedagógica e curricular nas mais diferentes áreas do conhecimento. Cabe salientar que a presente pesquisa se vincula ao campo temático da linha de pesquisa – Currículo da Educação Básica, que aborda, entre outros temas, a construção de um currículo que garanta estratégias de ensino voltadas para a educação de qualidade.

Ao realizar uma pesquisa que tem como objeto “o estado do conhecimento sobre a adoção da cidade educadora como possibilidade pedagógica no Brasil em dissertações e teses entre os anos de 2005 a 2019”, adentramos em um território muito disputado, o currículo, uma vez que pensar a educação na perspectiva da cidade educadora é repensar o currículo, inserindo espaços não-formais – os espaços da cidade – como espaços educativos. Nossa pesquisa também está em consonância com uma das temáticas pesquisadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE) da Universidade Federal do Pará (UFPA), que visa promover o desenvolvimento de incursões investigativas sobre o currículo e o ensino.

A relevância social desse estudo está umbilicalmente associada à sua relevância acadêmica pois a produção científica realizada nas instituições de ensino superior tem como importante papel político o retorno a sociedade, por isso esse estudo pretende também contribuir com outras pesquisas e pesquisadores que busquem uma literatura de qualidade para iniciar seus estudos sobre o tema cidade educadora. Além da relevância social, essa tem sido uma

motivação pessoal, pois viso com esse estudo colaborar na construção de um sólido e diversificado panorama do estado do conhecimento sobre a temática. O estudo também contribuiu para a minha formação enquanto professora pesquisadora e permitiu ressignificar minha prática docente, ao incorporar e aproveitar o potencial pedagógico da cidade, entendendo-a como um espaço educativo.

Para a realização da pesquisa definimos como questão norteadora da pesquisa a indagação: qual o estado do conhecimento sobre o tema cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular gerado a partir de dissertações e teses produzidas e defendidas em programas de pós-graduação no Brasil, no período de 2005 a 2019?

Outros questionamentos que emergem do problema de pesquisa e que buscamos responder nesse estudo são:

1. Quais os objetos de estudo que vêm sendo privilegiados nas dissertações e teses produzidas sobre a cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular nos programas de pós-graduação brasileiros, no período de 2005 a 2019?
2. Quais os objetivos delineados para a realização das pesquisas produzidas e aqui analisadas?
3. Quais os aportes teóricos e escolhas metodológicas adotadas nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros sobre a cidade educadora?
4. Quais os aspectos e dimensões que estão sendo destacados e privilegiados sobre o tema cidade educadora nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros no período de 2005 a 2019?

Com base na problemática, definimos como objetivo geral analisar a produção do conhecimento sobre o tema cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular, gerado a partir de dissertações e teses produzidas e defendidas em programas de pós-graduação brasileiros no período de 2005 a 2019 e disponíveis nas bases de dados da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

A partir deste objetivo geral, definimos como objetivos específicos:

1. Identificar os objetos de estudos que vêm sendo privilegiados nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros sobre o tema cidade educadora como possibilidade pedagógica, no período de 2005 a 2019;
2. Identificar os objetivos delineados para a realização das pesquisas produzidas e aqui analisadas;
3. Identificar os aportes teóricos e escolhas metodológicas adotadas nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros sobre o tema cidade educadora;

4. Compreender os aspectos e dimensões que estão sendo destacados e privilegiados sobre o tema cidade educadora nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros, no período de 2005 a 2019.

Para responder aos questionamentos propostos, esta pesquisa realizou uma avaliação de 86 estudos, entre dissertações e teses. Todas elas foram provenientes do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Desse total, 59 trabalhos foram analisados nesta dissertação. Os critérios utilizados para a seleção dos trabalhos que seriam analisados foram: (1) utilizamos o descritor “cidade educadora” e selecionamos todas as teses e dissertações resultantes da busca gerada no Catálogo da Capes e na BDTD; (2) subtraímos dos resultados os títulos comuns às duas plataformas de busca, bem como aqueles que constavam como anteriores a Plataforma Sucupira e que, ao realizar a busca nos depositórios das suas respectivas instituições, não foram encontrados; (3) analisamos os resumos das teses e dissertações e excluímos as produções que não abordavam a cidade educadora. Nesta última etapa ressaltamos que, em alguns casos, apesar do termo “cidade educadora” constar em destaque na tese ou dissertação, as pesquisas não abordavam, sob nenhum aspecto, a cidade educadora. Podemos citar, como exemplo, a dissertação “*Estudo da Implantação do Projeto Escola Cidadã na EMEF Senador Alberto Pasqualini no período de 1998-2005: limites e possibilidades para um ensino de qualidade*” (MARTAU, 2006), em que a cidade educadora corresponde a uma coletânea de textos que é citada somente nas referências bibliográficas.

Para apresentar os resultados de nossa pesquisa estruturamos esta dissertação em cinco seções: (1) na Introdução descrevo minha trajetória acadêmica e profissional, bem como os percursos desta pesquisa. Em seguida apresento a cidade educadora como tema desta dissertação, defino o objeto de estudo, bem como a problemática e os objetivos almejados. A seção (2), intitulada Percurso Metodológico, corresponde a seção metodológica da dissertação, na qual contextualizamos o caráter qualitativo da pesquisa e apresentamos os argumentos que justificam a opção pelo tipo de estudo desenvolvido e explicitamos as etapas de coleta e análise de dados. Na seção (3) Cidade Educadora: questões teóricas e possibilidades pedagógicas e curriculares apresentamos o conceito de cidade educadora e realizamos uma breve discussão sobre o currículo e o princípio da contextualização, em seguida discorremos sobre a cidade educadora como possibilidade pedagógica. A seção (4), denominada O Estado do Conhecimento sobre a Cidade Educadora em Programas de Pós-Graduação no Brasil (2005-2019), apresenta as categorias que emergiram da análise aprofundada das dissertações e teses selecionadas em nosso estudo. A seção (5) corresponde as Conclusões, onde fazemos uma

síntese reflexiva sobre a implantação e o desenvolvimento de nossa pesquisa, retomando os seus aspectos centrais e avaliando o alcance dos objetivos propostos, bem como as respostas às questões de investigação.

2. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O objetivo dessa seção é apresentar o percurso metodológico realizado em nosso estudo. Partimos da contextualização do caráter qualitativo da pesquisa, com ênfase no tipo de pesquisa desenvolvida – estado do conhecimento –, destacando sua natureza bibliográfica. Na sequência, descrevemos a metodologia para a coleta de dados e os procedimentos para a análise dos dados obtidos.

2.1. A Caracterização da pesquisa

De acordo com Duarte (2002), tão importante quanto os resultados da pesquisa é apresentar o processo que permitiu a realização dos achados. É informar o material no qual se baseou os argumentos, de onde foram coletados os dados e com que enfoque foram analisados. A escolha dos instrumentos conduzirá às conclusões da pesquisa e a interpretação dos resultados. Assim, a apresentação da metodologia proporciona que outros pesquisadores refaçam o caminho e avaliem as afirmações do pesquisador.

Ao definirmos nosso objeto de estudo buscamos compreender qual o estado do conhecimento sobre a cidade educadora como possibilidade pedagógica gerado a partir das dissertações e teses produzidas e defendidas em programas de pós-graduação no Brasil – no período de 2005 a 2019 – nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Selecionamos essas duas plataformas de pesquisa porque elas reúnem todas as teses e dissertações oriundas dos programas de pós-graduação reconhecidos/recomendados pela CAPES, órgão governamental ligado ao Ministério da Educação que, periodicamente, empreende a avaliação dos cursos de ensino superior, buscando manter a qualidade dos programas e, conseqüentemente, da pesquisa científica no país. A partir dos dados gerados nessas plataformas desenvolvemos uma pesquisa do tipo estado do conhecimento, relacionando e interpretando os dados quantitativos coletados com uma abordagem analítica de viés crítico e interpretativo, de cunho qualitativo.

De acordo Bogdan & Biklen (2012), na abordagem qualitativa não se pretende quantificar nem fazer generalizações. Segundo eles, a pesquisa qualitativa apresenta cinco características: (1) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; (2) a investigação qualitativa é descritiva; (3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos

resultados e pelos produtos; (4) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; (5) o significado é a preocupação essencial da abordagem qualitativa.

Nesta perspectiva, o teor qualitativo do nosso estado do conhecimento está na análise aprofundada do por que dos dados, ou seja, os dados quantitativos levantados não são o fim em si mesmos, mas mensuram uma realidade que precisa ser analisada em profundidade. Neste sentido, mais importante do que quantificar o montante de programas de pós-graduação no Brasil que desenvolvem estudos que abordam a cidade educadora, é compreender por que um universo tão diverso de programas estuda essa temática e sob quais perspectivas esses estudos se desenvolvem, que objetivos propõem. Nesse sentido, compreendo a pesquisa qualitativa pode como:

Uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo fazendo dele uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma postura interpretativa e naturalística diante do mundo. Isso significa que os pesquisadores desse campo estudam as coisas em seus contextos naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas lhes atribuem (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 3)

Em um estado do conhecimento a interpretação qualitativa dos dados é fundamental. A pesquisa não se restringe a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas. A importância deste estudo não está somente nas informações levantadas (aspecto quantitativo), mas sim no diagnóstico e imagens da cidade educadora encontradas nesses estudos, as quais revelam nuances e facetas (aspecto qualitativo) específicas para a área. Assim, mais que apontar e quantificar dados, esta dissertação pretende inserir na discussão sobre cidade educadora uma análise mais aprofundada que descreve, compara e interpreta a realidade pesquisada (MINAYO, 1996).

Segundo Sposito (2009), o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento consiste em um levantamento sistemático ou um balanço sobre o conhecimento produzido durante um determinado período e área de abrangência. No Brasil, as terminologias “Estado da Arte” e “Estado do Conhecimento” têm sido utilizadas como semelhantes em diferentes e variadas pesquisas. Alguns autores, estabelecem sutis diferenças entre os dois termos, as quais buscaremos apresentar para justificar a nomenclatura adotada em nosso estudo.

Para Soares; Maciel (2000), o tipo de estudo que busca sistematizar, organizar e analisar criticamente a produção científica é comumente denominado “Estado da Arte” ou “Estado do Conhecimento”. Sua relevância está centrada na necessidade de

(...) no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses (SOARES; MACIEL, 2000, p.15).

Também Ferreira (2002) considera “estado da arte” e “estado do conhecimento” como sinônimos. Segundo a autora, essas conceituações podem ser

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 256).

No entanto, definimos esta pesquisa como um estado do conhecimento, e não um estado da arte, uma vez que mapeamos e escolhemos para esse trabalho apenas dissertações e teses, excluindo outros tipos de produções acadêmicas e científicas. Romanowski & Ens explicam que “Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada ‘estado da arte’, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções” (2006, p. 39). Destacam ainda que “[...] para realizar um ‘estado da arte’ [...] não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área” (p. 39).

Ferreira (2002) ressalta que é crescente no Brasil o volume de pesquisas denominadas como estado do conhecimento. Essas pesquisas de caráter bibliográfico têm como objetivo central a investigação de produções científicas, como artigos, periódicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em anais de congressos, seminários, fóruns entre outras publicações. A investigação desses documentos tem como fim um mapeamento do que se tem compreendido sobre determinada área do conhecimento, em determinado tempo histórico, em determinado meio social, ou seja, em que condições vêm sendo produzidas as publicações, querendo responder o que, sobre quem, o que se tem destacado e privilegiado nesses trabalhos, etc. Assim, pesquisas desse tipo são um consistente instrumento de conhecimento, não somente para quem o concretiza, mas também para quem o utiliza para se aprofundar nos trabalhos sobre o objeto de estudo proposto.

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (SOARES, 1987, p. 3).

Em consonância com Soares (1987), Haddad (2002) define o estado do conhecimento como um estudo que propicia, num período definido, ordenar um determinado campo de conhecimento, conhecer o que diferentes produções acadêmicas incluem como resultados de suas pesquisas e reconhecer, por meio desses trabalhos, as temáticas, as abordagens dominantes e emergentes, além das lacunas existentes, que podem servir à elaboração de pesquisas futuras. Na mesma linha, Ferreira (2002) argumenta que a realização de um estado do conhecimento impõe

[...] o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...] (FERREIRA, 2002, p. 257).

Todavia, cabe salientar que essas pesquisas pressupõem um sucessivo fazer, ou seja, têm como característica principal a infinitude. Elas nem mesmo são superadas, pois os novos dados apurados complementam ou alteram os anteriores, por isso deve-se mantê-los ativos e disponibilizados para todas/as as/os pesquisadoras/es utilizá-los como referência ou como ponto de partida para outras investigações. Os mapeamentos são pesquisas em processo de contínua renovação, avaliação, modificação, verificação, já que é a partir deles que novos estudos podem ser pensados.

Pela sua natureza bibliográfica, o estado do conhecimento é um estudo descritivo e analítico, que permite ao pesquisador organizar os dados para posteriormente analisá-los, categorizá-los e interpretá-los. Desse modo, “[...] não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre o assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 1999, p. 73). Assim, por meio desta pesquisa não pretendemos somente realizar um resumo do que já foi divulgado pela comunidade acadêmica, mas também investigar outras perspectivas acerca da cidade educadora. Se por um lado, multiplicam-se os estudos sobre a temática da cidade educadora, por outro, pouco sabemos sobre a forma como são produzidos, quais perspectivas são privilegiadas, que tipos de pesquisa são realizadas e quais as técnicas mais empregadas, sejam de produções, sejam de análise de dados. Ao nos debruçarmos na produção do conhecimento sobre a cidade educadora nosso intuito foi apresentar um olhar crítico-analítico sobre os

elementos fundantes das abordagens trazidas pelas autoras e autores das teses e dissertações selecionadas, a fim de compreender de maneira contextualizada as informações emergidas de seus conteúdos. Nossa proposta foi desenvolver uma análise dos dados de forma indutiva, sem o estabelecimento de categorias de análise prévias, construindo um quadro de abstrações que foi ganhando forma à medida em que os dados foram sendo recolhidos, agrupados e examinados.

Neste contexto, para que pudéssemos realizar um estado do conhecimento consistente e de qualidade seguimos procedimentos técnico-metodológicos bem definidos e organizados, no intuito de reunir um conjunto de recursos e instrumentos adequados para a exploração do material coletado. Contudo, antes de descrever as etapas que conduziram e mobilizaram nosso percurso investigativo, enfatizamos alguns aspectos metodológicos característicos de uma pesquisa do tipo estado do conhecimento.

Inicialmente, destacamos que no estado do conhecimento a pesquisa bibliográfica está presente em todo o processo de produção do estudo, desde os estudos exploratórios, passando pela coleta de dados até a fundamentação teórica nas discussões dos resultados. Assim, as fontes bibliográficas aparecem de formas distintas no percurso da pesquisa: como fontes primárias, quando consideramos os materiais bibliográficos coletados para serem analisados como dados empíricos; e como fontes secundárias, quando nos referimos a literatura crítica da área, que servirá de alicerce para a fundamentação teórica do trabalho. Autores como Romanowski & Ens (2006) e Ferreira (2002) apresentam algumas dificuldades inerentes as pesquisas do tipo estado do conhecimento, entre elas estão as dificuldades para acessar as pesquisas, as limitações que os resumos apresentam e as consultas aos catálogos por causa dos títulos das produções.

É comum nesse tipo de pesquisa os pesquisadores escolherem apenas avaliar os resumos, no entanto os mesmos mostram apenas uma noção rápida e objetiva do trabalho, podendo levar o pesquisador a tirar conclusões inapropriadas sobre o trabalho ou assunto, confundir ou esconder algum dado relevante. Para Ferreira (2002) não é possível descrever a história de determinada área da pesquisa apenas lendo resumos, pois muitos podem ser incompletos, pouco claros nos objetivos, muito sucintos, confusos, não revelar a metodologia utilizada. Em nossa pesquisa identificamos muitos resumos com essas inconsistências, também a leitura de alguns resumos nos levou a entender que tal pesquisa abordaria o tema cidade educadora, no entanto, quando passamos para a leitura do corpo do texto, identificamos que o tema não era abordado.

Um exemplo dessa dificuldade e da atenção que deve ser atribuída ao corpo do trabalho é a dissertação “A linguagem áudio visual em vídeos educativos da Unesp TV”. No resumo

desta dissertação consta que “a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. O vídeo Cidade Educadora mostra como lugares públicos encontrados na cidade (equipamentos urbanos) podem contribuir para o desenvolvimento de uma aula” (LEMOS, 2013, p.8). Esse fragmento nos levou a pensar que o trabalho citado abordaria o tema aqui pesquisado, mas ao realizar a leitura do texto completo identificamos que a cidade educadora aparecia apenas como o título de um vídeo, não sendo abordada no estudo a concepção de Cidade Educadora nem seus princípios educativos.

Outra dificuldade apresentada nesse tipo de trabalho é pesquisar as produções bibliográficas nos catálogos. Essa dificuldade aparece porque muitos títulos de produções não apresentam no seu conteúdo o que realmente querem dizer, ou confundem termos, ou não indicam o tema da pesquisa, ou usam um termo erroneamente, etc. (FERREIRA, 2002; ROMANOWSKI & ENS, 2006). Também vivenciamos essa dificuldade em nosso percurso metodológico, ao utilizar o descritor “cidade educadora” nas plataformas de pesquisa, os resultados retornaram inúmeros trabalhos que não tinham nenhuma relação com o tema pesquisado, como a dissertação “Comunicação aumentativa e alternativa para o desenvolvimento da oralidade de pessoas com autismo” (ÁVILA, 2011), cuja temática estudada em nada analisava a cidade educadora.

Em outra situação, o termo “cidade educadora” aparece no resumo do trabalho, mas a concepção de cidade educadora não é abordada na análise do texto. Foi o caso da dissertação “Gestão democrática como um processo de educação para a cidadania” (MORTATTI, 2006), em que o termo “cidade educadora” aparece uma única vez, no resumo, não sendo citado ou abordado ao longo do texto. Mas há problemas também quanto ao uso equivocado dos termos, como na dissertação “A educação popular para todos de uma cidade educadora (Natal, Rio Grande do Norte, 1957-1965)” (MARQUES, 2015), em que “cidade educadora” é empregada no título, nas palavras-chave e citada ao longo do texto. No entanto, a leitura mais atenta da dissertação nos permitiu identificar que o trabalho não abordava o tema que estávamos pesquisando, pois, “cidade educadora” fazia referência ao tipo de educação popular implementada na cidade de Natal, que era oposto ao modelo de educação imposto durante o período da Ditadura Militar no Brasil. Em nenhum momento, a autora fez referência a Carta das Cidades Educadoras ou a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), muito menos aos princípios educativos presentes na concepção de cidade educadora, também não cita ou fundamenta-se em nenhum autor que teoriza sobre cidade educadora.

Outra dificuldade que enfrentamos, mas que não foi descrita nas referências sobre estado do conhecimento que utilizamos para fundamentar metodologicamente o nosso estudo,

foi o fato de que algumas dissertações e teses não apresentavam em suas referências bibliográficas, as informações sobre as obras utilizadas em suas fundamentações teóricas sobre cidade educadora. Em outros casos, apresentavam tais informações de forma equivocada, citando no corpo do texto uma determinada obra e nas referências bibliográficas identificavam a mesma obra com ano de publicação diferente.

Esses percalços são inerentes às pesquisas bibliográficas do tipo estado do conhecimento, por isso a realização desse tipo de pesquisa requer muita atenção, empenho e dedicação do pesquisador que se lança ao desafio de produzir um inventário, um panorama da produção científica sobre determinado tema. Outro aspecto que merece a atenção do pesquisador é a metodologia a ser utilizada em pesquisas do tipo estado do conhecimento. Soares & Maciel (2000) destacam que a metodologia utilizada para pesquisas desta natureza deve invariavelmente considerar categorias que identifiquem claramente, em cada texto e no conjunto deles, as facetas sob as quais determinado fenômeno vem sendo analisado. No mesmo sentido, Romanowski (2002) elenca uma lista dos procedimentos que necessitam ser seguidos para que possa ser realizada uma pesquisa com essa proposta:

- 1) definição dos descritores para direcionar as buscas a serem realizadas;
- 2) localização dos bancos de pesquisas, teses e dissertações, catálogos e acervos de bibliotecas, biblioteca eletrônica que possam proporcionar acesso a coleções de periódicos, assim como aos textos completos dos artigos;
- 3) estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte;
- 4) levantamento de teses e dissertações catalogadas;
- 5) coleta do material de pesquisa, selecionado junto às bibliotecas de sistema COMUT ou disponibilizados eletronicamente;
- 6) leitura das publicações com elaboração de síntese preliminar, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, metodologias, conclusões, e a relação entre o pesquisador e a área;
- 7) organização do relatório do estudo compondo a sistematização das sínteses, identificando as tendências dos temas abordados e as relações indicadas nas teses e dissertações;
- 8) análise e elaboração das conclusões preliminares

(ROMANOWSKI, 2002, p. 15-16).

As orientações de Romanowski (2002) nortearam nosso estudo e, a partir delas, construímos o seguinte itinerário para a produção dos dados:

1. Seleção das produções científicas disponíveis no Banco de Teses e dissertações do portal CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações por meio das ferramentas de busca, a partir dos descritores: “Cidade Educadora”, “Cidade educadora e ensino”; “Ensino e Cidade Educadora”; “Cidade educadora e Educação”; “Educação e Cidade Educadora”;

2. Leitura dos títulos e palavras-chave, buscando identificar a temática da cidade educadora no estudo;
3. Leitura dos resumos das teses e dissertações selecionadas;
4. Organização dos dados evidenciados nos resumos das pesquisas em tabelas
5. Leitura dos textos das teses e dissertações para a busca de dados não contemplados nos resumos.

Freitas & Pires (2015) ressaltam que o avanço no desenvolvimento de novas tecnologias, em especial a ampla e rápida difusão das informações via internet, tem facilitado o desenvolvimento de pesquisas do tipo estado do conhecimento. Além disso, cada vez mais as universidades e entidades de pesquisa têm disponibilizado seus bancos de dados no mundo virtual. Tal cenário possibilita ao pesquisador uma atuação mais ágil e abrangente no processo de coleta de dados. Com base nas exposições feitas, apresentamos a seguir os critérios e etapas que consideramos mais apropriados para a análise do nosso objeto de estudo.

2.2. Os movimentos de coleta e análise dos dados

O percurso trilhado por este trabalho teve início na seleção do material. Inicialmente, mapeamos e selecionamos as dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil que abordam a cidade educadora, a partir das bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A opção pela busca nessas duas bases vai ao encontro de nossa preocupação em conseguir levantar o maior número de trabalhos sobre a temática, nos níveis de ensino escolhidos, além de considerar que nestas bases localizam-se os resultados das pesquisas de mestrado e doutorado do país, pois “a confiabilidade de um levantamento que pretende caracterizar-se como Estado do Conhecimento depende, em grande parte, do claro recorte do universo a ser investigado, das fontes disponíveis e do seu tratamento” (SPOSITO, 2009, p. 11).

Com o descritor “cidade educadora” foram obtidos 113 registros, sendo 66 registros no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e 47 registros na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com a subtração dos trabalhos comuns às duas bases de dados foram selecionados 86 trabalhos. Deste total, 02 trabalhos eram anteriores ao marco temporal do nosso estudo e por isso foram descartados.

Em um segundo momento, realizamos a leitura dos títulos e das palavras-chave dos trabalhos para a posterior seleção e leitura dos resumos, posteriormente empreendemos a leitura

dos textos das produções acadêmicas. Dos 84 títulos selecionados, não encontramos o resumo de 07, seja pelo fato de serem trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira, seja por serem trabalhos sem a divulgação autorizada. Também realizamos as buscas por esses trabalhos nos repositórios virtuais das instituições onde foram realizados, mas também não tivemos êxito. A leitura dos 77 resumos, realizada no terceiro momento, resultou na eliminação de 18 trabalhos, entre dissertações e teses, que não abordavam, de forma alguma, a temática da cidade educadora. De acordo com Ferreira (2002), o resumo deve conter os elementos essenciais da pesquisa, como o que se deseja investigar, a trajetória metodológica e a discussão dos resultados da investigação. Entretanto, a autora assinala que

[...] é verdade que nem todo resumo traz em si mesmo e de idêntica maneira todas as convenções previstas pelo gênero: em alguns, falta a conclusão da pesquisa; em outros, falta o percurso metodológico, ainda em outros, pode ser encontrado um estilo mais narrativo (FERREIRA, 2002, p. 5)

Ainda sobre os resumos, Ferreira (2002) comenta:

Há sempre a sensação de que sua leitura a partir apenas dos resumos não lhe dá a ideia do todo, a ideia do que “verdadeiramente” trata a pesquisa. Há também a ideia de que ele possa estar fazendo uma leitura descuidada do resumo o que significará uma classificação equivocada do trabalho em um determinado agrupamento, principalmente quando se trata de enquadrá-lo quanto à metodologia, teoria ou mesmo tema [...] (FERREIRA, 2002, p. 6).

Os resumos têm como finalidade sintetizar os trabalhos, são o primeiro contato entre o pesquisador e uma produção acadêmica. Porém, obviamente, não trazem tudo o que o investigador necessita saber sobre o assunto a ser pesquisado, devido às normas definidas pela CAPES. Por esse motivo, foi importante a leitura do corpo do texto das produções acadêmicas selecionadas. Segundo Ferreira (2002), é nesse momento que o pesquisador tem contato com dados objetivos das produções encontradas e a possibilidade de traçar

Uma narrativa da produção acadêmica que muitas vezes revela a história da implantação e amadurecimento da pós-graduação, de determinadas entidades e de alguns órgãos de fomento de pesquisa em nosso país. Nesse esforço de ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem e se espessam; ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; diversificam-se os locais de produção; em algum tempo ou lugar ao longo de um período (FERREIRA, 2002, p. 265).

Para a organização dos trabalhos elaboramos quadros com as seguintes informações: o título das produções, o nome do(a) autor(a), o tipo de produção, o ano de defesa, a instituição de ensino superior, o programa de pós-graduação, a área do conhecimento e o local de produção das 59 pesquisas selecionadas, bem como os resumos e as palavras-chave dos mesmos. No quinto momento, realizamos a leitura dos textos dos 59 trabalhos selecionados para a análise,

no intuito de identificar os dados necessários para a construção do nosso inventário e mapeamento sobre a cidade educadora nas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros entre 2004 e 2019.

Em uma pesquisa bibliográfica do tipo “Estado do Conhecimento”, além das etapas que fazem parte do processo de obtenção dos dados há também a análise detalhada do conhecimento já elaborado para, a partir desta, apontar os eixos temáticos, as principais tendências e as lacunas ainda existentes no campo (ROMANOWSKI & ENS, 2006). Assim, com o término do processo de levantamento e leitura dos trabalhos, iniciamos a análise dos dados quantitativos coletados nas dissertações e teses analisados.

O tratamento dos dados obtidos a partir do levantamento de dissertações e teses que abordam a temática da cidade educadora foi realizado por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), uma vez que esses dados necessitam ser processados, passando por um processo de decodificação das mensagens para, então, serem transformados em uma produção textual. Segundo a autora,

A análise de conteúdo pode ser considerada um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...) o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão nos ensinar após serem tratados. (...) A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 2011, p. 38).

Franco (2012) destaca a importância de se considerar que as condições contextuais, no qual os sujeitos sociais produtores da mensagem estão inseridos, implica diretamente na emissão das mensagens.

Condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagens) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis (FRANCO, 2012, p. 13).

Ainda segundo a autora, apesar de a descrição ser importante na análise de conteúdo, as descobertas obtidas por essa técnica devem, obrigatoriamente, apresentar relevância teórica, ou seja, “um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo a outro. O liame entre esse tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria” (FRANCO, 2012, p. 16). A leitura dos conteúdos implícitos na mensagem é importante na análise de conteúdo, valorizando o material a ser analisado, principalmente quando se considera os contextos históricos e sociais no qual foram produzidos. Neste sentido,

O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e a interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens. (FRANCO, 2012, p. 16).

Considerando o delineamento da análise de conteúdo, Bardin (2011) define três fases relacionadas à definição de categorias pertinentes aos objetivos da pesquisa: (1) pré-análise, que corresponde a seleção do material e a definição dos procedimentos a serem seguidos; (2) exploração do material, corresponde às operações de codificação, de definição das categorias a serem analisadas; e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na análise de conteúdo, a produção de inferência é fundamental, pois é ela que confere relevância teórica a essa técnica por meio da comparação, da relação de um dado a outro, por meio de uma teoria.

Segundo Bardin (2011) a primeira fase ou a pré-análise, consiste na fase de organização, propriamente dita, do material coletado, na qual deve ser feita a sistematização das ideias, tendo como resultado um plano de análise que, por sua vez, apresenta três objetivos: a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que irão fundamentar a interpretação final.

Nessa fase, a autora apresenta etapas e técnicas que foram cruciais para o tratamento de nossos dados. Assim, utilizamos a leitura flutuante para estabelecer um contato inicial com as dissertações e teses analisadas, objetivando a compreensão geral de cada texto, bem como, buscando as primeiras impressões e elementos de análise, o que nos levou, conseqüentemente, à etapa seguinte: a escolha dos documentos.

A escolha dos documentos foi determinada por critérios desenvolvidos *a priori*, ou seja, utilizamos os critérios de inclusão e exclusão, buscando manter a coerência com o delineamento do nosso objeto de estudo. Deste modo, para a constituição do *corpus* da pesquisa, que consiste no conjunto de documentos submetidos aos procedimentos analíticos, tomamos a regra de pertinência como base, por considerarmos a mais apropriada à exploração qualitativa do nosso objeto, pois nela “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2011, p. 128).

Segundo a autora, a exploração do material, segunda fase da análise dos dados, é a mais longa e trabalhosa, pois consiste na aplicação dos procedimentos de codificação do material, em que os dados serão categorizados por meio de técnicas que permitem atingir uma representação ou expressão das características do conteúdo dos textos analisados. Foi neste

momento, portanto, que as teses e dissertações coletadas tiveram seus conteúdos separados em categorias. Neste processo de categorização consideramos o procedimento por acervo, no qual o sistema de categorias não é estipulado previamente, mas sim resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Assim, identificamos inicialmente, cinco possíveis categorias de análise: (1) região do programa, (2) objeto de estudo, (3) aporte teórico, (4) escolhas metodológicas e (5) referencial teórico. Entretanto, a análise mais detalhada do corpus selecionado, nos possibilitou identificar novas categorias, mais condizentes com a pesquisa qualitativa do tipo estado do conhecimento que nos propomos a realizar, alinhadas aos objetivos propostos em nossa pesquisa. São elas: (1) objetos e objetivos das pesquisas, (2) aportes teóricos, (3) escolhas metodológicas e (4) aspectos e dimensões da cidade educadora.

Na terceira fase, estabelecida a partir do tratamento, inferência e interpretação dos resultados obtidos, os dados receberam uma análise qualitativa, na qual a valorização do contexto da mensagem tem importância significativa e as inferências e interpretações são fundadas na presença dos elementos de significação dos conteúdos examinados, ficando a frequência como suporte para as análises. Destaca-se que as inferências constituem uma síntese captada pelos textos, o que foi possível compreender a partir das dissertações e teses analisadas. Nas inferências são inseridas as teorias para explicar as categorias identificadas nos textos.

3. CIDADE EDUCADORA: QUESTÕES TEÓRICAS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E CURRICULARES

O objetivo dessa seção é apresentar as possibilidades pedagógicas e curriculares da cidade educadora. Na primeira parte fazemos uma breve apresentação da concepção de cidade educadora. Em seguida, discutimos o currículo sob a perspectiva crítica e, posteriormente, discorremos sobre a cidade educadora como possibilidade pedagógica no Brasil.

3.1. Concepção de Cidade Educadora

A Cidade Educadora, segundo o que estabelece o documento Carta das Cidades Educadoras (Declaração de Barcelona, 1990), é um programa de planejamento e administração pública que tem por princípio a ideia de que a cidade pode ser um espaço educativo para a sua população. Esse conceito ganhou espaço no cenário mundial na década de 1970, com o documento “Aprender a ser, a educação do Futuro”, apresentado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em novembro de 1990 na cidade de Barcelona, firmou-se o conceito de cidade educadora, dando origem a uma rede hoje com mais de 300 cidades participantes no mundo. No Brasil, 22 cidades¹ integram a Rede de Cidades Educadoras, as quais assumiram o compromisso de desenvolver os princípios essenciais ao impulso educador da cidade, pautado no princípio de que “o desenvolvimento de seus habitantes não pode ser deixado ao acaso”. Nesta perspectiva, a cidade educadora

É aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Neste espaço, todos os espaços são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, Shopping, e também as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo tipo de conhecimento. Ela integra esses tipos de educação, ensinando todos cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida (CABEZUDO, 2004, p. 13).

Nesse contexto, as discussões sobre o conceito de Cidade Educadora, que compreende os diferentes espaços da cidade como espaços educativos, buscam repensar as práticas

¹ As 22 cidades que compõem a Rede Brasileira de Cidades Educadoras são: Belo Horizonte (MG), Camargo (RS), Carazinho (RS), Caxias do Sul (RS), Curitiba (PR), Gramado (RS), Guarulhos (SP), Horizonte (CE), Marauí (RS), Mauá (SP), Nova Petrópolis (RS), Porto Alegre (RS), Santiago (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Gabriel (RS), São Paulo (SP), Soledade (RS), Sorocaba (SP) e Vitória (ES).

pedagógicas à luz de uma concepção integrada de educação (escola-cidade, cidade-escola), apresentando uma perspectiva concreta de educação a ser adotada pelas escolas, possibilitando, assim, que a escola se insira em definitivo na vida da cidade, transformando-se em um território de construção da cidadania.

A cidade, na perspectiva da cidade educadora, constitui-se em um espaço educativo, não apenas para um grupo específico, mas para a totalidade de seus habitantes. É esse caráter educativo das cidades que nos chama a atenção, as possibilidades de utilizar esse potencial educativo da cidade como possibilidade pedagógica a ser adotada em diversas áreas do conhecimento.

O conceito de Cidade Educadora consolidou-se na década de 1990, durante I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, quando um grupo de cidades, representadas por seus governos locais, colocou como objetivo comum trabalhar conjuntamente em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir do envolvimento ativo no uso e na evolução da própria cidade, e a aprovaram a Carta das Cidades Educadoras (CCE), onde são descritos os princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa.

Esse documento foi revisto e ratificado em 1994, durante a realização do III Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Bolonha. Este movimento foi formalizado com a constituição da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre os governos locais comprometidos com a CCE. Consta nesse documento a determinação de que as cidades que se pretendem educadoras deverão conceder “prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente de sua população”, bem como ter como “um objetivo e uma responsabilidade a educação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes”. A CCE define, assim, a forma como deve proceder a cidade que almeja tornar-se educadora, enfatizando que caberá a cidade “oferecer generosamente todo o seu potencial” para ser compreendida por todos os seus habitantes, mas, para isso, deverá “ensiná-los a compreendê-la”.

A CCE apresenta vinte princípios para que uma cidade desenvolva o seu papel de educadora. Sobre esses princípios, Gadotti destaca que:

A satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. O município, no processo de tomada de decisões, deverá levar em conta o impacto das mesmas. A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores

que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifesta por eles e na forma de os escutar”. (GADOTTI, 2006, p. 134).

Consideramos esses princípios fundamentais para o desenvolvimento de atividades educativas que integrem o conhecimento e a vivência do meio urbano, suas características, vantagens, problemas e soluções, aos saberes geográficos, tornando esse aprendizado mais significativo e útil no processo de produção do conhecimento.

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. Mas a cidade pode ser “intencionalmente” educadora. Uma cidade pode ser considerada uma Cidade Educadora, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora. (GADOTTI; PADILHA, 2004, p.128)

Assim, a cidade não deve ser vista apenas como um local de trânsito entre a escola e a casa, ela precisa ser compreendida, conquistada e usufruída por todos os seus habitantes. Dessa maneira, a rua deve ser vista como uma extensão da casa das pessoas. “Se na cidade não vemos crianças, significa que a cidade está doente” (TONUCCI *apud* Villar, 2001, p.26). Portanto, a cidade deve ser um lugar adaptado para a infância, tendo em vista que a “experiência urbana constitui um fator educativo e formativo de grande importância nesta etapa” (VILLAR, 2001, p.26). Nesse sentido, o êxito das propostas educativas, desenvolvidas sob a perspectiva da cidade educadora, exige transformações profundas, como a reconquista dos espaços públicos, a ampliação da segurança, a reorganização do papel da escola, a ampliação de recursos, uma boa administração pública e a incorporação da visão das crianças e dos adolescentes acerca da cidade.

Nesta perspectiva, 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, 2002, p. 24).

Para Gadotti (2006), é intrínseca a relação entre *educação cidadã* e *cidade educadora* originária da própria etimologia das palavras *cidadão* e *cidade*. Segundo o autor, no Brasil as discussões acerca da *educação cidadã* e da *escola cidadã* tiveram início em fins dos anos 1980, de forma atrelada à educação popular, cujo precursor foi Paulo Freire. É justamente de Freire a ideia de indissociabilidade entre a cidadania e a autonomia, tendo em vista que ambas derivam da palavra “*civis*”, que quer dizer “cidadão”. Esse cidadão, enquanto sujeito que se apropriou de um espaço, é membro livre da cidade e, portanto, goza dos direitos que ela oferece.

A constituição de uma Cidade Educadora é uma tarefa árdua e cheia de obstáculos, isso porque muitas políticas municipais ainda consideram a cidade educadora apenas como um conjunto de atuações relacionadas, de uma maneira ou outra, com as instituições educativas convencionais. Assim, as políticas de uma cidade educadora parecem interessar ou implicar somente aos departamentos ou instituições educativas.

3.2. Pensar o currículo a partir da proposta da cidade educadora

Ao falarmos de currículo precisamos ter em mente que não há neutralidade em sua relação com tempo, espaço, escolhas dos conteúdos ou conhecimento que são ensinados, mas sim opções ideológicas que são construídas e transmitidas. Nesse sentido, faz-se necessário realizar uma breve apresentação sobre o Currículo e, nesta pesquisa, adotamos a perspectiva crítica, segundo a qual o currículo é compreendido como resultado de uma seleção de conhecimentos (TADEU, 2019) e busca-se entender a quem pertence o conhecimento considerado válido de ser incluído nos currículos, assim como quem ganha e quem perde com as opções feitas.

As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que?”, mas submetem este “quê” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?”, mas “por quê?”. Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (TADEU, 2019, p.16).

Assim, partindo da compreensão do currículo enquanto uma seleção intencional de conhecimentos, em que alguns conhecimentos são priorizados em detrimento de outros, é preciso saber que conhecimentos têm sido priorizados e quais conhecimentos são negligenciados; de quem são os conhecimentos considerados válidos e que sujeitos têm seus conhecimentos ocultados. Tais reflexões nos permitem compreender a intencionalidade, os objetivos do currículo.

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)

Segundo Arroyo (2013), o currículo constitui o núcleo estruturante da função da escola, sendo “o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado e ressignificado” (ARROYO, 2013, p. 20). Sacristán (2017) argumenta que o currículo é uma confluência de práticas diversas, que se inter cruzam na definição do currículo.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida e instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e a sua realização, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (SACRISTÁN, 2017, p. 16-16)

Neste sentido, o currículo é produzido socialmente por diferentes instâncias (Estado, Secretarias de Educação, escolas, professores), é intencional, é seletivo, é um projeto.

O currículo, embora apesar das diferentes perspectivas e dos diversos dualismos, define-se como um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo; que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (PACHECO, 2006, p.20).

Neste contexto, Pacheco (2006) define três níveis de decisão curricular: (1) o político-administrativo, ou seja, o currículo geral definido pelo governo; (2) de gestão, em que secretarias de educação e escolas são instâncias que operacionalizam e viabilizam o currículo prescrito pelo Estado; (3) de realização, que abrange a sala de aula onde os conteúdos são trabalhados. Sacristán (2017) apresenta uma outra forma de compreender os diferentes níveis de decisão curricular:

- O currículo prescrito, compreende o currículo oficial estabelecido pelo Estado;

- O currículo apresentado aos professores, isto é, o conjunto de materiais (guias, livros-texto) desenvolvidos para traduzir para os professores os conteúdos do currículo prescrito;
- O currículo moldado pelos professores, ou seja, cada professor, a partir de sua cultura profissional, molda o currículo que lhes é apresentado nos guias e livros-texto.
- O currículo em ação, isto é, a concretização curricular que ocorre no espaço da sala de aula.
- O currículo realizado, que corresponde aos efeitos da prática pedagógica, mais precisamente nas aprendizagens realizadas pelos alunos.
- O currículo avaliado, ou seja, os aspectos do currículo que são avaliados e que, em geral, tendem a ressaltar determinados componentes em detrimento de outros, impondo critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos.

Verifica-se que o currículo é um campo “contestado” por diferentes sujeitos e instâncias de poder, pois o currículo é um construto social pensado, organizado e implementado por sujeitos concretos, representando os interesses e os objetivos de uma determinada sociedade. É por essas características que o currículo pode e deve ser moldado pelo professor que, dotado de uma consciência crítica, coletiva e emancipadora, pode inserir no currículo escolar temas da realidade concreta vivida pelos educandos, o currículo deve ser contextualizado na realidade vivida pelos alunos.

Relacionando as tarefas educacionais com os saberes e experiências de vida, a contextualização curricular cria condições para dar lugar na escola às culturas de origem dos alunos e ao desenvolvimento de identidades positivas desses sujeitos sociais. Além disso, a contextualização do currículo promove relações entre a teoria e a prática e permite que os estudantes confirmem sentido e utilidade ao que aprendem. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade (...).

Assim, a contextualização está relacionada à pesquisa e refere-se ao domínio reflexivo pessoal e compartilhado no qual o aluno dialoga com a informação e percebe que não aprende individualmente, e sim em contextos de interação. Dessa maneira, a ação de contextualizar favorece saber pensar sobre arte, em vez de operacionalizar um saber cumulativo na área (BRASIL, 1998, p. 50).

Portanto, a contextualização compreende a aproximação entre o conteúdo trabalhado e o contexto de vida do aluno a partir da inserção das características de seu cotidiano, onde o aluno passa a identificar suas experiências individuais, dando significado ao seu aprendizado. Assim, a contextualização do currículo escolar tende a suprimir questionamentos comuns aos estudantes, tais como: “para que estou aprendendo isso?” ou “quando eu usarei isso em minha vida?”, uma vez que entrelaça os objetivos dos conteúdos selecionados pelos docentes com as competências que estão sendo construídas pelos discentes em seu processo natural de desenvolvimento intelectual, estético e social. A contextualização confere ao processo de aprendizagem a intervenção ativa do estudante, através de suas próprias conexões entre os conhecimentos. No ensino contextualizado o aluno passa a ser mais do que um espectador, protagonizando as ações necessárias à aprendizagem, promovendo no aluno a reflexão acerca de sua função como um agente detentor do poder de aferir mudanças em si mesmo e no mundo ao seu redor.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o princípio da contextualização nos coloca o desafio (e a importância) de organizar o currículo da escola e as práticas pedagógicas para que, de modo intencional e significativo, os estudantes possam experimentar intimidade com os conteúdos de ensino a partir de suas vivências e experiências singulares e a partir dos conhecimentos que já estão enraizados em seu cotidiano. Conforme Pacheco (1996), selecionar os conteúdos curriculares, de acordo com os interesses dos alunos, não é uma tarefa fácil. Para tanto, precisam ser respondidas algumas questões: como identificar realmente os interesses dos alunos? Como identificar que esses interesses consistem em demandas a serem consideradas no currículo? Como chegar a um consenso de currículo diante dos vários interesses dos alunos? O aluno com um ambiente social mais limitado terá clareza sobre seus interesses?

Assim, segundo Arroyo (2013), ser docente-educador não é ser fiel a rituais pré-estabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em função de opções políticas, éticas.

Uma constatação é que os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, deslocados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, deslocados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. Estes aparecem em um vazio social, produzidos e reproduzidos, ensinados e aprendidos sem referência a sujeitos, experiências concretas. Consequentemente as didáticas de seu ensino aprendizagem são abstratas, válidas para todo conhecimento e para todo aluno ou coletivo. Válidas para toda vivência, todo contexto social e cultural (ARROYO, 2013, p. 77).

Dessa forma, ao valorizar o conhecimento que o aluno já tem e ao contextualizar os conteúdos de forma a aproximá-los da realidade vivida do educando, o professor dá um novo sentido ao processo de ensino aprendizagem. Ele deixa de ser um mero transmissor do conhecimento e passa a ser um mediador no processo de aprendizagem ativa dos alunos. De acordo com Cavalcanti (1998)

O docente precisa rever a sua prática, reavaliar as suas aulas, pois o professor possui um papel na sociedade que para muitos passa por despercebido. O professor precisa quebrar paradigmas, buscando o novo a partir da pesquisa e de uma nova metodologia de ensino. O professor precisa em sua prática desafiar o seu aluno, tirá-lo da zona de conforto para que ele repense o que está ao seu redor buscando a capacidade crítica e a Geografia como ciência tem muito a contribuir (CAVALCANTI, 1998, p. 88).

Ao trazer as experiências sociais para os processos de ensino-aprendizagem os docentes se contrapõem a separação entre experiência e conhecimento Assim, reconhecer e enfatizar a relação entre experiência e conhecimento ou reconhecer que “todo conhecimento tem sua origem na experiência social, pode levar a superação de visões distanciadas, segregadoras de experiências de conhecimentos e de coletivos humanos profissionais” (ARROYO, 2013, p.117). Cabe aos currículos incorporar essa variedade de experiências e sujeitos sociais, políticos e culturais, étnicos, raciais. “Reconhecer que cada experiência tem como autores sujeitos pessoais ou coletivos reais que não têm uma autoria solitária, mas estão entrelaçados em relações sociais, raciais, de gênero, de idade, periferia, campo, de orientação sexual, de opções políticas e morais” (ARROYO, 2013, p.117).

Diante do exposto, podemos perceber que o princípio da contextualização se insere na concepção de educação da cidade educadora, visto que, ao entender os espaços da cidade com espaços educativos é possível inserir no currículo escolar temas da realidade concreta do aluno, tornando mais próximo e significativos os conhecimentos ensinados no currículo escolar, ao mesmo tempo que possibilita a inserção, nesse currículo, de saberes provenientes da realidade vivida pelos alunos.

3.3. A Cidade Educadora como possibilidade pedagógica e curricular

A concepção de educação presente no conceito de Cidade Educadora tem como objetivo a formação de um cidadão emancipado, mediante a promoção de uma educação cidadã comprometida com a cultura democrática e solidária da cidade, isto é, formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, à medida que conhecem e apreendem criticamente a cidade onde vivem, realizem uma ação participativa e

transformadora desta. A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, “espontaneamente”

[...] há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as Cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem (FREIRE, 2015, p.23).

Para Freire (2015) a cidade educadora é uma cidade dotada de qualidades, é a cidade para a educação e a educação para a cidade. Por sua vez, Gadotti, (2006) argumenta que

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).

Neste sentido, a Cidade Educadora pode ser pensada como um complexo educacional popular, cuja ideia é a de transformação de todos os espaços e equipamentos em um espaço de “educação inclusiva, de formação permanente e de humanização das relações sociais” (GADOTTI, 2004, p. 139).

Segundo Cabezzudo,

Uma cidade educadora deve ser construída a partir das múltiplas possibilidades que lhe oferece a complexificação do mundo urbano, mas também a partir de seus atores, portadores de uma história, de uma herança e do novo e, fundamentalmente, transmissores de uma maneira de existir nesse espaço (CABEZZUDO, 2004, p.37).

A cidade pode tornar-se educadora quando:

(...) as cidades devem ser consideradas como verdadeiros espaços de aprendizagem, organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana (...) Trata-se de aprender a ler a cidade, aprender que ela constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. Para isso é necessário ultrapassar a parcela da cidade que constitui o *habitat* concreto de cada um. Também significa aprender a lê-la criticamente, a utilizá-la e a participar de sua construção. (...) A educação tem que assumir a difícil tarefa de compreender e aceitar a diversidade, já que esta potencializa o enriquecimento entre indivíduos e os grupos humanos, e evitar que está se converta em fator de exclusão social (...). Dizemos que o cidadão deve aprender as habilidades mínimas para circular pela cidade, para utilizar plenamente seus meios de transporte e comunicação, para encurtar os caminhos e localizar-se na intrincada complexidade de nossas urbes. (BRARDA; RIOS, 2004, p. 31).

Assim, é no diálogo sobre a cidade que os estudantes encontram suas referências ou as constroem. Na cidade educadora o ensino busca explorar os lugares da cidade, observando e

entendendo as paisagens, territorializando-as. A concepção de cidade educadora traz novas possibilidades de pensar o ensino, o currículo. Ela amplia a noção de espaço de aprendizado, antes restrito ao espaço escolar, ao propor todo o espaço da cidade como um espaço educativo. Ela admite novas experiências educativas.

Se assumimos como princípio epistemológico 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).

A cidade educadora tem como princípio que todos os espaços da cidade podem ser espaços educativos. Assim, os espaços da cidade, considerados em sua totalidade como um espaço de aprendizagem, abrem inúmeras possibilidades para repensar o currículo escolar. Brarda e Ríos (2004) apresentam os princípios educativos inerentes a cidade educadora da seguinte forma:

[...] as cidades devem ser consideradas como verdadeiros espaços de aprendizagem, organizando, sistematizando e aprofundando o conhecimento informal que adquirimos dela espontaneamente na vida cotidiana [...] Trata-se de aprender a ler a cidade, aprender que ela constitui um sistema dinâmico em contínua evolução. Para isso é necessário ultrapassar a parcela da cidade que constitui o *habitat* concreto de cada um. Também significa aprender a lê-la criticamente, a utilizá-la e a participar de sua construção. (...) A educação tem que assumir a difícil tarefa de compreender e aceitar a diversidade, já que esta potencializa o enriquecimento entre indivíduos e os grupos humanos, e evitar que está se converta em fator de exclusão social. (...) os cidadãos devem aprender as habilidades mínimas para circular pela cidade, para utilizar plenamente seus meios de transporte e comunicação, para encurtar os caminhos e localizar-se na intrincada complexidade de nossas urbes. (...) É preciso reconhecer os direitos que todos, como cidadãos, possuímos, para assim começar a decidir sobre o futuro da cidade. (BRARDA; RÍOS, 2004, p.31)

A cidade, nesse sentido, passa a ser compreendida como espaço da cidadania, espaço usado e apropriado pelo cidadão e pela cidadã. De acordo com Santos (2014), ser cidadão é ter o inalienável direito a uma vida decente, para todos, não importa o lugar onde se encontre, na cidade ou no campo. Mais do que um direito a cidade o que está em jogo é o direito de obter na sociedade aqueles bens e serviços múltiplos sem os quais a existência não é digna.

Ser cidadão, perdoem-me os que cultuam o direito, é ser como o Estado, é ser um indivíduo dotado de direitos que lhe permitam não só se defrontar com o Estado, mas afrontar o Estado. O cidadão seria tão forte como o estado. O indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo, e que se

ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos (SANTOS, 2014, p. 157).

Ser cidadão pressupõe o exercício da cidadania, que segundo Santos (2014), corresponde às ações dos cidadãos que garantem os instrumentos para o exercício da sua liberdade e garantia dos seus direitos.

Pode-se dizer que cidadania é, essencialmente, a consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação etc.; direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos etc. Não há cidadania sem democracia (GADOTTI, 2006, p. 134).

A cidadania é um conceito primordial na concepção de educação da Cidade Educadora. Ela é muito mais ampla do que a concepção liberal de cidadania, pautada no direito à liberdade individual e no direito à propriedade, que hoje converte-se em uma “concepção consumista de cidadania (direito do consumidor). A cidadania plena² “se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na vida pública” (GADOTTI, 2006, p. 134). Essa cidadania é exercida mediante um constante aprendizado.

Tal compreensão, pauta-se na perspectiva freireana do inacabamento do ser humano, onde o seu desenvolvimento ocorre por toda a vida, sendo, portanto, “um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão. Por isso, um ser ininterruptamente em busca, naturalmente em processo” (FREIRE, 1991, p.3). Assim, ampliando-se a discussão sobre elementos fundamentais na formação cidadã, entendemos que a educação na cidade além se dar de forma coletiva e democrática, também assume um caráter de constância.

Aplicando a premissa freireana de que o “mundo não é, ele está sendo” (FREIRE, 2015) ao contexto da educação, é possível apreender o caráter emancipador presente na concepção de cidade educadora. Assim, uma vez consciente da sua realidade, compreende o que, na perspectiva freireana, define-se como “inédito viável”, a materialização historicamente

² Adélia Cortina apresenta as dimensões para o exercício de uma cidadania plena: Cidadania política: direito de participação numa comunidade política; Cidadania social: que compreende a justiça como exigência ética da sociedade de bem viver; Cidadania econômica: participação na gestão e nos lucros da empresa, transformação produtiva com equidade; Cidadania civil — afirmação de valores cívicos como liberdade, igualdade, respeito ativo, solidariedade, diálogo; Cidadania intercultural — afirmação da interculturalidade como projeto ético e político frente ao etnocentrismo (CORTINA apud GADOTTI, 2006, p. 134).

possível do sonho almejado. Brarda e Ríos (2004) destacam que a concepção de cidade educadora nos traz um novo olhar sobre os processos educativos a partir de três aspectos: aprender *a cidade*, aprender *na cidade* e aprender *da cidade*. Aprender a cidade pressupõe considerar ela própria como conteúdo educativo: descobrir a cidade, identificar seus diferentes espaços educativos, desvelar suas possibilidades de aprendizado. Aprender *na cidade* pressupõe o uso pedagógico dos espaços educativos que a cidade oferece. Aprender *da cidade* é compreender que a cidade é um agente de educação.

Essa leitura do mundo, que em Paulo Freire antecede a leitura da palavra, tem no estudo da cidade, do lugar, do espaço vivido, o foco inicial para o sujeito se vê no mundo enquanto sujeito consciente e produtor, também, de parte de sua vida, de sua história, como se houvesse um misto de objeto e sujeito. Segundo Freire (2015) a cidade educadora é uma cidade dotada de qualidades, “é a cidade para a educação e a educação para a cidade”.

Assim, o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir da concepção de cidade educadora vem sendo realizado por redes de cidades e até mesmo escolas que adotam os princípios da Cidade Educadora como possibilidade de constituição de novas práticas pedagógicas. Nesta perspectiva, a Associação Internacional das Cidades Educadoras constitui uma importante estrutura de colaboração e socialização entre as cidades que integram essa associação, de experiências pedagógicas pautadas nos princípios educativos da Cidade Educadora. A AICE tem como objetivos:

- Proclamar e reivindicar a importância da educação na cidade.
- Evidenciar as vertentes educativas dos projetos políticos das cidades associadas.
- Promover, inspirar, fomentar e acompanhar o cumprimento da Carta das Cidades Educadoras (Declaração de Barcelona) nas cidades-membro, bem como assessorar e informar os seus membros relativamente ao fomento e à implantação dos mesmos.
- Representar os associados na execução dos fins associativos, estabelecendo contatos e colaborando com organizações internacionais, estados e entidades territoriais de todo o tipo, sendo a AICE um interlocutor válido e significativo nos processos de influência, negociação, decisão e redação.
- Criar laços e colaborar com outras associações, federações, agrupamentos ou Redes Territoriais, especialmente de cidades, em esferas de ação similares, complementares ou concorrentes.
- Cooperar em todos os âmbitos territoriais que se enquadrem nos fins da presente Associação.

- Promover o aprofundamento do conceito de Cidade Educadora e as suas aplicações práticas nas políticas das cidades, através de intercâmbios, encontros, projetos comuns, congressos, atividades e iniciativas que reforcem os laços entre as cidades associadas, no âmbito das delegações, Redes Territoriais, Redes Temáticas e outros agrupamentos.

Seguindo esses princípios, a Delegação para a América Latina conta com três redes territoriais: Rede Mexicana de Cidades Educadoras (REMCE), Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE) e Rede Argentina de Cidades Educadoras (RACE). Além disso, há três Redes Temáticas: a Rede de Políticas Ambientais e de Sustentabilidade, a Rede de Políticas para a Promoção da Convivência e da Participação Cidadã e a Rede de Políticas para a Promoção de Direitos das Infâncias e Juventudes.

De acordo com a AICE as Redes Territoriais são as agrupações de cidades de uma mesma zona territorial, que se propõem a trabalhar os temas de interesse comum de maneira conjunta. Cada rede estabelece sua organização e funcionamento de acordo com os estatutos da AICE e está coordenada por uma de suas cidades. Uma Rede Temática é uma equipe de trabalho integrada por representantes dos governos locais de diversas cidades que pertencem à Delegação, com o interesse coletivo posto em uma temática concreta de gestão municipal e o desejo de realizar trocas de experiências relacionadas, aprofundando em sua análise e chegando às conclusões práticas que otimizem seu trabalho concreto e que sejam oferecidas ao restante das cidades membro. No intuito de compartilhar e promover experiências positivas de práticas pedagógicas desenvolvidas à luz dos princípios da Cidade Educadora, essas redes disponibilizam em seus sites textos que relatam o desenvolvimento dessas práticas. Tal material pode ser utilizado como referência para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que adotem os princípios da Cidade Educadora.

No Brasil há vários estudos que consideram o conceito de Cidade Educadora como possibilidade de desenvolvimento de uma nova concepção de políticas públicas, bem como do desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a formação cidadã e o pleno exercício da cidadania. No âmbito da educação destacamos as seguintes pesquisas acadêmicas, que serão analisadas na seção 4, quando tratarmos sobre o estado conhecimento relativo ao tema cidade educadora: “O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora” (FERREIRA, 2012); “Cidades e processos educativos: CIEPS e PEU Bairro-Escola no caminho das Cidades Educadoras” (VIANNA, 2011); “Educação e cidadania na perspectiva da Cidade Educadora: uma proposta para Frederico Westphalen” (PAETZOLD, 2006); “Escola

que inclui, cidade que educa: apropriação do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo” (MANGANOT, 2018).

A referência a essas pesquisas visa demonstrar que o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir dos princípios da Cidade Educadora é uma realidade que apresenta inúmeras possibilidades para uma transformação qualitativa e verdadeiramente significativa dos processos de ensino-aprendizagem. Nesta perspectiva, Gadotti e Padilha (2004) argumentam que

Na cidade educadora, além dos professores e das escolas, outras pessoas e instituições também se organizam intencionalmente para criar redes de articulação, reconhecendo os micro e macro espaços da cidade. Nesse contexto, realiza-se permanentemente o que, freirianamente, chamamos de “leitura de mundo”, que é a base de todo o planejamento educacional e, portanto, do planejamento da cidade educadora. Passamos a conviver igualmente com muitos sujeitos que, para além dos seus exercícios profissionais, passam também a atuar como educadores. Trata-se então, de reconhecer a “pedagogia urbana” (...) que, em síntese, significa que cada pessoa pode se reconhecer educadora, ensinar e aprender, reconhecendo a existência na cidade múltiplos espaços educativos – e, múltiplos espaços educacionais (GADOTTI; PADILHA, 2004, p.137).

Na cidade educadora a escola, por meio da apreensão da cidade pelos alunos, possibilita a formação de cidadãos críticos que exerçam plenamente a sua cidadania, promovendo uma educação para e pela cidadania. Assim, é no âmbito do Movimento das Cidades Educadoras que surge uma nova concepção de escola, em oposição a concepção de escola neoliberal, a Escola Cidadã, que objetiva a promoção de uma educação para a compreensão e respeito às diferenças e as diversidades inerentes a sociedade na qual está inserida.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres, o que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã é aquela, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, apud GADOTTI; PADILHA, 2004, p.123).

Ao longo de sua importante e extensa obra, Paulo Freire defende que a educação deve promover a consciência crítica do educando por meio de uma relação dialética desse com o seu espaço vivido, tornando-o cada vez mais consciente sobre a sua realidade, de modo a poder refletir sobre ela e transformá-la. Na concepção freiriana a consciência crítica “é a representação

das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais. [...] é próprio da consciência crítica a sua interação com a realidade” (FREIRE, 2018, p. 138).

A Cidade Educadora, ao considerar a cidade como um espaço educativo, propõe uma educação que ultrapassa os muros da escola, tradicionalmente vista como espaço de aprendizado. Não significa dizer que na Cidade Educadora a escola perde a sua função social, mas sim que a função de educar é compartilhada com toda a comunidade. Dessa forma, a cidade educadora apresenta inúmeras possibilidades pedagógicas e curriculares na promoção de uma educação cidadã e libertadora.

4. O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE CIDADE EDUCADORA EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL (2005 A 2019)

Nesta seção apresentaremos os dados levantados no Banco de Teses e Dissertações (BDT) da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o resultado de nossas análises. Nos debruçamos sob um corpus constituído de 10 teses e 49 dissertações, totalizando 59 trabalhos acadêmicos que foram produzidos nos programas brasileiros de pós-graduação e publicados entre os anos de 2005 a 2019. Os critérios adotados e as etapas da pesquisa, as quais constituem nosso percurso metodológico, foram detalhados na seção 2. As categorias analisadas em nosso estudo não foram definidas previamente, mas resultam de uma interpretação subjetiva, guiada por lentes epistemológicas específicas que são perpassadas por nossos valores, concepções de mundo, de educação, de escola, de currículo, e de Cidade Educadora. Em um primeiro momento, identificamos cinco possíveis categorias de análise: (1) região do programa, (2) objeto de estudo, (3) aporte teórico, (4) escolhas metodológicas e (5) referencial teórico.

A análise mais detalhada do corpus selecionado, entretanto, nos permitiu identificar novas categorias, mais condizentes com a pesquisa qualitativa do tipo estado do conhecimento que nos propomos a realizar, alinhadas aos objetivos propostos em nossa pesquisa. São elas: (1) objetos e objetivos das pesquisas, (2) aportes teóricos, (3) escolhas metodológicas e (4) aspectos e dimensões da cidade educadora. Com essas quatro categorias buscamos o aprofundamento em pontos específicos que consideramos importantes para compreender como vem se constituindo o estado do conhecimento sobre a adoção da cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular no Brasil.

4.1. Aspectos preliminares do estado do conhecimento sobre o tema cidade educadora em dissertações e teses brasileiras no período de 2005 a 2019

As pesquisas do tipo estado do conhecimento têm por objetivo fazer um inventário do que foi produzido em determinado espaço-tempo sobre um determinado tema. Esse caráter inventariante é fundamental, por isso, na Tabela 1 apresentamos as teses e dissertações aqui analisadas com as seguintes informações: título das pesquisas; nome e gênero dos autores; ano e tipo dos trabalhos sob análise; nome dos programas de pós-graduação, instituições de ensino vinculadas e região de localização dessas instituições.

Tabela 1: Corpus de dados analisado na pesquisa

	Título	Autor	Gênero	Ano	Tipo	Programa/Instituição	Região
1	Memórias de professoras: O Instituto de Educação de Porto Alegre e as pedagogias de reciprocidade cidade/escola	Ivany Souza Ávila	M	2005	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRS	SUL
2	O patrimônio histórico da Vila Belga-SM/RS	Gerson de Oliveira Marques	H	2006	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSM	SUL
3	Autonomia na escola pública no norte de RS: da crise de projetos nas escolas estaduais a intersubjetividade criadora	Claudinei Vicente Cassol	H	2006	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNISINOS	SUL
4	Educação e cidadania na perspectiva da Cidade Educadora: Uma proposta para Frederico Westphalen	Ophelia Sunpta Buzat Paetzold	M	2006	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNISINOS	SUL
5	Poder local, cidadania e educação: das condições para a construção de uma cidade educadora - um estudo produzido a partir do bairro de Restinga – Porto Alegre	Edesmim Wilfrido Palácios Paredes	H	2007	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNISINOS	SUL
6	Planejamento e aprendizagem na implantação de políticas públicas: o caso da elaboração do planejamento de mobilidade urbana no município de São Leopoldo-RS	Duilio Castro Miles	H	2007	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Administração / UNISINOS	SUL
7	O lúdico nos espaços e tempos da infância escola e cidade: articulações educadoras	Rosane Romanini Félix	M	2007	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNISINOS	SUL
8	Políticas educacionais e processos de divulgação: o caso do plano municipal de educação de Esteio	Eliane Teresinha Gheno	M	2008	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNISINOS	SUL
9	Cidades Educadoras: um estudo sobre as experiências do município de Esteio-RS	Lola Cristina Luz Rodrigues	M	2008	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNISINOS	SUL
10	O uso da educação como mediação	Aparecida Luzia Alzira Zuin	M	2009	Tese	Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica / PUC-SP	SUDESTE
11	Cidade Educadora e Escola Cidadã na Cidade Contemporânea	Fernando de Assis dos Santos	H	2009	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNISO	SUDESTE

12	Vivências na Cidade educadora e reflexividade crítica para a transformação da cultura ambiental: aprendizagens com estudantes de Rio Grande	Ivonne Ayde Rodriguez Villbona	M	2009	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / FURG	SUL
13	Inovações e Desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ	Thiago Luiz Alves dos Santos	H	2010	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRJ	SUDESTE
14	Cidade e processos educativos: CIEPs e PEU Bairro-Escola no caminho das Cidades Educadoras	Letícia de Lima Viana	M	2011	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação / UERJ	SUDESTE
15	A educação ambiental no contexto da Cidade Educadora: A experiência de Sorocaba	Roberto Martinez	H	2011	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNISAL	SUDESTE
16	Cidades Educadoras e Juventudes: as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí – RS	Ingrid Wink	M	2011	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS	SUL
17	A Educação e o turista cidadão: Viva o centro a pé (Porto Alegre – RS (2006- 2011)	Carina Vasconcellos Abreu	M	2011	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / PUC-RS	SUL
18	A cidade é o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea	Elisa Vieira	M	2012	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / USP	SUDESTE
19	Escola Integrada: Uma proposta de educação para todos	Mary Margareth Matinho Resende	M	2012	Dissertação	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública / UFJF	SUDESTE
20	O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora	Agnes Leite Thompson Dantas Ferreira	M	2012	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo / UFES	SUDESTE
21	Para além dos muros da escola	Marcus Vinícius Silva Gomes	H	2013	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Geografia / UFRJ	SUDESTE
22	Educação Integral e Arte/Educação: concepções, desafios e possibilidades no Programa Mais Educação	Luisa Figueiredo do Amaral	M	2013	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UERJ	SUDESTE
23	Cultivando a semente educativa: A práxis dos educadores de saúde frente ao grupo de idosos	Renata Belarmino de Araújo	M	2013	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNISAL	SUDESTE
24	Cidade como produção da vida e lócus educador para uma nova cidadania: algumas trilhas em São Luís – MA	Adriana Maria de Oliveira Ramos Lima	M	2013	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional / UEMA	NORDESTE

25	Estudo sobre educação como prática da democracia e a experiência das Cidades Educativas	Luísa de Pinho Valle	M	2014	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Direito / UNB	CENTRO-OESTE
26	Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento	Thelmelisa Lencione Quevedo	M	2014	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / USP	SUDESTE
27	Cidades Educadoras no Estado de São Paulo: análise das ações frente ao perfil temático e aos princípios do Movimento	Carolina Martin	M	2014	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNIMEP	SUDESTE
28	Resistência e governabilidade: Política educacional em Uberada –MG nos anos de 2005 a 2012	Marisa Borges	M	2014	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSCAR	SUDESTE
29	Cidades Educadoras: Possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia	Valter Morigi	H	2014	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS	SUL
30	Educação Integral (PEI) e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência	Bárbara Bruna Moreira Ramalho	M	2014	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social / UFMG	SUDESTE
31	Programa Escola Integrada: A Atuação do Gestor Escolar, defendida	Júnia Costa Amaral	M	2014	Dissertação	Programa Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública / UFJF	SUDESTE
32	Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora	Roberta de Paula Santos	M	2014	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais / UFPB	NORDESTE
33	Ensinar a ler a cidade: práticas de estudo da urbe na educação básica	Vanessa Barbosa Araújo	M	2014	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UEMG	SUDESTE
34	Educação Patrimonial: Uma Experiência com Alunos e Professores no Município De Vila Velha/ES	Michelle Pires Carvalho	M	2014	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática / UFES	SUDESTE
35	Espaços Comunitários Para a Infância e a Juventude na Contemporaneidade da Terra Brasilis: O potencial na construção de cidades educadoras	Paulo Sérgio Souza Vasconcelos	H	2014	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Teologia / Faculdades EST	SUL
36	A arte na construção de um bairro educador: uma inspiração freireana na cidade de São Paulo	Camila Arelaro Caetano	M	2015	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Currículo / PUC-SP	SUDESTE
37	A cidade educadora e o enfoque CTS: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação	Tárcio Minto Fabrício	H	2016	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFSCAR	SUDESTE
38	Cidade: território de experiência do teatro em comunidade	Wellington de Oliveira	H	2016	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Artes / UNB	CENTRO-OESTE
40	A escola na escala do bairro: políticas públicas urbano culturais e o legado do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu	Gabrielle Mesquita Alves	M	2016	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo / UFF	SUDESTE

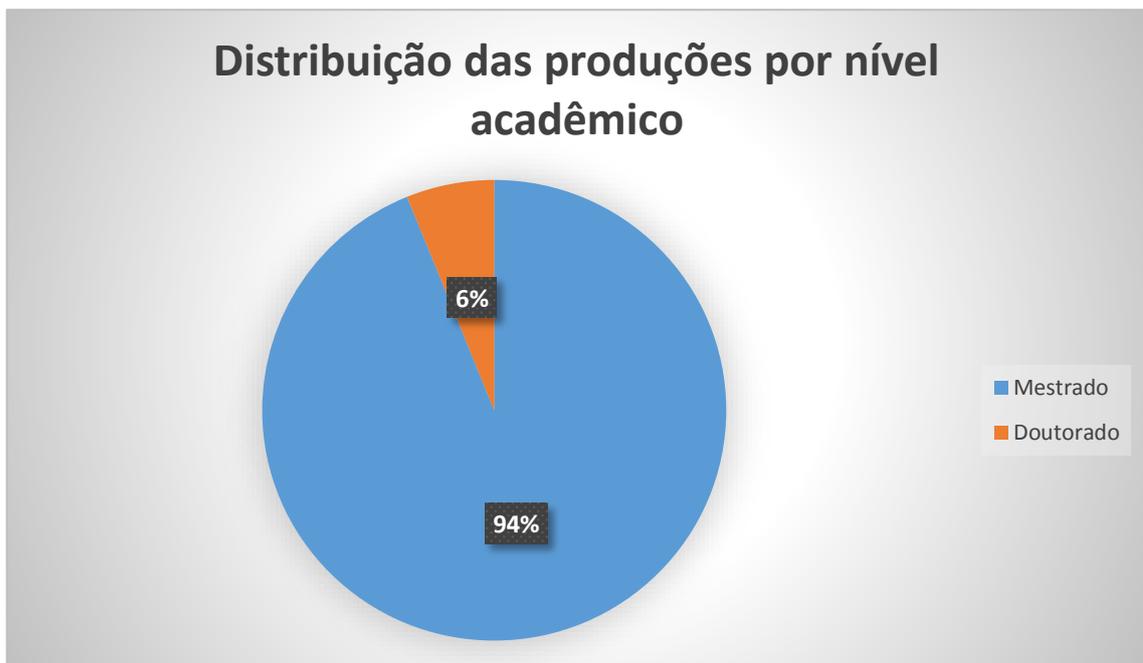
41	A paisagem educativa um estudo comparativo sobre a paisagem educadora	André Tostes Graziano	H	2016	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNICAMP	SUDESTE
42	Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG	Regina Rosa dos Santos Leal	M	2016	Tese	Programa Pós-Graduação em Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional / UFMG	SUDESTE
43	Cidades Educadoras sob uma Perspectiva Constitucional	Elimei Paleari do Amaral Camargo	H	2016	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNIMEP	SUDESTE
39	Cartografia urbanográfica no Sertão do São Francisco: uma proposta infocomunicacional a favor da articulação de novos espaços de arte e educação	Cecílio Ricardo de Carvalho Bastos	H	2017	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNEB	NORDESTE
44	A educação integral na perspectiva da cidade educadora: uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem	Deborah Etrusco Tavares	M	2017	Dissertação	Programa Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública / UFJF	SUDESTE
45	Cidade Educadora como potencialidade educacional: A educação para além da escola	Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal	M	2017	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNIR	NORTE
46	A educação em diálogo com a cultura: Da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF	Luciana de Maya Ricardo	M	2017	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNB	CENTRO-OESTE
47	Onde se aprende ser professora? Cartografias sobre Territórios Educativos	Larissa de Sousa Oliveira	M	2017	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFJF	SUDESTE
48	Os Fundamentos da Educação Integral no Programa Mais Educação	Raphael Alario Rodrigues	H	2017	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFPE	NORDESTE
49	Educação integral e cidade educadora: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares	Daniel Rômulo de Carvalho Rocha	H	2018	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território / UNIVALE	SUDESTE
50	Dificuldades na implementação da educação integral na Escola Estadual Constelação	Dayane Izaete Silva	M	2018	Dissertação	Programa Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública / UFJF	SUDESTE
51	Escola que inclui, cidade que educa: apropriações do Programa Mais Educação em uma escola da periferia de São Paulo,	Marina Braguini Manganotte	M	2018	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / USP	SUDESTE
52	Educação ambiental crítica: círculos de cultura na formação continuada docente	Larissa Abílio Oliveira	M	2018	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFPB	NORDESTE
53	Tempos e espaços: o patrimônio cultural como lugar de educação (Criciúma/SC, 1996-2017)	Rodrigo Fabre Feltrim	H	2019	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UNESC	SUL

54	A cidade e seu potencial educativo: a relação entre o cotidiano conhecimento científico no ensino de geografia	Flávia Cristina Coletti	M	2019	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Geografia / UNICENTRO	CENTRO-OESTE
55	Educação Ambiental e agricultura familiar urbana em Juiz de Fora: para além da dicotomia campo-cidade	Lucilene Ferreira do Carmo	M	2019	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFJF	SUDESTE
56	Educação política e educação escolar	Daniel José da Cunha	H	2019	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UFJF	SUDESTE
57	A inserção internacional das cidades médias na faixa de fronteira: o caso da cidade de Dourados	Aida Mohamed Ghadie	M	2019	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos / UFGD	CENTRO-OESTE
58	Salvador, cidade educadora e os ciclos de parceria público-privado (2005-2012)	Manuela Cássia da Silveira Gomes	M	2019	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Educação / UEFS	NORDESTE
59	Narrativas ambientais: reflexões a partir da comunicação pública sobre o Programa Município Verde Azul	Gisele Cristina Gabriel de Souza	M	2019	Dissertação	Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura / UNISO	SUDESTE

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa

Na Tabela 1 o tipo da pesquisa analisada está relacionado ao nível de ensino: dissertações correspondem ao Mestrado, enquanto as teses são referentes aos trabalhos de Doutorado. O corpus do nosso estudo é constituído, majoritariamente, por produções provenientes do Mestrado, as quais correspondem a 94% do total, enquanto as produções do Doutorado perfazem somente 6% do nosso corpus, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1: Gráfico da distribuição das produções acadêmicas analisadas, por nível acadêmico



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa.

Todos os trabalhos acadêmicos analisados estão compreendidos entre 2005 e 2019. Cidade pioneira do movimento educador no Brasil na década de 1990, Porto Alegre implementou políticas públicas norteadas pela concepção de Cidade Educadora na Gestão “Administração Popular” (2001-2004), do prefeito Tarso Genro, filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT), pouco tempo depois essas políticas começaram a reverberar, inclusive chegando até as universidades, que começaram a empreender estudos afim de analisar seus impactos nos mais distintos setores; e a utilizar a concepção de Cidade Educadora para nortear pesquisas em diversas áreas, entre as quais se destaca a educação. Delimitamos 2005 como o marco inicial das produções acadêmicas-científicas sobre a cidade educadora, considerando o tempo hábil necessário para a implementação das políticas norteadas pela concepção de Cidade Educadora na Gestão Administração Popular e o período regular de dois anos para a realização de uma pesquisa de mestrado. O ano limite desse recorte temporal é 2019 afim de garantir a

inclusão em nosso corpus de análise das produções acadêmicas mais recentes sobre a temática da cidade educadora. O detalhamento das produções acadêmicas de mestrado e doutorado por ano de publicação é apresentado na Tabela 2.

Tabela 2: Dissertações e teses analisadas por ano de publicação

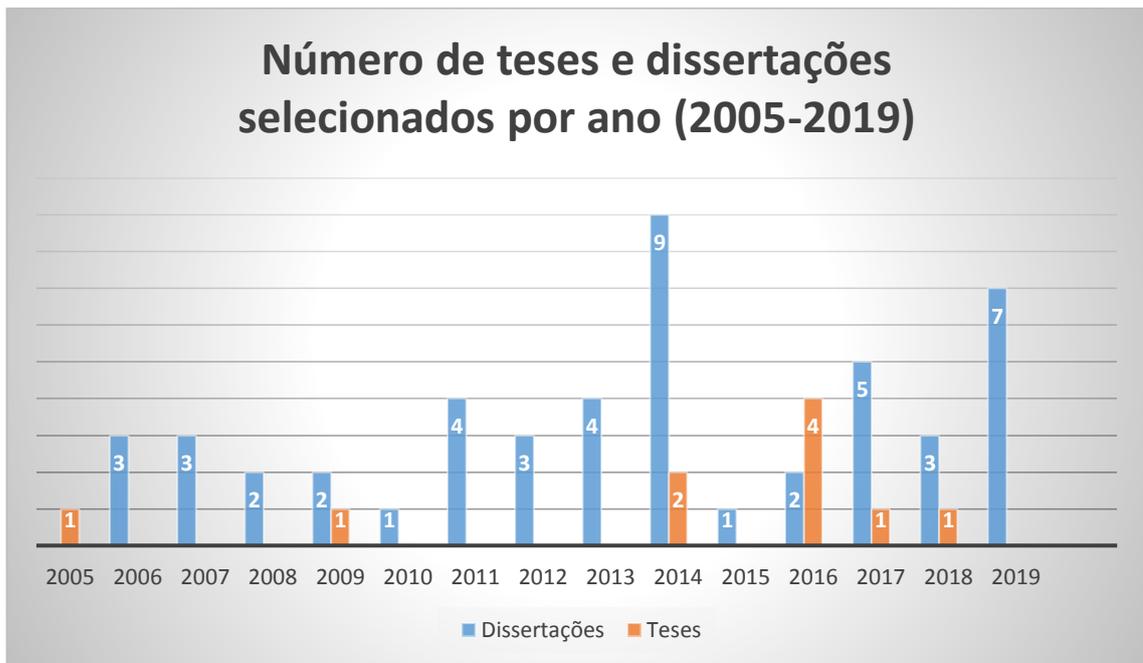
Ano	Dissertação	Tese
2005	-	1
2006	3	-
2007	3	-
2008	2	-
2009	2	1
2010	1	-
2011	4	-
2012	3	-
2013	4	-
2014	9	2
2015	1	-
2016	2	4
2017	5	1
2018	3	1
2019	7	-
Total	49	10

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Os números totais de teses e dissertações apontam que há uma diferença entre a frequência na produção de teses e dissertações que abordam o tema Cidade Educadora no recorte temporal definido. Em todos os anos subsequentes a 2005 há dissertações defendidas com a temática, o que também implica no quantitativo maior de dissertações (49) produzidas ao longo dos anos. Por outro lado, a produção de teses é intermitente, havendo intervalos consideráveis entre os anos dessas produções. Entretanto, é necessário destacar que no ano de 2005 não há nenhuma dissertação defendida em nosso corpus, enquanto a primeira tese com a temática da Cidade Educadora foi defendida justamente naquele ano. Trata-se da tese Memórias de professoras: O Instituto de Educação de Porto Alegre e as pedagogias de reciprocidade cidade/escola (ÁVILA, 2005), em que a autora, inspirada na concepção de cidade educadora, busca analisar a formação de professoras no Instituto de Educação de Porto Alegre e suas vivências na cidade, resgatando memórias de professoras e as relações de sociabilidade que, a seu ver, representavam verdadeiras aprendizagens nos espaços urbanos.

No que diz respeito a produção de dissertações verifica-se uma constância de 2006 a 2019. Na Figura 2 temos um gráfico com as produções do período, em que é possível, claramente, visualizar o ano de 2014 como aquele que concentra o maior quantitativo de dissertações relacionadas a temática, com nove trabalhos defendidos; enquanto o auge da produção de teses referentes ao tema ocorre no ano de 2016.

Figura 2: Gráfico por ano do número de teses e dissertações que abordam a temática Cidade Educadora, defendidas entre 2005 e 2019.



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados da pesquisa

Nos chamou a atenção a discrepância entre o quantitativo de dissertações (49) em relação as teses (10) que abordam o tema da cidade educadora, o que nos fez indagar sobre a continuidade – ou não – das pesquisas de Mestrado com essa temática no nível de Doutorado. Impelidos por esse questionamento, pesquisamos todos os autores das dissertações analisadas através da consulta de seus currículos na Plataforma Lattes, afim de identificar se estes deram continuidade as pesquisas em um possível doutoramento. Contudo, esbarramos no fato de que muitos dos autores não possuem currículo cadastrado na plataforma, também há aqueles cuja data da última atualização do lattes está obsoleta, o que compromete a obtenção de informações confiáveis e atuais. Mesmo assim, foi possível identificar que dos 49 pesquisadores que elaboraram suas dissertações com a temática da cidade educadora, 16 ingressaram no

doutorado, sendo que 10 concluíram esse nível de formação e 6 ainda estão com o doutorado em andamento.

Infelizmente, das 6 teses em andamento, os autores de 2 não informaram o título de sua pesquisa no currículo, a partir do qual realizamos a tentativa de estabelecer a existência de continuidade da temática cidade educadora nas pesquisas de doutorado. Assim, restaram 4 trabalhos de doutorado, mas somente em um foi possível inferir, a partir do título, que a pesquisadora continuou a desenvolver sua pesquisa com a temática da cidade educadora. Trata-se da tese em andamento “O currículo da cidade: implementação e apropriação em uma escola municipal de ensino fundamental da cidade de São Paulo”, de Marina Braguini Manganotte, que continuou no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, tendo ingressado no doutorado em 2020.

Assim, a análise da Figura 2 nos mostra que, embora haja uma certa regularidade nas produções como um todo, se considerarmos o universo dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras e as possibilidades de abordar a concepção de Cidade Educadora em diferentes áreas do conhecimento, bem como a continuidade das pesquisas com a temática nos programas de Doutorado, podemos afirmar que os estudos referentes à cidade educadora ainda são incipientes.

Entre os autores das teses e dissertações analisadas predomina a participação das mulheres, responsáveis por 68% da produção, sendo 16 teses e 34 dissertações; enquanto os homens somam 15 teses e 4 dissertações, o que corresponde a 32% do total. A Tabela 3 sintetiza essa distribuição por gênero.

Tabela 3: Dissertações e teses analisadas conforme o gênero do autor

	Teses	Dissertações	Total	%
Mulheres	6	34	40	68%
Homens	4	15	19	32%

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa

Barros; Mourão (2018) realizaram um panorama da participação feminina na educação superior a partir de dados coletados no Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). De acordo com o estudo, no que tange à pós-graduação *stricto sensu*, em 2015 as mulheres correspondiam a 60,6% dos mestres formados no Brasil e a 55% dos doutores, não é de surpreender, portanto, que os dados da Tabela 3 apontem na mesma direção dos resultados da referida pesquisa.

No que diz respeito a regionalização das produções analisadas, nossa pesquisa demonstrou uma grande concentração na região sudeste do Brasil, conforme podemos observar na Tabela 4.

Tabela 4: Distribuição por região das dissertações e teses analisadas

Região	Tese	Dissertação	Total/Região	%
Sul	2	14	16	27%
Sudeste	6	27	33	55%
Centro-oeste	1	3	4	7%
Nordeste	1	5	6	10%
Norte	0	1	1	1%
Total Geral	10	49	59	100%

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa

Dos 59 trabalhos selecionados, 55% foram produzidos na região sudeste (14 em São Paulo, 11 em Minas Gerais, 04 no Rio de Janeiro e 02 no Espírito Santo); 27% na região sul (14 no Rio Grande do Sul, 01 no Paraná e 01 em Santa Catarina); 7% na região nordeste (02 na Bahia, 02 na Paraíba, 01 no Maranhão, e 01 em Pernambuco); 7% na região centro-oeste (01 no Mato Grosso do Sul e 03 no Distrito Federal); e 1% na região Norte (no estado de Rondônia). A predominância de produções acadêmicas, em nível de mestrado e doutorado na região sudeste, seguida da região sul, em contraste com os baixos índices de produções nas regiões nordeste, centro-oeste e norte, vai ao encontro de uma conjuntura antiga, marcada por desigualdades regionais no âmbito da produção científica brasileira. Além da distribuição geográfica das produções analisadas, apontamos também as Instituições de Ensino Superior (IES) e seus respectivos Programas de Pós-Graduação, nos quais foram realizados os estudos acerca da temática da cidade educadora. Os dados são apresentados Tabela 5, em que os 59 trabalhos analisados estão distribuídos entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e os Programas de Pós-Graduação.

Tabela 5: Distribuição das teses e dissertações analisadas, de acordo com a região, UF, Instituição de Ensino Superior e o Programa de Pós-Graduação

	UF	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	TESE	DISSERTAÇÃO	TOTAL
REGIÃO SUL	RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Programa de Pós-Graduação em Educação	2	1	3
	RS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	6	6
			Programa de Pós-Graduação em Administração	0	1	1
	RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	1
	RS	Escola Superior de Teologia (Faculdades EST)	Programa de Pós-Graduação em Teologia	0	1	1
	RS	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	1
	RS	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	1
	SC	Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	1
PR	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	Programa de Pós-Graduação em Geografia	0	1	1	
Subtotal				2	14	16
REGIÃO SUDESTE	SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica	1	0	1
			Programa de Pós-Graduação em Currículo	0	1	1
	SP	Universidade de Sorocaba (UNISO)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	1
			Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura	0	1	1
	SP	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Programa de Pós-Graduação em Educação	1	0	1
	SP	Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	2	2
	SP	Universidade de São Paulo (USP)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	3	3
	SP	Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)	Programa de Pós-Graduação em Educação	1	1	2
	SP	Universidade de São Carlos (UFSCAR)	Programa de Pós-Graduação em Educação	2	0	2
	ES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES)	Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática	0	1	1
	ES	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo	0	1	1
	RJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	1
			Programa de Pós-Graduação em Geografia	0	1	1
	RJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	1
Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação			0	1	1	
RJ	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e	0	1	1	

			Urbanismo			
	MG	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública	0	4	4
			Programa de Pós-Graduação em Educação	0	3	3
	MG	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social	0	1	1
			Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.	1	0	1
	MG	Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	1
	MG	Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE)	Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território	0	1	1
			Subtotal	6	26	30
REGIÃO CENTRO-OESTE	MS	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	1
	DF	Universidade de Brasília (UNB)	Programa de Pós-Graduação em Artes	0	1	1
			Programa de Pós-Graduação em Direito	0	1	1
			Programa de Pós-Graduação em Educação	1	0	1
			Subtotal	1	3	4
REGIÃO NORDESTE	MA	Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional	0	1	1
	BA	Universidade Estadual da Bahia (UNEB)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	1
	BA	Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	1
	PB	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Programa de Pós-Graduação em Educação	1	1	2
	PE	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	1
			Subtotal	1	4	5
REGIÃO NORTE	RO	Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	Programa de Pós-Graduação em Educação	0	1	1
			Subtotal	0	1	1
			Total Geral	10	49	59

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa

Identificamos 32 Instituições de Ensino Superior, as quais vinculam-se os 41 Programas de Pós-Graduação identificados nas teses e dissertações analisadas. Entre esses programas, destacamos o Programa de Pós-Graduação em Educação, que é ofertado por 22 das 32 IES nomeadas na Tabela 5. Quando focamos a diversidade dos programas que originaram os trabalhos que abordam a cidade educadora, identificamos apenas 12 programas distintos, listados a seguir:

- 1 Programa de Pós-Graduação em Administração
- 2 Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo
- 3 Programa de Pós-Graduação em Artes
- 4 Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática
- 5 Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura
- 6 Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica
- 7 Programa de Pós-Graduação em Direito
- 8 Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional
- 9 Programa de Pós-Graduação em Geografia
- 10 Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território
- 11 Programa de Pós-Graduação em Teologia

12 Programa de Pós-Graduação em Educação

- i. Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.
- ii. Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social
- iii. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação
- iv. Programa de Pós-Graduação em Currículo
- v. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

Em nossa análise, entendemos que os três programas que alargam a temática educacional, com uma proposta multidisciplinar (i, ii e iii) devem ser contabilizados na área educacional, assim como os programas com foco no currículo (iv) e na gestão e avaliação da educação (v). Assim sendo, a área educacional é responsável pela produção de 28 das 59 teses

e dissertações analisadas, ou seja, 47% do total. Gostaríamos de destacar que no Pará não há, até o momento, nenhuma tese ou dissertação que aborde a temática da cidade educadora, nesse sentido, nosso trabalho preenche essa lacuna e é importante pelo seu pioneirismo no estudo da temática no estado. Destacamos que o caráter inventariante de nossa pesquisa contribui para o conhecimento do que se tem produzido nos cursos de mestrado e doutorado, nos programas de pós-graduação brasileiros, acerca da temática da cidade educadora.

4.2. Principais aportes teóricos das dissertações e teses brasileiras com a temática da cidade educadora no período de 2005 a 2019

Os autores predominantes no aporte teórico das teses e dissertações analisadas são Cabezzudo (2004), Brarda & Ríos (2004), Freire (2004, 2007), Gadotti (2004, 2006), Padilha (2004), Trilla Bernet (1997) e Moll (2009). Entre os documentos referenciados destacam-se a “Carta da Associação Internacional das Cidades Educadoras” e o relatório “Aprender a ser, a educação do futuro”, da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação.

As obras mais citadas nas dissertações e teses são a “Cidade Educadora: princípios e experiências” (2004), organizada por Alícia Cabezzudo, Paulo Roberto Padilha e Moacir Gadotti; e 2) “Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre” (2004), organizada por Leslie Toledo, Maria Luiza Rodrigues Flores e Marlli Conzatti. Essas duas obras integram a Coleção “Cidade Educadora”, uma iniciativa do Instituto Paulo Freire e da Oficina Regional das Cidades Educadoras, composta por uma série de textos que têm como eixo central de estudos o Programa Cidades Educadoras.

As teses e dissertações trazem as discussões realizadas por Cabezzudo (2004) acerca da concepção de cidade educadora. A autora, ao chamar a atenção para os espaços formativos que a cidade oferece, afirma que a cidade educadora é aquela em que todos os cidadãos participam de forma ativa do desenvolvimento e das decisões da cidade. Ela destaca ainda a importância da educação no contexto da cidade educadora, como um dever e compromisso de todos, enfatizando que não se pode deixar esse compromisso social somente para as instituições formais, como escola, igreja e família. Ressalta ainda que essa tarefa deve ser assumida por instituições não governamentais, como associações, sindicatos, dentre outros que possam manter o compromisso de ter iniciativas educadoras (CABEZUDO, 2004).

Outro aspecto destacado por Cabezzudo (2004) é o da cidade educadora como aquela que vive e convive com as experiências cotidianas de seus habitantes, despertadas nas emoções, nas lembranças, nas memórias e nas imagens que transmitem os ambientes familiar, de amigos,

de trabalho, enfim, que difunde a vida da cidade. A autora defende um ideal de cidade sem grupos marginalizados, sem moradias indignas e precárias, sem violência, com trabalho e emprego e entende que uma cidade educadora é aquela que está acessível a todos, de forma igual, na qual todos estão incluídos (CABEZUDO, 2004).

As teses e dissertações sob análise também se fundamentam em Brarda & Rios (2004) para fundamentarem suas análises sobre a cidade educadora. Estes autores analisam a mudança do conceito de Cidade Educativa para Cidade Educadora, ao considerar a cidade como agente educador. As teses e dissertações buscam nesses autores a concepção de cidade educadora como espaço de responsabilidade de todos, ou seja, a compreensão de que é necessário direcionar os cidadãos a uma responsabilidade compartilhada e coletiva sem, no entanto, eximir o poder público das suas obrigações com a promoção da educação e da qualidade de vida de todos os cidadãos e cidadãs da cidade. Assim, os autores defendem a formação cidadã nos espaços da cidade destacando que a cidade possui aspectos de cidadania, reafirmando o seu caráter educativo (BRARDA; RIOS, 2004).

Brarda; Rios (2004) também argumentam que as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de incontáveis possibilidades educadoras, isto é, apresentam inúmeros espaços educativos. Nesta perspectiva, os espaços da cidade se convertem em espaços formais e informais de educação. Os autores definem os espaços formais e informais de educação como a utilização, com fins educativos, de outros recursos do meio urbano além da escola.

Em suas teses e dissertações, os autores recorrem a Trilla Bernet (1997) afim de compreender o importante conceito das três dimensões sobre a Cidade Educativa: (1) a cidade enquanto locus de educação; (2) aprender da cidade, considerada agente de educação; e o (3) aprender a cidade enquanto conteúdo educativo. Os estudos de Moll (2009, 2012) sobre a educação integral na cidade educadora fundamentam as pesquisas analisadas que abordam ações e políticas públicas de promoção da educação integral na perspectiva da cidade educadora. Moll (2012) propõem a Cidade Educadora como espaço educativo para além da escola. A promoção da educação integral, no que concerne a ampliação do tempo escolar, pode apropriar-se de maneira pedagógica dos espaços educativos que a cidade oferece. Moll (2012) compreende a cidade educadora como uma grande rede de espaços pedagógicos, sejam eles formais ou informais, que, por meio da intencionalidade de ações pedagógicas pode converter o espaço da cidade em um espaço educador

Os escritos de Gadotti (2006) sobre a cidade educadora também compõem o referencial teórico das teses e dissertações analisadas em nosso estudo. Moacir Gadotti publicou um conjunto de textos sobre o conceito de cidade educadora no site do Instituto Paulo Freire:

A questão da educação formal/não-formal (GADOTTI, 2005), A escola na cidade que educa (GADOTTI, 2006a), Escola cidadã, Cidade Educadora – Projetos e práticas em processo (GADOTTI, 2006b). Nestes estudos e também em Gadotti; Padilha (2004), encontram-se os fundamentos para pensar a cidade educadora como espaço de educação cidadã. Gadotti; Padilha (2004) afirmam que o processo educacional de uma cidade educadora pode ocorrer em diversos espaços que não sejam o convencional (o espaço escolar). A educação nesse desenho de cidade pode e deve se valer de outros espaços / territórios para que o cidadão aprendiz tenha uma relação de pertença com a cidade. “Uma cidade pode ser considerada como uma cidade educadora quando, além de suas funções tradicionais - econômica, social, política e de prestação de serviços -, ela exerça uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania” (GADOTTI, 2006, p. 134).

A concepção de educação cidadã também é referenciada nas teses e dissertações a partir de obras renomadas de Paulo Freire, como “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como prática da liberdade”. Paulo Freire, reconhecendo a cidade enquanto organismo vivo, concebe que a cidade deve pensar na educação, na aprendizagem e na capacidade criadora de seus habitantes, valendo-se de todos os espaços para que ocorra o sentido educativo que o termo Cidade Educadora propõe. Por isso, a importância, nas palavras do autor, de afirmar que não basta reconhecer que a cidade é educativa, independentemente de nosso querer ou de nosso desejo; é preciso transformá-la em educativa:

A Cidade se faz educativa pela necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar de que todos nós, mulheres e homens, impregnamos seus campos, suas montanhas, seus vales, seus rios, impregnamos suas ruas, suas praças, suas fontes, suas casas, seus edifícios, deixando em tudo o selo de certo tempo, o estilo, o gosto de certa época (FREIRE, 2007, p. 25).

Tanto Freire quanto Gadotti defendem a concepção de uma educação cidadã como uma educação libertadora, pois entendem que é no exercício da cidadania que o sujeito se emancipa. Para Freire, a ideia de cidadania e a autonomia são indissociáveis, tendo em vista que ambas derivam da palavra “civis”, que quer dizer cidadão. Esse cidadão, enquanto sujeito que se apropriou de um espaço, é membro livre da cidade e, portanto, goza dos direitos que ela oferece. Ao descrever a relação entre a Escola Cidadã e a Cidade Educadora, o autor diz só ser possível falar de ambas quando o diálogo entre a escola e a cidade se faz presente, havendo para todos os habitantes dessa cidade as mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento. Assim, a Educação Cidadã, em maior ou menor grau, supõe a existência de uma Cidade Educadora.

4.3. Escolhas metodológicas das dissertações e teses brasileiras com a temática da cidade educadora no período de 2005 a 2019

Acerca do referencial metodológico predominante nos trabalhos mapeados, todos os autores, como apontam as produções acadêmicas, tratam da abordagem qualitativa. Os trabalhos fundamentaram-se, majoritariamente nas definições de pesquisa qualitativa de Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen, contempladas na obra “Investigação qualitativa em educação” e na obra “Pesquisa social: método e criatividade”, sob a organização de Maria Cecília de Souza Minayo, Suely Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto e Romeu Gomes.

Quanto ao tipo de pesquisa qualitativa que é desenvolvida nas 59 teses e dissertações analisadas, observamos as seguintes tipologias: estudo de caso, pesquisa ação, estado do conhecimento, pesquisa empírica, pesquisa documental, pesquisa etnográfica, pesquisa participante e pesquisa bibliográfica. Na Tabela 6 apresentamos o quantitativo de trabalhos de acordo com o tipo de pesquisa realizada.

Tabela 6: Quantitativo de trabalhos de acordo com o tipo de pesquisa

Tipo de Pesquisa	Número de trabalhos
Estudo de caso	17
Pesquisa ação	6
Pesquisa participante	6
Pesquisa etnográfica	2
Pesquisa bibliográfica	2
História de vida	2
Pesquisa empírica	1
Pesquisa documental	1
Estado do conhecimento	1
Não especificado	21
Total	59

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa

Importante destacar que em 21 das teses e dissertações analisadas, os autores apenas anunciam a realização de uma pesquisa qualitativa sem, no entanto, especificar o tipo de pesquisa qualitativa desenvolvida no estudo. À ausência desta informação pode ser atribuída certa fragilidade metodológica nas referidas pesquisas

Outro dado que levantamos a partir análise do corpus está relacionado aos procedimentos de pesquisa utilizados pelos investigadores, seja em relação à coleta de dados ou ao seu tratamento. Entre os procedimentos de coleta de dados utilizados nas teses e

dissertações destaca-se a entrevista, nas suas mais variadas formas: estruturada, semiestruturada, não estruturada, grupo focal e história oral. Os questionários, pesquisa documental e pesquisa exploratória também foram utilizados nas teses e dissertações analisadas.

Ainda em relação à coleta de dados, destacamos o uso complementar de duas ou mais técnicas de obtenção de dados. As duas combinações de procedimentos mais frequentes identificadas nas pesquisas foram: (1) a realização de entrevistas e aplicação de questionários junto aos sujeitos da pesquisa, principalmente nas teses e dissertações que realizaram estudo de caso; e (2) entrevista e análise documental, mais frequentes nos trabalhos que realizaram pesquisa ação e pesquisa participante. De acordo com, Alves-Mazzotti & Gewandsnadjer (1998) tal fato corresponde a uma triangulação de dados, que ocorre quando lançamos mão de diferentes maneiras para investigar um objeto, no intuito de responder as questões apresentadas com maior eficácia. Os procedimentos mais adotados para o tratamento dos dados foram as técnicas de análise de conteúdo, fundamentadas principalmente nas obras *Análise de conteúdo*, escrita por Laurence Bardin; e *Análise de conteúdo*, de autoria de Maria Laura P. B. Franco.

4.4. Objetos e objetivos das dissertações e teses brasileiras com a temática da cidade educadora no período de 2005 a 2019

A imersão cuidadosa na leitura das dissertações e teses analisadas em nosso estudo nos possibilitou identificar que os objetos e objetivos dessas produções articulam-se em torno de três objetivos principais: (1) os que se propõem a pensar o currículo na perspectiva da cidade educadora; 2) os que buscam analisar a concepção de cidade educadora na promoção da educação integral; e 3) os que têm por objetivo analisar as possibilidades e os limites de experiências de criação de políticas educacionais na perspectiva da cidade educadora. A partir dessa delimitação, apresentaremos nas linhas seguintes a análise desses dados nas dissertações e teses selecionadas para o nosso estudo.

4.4.1. Estudos que objetivam pensar o currículo na perspectiva da cidade educadora

A ideia de cidade educadora compreende que a educação não acontece apenas nos espaços das escolas, mas sim, nos espaços de relações sociais e humanas.

A defesa de a educação ser maior do que o espaço da escola e estar em todos os espaços urbanos, quer escolares ou de serviços públicos, como postos de saúde e assistência, quer espaços da comunidade, como igrejas, escolas de samba etc.,

corresponde a um projeto educativo comum a um território que assuma a tarefa de indutor da educação permanente com uma centralidade no poder público local, representado pelas prefeituras (MORIGI, 2016, p. 94).

A compreensão de que a educação não se limita aos espaços da escola possibilita aos educadores a promoção da educação a partir de atitudes e valores na vivência das cidades e nas relações sociais vividas pelos educandos, com o exercício da noção de cidadania e respeito ao próximo. Assim, novos conhecimentos passam a ser considerados e incorporados ao currículo, conhecimentos que promovam uma educação crítica, cidadã e emancipadora aos alunos. É com essa compreensão que ações que buscam promover o ensino na perspectiva da cidade educadora se desenvolvem. Na análise dos nossos dados, identificamos 5 teses e 16 dissertações que trazem propostas de repensar a seleção de conhecimentos na perspectiva da cidade educadora.

Tabela 7: Teses e dissertações que abordam o currículo na perspectiva da cidade educadora

	Título	Ano	Tipo
1	O patrimônio histórico da Vila Belga-SM/RS	2006	Dissertação
2	Vivências na Cidade educadora e reflexividade crítica para a transformação da cultura ambiental: aprendizagens com estudantes de Rio Grande	2009	Dissertação
3	A educação ambiental no contexto da Cidade Educadora: A experiência de Sorocaba	2011	Dissertação
4	Cultivando a semente educativa: A práxis dos educadores de saúde frente ao grupo de idosos	2013	Dissertação
5	Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora	2014	Dissertação
6	Ensinar a ler a cidade: práticas de estudo da urbe na educação básica	2014	Dissertação
7	Educação Patrimonial: Uma Experiência com Alunos e Professores no Município De Vila Velha/ES	2014	Dissertação
8	Espaços Comunitários Para a Infância e a Juventude na Contemporaneidade da Terra Brasilis: O potencial na construção de cidades educadoras	2014	Dissertação
9	A cidade educadora e o enfoque CTS: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação	2016	Dissertação
10	Cidade: território de experiência do teatro em comunidade	2016	Dissertação
	A arte na construção de um bairro educador: uma inspiração freireana na cidade de São Paulo	2016	Dissertação
11	Onde se aprende ser professora? Cartografias sobre Territórios Educativos	2017	Dissertação
12	Cartografia urbanográfica no Sertão do São Francisco: uma proposta infocomunicacional a favor da articulação de novos espaços de arte e educação	2017	Dissertação
13	Cidade Educadora como potencialidade educacional: a educação para além da escola	2017	Dissertação
14	Tempos e espaços: o patrimônio cultural como lugar de educação (Criciúma/SC, 1996-2017)	2019	Dissertação

15	A cidade e seu potencial educativo: a relação entre o cotidiano conhecimento científico no ensino de geografia	2019	Dissertação
16	Educação Ambiental e agricultura familiar urbana em Juiz de Fora: para além da dicotomia campo-cidade	2019	Dissertação
17	Memórias de professoras: O Instituto de Educação de Porto Alegre e as pedagogias de reciprocidade cidade/escola	2005	Tese
18	Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG	2016	Tese
19	A paisagem educativa um estudo comparativo sobre a paisagem educadora	2016	Tese
20	A educação em diálogo com a cultura: Da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF	2017	Tese
21	Educação ambiental crítica: círculos de cultura na formação continuada docente	2018	Tese

Para empreender a análise de como as teses e dissertações da Tabela 7 abordam o currículo na perspectiva da cidade educadora é necessário identificar seus objetos de estudo e objetivos de pesquisa. A tese “Memórias de professoras: O Instituto de Educação de Porto Alegre e as pedagogias de reciprocidade cidade/escola” (ÁVILA, 2005) tem como objeto de estudo as memórias de alunas e de professoras da Escola Normal do Instituto de Educação de Porto Alegre (IE) no período de 1950 a 1970, e toma essa instituição como campo. A autora não apresenta os objetivos da pesquisa, mas podemos tentar captá-los a partir do texto:

Foram os estudos sobre cidade educadora e pedagogias da cidade que ativaram minhas memórias para investigar o papel da escola nessas relações, nos trânsitos educativos pela cidade, de onde se produziu uma nova categoria que nomeei de Pedagogias de Reciprocidade Cidade/Escola (ÁVILA, 2005, p. 241).

No intuito de compreender o papel da escola na produção de relações com a pedagogia urbana, a partir das memórias de professoras formadas no Instituto de Educação de Porto Alegre, a autora busca embasamento para a compreensão da cidade educadora nos estudos de Vintro (2003), Brarda & Rios (2004), Pacheco (2004) e Moll (2000). A partir da teorização desses autores sobre a concepção de educação da Cidade Educadora e dos seus princípios, a autora estabelece uma relação entre os princípios educativos da cidade educadora e o modo como vivia a cidade e estabelecia as relações de aprendizagem na perspectiva de uma cidade educadora.

Ávila (2005) argumenta, a partir das memórias das professoras colaboradoras de sua pesquisa, que no curso de formação de professoras do Instituto de Educação realizava-se processos de aprendizagens que incorporavam os espaços educativos da cidade. A autora

destaca ainda que faz referência a um outro contexto histórico, muito diferente do atual, principalmente no que diz respeito a forma como as pessoas vivem a cidade, nesse contexto destaca que

Se aprender da cidade significa vivê-la como fonte permanente de informações e desvendar seu currículo oculto e isso se dá num processo interativo com as demais pessoas e com a paisagem, aprendíamos da cidade, nas vivências pelos teatros, cinemas, exposições, museus. Aprendia-se da cidade vivendo a “Rua da Praia”, um espaço de lazer, encontro, flerte namoro, rapazes no meio da rua – hoje calçadão - as meninas passeando na calçada. Aprendia-se da cidade também nas nossas combinações como: “domingo no cinema Imperial” ponto de encontro de estudantes - lá estariam alunas também de outras Escolas Normais encontrando-se com Julinho e Rosário (ÁVILA, 2005, p. 205).

A partir do papel da escola nessas relações, nos trânsitos educativos pela cidade, a autora definiu o conceito de Pedagogias de Reciprocidade Cidade/Escola, defendendo que a concepção de educação da cidade educadora apresenta-se como um campo rico em possibilidades de tornar mais atrativo e ressignificar o currículo do curso de Formação de Professores do Instituto de Educação de Porto Alegre.

A dissertação de mestrado de autoria de Gerson de Oliveira Marques, sob o título O patrimônio histórico da Vila Belga-SM/RS, defendida no ano de 2006, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, apresenta como objeto o Patrimônio Vila Belga, o Design e a Educação não-formal como possibilidades para uma Cidade Educadora. O objetivo definido na pesquisa é possibilitar uma prática educativa não-formal com o olhar na visualidade urbana, na área do Design de Estamparia subsidiado pelo Patrimônio da Vila Belga e sua comunidade, buscando na valorização identitária uma produção visual cultural de cidade educadora.

A discussão teórica sobre a cidade educadora fundamenta-se em Gadotti; Padilha; Cabezudo (2004); e Gadotti; Gutierrez (2001) para a compreensão da cidade educadora que considera os espaços da cidade como espaços educativos. A pesquisa apontou problemas que prejudicam e não oportunizam possibilidades para uma Cidade Educadora, que são as tramas das relações institucionais entre a comunidade Vila Belga e o Poder Público. Marques (2006) a importância da abertura de espaços coletivos nas comunidades para a realização de projetos culturais voltados as comunidades, que gerem relações de cooperação, produção e aprendizagem mediadas pelo poder público que deve dotar esses espaços de equipamentos, matérias e pessoal, reforçando assim as possibilidades para uma cidade educadora.

É possível perceber nos trabalhos analisados que há uma similaridade no que concerne à temática da educação ambiental na perspectiva da cidade educadora. A dissertação “Vivências

na Cidade educadora e reflexividade crítica para a transformação da cultura ambiental: aprendizagens com estudantes de Rio Grande” (VILLBONA, 2009), teve como objeto de estudo a importância da educação ambiental para a formação de sujeitos e coletivos e apresenta como objetivo geral o planejamento e a implantação de um dispositivo metodológico que facilite a dimensão e a compreensão da problemática ambiental local na sua complexidade, através de estratégias didáticas e lúdicas que apóiem à transformação das concepções sobre as relações sociedade-ambiente. Fundamentando-se na concepção de cidade educadora apresentada por Brandão (2005), a autora destaca o papel da cidade como cenário educativo para o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica, pois, ao perceberem os problemas ambientais locais e as suas possíveis responsabilidades, os estudantes podem assumir uma postura transformadora dessa realidade.

A dissertação “A educação ambiental no contexto da Cidade Educadora: A experiência de Sorocaba” (MARTINEZ, 2011) também apresentou como objeto de estudo a educação ambiental na perspectiva da cidade educadora, mas se distingue de Villbona (2009) nos objetivos, pois a dissertação de Martinez (2011) pretende identificar de que forma a educação ambiental poderia ser tratada em uma cidade educadora e averiguar se as ações da Secretaria de Educação e da Secretaria de Meio Ambiente do município de Sorocaba condizem com as propostas da cidade educadora. O referencial teórico sobre a cidade educadora da dissertação de Martinez fundamenta-se nas teorizações feitas por Trilla Bernet (1997), Padilha (2004), Gadotti (2005) e Freire (2006), de forma a relacionar as características da cidade educadora apresentada por esses autores com a temática da educação ambiental crítica, como por exemplo, as discussões feitas no âmbito da Ecopedagogia. Nessa perspectiva o autor argumenta que

Por esta visão, entende-se, por exemplo, que ao selecionar e elaborar os currículos, projetos e planos educacionais em Educação Ambiental, a Ecopedagogia, a nosso ver, poderia levar em consideração, inclusive, alguns pressupostos da concepção de Educação Ambiental Crítica (op.cit), descrita por Ivan Amorosino do Amaral, a qual leva em consideração, dentre diversos pontos abordados pelo modelo sugerido à proposta da Cidade Educadora, a relevância científica quanto à seleção dos currículos, mas principalmente, a relevância social e cultural para o educando, respeitando e incorporando a estes, o seu cotidiano e as suas concepções prévias. Outros pontos considerados por Amaral na seleção e elaboração dos currículos, coincidentes com a proposta da Cidade Educadora, ponderam sobre o respeito e a necessidade da articulação entre o senso comum e a ciência, bem como a contextualização das ações (MARTINEZ, 2011, p. 88).

Segundo Martinez (2011) a proposta da Cidade Educadora parece contribuir com a implantação de um currículo Eco-Político-Pedagógico e a busca da implantação do modelo de escola cidadã, mas ressalta que ainda se faz necessário superar as desarticulações entre as ações

de educação promovidas pelo município de Sorocaba e pelo estado para que a proposta da Cidade Educadora se configure na realidade da rede formal do Município.

A dissertação “Educação Ambiental e agricultura familiar urbana em Juiz de Fora: para além da dicotomia campo-cidade” (CARMO, 2019), define como objeto de estudo as práticas agrícolas inseridas em territórios urbanos localizados na região nordeste de Juiz de Fora, no entorno do trecho da MG-353. O objetivo geral da pesquisa é investigar o modo de vida rural-urbano presente nas práticas dos agricultores familiares dessa região da cidade, de forma a compreender como essas práticas agrícolas, no espaço urbano, se constituem em dispositivos formativos em educação ambiental, seja ela formal ou não formal. Segundo Carmo (2019), os dados de sua pesquisa mostraram que, na perspectiva da cidade educadora, as múltiplas educabilidades presentes no modo de vida rural-urbano, próprio das práticas da agricultura urbana, apresentam grande potencial de serem consideradas elementos educativos para a promoção da educação ambiental dialógica com ênfase na sustentabilidade ambiental no município de Juiz de Fora. Esta pesquisa se fundamenta na concepção de cidade educadora pautada em Gadotti (2006), que prevê a compreensão de “cidade, como espaço de cultura, educando a escola e todos que circulam em seus espaços, e a escola, como palco do espetáculo da vida, educando a cidade numa troca de saberes e de competências”. Assim, pensar a educação ambiental na perspectiva da cidade educadora pressupõe compreender que o modo de vida rural-urbano apresenta possibilidades educativas que podem e devem ser potencializadas para a promoção de uma educação ambiental dialógica.

Ainda na linha da educação ambiental na perspectiva da cidade educadora, a tese “Educação ambiental crítica: círculos de cultura na formação continuada docente” (OLIVEIRA, 2018) tem como objeto de estudo a educação ambiental crítica na formação continuada de professores. O objetivo geral da tese foi desenvolver em uma escola pública uma proposta de educação ambiental crítica, a partir da metodologia dos círculos de cultura de Freire, constituindo espaços de formação continuada docente que possibilitem engajamento e integração em toda comunidade escolar. Segundo a autora, a educação praticada na cidade – que na perspectiva da cidade educadora é um ambiente com multiplicidade cultural e riqueza de vivências, aliada a uma escola que trabalha por uma gestão e um currículo integrado –, contribui para a construção de um profissional que desenvolva sua prática pedagógica a luz de uma educação ambiental crítica. Assim, Oliveira (2018) afirma que é preciso perceber a cidade educadora de modo integrado, desta forma, os espaços serão sempre oportunidades de aprender uns com os outros e de fortalecer os ideais coletivos, configurando importante potencial de ensino da educação ambiental crítica.

A análise das teses e dissertações que constituem sobre as quais se debruça nossa pesquisa também nos possibilitou identificar um conjunto de teses e dissertações que abordam o ensino da arte na perspectiva da cidade educadora. A partir de uma abordagem interdisciplinar para o ensino da Educação Patrimonial, a dissertação “Educação Patrimonial: Uma Experiência com alunos e professores no município de Vila Velha/ES” (CARVALHO, 2014) define como objeto de estudo a educação patrimonial como subsídio para os professores do município de Vila Velha/ES. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as potencialidades da educação patrimonial junto aos professores da rede municipal de ensino, discutir seus conceitos e proporcionar subsídios para potencializar os espaços da cidade como espaços formativos, com o intuito de promover o exercício da cidadania e a consciência de preservação do patrimônio local. Carvalho (2014) fundamenta-se nas teorizações de Castellar (2009), Carrarno (2009), Lopes (2007) e Molll (2009) sobre a concepção de cidade educadora ao assumir que o espaço da cidade possui múltiplas possibilidades de práticas educativas, pois é local de ações sociais, políticas, culturais e vivências que nos colocam em contato com diferentes formas de agir, pensar e sentir.

Temos percebido um distanciamento da educação em espaços educativos não formais em relação aos espaços formais, pensando nisso, a educação patrimonial crítica, vislumbrada neste trabalho, junto ao conceito de cidade educadora, vem possibilitar o trabalho do professor nesses espaços de forma interdisciplinar, com atividades que problematizam o patrimônio, permitindo uma reflexão por parte dos alunos e dos professores. Possibilitará, ainda, que os alunos da escola pública também tenham acesso aos espaços frequentados pela classe dominante, potencializando o uso dos espaços não formais como espaços formativos (CARVALHO, 2014, p. 55).

Ainda segundo a autora, pensar a educação patrimonial na perspectiva da cidade educadora pressupõe compreender que os patrimônios de uma cidade permitem que os educadores trabalhem várias dimensões do conteúdo escolar, por isso possuem grande potencial de aprendizagem quando interligados à escola. Para Carvalho (2014), na perspectiva da cidade educadora a Educação Patrimonial Crítica deve ser desenvolvida de forma interdisciplinar, no sentido de permitir que todos tenham acesso e se apropriem do patrimônio coletivo da cidade.

Abordando diretamente o ensino da arte na perspectiva da cidade educadora, a dissertação “Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora” (SANTOS, 2014), apresenta como objeto o uso da contextualização no ensino de arte praticado na rede municipal de Olinda. O objetivo do estudo é investigar as compreensões e usos da contextualização no ensino de arte pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Olinda. Santos (2014) enfatiza que, apesar de Olinda não está oficialmente integrada a Associação Internacional das Cidades Educadoras, a cidade se auto intitula cidade

educadora, no intuito de conscientizar a população sobre a importância do desenvolvimento educacional da cidade. A fundamentação teórica sobre cidade educadora desta dissertação baseia-se, fundamentalmente, nos estudos de Cabezudo (2004), Gadotti (2004) e Padilha (2004) e, no decorrer do texto, é destacado o longo caminho a ser percorrido pela cidade de Olinda até que está se constitua, de fato, uma cidade educadora. O autor enfatiza que há a necessidade de maior ação do governo local, pois muitos problemas sociais precisam ser resolvidos para a viabilidade do projeto de cidade educadora. Destaca, ainda, que os professores de arte, apesar das dificuldades, acreditam na concepção de educação da cidade educadora como possibilidade pedagógica do ensino de artes.

Ainda na linha do ensino da arte na perspectiva da cidade educadora, a dissertação “Tempos e espaços: o patrimônio cultural como lugar de educação (Criciúma/SC, 1996-2017)” (FELTRIM, 2019) apresenta como objeto de estudo o patrimônio cultural da cidade de Criciúma (SC), e tem por objetivo geral compreender o núcleo central da cidade como um espaço de educação não-formal para todas as gerações. A pesquisa fundamenta-se nas discussões de Cabezudo (2004), Gadotti (2004) e Trilla Bernedt (1997) para apresentar a cidade educadora, enfatizando suas características e princípios, no intuito de fundamentar sua compreensão do patrimônio cultural da cidade enquanto possibilidade educativa. Segundo Feltrim (2019), a proteção e a preservação do patrimônio edificado no núcleo central da cidade de Criciúma podem contribuir com o processo de ensino aprendizagem em espaços não formais de educação, ressaltando o caráter pedagógico do espaço das cidades.

A dissertação “A arte na construção de um bairro educador: uma inspiração freireana na cidade de São Paulo” (CAETANO, 2016) apresenta como objeto de estudo Heliópolis e o processo de inclusão da arte teatral naquela comunidade em transformação. Os objetivos definidos na pesquisa são identificar as possibilidades e os limites para a construção do Bairro Educador em Heliópolis e compreender as concepções de artistas, lideranças, comunidade e gestores de políticas públicas a respeito da possibilidade de construção do Bairro Educador por meio da arte. Nesta dissertação, a fundamentação teórica sobre a cidade educadora esta pautada na Carta da AICE e nas teorizações de Gadotti, Padilha e Cabezudo (2004) e Carbonell (2002). Na realidade analisada, Caetano (2015) argumenta que a concepção de cidade educadora inspirou a construção do Projeto Bairro Educador em Heliópolis.

O Bairro Educador de Heliópolis aproxima-se das Cidades Educadoras, pois faz um esforço em envolver a comunidade, provocando conscientização, participação nas decisões e compromisso no acompanhamento e nas avaliações das ações dos administradores públicos, representantes legais do poder. (CAETANO, 2015, p. 47)

Caetano (2015) discute que apesar da arte não ser capaz de mudar por si só a realidade, ensinada na perspectiva da cidade educadora, ela pode despertar e motivar novas lideranças e novos movimentos, os quais abrirão outros debates no sentido de questionar a naturalização das desigualdades sociais.

Com ênfase na arte teatral, a dissertação “Cidade: território de experiência do teatro em comunidade” (OLIVEIRA, 2016), teve como objeto de estudo a relação das práticas teatrais com a cidade em contextos educativos. O estudo não deixa claro o objetivo geral da pesquisa, apresentando apenas as questões de investigação. No entanto, anuncia no resumo do texto que “pretende-se situar a ação teatral como acontecimento facilitador de leituras dos espaços da cidade e de conscientização política dos cidadãos, agentes transformadores do espaço que compartilham” (OLIVEIRA, 2016, p. 4). Nesta dissertação é abordada a relação do teatro com a cidade na perspectiva da cidade educadora, visto que a apropriação dos espaços da cidade, entendidos como espaços educativos, possibilita a transformação de territórios e a retomada dos vínculos dos cidadãos com a cidade e com os objetos de conhecimento. Assim, as práticas teatrais desenvolvidas nos espaços da cidade, dentro da perspectiva de uma cidade educadora, possibilitam ações pedagógicas que tenham o papel de formação para o exercício da cidadania. Esta pesquisa, apesar de abordar a cidade educadora e de adotar seus princípios educativos como guias para pensar as práticas teatrais como práticas educativas nos espaços da cidade, não apresenta fundamentação teórica sobre a cidade educadora. O único conceito de cidade educadora apresentado no texto aparece em uma nota de rodapé, referenciando o Centro de Referências em Educação Integral. Segundo Oliveira (2016), desenvolver práticas teatrais nos diferentes espaços educativos que a cidade oferece possibilita um processo de aprimoramento da “cidade corpo” de cada um, a partir da relação com os outros e com os espaços.

A tese “A educação em diálogo com a cultura: da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF” (RICARDO, 2017), visa

Discorrer sobre uma proposta pedagógica acontecida por dez anos em um espaço de memória do Distrito Federal, o Museu Vivo da Memória Candanga – MVMC, durante seu percurso inicial na década de 1990 e seus entrelaçamentos por meio da transdisciplinaridade com o patrimônio cultural, os fazeres e saberes dos candangos, Brasília em formação e todas as cidades que compõem o Distrito Federal. (RICARDO, 2017, p.33)

Na perspectiva da cidade educadora a autora da tese destaca a necessidade em pensar os diversos espaços que existem nas cidades ou no meio rural como espaços educativos, fortalecendo a ideia de pertencimento, de autoconhecimento e de apropriação de sua cultura,

colocando-se na vida como protagonista de seu ensino/aprendizagem. Apesar de não realizar diretamente uma discussão sobre currículo, entendemos que a autora, ao propor uma nova forma de educação a partir da ressignificação da compreensão do patrimônio cultural na perspectiva da cidade educadora, promovendo experiências de aprendizagem nos diferentes espaços educativos da cidade e concretizando essa ideia na forma de uma proposta de educação para o Museu da Educação do Distrito Federal, está apresentando uma proposta de currículo.

O referencial teórico sobre cidade educadora na tese de Oliveira (2016) baseia-se nos escritos de Trilla Bernet (2006), Faure (1973) e Gadotti (2006), autores que colaboram ao evidenciar o caráter educativo dos espaços rurais e/ou urbanos. A autora destaca na tese que

O maior legado desta pesquisa seja repensar a educação, seus espaços e cenários de acontecimentos, partindo das percepções e espaços internos de cada um, passando pelos locais do cotidiano, do comunitário, espessando relações e sentidos, para que possamos nos reconhecer na prática da produção e fruição deste bem por vezes tão relegado pelos governantes, mas de suma importância na estruturação e desenvolvimento das sociedades e suas culturas: o conhecimento. (RICARDO, 2017, p. 248)

Assim, para a autora, desenvolver uma educação na perspectiva da cidade educadora possibilita o desenvolvimento e incorporação de novas práticas educativas a partir de novas experiências de aprendizado nos espaços educativos da cidade.

A tese “Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG” (LEAL, 2016) apresenta como objeto de estudo as experiências das crianças entre escola e museu no contexto da cidade de Belo Horizonte. O objetivo da pesquisa é contribuir com a ampliação do debate sobre as experiências lúdicas das crianças no entrelaçamento escola, museu e cidade, envolvendo as dimensões da educação, cultura infantil e lazer. Na tese, o referencial teórico sobre cidade educadora é baseado na Carta da AICE e fundamenta a análise dos projetos: Educando a Cidade para Educar e o Programa Escola Integrada (PEI) da Secretaria Municipal de Educação, (SMED). Leal (2016) argumenta que esses projetos criam uma nova escola entrelaçada com os espaços e tempos da cidade. Na perspectiva da cidade educadora, o território de saber e poder do professor no Circuito Cultural Praça da Liberdade é reapropriado e ressignificado. Educação e cultura caminham juntas com a Escola Cidadã e a Cidade Educadora. Nesse sentido, a autora concebe a infância como criança, essência criadora que nos possibilita o ócio ou o lazer criador. Para tanto, destaca o papel dos museus e dos espaços de lazer da cidade, que têm nos proporcionado revisitar a nossa infância.

A análise das teses e dissertações selecionadas para a nossa pesquisa também nos possibilitou identificar pesquisas que abordaram o potencial da cidade educadora como possibilidade pedagógica para a formação de professores. A dissertação “A cidade educadora e o enfoque CTS: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação” (FABRÍCIO, 2016), apresenta como objeto de estudo a percepção dos professores em formação sobre o ensino-aprendizagem de ciências a partir da interação entre o referencial Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) e o projeto cidades educadoras. O objetivo da pesquisa é assim apresentado:

O objetivo de nossa investigação foi contribuir para uma maior compreensão sobre a percepção de futuros educadores quanto à utilização integrada das abordagens de ensino do enfoque CTS e das Cidades Educadoras. Nesse sentido, apontamos como objetivos específicos de nossa pesquisa: 1) identificar e caracterizar os espaços que são reconhecidos pelos professores em formação como espaços educativos de maneira a compreender os sentidos atribuídos a tais espaços; 2) avaliar em que medida as referências às abordagens do Enfoque CTS e das Cidades Educadoras se dão em relação às suas práticas de ensino, identificando as concepções de ensinar-aprender ciências, bem como os sentidos de utilização da cidade como possibilidade educativa; 3) observar em que medida as abordagens CTS e das Cidades Educadoras, suas práticas e concepções, são apontadas como possibilidade em suas futuras carreiras docentes, bem como os obstáculos relacionados à adoção dessas abordagens. (FABRÍCIO, 2016, p. 32)

O referencial teórico sobre cidade educadora da dissertação de Fabrício (2016) baseia-se nos estudos de Gadotti; Padilha (2004); Cabezudo, (2004) e Trilla (2005), no intuito de fundamentar a definição de cidade educadora, compreender como uma cidade torna-se educadora e relacionar as possibilidades educativas que a cidade educadora oferece como possibilidade pedagógica no ensino de ciências. Segundo Fabrício (2016)

A aproximação entre as concepções das Cidades Educadoras e do ensino de ciências com enfoque CTS pode apresentar de maneira sinérgica oportunidades riquíssimas de estabelecer novos rumos aos processos educativos, tão necessários e urgentes, especialmente no contexto atual da Educação no Brasil. Como já discutimos, tal articulação encontra seu potencial no sentido de estimular a participação, oferecer contextos ampliados de aprendizagem, favorecer a consolidação do letramento científico e contribuir no desenvolvimento curricular (FABRÍCIO, 2016, p. 32).

Em sua dissertação o autor reconhece e reafirma a potencialidade do projeto cidades educadoras na relação com o enfoque CTS, como forma de avançar no letramento científico e no desenvolvimento curricular do ensino de ciências.

Ainda com foco na formação de professores, a dissertação “Onde se aprende ser professora? Cartografias sobre Territórios Educativos” (OLIVEIRA, 2017), tem como objetivo compreender as cartografias construídas a partir das vivências dos discentes do curso de

formação inicial de professoras e professoras de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora. A fundamentação teórica da pesquisa é pautada nos estudos de Gadotti (2006) sobre a cidade educadora, o qual orienta a compreensão sobre a constituição dos territórios educativos existentes em uma Cidade Educadora. Segundo Oliveira (2017), a cidade enquanto um território usado, vivenciado pelos sujeitos e ressignificado/oportunizado pelas instituições de ensino superior, pode se tornar território educativo tornando-se elemento importante para solucionar desencontros entre formação inicial de professores e práticas escolares, colaborando com a redução da distância entre a dualidade prática-teoria, já que a construção deste, demanda práticas dialogáveis e de discussão do cotidiano vivido.

Também na área da geografia, mas com foco na educação básica, a dissertação “A cidade e seu potencial educativo: a relação entre o cotidiano e o conhecimento científico no ensino de geografia” (COLETTI, 2019) apresenta como objeto de estudo a relação entre o ensino de geografia e a formação para a cidadania por meio do estudo da cidade, e tem por objetivo geral compreender como os saberes cotidianos produzidos entre a relação sujeito e cidade podem ser (re)elaborados no ensino de geografia para a produção do conhecimento geográfico escolar e de potencial cidadão dos jovens do ensino médio. Segundo Coletti (2019), ao pesquisar a cidade e refletir sobre as dimensões educativas que ela apresenta o aluno pode superar a naturalização da exclusão social na qual está inserido, e a apropriação dos conceitos geográficos contribui na construção de práticas cidadãs e de um pensamento mais autônomo desses alunos. Evidencia-se nesse estudo o potencial educativo da concepção de cidade educadora e o seu potencial pedagógico para o ensino de geografia.

A dissertação “Cartografia urbanográfica no Sertão do São Francisco: uma proposta infocomunicacional a favor da articulação de novos espaços de arte e educação” (BASTOS, 2017) apresenta como objeto de estudo a urbanografia no território de identidade baiano Sertão do São Francisco, a partir da Cartografia de Controvérsias. Segundo o autor, a “urbanografia, comporta elementos comunicativos expressivos que, conjugados com outras interferências, multiplicam as capacidades formativas que contribuem para a proeminência da cidade educadora” (BASTOS, 2017, p. 7). Fundamentado nos estudos de Freire (1993) e Gadotti (2006) sobre a cidade educadora, Bastos (2017) pensa o ensino da arte a partir da compreensão da cidade como espaços educativos. Segundo o autor, o mapeamento das controvérsias permitiu identificar e reunir potencialidades educativas do território baiano do Sertão de São Francisco, para um entendimento mais claro das associações da arte urbana. Além disso, levou-se em conta a proposta de cidade educadora para a efetivação de um território que explora de maneira sustentável suas possibilidades.

A tese “A paisagem educativa um estudo comparativo sobre a paisagem educadora” (GRAZIANO, 2016) apresenta como objeto de estudo a leitura de paisagens como ferramenta educativa no contexto do patrimônio cultural rural representado pelas fazendas históricas paulistanas. Os objetivos da pesquisa são assim apresentados:

O objetivo deste trabalho é desenvolver uma análise de multicasos comparados das paisagens de três fazendas históricas participantes do Programa de Pesquisa em Políticas Públicas/FAPESP – Patrimônio Cultural Rural Paulista, a partir do conteúdo dos depoimentos registrados e de imagens selecionadas pelo público entrevistado, utilizando-se a metodologia da História Oral. Busca-se aferir entre os entrevistados aspectos relativos à percepção, descrição, reflexão e à reconstrução das paisagens, que se diferenciam em função das características pessoais e trajetórias de vida dos entrevistados, da frequência de contato com a fazenda e da existência de ações educativas e atividades turísticas desenvolvidas nas propriedades. (GRAZIANO, 2016, p. 8)

Na tese, a fundamentação teórica acerca da cidade educadora pauta-se nos estudos de Trilla (1999). Assim, o autor da tese busca relacionar a paisagem, o turismo e a educação em interface com o patrimônio cultural rural na perspectiva da cidade educadora. Graziano (2016) afirma que é inegável o papel do turismo na formação dos indivíduos e a educação perpassa a paisagem, realizando-se no contato direto com o patrimônio cultural, de maneira informal e não-formal, delimitando os diversos lugares de saber em que podem ser realizadas ações educativas, patrimoniais, ambientais, dentro do que se configurou atender pelo movimento das cidades educadoras, e, como proposto, pelo município educador.

A dissertação “Ensinar a ler a cidade: práticas de estudo da urbe na educação básica” (ARAÚJO, 2014), tem por objeto o estudo da cidade na educação básica. O objetivo foi desvelar como, com quais conteúdos e sentidos, a cidade tem sido ensinada. A fundamentação teórica da dissertação pautou-se em Trilla Bernet (1997) e Paulo Freire (1980, 2006, 2011) e a autora apresenta a cidade como objeto transdisciplinar, buscando as possibilidades educativas da cidade à luz da concepção de cidade educadora. A autora conclui que as experiências de estudos da cidade, pela mediação da escola, conseguiram fazer emergir dela ensinamentos indispensáveis para a construção de novas cidades, justas, solidárias e sustentáveis, enfatizando as inúmeras possibilidades pedagógicas que emergem ao se compreender a cidade na perspectiva da cidade educadora.

A dissertação “Cidade Educadora como potencialidade educacional: a educação para além da escola” (PINHAL, 2017) apresenta um estudo sobre a proposta de Cidade Educadora como uma potencialidade educacional a partir da análise de três cidades brasileiras filiadas à AICE: Caxias do Sul (RS), Santo André (SP) e Vitória (ES). Os objetivos do estudo são assim definidos

O objetivo geral é desvendar se a proposta de Cidade Educadora pode ser uma alternativa que contribua com a educação para além dos muros da escola. Os objetivos específicos desse trabalho são realizar o levantamento sobre a história da educação; apresentar a diferença entre políticas públicas de Estado e políticas públicas de Governo; identificar a rede internacional de Cidades Educadoras, apresentando seus objetivos e cidades integrantes e; caracterizar Cidade Educadora, seu conceito e possibilidades. (PINHAL, 2017, p.17)

O referencial teórico baseia-se em Cabezudo (2004), Freire (2001), Gadotti (2004), Gómez-Granell & Vila (2003), Villar (2007) e Zuin (2012, 2015) a fim de compreender como é discutida a Cidade Educadora enquanto alternativa por um modelo de participação cidadã e democrática na esfera da vida na cidade. Ao analisar a adesão dos municípios estudados à AICE e suas propostas de educação na perspectiva da cidade educadora a autora conclui que

Os resultados mostraram que a descontinuidade das ações com a troca de gestão governamental é uma das maiores dificuldades encontradas pelas cidades. A pesquisa nos permitiu também observar que o ingresso e participação de algumas cidades brasileiras na AICE se trata de um Programa de Governo e não de projeto de política pública. Os dados demonstram que, se a gestão municipal não se atém aos princípios da Carta das Cidades Educadora, o projeto perde sua identidade educacional (PINHAL, 2017, p.10).

O modelo de cidade educadora pode contribuir não só para a educação, mas para a melhoria de outras instâncias sociais da vida cotidiana, no entanto, o êxito na implementação de um projeto de cidade educadora requer a compreensão de que esse não deve ser visto como um projeto de governo, pois incorre no risco de tornar-se inviável. O potencial educativo da cidade educadora pode ser apreendido nas mais diversas áreas do conhecimento, os quais visam desenvolver práticas educativas nos mais diversos espaços educativos que a cidade apresenta. Como exemplo, temos a dissertação “Cultivando a semente educativa: A práxis dos educadores de saúde frente ao grupo de idosos” (ARAÚJO, 2014). A pesquisa tem como objeto de análise a prática dos Educadores de Saúde e demais profissionais da saúde que lidam com a educação frente ao grupo de idosos com o qual atuavam. O estudo centra-se no papel do educador social, do cuidador, do agente comunitário de saúde, especificamente na ressignificação das suas práticas a partir da concepção de cidade educadora. O referencial teórico sobre cidade educadora apresentado na dissertação baseia-se em Paulo Freire, principalmente na obra *Pedagogia do Oprimido*, e nos escritos de Trilla Bernet (2005) sobre os princípios da cidade educadora. Segundo Araújo (2014), a referida pesquisa tem por objetivo analisar “se” e “onde” são seguidos os preceitos estabelecidos pela Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os direitos da pessoa idosa, cujo Artigo 16 delibera sobre a vida independente e a inclusão do idoso na comunidade cultural.

No intuito de buscar alternativas para se pensar e se fazer a educação salubre a partir das experiências dos educadores de saúde, Araújo (2014) propõe a ressignificação da prática dos educadores da saúde na perspectiva da cidade educadora, visando modificar a realidade social e explorar as políticas de saúde públicas na prática e no exercício cidadão, como sujeitos que habitam e modificam as cidades. Segundo a autora, os educadores sociais “cooperam motivando a emancipação dos grupos sociais segregados, pois sabem como envolver as diretrizes políticas, sanitárias, sociais, comunitárias e especialmente as de saúde” (ARAÚJO, 2013, p. 34). A autora reforça a importância dos educadores da saúde que exercem suas atividades laborativas em prol do desenvolvimento e fortalecimento educativo, no benefício destas comunidades, ressaltando que essa mudança na práxis educativa do educador em saúde tem muito mais a oferecer e transformar quando pautada na concepção de uma cidade educadora.

Outro exemplo de como a cidade educadora pode ser apreendida como possibilidade pedagógica nas mais diferentes áreas do conhecimento é a dissertação “Espaços Comunitários Para a Infância e a Juventude na Contemporaneidade da Terra Brasilis: O potencial na construção de cidades educadoras” (VASCONCELOS, 2014), que traz como objeto de estudo uma análise do que existe na dinâmica educativa dos espaços comunitários para a infância e a juventude na contemporaneidade da “Terra Brasilis”, enquanto potencial na construção de cidades educadoras. Vasconcelos (2014) define assim o objetivo de sua pesquisa:

Analisar a importância dos espaços comunitários como territórios de convivência cidadã, nos quais o coletivo social possa vir a utilizá-los como locais indutores de uma Educação para o Desenvolvimento Humano, tanto para a Infância quanto para a Juventude (VASCONCELOS, 2014, p. 14).

Vasconcelos (2014) propõe analisar a cidade na perspectiva da cidade educadora a luz dos preceitos teológicos do cristianismo. O autor enfatiza o potencial dos espaços educativos da cidade educadora na formação infanto-juvenil e advoga que a igreja, enquanto instituição cristã, deve ocupar esses espaços para a promoção de uma educação baseada nos preceitos cristãos. Nesta dissertação os escritos de Gadotti (2004), Tonucci (1996), Trilla (1993) e Faure (1972) também constituem a fundamentação teórica para a compreensão da cidade como um espaço educativo e integrador. Segundo Vasconcelos (2014)

O projeto político de uma cidade educadora deve ser pensado e executado tomando como base para sua sustentação uma proposta integradora de vida comunitária, onde todos possam contribuir para o desenvolvimento emancipatório, democrático e solidário dos seus cidadãos (VASCONCELOS, 2014, p. 41).

O autor considera a cidade educadora um espaço teológico onde as relações e aparelhos públicos e privados “engendre uma população alicerçada na fidelidade teológica da Verdade Cristã. As cidades precisam buscar de todo coração a justiça e a santidade de Deus, conforme Ele estabeleceu no Novo Testamento” (VASCONCELOS, 2014, p. 41). Ainda segundo o autor

Para que a vontade de Deus possa vir a prevalecer na construção de cidades educadoras, as igrejas locais precisam sensibilizar os seus diversos públicos, no sentido de levá-los a compreenderem e a viverem em conformidade com o que preceitua o Evangelho, denunciando nos seus locais de convivência todas as formas de opressão humana, lutando contra aqueles aspectos da cultura local que não estão segundo o disposto nos princípios do Cristianismo, de maneira que se conectem e ressoem profundamente com as esperanças e preocupações da população (VASCONCELOS, 2014, p.56).

O autor conclui que a cidade educadora, entendida por ele como um espaço teológico, não pode somente buscar uma mudança estrutural. A busca precisa ser intencional, como projeto de trabalho para sedimentar os princípios do Reino de Deus aqui na Terra.

Cabe destacar que, não necessariamente, os trabalhos aqui analisados realizaram uma discussão sobre currículo, mesmo porque, nem todos os trabalhos foram desenvolvidos na área da educação. No entanto, ao compreendermos que o currículo é uma seleção de conhecimentos, podemos afirmar que, ao inserir novos conhecimentos, a partir das experiências reais vividas pelos alunos nos espaços da cidade, esses estudos – em maior ou menor grau – estão propondo novos currículos, pensando novas possibilidades pedagógicas para suas áreas de atuação na perspectiva da cidade educadora.

4.4.2. Estudos que analisam a concepção de cidade educadora na promoção da educação integral

A educação em tempo integral e o desenvolvimento da educação integral dos estudantes são temas que vêm sendo cada vez mais debatidos nas produções acadêmicas no Brasil (RESENDE, 2012; AMARAL SILVA, 2013; RAMALHO, 2014). Além disso, também estão presentes na implementação de programas do Governo Federal, a exemplo do Programa Mais Educação, criado em 2007 com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na educação básica através da promoção da educação integral, mediante a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular. A partir dos dados coletados pela análise das teses e dissertações, identificamos que 13 dissertações (Tabela 8) abordam a proposta de educação integral do Programa Mais Educação, mais precisamente, analisam a concepção de cidade educadora na promoção da educação integral do aluno.

Tabela 8: Dissertações que analisam a concepção de cidade educadora na promoção da educação integral

	Título	Ano	Tipo
1	Inovações e Desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ	2010	Dissertação
2	Cidade e processos educativos: CIEPs e PEU Bairro-Escola no caminho das Cidades Educadoras	2011	Dissertação
3	Escola Integrada: Uma proposta de educação para todos, defendida	2012	Dissertação
4	O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora	2012	Dissertação
5	Para além dos muros da escola	2013	Dissertação
6	Educação Integral e Arte/Educação: concepções, desafios e possibilidades no Programa Mais Educação	2013	Dissertação
7	Educação Integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência	2014	Dissertação
8	Programa Escola Integrada: A Atuação do Gestor Escolar, defendida	2014	Dissertação
9	Os Fundamentos da Educação Integral no Programa Mais Educação	2017	Dissertação
10	A educação integral na perspectiva da cidade educadora: uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem	2017	Dissertação
11	Educação integral e cidade educadora: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares	2018	Dissertação
12	Dificuldades na implementação da educação integral na Escola Estadual Constelação	2018	Dissertação
13	Escola que inclui, cidade que educa: apropriações do Programa Mais Educação em uma escola da periferia de São Paulo,	2018	Dissertação

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa

A dissertação “Inovações e Desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ” (SANTOS, 2010) tem como objeto de estudo o processo de elaboração e estruturação da concepção de educação integral e sua respectiva materialização em uma escola de horário integral no âmbito do Programa Bairro Escola. Como objetivo, Santos (2010) propõe a descrição do processo de elaboração e estruturação Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ, analisando, especialmente, a concepção de educação integral e sua respectiva materialização em escola de horário integral. Ao discorrer sobre a noção de bairro escola, tal como cunhada pela Associação Cidade Escola Aprendiz, e que tem por base o conceito de cidade educadora, o autor fundamenta-se nos estudos de Faure (1974) e Moll (2008), que estruturam a definição e os princípios da cidade educadora. Quanto a definição de bairro-escola Santos (2010) argumenta que

A noção e prática de bairro-escola articula-se a partir de três outros conceitos: educação comunitária, redes de relações e teia de conhecimentos. O conceito de educação comunitária subsidia a instauração de outros modos de estabelecimento de relação entre escola e comunidade, cuja integração se dá por meio do conceito de redes de relações que se materializa especificamente na realização de parcerias, que se constituem como vieses a partir dos quais o conhecimento transita, compondo desta forma, uma grande teia de conhecimento, tendo como matéria prima o potencial educativo da comunidade (SANTOS, 2010, p. 55).

Ao analisar o modelo de tempo integral subjacente ao Programa Bairro Escola, Santos (2010) argumenta que esse modelo é extremamente frágil, pois a sua efetivação, com base em parcerias, parece muito difícil. Afirma ainda que não é possível dobrar o tempo de permanência dos alunos sob a responsabilidade da escola, sem a criação de novos espaços escolares e de novos cargos docentes, mesmo que se possa contar com alguns espaços da comunidade e com outros tipos de profissionais responsáveis pelas atividades. Segundo o autor, a concepção de cidade educadora que fundamenta o Programa Bairro Escola Nova Iguaçu está distante da concepção de educação apresentada na Carta da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), pois ao apresentar sua proposta de educação integral, supostamente pautada na concepção de educação defendida pela AICE, restringe os processos de educação em tempo integral à ideia de escola em tempo integral, sem aproveitar os espaços educativos da cidade.

Nessa mesma linha, a dissertação “Cidade e processos educativos: CIEPs e PEU Bairro-Escola no caminho das Cidades Educadoras” (VIANA, 2011) apresenta como objeto de estudo os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) e sua proposta de educação integral, buscando construir uma perspectiva comparativa com o atual Projeto de Estruturação Urbana Bairro-Escola, em curso em Nova Iguaçu. Como objetivo de pesquisa a autora se propõe a investigar a relação dos discentes com o espaço da instituição escolar e os espaços não formais que estão fazendo parte dessa dinâmica de aprendizagem fora dos muros da escola. A partir da concepção de que todos os espaços da cidade são espaços educativos, Viana (2011) busca avaliar como o espaço urbano, em particular das periferias, também pode ser usado como um espaço educativo e de construção crítica da realidade.

Nos pressupostos teóricos da pesquisa a autora faz uso das teorizações de Gadotti & Padilha (2004) e Brarda & Rios (2004) sobre a concepção de cidade educadora e a educação cidadã para subsidiar sua análise sobre o projeto de educação dos CIEPs e o Projeto de Estruturação Urbana (PEU) Bairro-Escola, embasando-se na perspectiva de educação da concepção da Cidade Educadora. Segundo Viana (2010), as ações desenvolvidas por projetos como o PEU Bairro-Escola Nova Iguaçu possibilitam a educação integral no município através

de ações de reestruturação urbana que legam um potencial educador às experiências nas ruas e em outros equipamentos urbanos conveniados ao programa. A autora destaca que propostas como o Bairro-Escola preveem intervenções no espaço urbano e algumas ações intersetoriais, bem como parcerias público-privadas, mas ainda são limitadas no sentido da construção de um projeto de uma cidade cidadã sob a responsabilidade de um poder público organizado. Viana (2010) chama a atenção para o fato de que a proposta de educação integral apresentada, pautada em um projeto de cidade educadora, necessita de uma ação conjunta das instituições para mobilizar os equipamentos da cidade, direcionando-os aos princípios educativos da cidade educadora. Entretanto, essa interação torna-se muito mais complexa quando analisada nas periferias das cidades.

A dissertação “Escola Integrada: Uma proposta de educação para todos” (RESENDE, 2012) tem como objeto de análise a proposta de educação integral do Programa de Escola Integral da prefeitura municipal de Belo Horizonte. Os objetivos do trabalho são

Analisar e avaliar o Programa Escola Integrada contextualizando-o como uma política de ampliação da jornada escolar que possibilita a construção de uma educação de qualidade com equidade, na medida em que permite reduzir as diferenças de oportunidades entre os alunos, por meio do acesso às inúmeras linguagens, capacidades, conhecimentos e habilidades presentes nos vários contextos socioculturais. Para isso, relacionou os pressupostos do Programa aos conceitos de educação integral, ampliação da jornada escolar, cidade educadora e escola cidadã por meio do estudo de autores que tratam destes temas. Pretendeu também analisar a estrutura e o funcionamento do Programa em uma escola da rede municipal de ensino, que aderiu ao Programa em 2006, ano inicial de implantação na cidade, buscando compreender o impacto do Programa na organização da escola, nas práticas dos professores e na aprendizagem dos alunos. Este Programa aponta para a possibilidade de um trabalho amplo que caminha na perspectiva da educação integral, propondo a articulação de saberes, conhecimentos e vivências que dificilmente seriam contempladas somente pelo currículo regular e institucionalizado da escola (RESENDE, 2012, p.1).

Como fundamentação teórica para a temática da cidade educadora, Resende (2012) utilizou Gadotti (2006), Freire (2001) e Pacheco (2008), enfatizando as contribuições desses autores para os pressupostos da educação cidadã a partir da constituição de uma Escola Cidadã, à luz da Cidade Educadora. Nesse contexto, Resende (2012) argumenta que

A implementação da Escola Integrada em Belo Horizonte por meio da concepção de Cidade Educadora, pode contribuir para a consolidação de uma proposta de escola cidadã na medida em que possibilita a abertura da instituição escolar para a comunidade e para o diálogo, assumindo seu papel formador crítico e construtivo da realidade. A contribuição do Programa Escola Integrada na efetivação desta escola democrática pode ocorrer por meio de dois movimentos: o primeiro, no sentido de permitir uma ressignificação da posição do professor e do aluno, reduzindo a distância entre quem ensina e quem aprende, apontando para o professor a necessidade de se estabelecer relações mais horizontalizadas (RESENDE, 2012, p.77).

De acordo com Resende (2012), o Programa Escola Integrada de Belo Horizonte surge na perspectiva da cidade educadora e, ao compreender e incorporar os espaços da cidade como espaços educativos, valoriza o que está próximo ao aluno e de sua realidade, construindo novas referências e possibilidades de vida e de futuro, buscando a articulação com os vários atores sociais responsáveis pela saúde, assistência social, alimentação, moradia e outros, e também criando uma rede de corresponsáveis pelo processo educativo das crianças e adolescentes na perspectiva da cidade educadora, possibilitando a construção de uma escola cidadã e a promoção de uma educação para o exercício da cidadania.

A dissertação “Para além dos muros da escola” (GOMES, 2013) tem como objetivo investigar a dialógica relação entre a cidade e a educação, tomando como cerne a sua dimensão espacial. Assim, o autor empreende uma discussão sobre as propostas de atividades do Programa de Educação Integral e a sua apropriação da cidade enquanto um espaço educador. A fundamentação teórica sobre a temática da cidade educadora é feita a partir das teorizações de Cabezudo (2004) e Gadotti (2004), suas definições sobre a cidade educadora e seus princípios educativos. Relacionando essas teorizações à dimensão espacial da cidade, Gomes (2013) argumenta que

Entende-se aí que a própria ordem espacial das cidades viria a desempenhar um importante papel na formação cidadã à medida que os seus objetos, dotados de funções diversas, se solidarizariam às ações pertinentes às novas estratégias educadoras, tornando-os, deste modo, parte do todo dinâmico, reconhecido como uma Cidade Educadora. (GOMES, 2013, p. 80)

É a partir dessa compreensão que o autor aborda o Projeto Bairro Escola e sua relação com as propostas do Programa de Educação Integral, enfatizando as práticas educadoras geradas. Gomes, (2013) afirma que as transformações na cidade, impulsionadas pelo Projeto Bairro Escola, se dão muito mais em um horizonte de práticas e (re)usos do espaço do que, necessariamente, mudanças na estrutura urbana, o que revela a fragilidade dessas ações no que concerne a incorporação efetiva dos princípios da cidade educadora.

A dissertação “Educação Integral e Arte/Educação: concepções, desafios e possibilidades no Programa Mais Educação” (AMARAL SILVA, 2013) tem como objeto de estudo a relação entre a educação integral e a arte/educação circunscrita ao Programa Mais Educação (PME). Os objetivos da pesquisa são conhecer as concepções de educação integral associadas à leitura dos textos e documentos relativos ao Programa Mais Educação e as concepções de arte/educação inferidas dos textos e documentos deste Programa, especialmente os relacionados ao macrocampo Cultura e Artes. Amaral Silva (2013) argumenta que tanto a

educação integral quanto a arte/educação aparecem influenciadas por suas abordagens históricas e contemporâneas. Assim, a fundamentação teórica apresenta os estudos de Gadotti & Padilha (2004) e Cabezudo (2004), sobre a concepção de educação da cidade educadora, principalmente em seus aspectos de promoção da educação integral. A autora argumenta que

Nessa perspectiva, a arte pode surgir como uma área constituinte na educação integral, responsável, entre outras possibilidades, por enriquecer a aprendizagem, ao associá-la a elementos estéticos e afetivos. A educação integral, ao considerar a pluralidade do ser humano, abarca necessariamente a sua dimensão afetiva, e a arte pode incluir-se aí para desenvolvê-la, tanto como um meio quanto com finalidades próprias (AMARAL SILVA, 2013, p. 18).

A autora da dissertação também enfatiza que, se por um lado, o tempo integral trabalhado sob a perspectiva de uma cidade educadora pode colaborar na formação de seus futuros cidadãos, por outro, a situação de abandono em que se encontram muitas escolas, revelada frequentemente pela mídia, contribui para que o aumento do tempo escolar esteja vinculado a uma perspectiva assistencialista. Neste sentido, Amaral Silva conclui que no município de Niterói, lócus da pesquisa, o Programa Mais Educação pode representar o início da criação de uma demanda, ao estabelecer as bases para a reflexão em torno das necessidades concretas das escolas e da viabilidade de estabelecerem parcerias. Mas que sozinho, dificilmente, irá resultar na concretização de uma política articulada e intersetorial, almejada pela concepção de Cidade Educadora.

A dissertação “Educação Integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência” (RAMALHO, 2014) apresenta como objeto de estudo as potencialidades e os limites do Projeto de Educação Integral (PEI) no que tange às influências exercidas sobre as vivências dos jovens egressos do PEI Belo Horizonte. A autora não especifica seus objetivos de pesquisa, mas apresenta as seguintes questões de investigação

Quais os potenciais e os limites do Programa no que tange à influência no percurso escolar dos alunos participantes?; quais os saberes por ele evocados?; quais aprendizados por ele possibilitados?; quais as influências dessa ampliação da jornada escolar e das dimensões educativas sobre os aspectos mais amplos das vidas dos estudantes?; a socialização, as atitudes e os valores desses estudantes são modificados em função dessas influências? (RAMALHO, 2014, p. 2014).

O PEI Belo Horizonte apresenta o conceito de Educação Integral na perspectiva da cidade educadora. Assim, a autora recorre aos escritos de Moll (2004) para fundamentar a análise da concepção de cidade educadora e sua relação com a promoção da educação integral. Segundo Ramalho (2014), PEI configura uma experiência significativa para o grupo de estudantes investigados, influenciando em aspectos diversos de suas vidas, como atitudes e

valores, comportamentos, perspectivas profissionais e relação com a educação escolar. No entanto, os espaços públicos, como praças e parques, não são utilizados pelo PEI da Escola Municipal Professora Maria Mazarello, não indo, portanto, ao encontro da perspectivada cidade educadora defendida pela proposta do Programa.

A dissertação “Programa Escola Integrada: a atuação do gestor escolar” (AMARAL, 2014) apresenta como objeto de estudo o Programa Escola Integrada, implementado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte por meio da Secretaria Municipal de Educação. O objetivo da pesquisa é analisar a implementação do Programa Escola Integrada da rede municipal de ensino de Belo Horizonte pelos gestores de duas escolas localizadas na região de Venda Nova e, a partir dessa análise, propor alternativas de melhorias no referido programa. O PEI se alicerça nos princípios de inclusão social, educação integral e cidade educadora. Nesse sentido, a educação não se restringe ao espaço escolar e reconhece o potencial educativo das diversas instituições da comunidade e da cidade. Assim, o aporte teórico da pesquisa utiliza as análises de Moll (2014) e Cabezudo (2004) para a teorização sobre a cidade educadora e seus princípios educativos. O foco da pesquisa foi direcionado para a atuação do gestor escolar, por compreender que ele pode diminuir a distância entre a instância central de deliberação, no caso a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e as instâncias escolares, onde as políticas ganham vida. Assim, o estudo propõe um Plano de Ação Educacional direcionado aos gestores escolares com estratégias fundamentadas na promoção da educação integral na perspectiva da cidade educadora.

A dissertação “Os fundamentos da Educação Integral no Programa Mais Educação” (RODRIGUES, 2017) apresenta como objeto de estudo os fundamentos da educação Integral no Programa Mais Educação, e tem como objetivo delinear a perspectiva de experiência do tempo que subsidia uma análise referente aos fundamentos teóricos-conceituais do pensamento educacional que se manifestam nas concepções e nas diretrizes do Programa Mais Educação e nas referências que fundamentam a concepção de Educação Integral vinculada a este programa.

A fundamentação teórica da pesquisa baseia-se na Carta da AICE e nos estudos de Moll (2014) sobre a cidade educadora, afim de compreender o processo pedagógico em suas diferentes manifestações, entendendo o projeto educacional a partir de seu aspecto mais amplo de formação do indivíduo nas suas diferentes formas de compreensão. O Programa Mais Educação propõe a utilização dos espaços já existentes na cidade na perspectiva da Cidade Educadora e, desta forma, não se faz necessário a construção de novos espaços escolares, mesmo com a ampliação da jornada escolar. Segundo Rodrigues (2017), o Programa Mais

Educação não apenas atualiza a proposta de Educação Integral, mas, antes de tudo, se propõe a uma conciliação parcial com a nova experiência do tempo.

A dissertação “A educação integral na perspectiva da cidade educadora: uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem” (TAVARES, 2017) tem por objeto a Política de Educação Integral de Minas Gerais, a partir da perspectiva da Cidade Educadora, implementada na Escola Estadual Marília de Dirceu, em Ouro Preto – MG. O objetivo do trabalho é

Compreender como é possível realizar a gestão de uma proposta para o aumento de possibilidades de aprendizado em jornada escolar ampliada que seja, ao mesmo tempo, capaz de diminuir o abandono escolar, estimular a permanência do aluno na escola e reduzir a distorção idade/ano de escolaridade, por meio do uso dos espaços intra e extraescolares (TAVARES, 2017, p. 19).

Como referencial teórico para fundamentar a temática da cidade educadora, a dissertação baseia-se nos estudos de Gadotti (2006, 2009), Carvalho (2006), Guará (2006) e Moll (2009). Tavares (2017) afirma que a análise dos dados coletados em sua pesquisa amparou a elaboração do Plano de Ação Educacional, objeto de desfecho da pesquisa realizada, que, potencialmente, pode servir de subsídio para outras regionais do estado que vivenciam os desafios de implementação da Política Pública de Educação Integral nas escolas circunscritas a regional de ensino.

A dissertação “Educação integral e cidade educadora: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares” (ROCHA, 2018) tem por objeto o debate da Educação integral/tempo integral e sua relação com a cidade, com o objetivo de cartografar territórios educativos em bairros da cidade de Governador Valadares, em Minas Gerais. Rocha (2018) analisa a promoção da educação integral na perspectiva da cidade educadora, que compreende a urbe como espaços de relações educativas, valorizando, sobretudo, a participação popular, defesa esta que também a educação integral faz. Para tanto, o referencial teórico utilizado para fundamentar as discussões sobre o tema cidade educadora baseia-se em Cabezudo (2004), Brarda & Rios (2004), Souza & Vilar (2004), Gadotti (2006), Gadotti & Padilha (2004), Oliveira (2010) e Moll (2014).

Segundo Rocha (2018), Governador Valadares é constituída por diversos territórios educativos sendo, portanto, uma cidade de direito. Assim

Aponta-se para a necessidade da escola se abrir para os seus arredores como espaços de relações, apropriando-se deles e os constituindo como territórios educativos, bem como, foi possível verificar que os bairros analisados possuem diversos e diferentes territórios educativos. Também identificamos que Governador Valadares é uma cidade cujos —praticantes ordinários se veem, muitas vezes, dependentes da —boa vontade dos governantes locais para a garantia efetiva dos seus direitos (ROCHA, 2018, p.10).

Verifica-se que o autor utiliza a concepção de cidades educadoras para fundamentar os argumentos do trabalho a partir da dimensão da educação integral que a cidade educadora apresenta. Destaca também os limites e as possibilidades de se implementar um projeto de educação integral na perspectiva da cidade educadora.

A dissertação “Dificuldades na implementação da educação integral na Escola Estadual Constelação” (SILVA, 2018) apresenta como objeto de estudo a operacionalização da educação em tempo integral na Escola Estadual Constelação. O objetivo geral da dissertação é identificar os fatores que interferem na operacionalização da educação integral na Escola Estadual Constelação e propor ações para os problemas detectados. A relação entre escola e comunidade é um pressuposto da concepção de educação integral e integrada, que entende a cidade como um amplo espaço educativo com vários lugares e sujeitos. Ao valorizar os territórios como espaços de aprendizagem, a proposta da educação integral dialoga com a concepção de Cidade Educadora, visto que a comunidade propicia diversos espaços de aprendizagem aos educandos. Para fundamentar teoricamente essa relação, Silva (2018) utiliza as discussões de Moll (2014) e Cavaliere (2014), em seus estudos sobre educação integral, expõe o conceito de Cidade Educadora como uma estratégia política educacional que busca a interação entre escola e comunidade, com atividades realizadas em espaços externos, já que as construções escolares não estão adequadas para a rotina das escolas em tempo integral.

A dissertação “Escola que inclui, cidade que educa: apropriações do Programa Mais Educação em uma escola da periferia de São Paulo” (MANGANOTTE, 2018) apresenta como objeto de estudo as práticas pedagógicas realizadas em uma escola e sua relação com a cidade e os projetos de inclusão destinados aos seus estudantes. O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender como as práticas escolares têm se havido com a proposta de integração escola-cidade presente no Programa Mais Educação e suas diretrizes para o combate à exclusão e a construção de uma cidade educadora e de uma escola comprometida com os valores da cidadania.

Ao analisar a relação entre escola e cidade, Manganotte (2018) afirma que a oficialização desse vínculo entre cidade e escola produz um deslocamento das funções de ambas, no qual a cidade toma para si cada vez mais a função de “formadora” e a escola de “gestora e produtora da cidadania”, daí o advento do termo “escola cidadã”. Fundamentada em Gadotti (2006), Villar (2007) e Carvalho (2016), a autora analisa diferentes perspectivas da cidade educadora: cidade-educadora-mercadoria, cidade-educadora-empresa, cidade-educadora-pátria, cidade-educadora-inclusiva, mas também faz uma severa crítica a visão idealista da cidade educadora.

Segundo Manganotte (2018), o discurso da cidade educadora, defensor da potencialidade de o aluno aprender por si, construir o conhecimento ele mesmo, ser protagonista do processo de aprendizagem, desencadeia uma relação de ensino-aprendizagem que não apenas responsabiliza o indivíduo pelo seu próprio processo de aprendizagem e, conseqüentemente, pelo seu fracasso nesse processo, como pela sua inclusão em uma sociedade urbana que não tem espaço para todos. A autora também analisa o Programa Mais Educação, precisamente a proposta da Educação integral que ele contém, baseada na ideia de que a cidade também deveria torna-se educadora. Assim, para além do espraiamento das funções escolares para a cidade, seria cada vez mais necessário incluir a “vida de fora da escola” dentro dela. O Programa Mais Educação São Paulo, embora conserve suas dissonâncias em relação ao Programa Federal, realiza um percurso muito similar, visto que defende uma reorganização curricular também baseada na educação integral e na extensão da jornada escolar como estratégia de inclusão sócio-escolar.

As dissertações apresentadas em 4.4.2 trazem em comum as tentativas de promoção de uma educação integral, como definida no Programa Mais Educação, associada às premissas da concepção de cidade educadora. Assim, ao compreender os espaços da cidade como espaços educativos, tem-se a possibilidade de usufruir pedagogicamente desses espaços, contribuindo para a promoção da educação em tempo integral. No entanto, dentro das especificidades de cada trabalho aqui disposto, verifica-se que a promoção de uma educação integral na perspectiva da cidade educadora, com a apropriação pedagógica dos espaços da cidade, apresenta inúmeras fragilidades, principalmente no que concerne a falta de articulação e organização dos governos locais com os diferentes agentes e espaços educativos da cidade. Outra fragilidade refere-se ao fato de que a promoção de uma educação integral na perspectiva da cidade educadora esbarra na falta ou precariedade de estrutura dos espaços urbanos e na negligência dos governos locais em não investir na estrutura física das escolas, com a justificativa de que os espaços urbanos serão apropriados pedagogicamente para a promoção da educação integral.

4.4.3. Estudos que objetivam analisar as possibilidades e os limites das experiências de criação de políticas educacionais na perspectiva da cidade educadora

Segundo Cabezudo (2004), toda cidade é educativa, mas não educadora. A cidade torna-se educadora por vontade política, pela participação cidadã e pela construção de estratégias educativas de forma coletiva. De acordo com a autora,

Uma cidade educadora deve ser constituída a partir das múltiplas possibilidades que lhe oferece a complexificação do mundo urbano, mas também a partir de seus atores, portadores de uma história, de uma herança e do novo e, fundamentalmente, transmissores de uma maneira de existir nesse espaço. Ao considerar esse aspecto das cidades, ao desconstruir o processo de transmissão cultural de um único cenário, adquirimos a possibilidade de considerar outros (CABEZUDO, 2004, p. 37).

Na cidade educadora a educação transcende os muros da escola e passa a ser realizada em todos os espaços urbanos, a partir de seu uso pedagógico. Assim, as ações coletivas de caráter educativo desenvolvidas pelos mais distintos agentes educativos, nos mais diversos espaços urbanos, sejam eles públicos ou comunitários, devem ser coordenadas pelos governos locais. Por isso esses governos precisam possuir os mecanismos institucionais adequados que permitam a um número representativo de cidadãos a possibilidade de intervir ativamente no planejamento de políticas públicas necessárias ao desenvolvimento urbano.

Verificamos, ao realizar nossa análise de dados nas 59 dissertações e teses, que 25 estudos buscaram identificar as possibilidades e os limites das experiências de criação de políticas educacionais na perspectiva da cidade educadora, analisando a atuação dos governos locais na promoção de políticas que, ao considerar o potencial educativo dos espaços urbanos, possibilitassem a educação integral do aluno. Estes trabalhos são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9: Dissertações e teses que analisam as possibilidades e os limites das experiências de criação de políticas educacionais na perspectiva da cidade educadora

	Título	Ano	Tipo
1	Autonomia na escola pública no norte de RS: da crise de projetos nas escolas estaduais a intersubjetividade criadora	2006	Dissertação
2	Educação e cidadania na perspectiva da Cidade Educadora: Uma proposta para Frederico Westphalen	2006	Dissertação
3	Planejamento e aprendizagem na implantação de políticas públicas: o caso da elaboração do planejamento de mobilidade urbana no município de São Leopoldo-RS	2007	Dissertação
4	Poder local, cidadania e educação: das condições para a construção de uma cidade educadora - um estudo produzido a partir do bairro de Restinga – Porto Alegre	2007	Dissertação
5	Políticas educacionais e processos de divulgação: o caso do plano municipal de educação de Esteio	2008	Dissertação
6	Cidades Educadoras: um estudo sobre as experiências do município de Esteio-RS	2008	Dissertação
7	Cidade Educadora e Escola Cidadã na Cidade Contemporânea	2009	Dissertação
8	Cidades Educadoras e Juventudes: as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí – RS	2011	Dissertação

9	A cidade é o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea	2012	Dissertação
10	Cidade como produção da vida e lócus educador para uma nova cidadania: algumas trilhas em São Luís – MA	2013	Dissertação
11	Cidade como produção da vida e lócus educador para uma nova cidadania: algumas trilhas em São Luís - MA	2013	Dissertação
12	Estudo sobre educação como prática da democracia e a experiência das Cidades Educativas	2014	Dissertação
13	Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e Desenvolvimento	2014	Dissertação
14	Cidades Educadoras no Estado de São Paulo: análise das ações frente ao perfil temático e aos princípios do Movimento	2014	Dissertação
15	Cidade Educadora como potencialidade educacional: A educação para além da escola	2017	Dissertação
16	Educação política e educação escolar	2019	Dissertação
17	A inserção internacional das cidades médias na faixa de fronteira: o caso da cidade de Dourados	2019	Dissertação
18	Salvador, cidade educadora e os ciclos de parceria público-privado (2005-2012)	2019	Dissertação
19	Narrativas ambientais: reflexões a partir da comunicação pública sobre o Programa Município VerdeAzul	2019	Dissertação
20	O uso da educação como mediação	2009	Tese
21	Cidades Educadoras: Possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia	2014	Tese
22	A paisagem educativa um estudo comparativo sobre a paisagem educadora	2014	Tese
23	Resistência e governabilidade: Política educacional em Uberlândia –MG nos anos de 2005 a 2012	2014	Tese
24	Cidades Educadoras sob uma Perspectiva Constitucional	2016	Tese
25	Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG	2016	Tese

Fonte: Tabela elaborada a partir dos dados da pesquisa

A dissertação “Autonomia na escola pública no norte de RS: da crise de projetos nas escolas estaduais a intersubjetividade criadora” (CASSOL, 2006) tem como objeto de estudo a atual estrutura do ensino público brasileiro. O objetivo central da pesquisa é investigar qual autonomia há na rede pública estadual de educação do Rio Grande do Sul: outorgada ou cidadã? Segundo Cassol (2006), a autonomia cidadã da escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul é uma conquista coletiva, a partir da participação de movimento comunitário externo e interno da escola, construída alicerçada na criação de vínculos intersubjetivos que redimensionam o funcionamento da escola e a participação da comunidade, criados na perspectiva de educação da cidade educadora.

Para fundamentar sua análise, Cassol (2006) pauta-se nas abordagens de cidade educadora, suas características e relação entre cidadania e escola cidadã, feitas por Freire e Shor (2003), Gadotti (2004), Morigi (2004), Pacheco (2004). Ressaltando a relação íntima entre escola e comunidade e a educação cidadã na perspectiva da cidade educadora, Cassol (2006) argumenta que

A participação, como auto-instituição da comunidade e da escola precisa acontecer por iniciativa de ambas e dos sujeitos em interação, aqueles ainda excluídos para desenvolver ações coletivas. A comunidade, enquanto coletivo de cidadãos, tem o direito de solicitar à escola, contribuição nessa cidadania. A escola, como instituição agregadora e instituição comunitária deve atender às expectativas de seus sujeitos, não se satisfazendo com o já feito e tampouco com o exigido (CASSOL, 2006, p. 217).

Cassol também destaca que é no processo de autonomização da comunidade e das suas instituições que há a superação do distanciamento político e da indiferença social. Os cidadãos envolvem-se entre si e encampam as instituições, transformando suas relações e controlando coletivamente o seu funcionamento. É nesse movimento que se pode pensar de forma coletiva, com intensa participação popular, políticas públicas que supram as demandas da comunidade em seus aspectos culturais, sociais, educacionais, etc. Assim, a comunidade obtém um novo modo institucional de ser que busca sua qualificação e a de seus sujeitos. Somente por meio dessa relação dialógica é possível promover uma educação integral na perspectiva da cidade educadora.

A dissertação “Educação e cidadania na perspectiva da Cidade Educadora: uma proposta para Frederico Westphalen” (PAETZOLD, 2006) apresenta como objeto de estudo a relação entre educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora, no contexto da educação no município de Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul. Os objetivos de pesquisa compreendem a

Análise do Marco Teórico da Cidade Educadora, em especial os Princípios da Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona (1990) e algumas experiências exitosas, no Brasil e no mundo, refletindo sobre a possibilidade de intercâmbio entre cidades da AICE, com vistas à proposição de discutir políticas públicas para implantar em Frederico Westphalen o projeto de uma Cidade Educadora, priorizando os projetos voltados para a infância. (PAETZOLD, 2006, p.6)

O referencial teórico da pesquisa, utilizado para fundamentar as análises sobre o tema da cidade educadora, apoia-se em Varón, Tonunni & Zainko (1997), Zitkoski (2004), Gomez-Granell & Villa (2003), Cabezzudo (2004), Moraes (2004) e Gadotti (2004), autores que referenciam o conceito de cidade educadora, bem como suas características e seus princípios educativos.

Ao relacionar a concepção de cidade educadora às ações de educação e cidadania desenvolvidas no município de Frederico Westphalen, a autora afirma que esse município tem potencial para transformar-se em uma cidade educadora, com foco na Educação Integral dos seus cidadãos. No entanto, Paetzold (2006) destaca que para a adesão oficial da cidade de Frederico Westphalen a AICE ainda precisam ser superados alguns obstáculos, como a necessidade de uma maior participação da administração pública do município na articulação e gestão de ações que explorem pedagogicamente o potencial educativo dos espaços urbanos, também se faz necessário ações mais efetivas do poder público local no enfrentamento às desigualdades sócio económicas do município.

A dissertação “Planejamento e aprendizagem na implantação de políticas públicas: o caso da elaboração do planejamento de mobilidade urbana no município de São Leopoldo-RS” (MILES, 2007) apresenta como objeto de estudo a relação existente e os efeitos do planejamento sobre a aprendizagem organizacional na implementação da política de mobilidade urbana no município de São Leopoldo. O objetivo geral da pesquisa é analisar a relação e os efeitos do planejamento público sobre a aprendizagem organizacional na implementação das políticas públicas. A fundamentação teórica da pesquisa, no que tange a temática da cidade educadora, pauta-se nas análises de Cabezudo (2004) e Gadotti; Padilha (2004) sobre a constituição de uma cidade educadora e sobre o papel da gestão municipal nesse processo.

Miles (2007) afirma que o conceito de Cidade Educadora tem uma estreita vinculação com o Planejamento Participativo e com os processos democráticos da gestão pública. Segundo o autor, embora São Leopoldo, ainda, não integre formalmente a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), o município apresenta indicativos de presença de muitos dos princípios propugnados pela Declaração de Barcelona, e, a depender da continuidade das ações, pode vir a ingressar na AICE.

A dissertação “O lúdico nos espaços e tempos da infância escola e cidade: articulações educadoras” (FÉLIX, 2006) tem como objeto a ludicidade na educação infantil. O objetivo delineado na pesquisa visa pensar a cidade na perspectiva da criança numa dimensão lúdica, a partir de uma experiência bem-sucedida em uma Escola Municipal na cidade de Novo Hamburgo, no estado do Rio Grande do Sul. As teorizações sobre a cidade educadora feitas por Gomes; Vila (2003), Toledo (2004) e Zitkoski (2004) fundamentam a ideia da cidade educadora como uma nova perspectiva de reativar os vínculos comunitários. Ao considerar os espaços da cidade como espaços educativos, Félix (2006) analisa como podem se concretizar articulações educadoras, possibilitando uma nova perspectiva de reativar os vínculos comunitários. O

conceito de ludicidade foi explorado e discutido com o objetivo de entender os dilemas da infância roubada e do adulto que não pode mais brincar e, nesse sentido, a autora afirma que as iniciativas dos movimentos sociais são fundamentais e tornam-se resistência aos processos alienantes de sociedade na qual vivemos. Mas, reflete, se faz necessário políticas públicas que se assentem na participação ativa do cidadão e que os vínculos comunitários sejam revitalizados e fortalecidos. Félix (2006) propõe pensar esses espaços como espaços de ludicidade e propõe repensar a educação infantil na perspectiva da cidade educadora.

A dissertação “Poder local, cidadania e educação: das condições para a construção de uma cidade educadora - um estudo produzido a partir do bairro de Restinga-Porto Alegre” (PAREDES, 2007) tem como objeto de investigação a constituição da cidade de Porto Alegre como cidade educadora. O objetivo do trabalho foi assim apresentado

Este estudo pretende refletir e analisar um modelo de intervenção que toma como referência o âmbito local e expressa, em boa parte, a filosofia que subjaz em suas atuações. Desse modo, analisaremos o caso de Porto Alegre como cidade educadora, e nela, especificamente o Bairro Restinga (zona sul), cidade que vêm desenvolvendo estratégias administrativas por meio de seus projetos de intervenção social, da participação do cidadão e na educação num sentido amplo. É nosso interesse discutir sobre seus processos, suas particularidades e seus alcances na condição de possível cidade-educadora (PAREDES, 2007, p.12).

Segundo o autor, o projeto cidades educadoras constitui uma possibilidade para a criação de novas relações de convivência e administração pública, pensando-se a educação cidadã e a participação popular na gestão administrativa das cidades. A fundamentação teórica sobre a cidade educadora baseia-se nesta dissertação está amparada nas discussões de Moll (2000) sobre o tema, afim de compreender as ações e interesses do Estado e das diferentes esferas da sociedade civil, principalmente as relações provenientes das experiências da participação cidadã de Porto Alegre. No texto, o autor tece críticas ao poder Executivo de Porto Alegre, demonstrando que estes, apesar de se pautarem nos ideais da cidade educadora, ainda carecem de elementos políticos para que o município se torne de fato uma cidade educadora, com todos os seus espaços e equipamentos voltados e usufruídos pela população numa perspectiva de educação. Além disso, destaca que ainda é preciso avançar muito para uma participação efetiva da população nas definições no contexto do Orçamento Participativo.

A dissertação “Políticas educacionais e processos de divulgação: o caso do plano municipal de educação de Esteio” (GHENO, 2008) abordou as políticas públicas para a educação, especificamente o plano municipal de educação do município de Esteio à luz do Plano Nacional de Educação (PNE). A autora busca na concepção de cidade educadora os aspectos de gestão democrática que utiliza para analisar a forma de atuação da Secretaria de

Educação do referido município sobre o Plano Municipal de Educação. O referencial teórico sobre cidade educadora baseia-se, fundamentalmente, nos estudos de Villar (2001) e Zitkoski (2005). Em sua pesquisa Gheno (2008) afirma que

A análise elaborada indica a inexistência de um processo democrático e participativo na estruturação dessa política pública em Esteio, “Cidade Educadora”. Tal compreensão possibilita aproximar a elaboração do PME de Esteio à forma com que foi construído o PNE, com a mínima participação da sociedade (GHENO, 2008, p. 9).

A autora também destaca que a formulação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) seria uma resistência à ofensiva neoliberal ocorrida no final do século XX e, nesse sentido, afirma que o projeto cidades educadoras seria uma utopia a ser alcançada. Ela chama a atenção para a necessidade de se pensar políticas educacionais à luz da concepção de cidade educadora a partir das realidades locais brasileiras, para que não se incorra no risco de moldar uma política educacional que não promova verdadeiramente a educação plena das pessoas.

A dissertação “Cidades Educadoras: um estudo sobre as experiências do município de Esteio-RS” (RODRIGUES, 2008), apresenta como objeto de estudo o Programa Cidade Educadora, coordenado pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte do município de Esteio (RS), que integra a AICE. Os objetivos do trabalho são assim apresentados

Compreender os processos educativos decorrentes do Programa Cidade Educadora, estudando as articulações produzidas entre gestores, professores e pais dos estudantes matriculados nas escolas da Rede Municipal. Também investiga os impactos que o Programa está produzindo na qualidade de vida dessa coletividade, na perspectiva dos atores colaboradores com esse estudo (RODRIGUES, 2008, p.5).

Quanto ao referencial teórico, a dissertação fundamenta-se em Gadotti, Padilha e Cabezudo (2004), Trilla Bernet (1993) e Zitkoski (2006) para a definição do conceito de cidade educadora e dos seus princípios educativos, relacionando essas teorizações ao Plano de Governo da Prefeitura Municipal de Esteio-RS, que apresenta como propostas de ação o “fortalecimento do processo da Cidade Educadora” e a “ampliação gradativa do tempo do aluno na Escola, através de políticas de educação, cultura e lazer”.

Segundo Rodrigues (2008), o Programa Cidade Educadora implementado em 2007 pela Prefeitura Municipal de Esteio apresenta muitos limites no seu desenvolvimento, pois o ideário partiu de uma intencionalidade da administração municipal, e não do desejo e necessidades elencadas na comunidade, não conseguindo, dessa forma, desenvolver o ideal de educação cidadã e emancipadora dos cidadãos da cidade. Argumenta ainda que, apesar das

limitações, o projeto tem potencial para continuar no caminho de criação de uma cidade educadora plena em Esteio-RS.

A tese “O uso da educação como mediação” (ZUIN, 2009) apresenta como objeto de estudo a educação como mediação nos diferentes discursos: institucionais, comunitários e midiáticos relativos aos projetos Centro Educacional Unificado (CEU) e o Centro Educacional Cultural Indígena (CECI) criados pela Prefeitura Municipal de São Paulo na administração do Partido dos Trabalhadores, em 2001. Zuin (2009) não anuncia claramente os objetivos da pesquisa, mas apresenta a seguinte questão de investigação

Como a educação pública é significada nos discursos institucionais do poder municipal, arquitetônicos, comunitários e midiáticos, destinados às duas experiências educacionais de política pública; localizadas em vinte e uma periferias e três aldeias Guarani, na cidade de São Paulo? (ZUIN, 2009, p. 191)

Assim, podemos inferir que o objetivo de pesquisa visa compreender como a educação pública é significada nos discursos institucionais do poder municipal, arquitetônicos, comunitários e midiáticos, destinadas ao CEU e ao CECI. A discussão sobre cidade educadora fundamentou-se nas ideias de Freire (2006), Gadotti (2006), Gadotti & Padilha (2004). A autora destaca que as concepções de educação de Paulo Freire fundamentaram a proposta de educação desenvolvidas no CEU e no CECI e afirma que as práticas educativas previstas nos dois projetos – CEU e CECI –, inscritas no plano político-pedagógico e de educação “freireana”, foram inviabilizadas porque a configuração dos dois centros envolveu, sobretudo, uma conexão direta entre a política, a educação e a comunicação: conexão significada, nesse caso, como técnica voltada ao convencimento, à persuasão, mediante procedimentos discursivos específicos que reverteram a ideia de “educação como mediação”, pressupostamente defendida nos discursos do poder municipal daquele período, o que comprometeu o êxito desses centros enquanto ações de políticas públicas formuladas na perspectiva de educação da cidade educadora.

A dissertação “Cidade Educadora e Escola Cidadã na Cidade Contemporânea (SANTOS, 2009) tem como objeto de estudo os programas municipais para a Cidade Educadora e a Escola Cidadã, implantados na cidade de Sorocaba a partir do ano de 2007. O objetivo central definido na pesquisa é

O entendimento de um padrão de gestão e planejamento urbano que propõe a educação como tema norteador do desenvolvimento da cidade e a Escola Cidadã como instrumento que objetiva a educação escolar voltada para a formação do cidadão e construção da cidadania (SANTOS, 2009, p. 7).

O referencial teórico da dissertação estrutura-se nos estudos de Freire (2007) e Gadotti & Padilha (2004), no que concerne a análise e definição do conceito de escola cidadã que norteou a proposta de educação do Projeto Escola Cidadã criado pela Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, no âmbito do Projeto Cidade Educadora, voltado diretamente para implantação nas escolas municipais, abrangendo todas as modalidades de ensino e também nas escolas estaduais de tempo integral da cidade. Santos (2009) afirma que, apesar do discurso de cidadania proposto, o programa Cidade Educadora não conduz a um projeto com intencionalidade de transformação das condições de desigualdades que configuram a cidade, como da mesma forma a Escola Cidadã, tal qual se apresenta no discurso, ainda é uma bandeira, estando no momento vazia de seu conteúdo histórico e de uma proposta de transformação.

A dissertação “Cidades Educadoras e Juventudes: as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí – RS” (WINK, 2011) tem como objeto de estudo as mediações existentes entre o processo de participação/formação política dos jovens da cidade de Gravataí-RS e as políticas públicas voltadas à participação das juventudes, sustentadas na concepção de Cidade Educadora, entre os anos de 2009 e 2010. O objetivo central da pesquisa consiste em analisar, interpretar e problematizar as relações e contradições entre a possibilidade e a materialidade do exercício de uma cidadania emancipatória dos jovens, levando em consideração o referencial trabalhado no conceito de Cidades Educadoras. Além disso, segundo a autora, a pesquisa visa entender, na perspectiva da cidade educadora, que contribuições e/ou limitações as políticas públicas podem trazer aos jovens da cidade de Gravataí na construção/materialização de uma cidadania emancipatória.

O referencial teórico sobre a cidade educadora estrutura-se a partir de Cabezzudo (2004), Villar (2007) e Brarda; Ríos (2004), afim de discorrer sobre os princípios da cidade educadora e relacioná-los às práticas educativas propostas nos projetos de educação elaborados pela prefeitura municipal de Gravataí-RS. Analisando a experiência de Gravataí, juntamente das propostas da Cidade Educadora, Wink (2011) argumenta que a política administrativa desses segmentos políticos tanto serve para a reprodução da lógica neoliberal de produção, quanto para proporcionar cada vez mais espaços de diálogo e educação política que possam incidir na realidade concreta. Por isso, a autora enfatiza que esses segmentos devem ser ocupados de forma a promover uma visão emancipadora de educação e de sociedade.

A dissertação “A Educação e o turista cidadão: Viva o centro a pé (Porto Alegre/RS (2006-2011)” (ABREU, 2011) apresentou como objeto de pesquisa a ação Viva o Centro a Pé, promovida pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, no período de 2006 a 2011. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a ação Viva o Centro a Pé, promovida pela Prefeitura Municipal

de Porto Alegre no período de 2006 a 2011, partindo dos conceitos de turista cidadão e cidade educadora. A fundamentação teórica sobre cidade educadora nesta dissertação se deu a partir dos estudos de Brarda; Rios (2004), que apresentam a mudança do conceito de Cidade Educativa para Cidade Educadora, ao considerar a cidade como agente educador; e nos escritos de Trilla (1996) sobre o conceito das três dimensões sobre a Cidade Educativa. À luz dessas teorizações Abreu (2011) analisa as potencialidades do projeto Viva o Centro a Pé enquanto possibilidade de promover uma educação cidadã nos espaços educativos que a cidade educadora apresenta para os turistas que percorrem os roteiros turísticos de Porto Alegre.

A dissertação “Cidade como produção da vida e *locus* educador para uma nova cidadania: algumas trilhas em São Luis – MA” (LIMA, 2013), tem como objeto de pesquisa a cidade como produção de vida e *locus* educador para uma nova cidadania. O objetivo da pesquisa é caracterizar a cidade como produção de vida e *locus* educador para uma nova cidadania, rememorando o espaço urbano como habitat do homem sociohistórico. Entendendo o espaço das cidades enquanto um espaço educador, formador de cidadãos, Lima (2013) fundamenta-se em Gadotti (2004), Villar (2004) e Toledo (2004) para pautar essa compreensão. Segundo Lima (2013) a política municipal de proteção social de São Luís, tomando como base alguns projetos que potencialmente possam funcionar como tecnologia educativa, buscam se apropriar dos espaços da cidade enquanto espaços educativos, uma vez que, na concepção da cidade educadora, os espaços de aprendizagem permeiam fortemente a urbes e seus movimentos comunitários de participação, em seus espaços de produção e de lazer, reconfiguram o território urbano esculpindo-lhe a vocação de *Locus* Educador para uma nova cidadania.

A dissertação “Estudo sobre educação como prática da democracia e a experiência das Cidades Educativas” (VALLE, 2014) aponta a educação com prática da democracia na cidade educadora. A autora analisa o movimento das cidades educadoras, sua constituição, sua institucionalização internacional, seu conceito, seus objetivos, princípios e fundamentos de criação. A partir da prática do movimento de cidade educativa verifica-se a cidade como formadora de cidadania exemplificada nos projetos realizados pelas cidades de Toulouse (França), Medellín (Colômbia), Guarda (Portugal), León (México), Paju (República da Coreia), Santiago (Chile) e Sorocaba (Brasil). A discussão sobre a cidade educadora é fundamentada nos estudos de Gadotti (2006), Freire (2007) e na Carta de princípios da AICE

Vale (2014) afirma que o objetivo educativo da cidade revela a possibilidade de afirmação de direitos, reivindicação por novos direitos e reorganização dinâmica da própria sociedade. Conclui que as experiências do movimento das cidades educadoras analisadas em

sua dissertação demonstram que a educação e a democracia estão atreladas uma à outra e que a concretização do direito está no processo emancipatório do indivíduo e da sociedade.

A dissertação “Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento” (QUEVEDO, 2014) apresenta como objeto de estudo a consolidação da Escola Projeto Âncora, que declara ter, como base pedagógica, princípios democráticos. A pesquisa não anuncia seus objetivos, apenas uma questão de investigação: de que modo a escola que preza por princípios democráticos constitui em seu cotidiano uma prática pedagógica que favoreça a vivência da democracia? A autora afirma que as políticas educacionais de gestão democrática e de constituição de territórios educativos inspiraram a estruturação do Projeto Âncora, fundamentado na ideia de escola democrática. Assim, o referencial teórico adotado na pesquisa busca fundamentar a concepção de escola cidadã e educação cidadã na perspectiva da cidade educadora, a partir das teorizações de Toledo, Flores & Conzatti (2004) e Gadotti, Padilha & Cabezudo (2004). Para Quevedo (2014), a Escola Projeto Âncora, de fato, propõe uma educação democrática como algo intimamente ligado à formação da consciência, com vistas à vivência da democracia, incentivando a responsabilidade social, podendo ser referência para escolas que objetivam a promoção de uma educação democrática.

A tese “Cidades Educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia” (MORIGI, 2014) tem como objeto de análise a relação entre as políticas públicas e a constituição de uma cidade educadora. Seu objetivo central é:

Realizar um paralelo entre Cidades Educadoras com mais de uma década de engajamento à proposta da AICE, analisando a perspectiva de reinvenção das relações urbanas e, a partir das políticas públicas ali efetivadas, discutir os limites e as possibilidades de avanço (MORIGI, 2014, p.8).

De acordo com o autor, as Cidades Educadoras estudadas – Barcelona (Espanha), Porto Alegre (Brasil) e Rosário (Argentina) – constituem uma amostra da possibilidade de transformação de municípios em redes educativas, com uma carga de intenções que busca concretizar em políticas públicas uma nova visão de cidade, onde a educação e os direitos humanos sejam reconhecidos e exercitados. A fundamentação teórica do estudo, especificamente sobre o projeto da AICE, pauta-se nos seguintes autores: Gadotti, Cabezudo, Padilha (2004), Zitkoski (2000), Villar-Caballo (2001), Bellot (2013), Machado (2004) e Moncada (1997).

Morigi (2014) destaca que as cidades pesquisadas mostram uma intencionalidade política de mudança, de nova organização e de melhoria da educação. O pertencimento à rede de Cidades Educadoras certamente ajudou nisso e nos mostra uma valorização da vida e da

cidadania. No entanto, ressalta que apesar de ainda terem problemas a serem resolvidos, os projetos encontrados revelam uma preocupação sensível com os habitantes das cidades, com as crianças, os idosos e todos aqueles que ali vivem. “São ações e intenções que apontam para uma cidade diferente, assumidamente educadora e à qual pode-se afirmar que faz educação em todos os seus espaços e através de todos” (MORIGI, 2014, p.8). Ainda conforme o autor, a adesão das cidades a AICE e o cumprimento dos seus princípios possibilita a transformação da cidade em um espaço de cidadania emancipatória, a partir da perspectiva de educação cidadã da concepção de cidade educadora, mas ressalta que isso só será possível com a ação efetiva dos governos locais na organização e implementação das ações que conduzam à efetivação da cidade enquanto um espaço educador.

A dissertação “Cidades Educadoras no Estado de São Paulo: análise das ações frente ao perfil temático e aos princípios do Movimento” (MARTIN, 2014) tem como objeto de estudo a relação entre os princípios definidos na AICE e as políticas públicas dos municípios paulistas integrantes dessa associação. A autora define como objetivo central da pesquisa a análise dos municípios paulistas que estavam associados ao Movimento Cidades Educadoras no ano de 2012. Para fundamentar teoricamente a cidade educadora, identificar suas características e particularidades, Martin (2014) fundamenta-se em Carrano (2003), Villar (2007), Granell-Gomez; Vila (2003), Brarda; Ríos (2004); Cabezudo, Gadotti; Padilha (2004)

Segundo Martin (2014) a análise revelou que, no geral, as ações desenvolvidas pelos municípios paulistas associados a AICE estão em consonância com os princípios das Cidades Educadoras, contudo, ressalta que os dados apontam aspectos pouco desenvolvidos, como participação, parcerias, trabalho entre secretarias e formas de inclusão. Verificou-se, também, que há questões conceituais e estruturais as quais poderiam ser revistas, como se restringir apenas ao meio urbano, a falta de dispositivos de avaliação, a forma como se dá a participação dos habitantes e a definição das ações.

A tese “Cidades Educadoras sob uma Perspectiva Constitucional” (Camargo, 2016) tem como objeto a relação entre a democracia discursiva e o modelo de cidade educadora sob o enfoque da Justiça Restaurativa. Quanto aos objetivos da pesquisa, o autor os apresenta da seguinte forma

Dentre os objetivos deste trabalho, destacam-se a defesa de uma educação para a cidade e de uma cidade para a educação, que vise o “respeito pelo conhecimento gerado na cotidianidade do sujeito, o respeito por sua linguagem, sua cultura, por sua identidade cultural” (FREIRE, 1975, p. 25), em atendimento ao dispositivo constitucional presente no art. 205 da CF/88, cujo princípio básico determina a educação como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988)” (CAMARGO, 2016, p. 23)

Nesta tese os fundamentos teóricos sobre cidade educadora apresentado na pesquisa baseiam-se nos estudos de Cabezudo, Gadotti; Padilha (2004), Freire (2003) e na Carta da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Ao final do trabalho, o autor apresenta algumas de suas conclusões

Conclui-se que as Cidades Educadoras não são uma mera ideia ou proposta; elas têm força normativa extraída da própria Constituição Federal e, por conseguinte, não podem ser desprezadas pelo administrador público que, tendo o dever de promover a educação, não pode se esquivar de implementar políticas públicas destinadas à realização dos princípios previstos no seu documento maior.

Assim, não há espaço para discricionariedade. As Cidades Educadoras decorrem de comando constitucional e, portanto, devem ser implementadas pelo administrador público em razão do dever constitucional expresso no preceito exarado no artigo 205 da Carta Maior, como exigência natural da participação cidadã, do respeito, da honestidade, da humildade, da interconexão, da responsabilidade, do empoderamento e da esperança, valores fundamentais para uma Cidade Educadora. (CAMARGO, 2016, p. 23)

Em suma, o autor apresenta a proposta de cidade educadora da AICE como uma alternativa possível para se pensar as cidades na perspectiva da justiça restaurativa.

A tese “Resistência e governabilidade: Política educacional em Uberaba –MG nos anos de 2005 a 2012” (BORGES, 2014) tem como objeto de análise as políticas educacionais implantadas em Uberaba (MG) nos anos de 2005 a 2012. Os objetivos da pesquisa são:

Compreender como se constituem os discursos e as práticas discursivas que coloca em movimento o discurso em —favor da qualidade de ensino no município de Uberaba (MG), no início do século XXI, que vem representando um discurso de verdade, mostrando os diferentes pontos de resistência e suas saliências que se configuram no interior do discurso, em que o poder está implicado (BORGES, 2015, p.22).

A autora se propõe ainda a investigar as resistências contra os dispositivos de poder e as estratégias que se colocam contra o mesmo, por meio de narrativas das/os professoras/as da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG. Quanto ao aporte teórico sobre a cidade educadora, Borges (2015) fundamenta-se na Carta da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e, a partir de uma perspectiva foucautiana, considera que projeto da AICE visa o controle dos sujeitos no campo educacional. Borges (2015) faz uma severa crítica ao esvaziamento da concepção de cidade educadora nas políticas públicas educacionais implantadas em Uberaba, argumentando que tais políticas não estão alinhadas a promoção de uma educação libertadora e sim aos interesses de rendimentos neoliberais.

A dissertação “Cidade como produção da vida e lócus educador para uma nova cidadania: algumas trilhas em São Luís – MA” (LIMA, 2013) tem como objeto a cidade como lócus educador. Os objetivos definidos na pesquisa são

Investigar espaços de aprendizagem e cidade, não como antagônicos, mas como polos de uma complexidade maior na qual os espaços de aprendizagem permeiam fortemente a urbes em seus movimentos comunitários de participação, em seus espaços de produção e de lazer, que reconfiguram o território urbano esculpindo-lhe a vocação de lócus educador para uma nova cidadania, uma Cidade Educadora. Dessa forma, este estudo deseja identificar algumas possibilidades que a cidade tem como espaço de processos educativos emancipadores, embora no bojo de incessantes contradições (LIMA, 2013, p. 20).

O aporte teórico sobre o tema cidade educadora ancora-se nos estudos de Brarda; Ríos (2004), Toledo (2004) e Gadotti (2006), mais precisamente na obra “Cidade Educadora: princípios e experiências” (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004). Lima (2013) afirma que a cidade, como lócus educador, pode instrumentalizar seus habitantes a exercerem uma cidadania crítica, “vacina eficaz contra a epidemia da massificação que tenta coisificá-los como mercadoria”, a enfrentarem os desafios de construir territórios próprios e plurais, “que resinifiquem o humano, a honra, a coexistência pacífica e desenvolvimentista de uma realidade compartilhada”.

A dissertação “A cidade é o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea” (VIEIRA, 2012), apresenta como objeto de estudo a aliança discursiva entre a cidade e a educação na atualidade, com destaque para o projeto cidade educadora, a partir de um tipo de problematização fundamentado no pensamento de Michel Foucault. Não são identificados no texto os objetivos da pesquisa, mas a autora apresenta os seguintes questionamentos, os quais orientaram o percurso de pesquisa:

Que função é atribuída à dimensão educacional quando os homens põem-se a imaginar cidades ideais? Qual é a concepção de educação de que se parte? Que relações se estabelecem entre a educação, a cidade vislumbrada e o tipo de sujeito pressuposto como cidadão ideal? Quais são as linhas de sustentação ético-política de tais relações? Quais são, por fim, as matrizes de subjetivação inerentes aos processos de pedagogização de cada sujeito urbano? (VIEIRA, 2012, p. 9).

A partir desses questionamentos inferimos que o objetivo da pesquisa visa analisar a relação entre educação, modos de governar e processos de subjetivação a partir do pensamento de Michel Foucault. Quanto ao referencial teórico o estudo utiliza Cabezero (2004), Gadotti (2006) e a Carta da AICE para fundamentar o conceito de cidade educadora, relacionando-o com os conceitos foucaultianos de representação, verdade, história e genealogia.

O empreendimento da cidade educadora congrega as três funções apresentadas por Foucault (2006, 2012) como constitutiva daquilo que ele genericamente chama de equipamentos coletivos: produzir produção, produzir demanda e normatizar, ajustando a produção da produção e a produção da demanda (VIEIRA, 2012, p. 61-62).

A partir de uma análise da cidade educadora relacionando-a aos conceitos de representação, verdade, história e genealogia estabelecidos por Foucault, Vieira (2013) estabelece uma crítica à concepção de cidade educadora que se vem constituindo. Segundo ela. Tal proposta é pautada em um falso ideal de cidade, assim

A cidade educadora dos nossos dias convive, é preciso admitir, com heterotopias diversas: uma cidade carcerária, uma cidade invisível, uma cidade desesperada. Além delas, outras tantas, nem ideais nem execráveis em si próprias. E por que não operar justamente no que aí há de estrangeiro, de intempestivo, de radical? Ora, abstenhamo-nos de uma nova utopia urbana. O mundo já possui muitas utopias (VIEIRA, 2012, p.87).

Em suas considerações finais Vieira (2013), sem desmerecer o potencial transformador dos princípios da cidade educadora, afirma que, embora a concepção de cidade educadora e seus princípios sejam cada vez mais presentes nas propostas de transformação das políticas públicas e educacionais da cidade, eles não passam de um “projeto” de ideal de cidade, uma vez que não há garantias de que os princípios de cidade, educação e cidadania da cidade educadora serão, de fato, concretizados.

A dissertação “O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora” (FERREIRA, 2012) apresenta como objeto de estudo o papel dos dispositivos na relação entre espaço do saber e espaço urbano. Os objetivos da pesquisa são assim descritos

Verificar de que modo eles podem permitir uma maior participação da população nos processos urbanos, principalmente na gestão e no planejamento, e no exercício da busca pela cidadania, da democracia e com liberdade. Ou seja, visa-se investigar a relação dos dispositivos urbanos nos processos de reivindicação e ativismo social alicerçados no novo paradigma do saber, tendo como princípio a cidade educadora. (FERREIRA, 2012, p. 19)

A fundamentação teórica da pesquisa parte das teorizações de Freire (2007) e Gadotti (2004) para fundamentar a relação entre o aprendizado, o saber e a cidade, dentro de uma relação intrínseca e de retroalimentação. De acordo com Ferreira (2012), na perspectiva da cidade educadora a cidade torna-se um agenciamento de educação, um quadro de aprendizagem, quando expressa essa intenção e a apresenta a seus cidadãos, de forma que eles percebam o impacto que essas propostas possuem sobre seu cotidiano, suas atitudes e suas formas de viver e conviver, permitindo a constituição de novos valores, conhecimentos e capacidades. Assim, os diversos agentes e atores envolvidos implicam num processo integrado para que as ações tenham sentido e o aprendizado seja contínuo.

A dissertação “Educação política e educação escolar” (CUNHA, 2019) apresenta como objeto de estudo o Projeto Cidades Educadoras da Associação Internacional das Cidades

Educadoras (AICE) e suas repercussões na produção científica brasileira, tendo como foco os programas de pós-graduação. O objetivo geral da pesquisa é analisar o projeto cidades educadoras da AICE, buscando desvelar os seus fundamentos político-ideológicos, as indicações para a educação básica e a apropriação de seus enunciados pela produção científica brasileira. Nessa dissertação o referencial teórico fundamenta-se na Carta da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) que estabelece os princípios e objetivos do Projeto Cidades Educadoras. Cunha (2019) faz uma severa crítica ao Projeto Cidades Educadoras que, segundo ele, não oferece elementos para o fortalecimento da escola pública e democrática e nem referências para as teorias pedagógicas que aspiram a emancipação humana. Isso significa que professores e pesquisadores devem estar atentos para as armadilhas ideológicas, sobretudo numa conjuntura em que fica evidente movimentos que atuam na regressão da política e dos direitos sociais

A dissertação “A inserção internacional das cidades médias na faixa de fronteira: o caso da cidade de Dourados” (GHADIE, 2019) apresenta como objeto de estudo a inserção internacional da cidade de Dourados (MS), tendo como objetivo analisar a inserção internacional das cidades médias localizadas nas zonas de fronteira, com base no estudo de caso do município de Dourados, com destaque para a tentativa de inserção do município de Dourados na Rede Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Para Ghadie (2019) o município de Dourados não apresenta um organismo burocrático estruturado, muito menos plano de ações para a interlocução nas relações internacionais, perdendo oportunidades de se inserir efetivamente em associações internacionais de cidades, a exemplo da AICE. Segundo informações disponibilizadas no site da AICE, o Brasil tem hoje 22 cidades associadas e Dourados não é uma delas.

A dissertação “Salvador, cidade educadora e os ciclos de parceria público-privado (2005-2012)” (GOMES, 2019) apresenta como objeto de estudo os ciclos de parceria público-privado efetivados pela Secretaria Municipal de Salvador, entre os anos de 2005 a 2012. A pesquisa tem como objetivo apreender os fluxos que caracterizam os ciclos de parcerias público-privado na educação da rede municipal de ensino de Salvador e analisar as suas implicações nas políticas públicas para a educação da referida rede entre os anos de 2005 a 2012.

Segundo Gomes (2019), o Plano Municipal de Educação foi elaborado na perspectiva da cidade educadora, e as parcerias público-privado seguiam as mesmas orientações, no sentido de compreender os espaços da cidade como espaços educativos, destacando a parceria com a Editora Aymar, que materializou a proposta do “Cidade Educadora”. A fundamentação teórica

sobre o conceito de cidade educadora utilizada pelo autor está embasada em Moll (2009) e nas reflexões quanto aos princípios, valores e práticas para atuação de instâncias governamentais e municipais na construção da cidade educadora. Gomes (2019) enfatiza o papel da Prefeitura Municipal no gerenciamento e organização de ações na perspectiva da cidade educadora, com destaque para as parcerias público privadas. Tais parcerias, apesar de, teoricamente, objetivarem promover uma educação na perspectiva da cidade educadora, acabaram por reproduzir o caráter neoliberal de educação, e os princípios educativos da cidade educadora foram reorganizados nessa lógica.

A dissertação “Narrativas ambientais: reflexões a partir da comunicação pública sobre o Programa Município VerdeAzul” (SOUZA, 2019) apresenta como objeto de estudo as práticas comunicacionais públicas da cidade de Sorocaba no que tange às questões ambientais. A pesquisa objetiva analisar se a comunicação utilizada pela Prefeitura de Sorocaba sobre meio ambiente é sazonal ou educadora durante o ano todo.

O aporte teórico da pesquisa sobre o tema cidade educadora pauta-se nos estudos de Santos (2009), que subsidia a compreensão da cidade educadora, da escola cidadã e da educação cidadã. De acordo com Souza (2019), o município de Sorocaba, que é membro da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), desenvolveu uma série de ações na perspectiva da cidade educadora, como por exemplo, o Programa Cidade Educadora e o Programa Município VerdeAzul. Ambos os programas adotam a ideia de que os espaços da cidade são espaços educativos, e o Programa Município VerdeAzul, analisado na referida dissertação, compreende a educação ambiental na perspectiva da cidade educadora. Segundo Souza (2019) os dados coletados apontaram que, apesar de algumas lacunas na implementação, o Programa Município VerdeAzul na cidade, bem como o título de cidade educadora, serve para direcionar a agenda pública do município de Sorocaba no que diz respeito a ações educativas, a fim de informar a população sobre problemas ambientais, bem como sobre a existência e as funções de um debate público.

Os trabalhos aqui apresentados trazem em comum a crítica aos projetos educacionais desenvolvidos pelos governos locais de alguns municípios brasileiros. Critica-se, nesses estudos, o fato de que os projetos de promoção de uma educação na perspectiva da cidade educadora não apresentam uma efetiva organização e estruturação por parte desses governos. Na maioria das vezes esses projetos ficam sob responsabilidade das escolas e das parcerias que estabelecem com associações comunitárias, igrejas, espaços culturais etc.

Os dados também nos revelaram que a maioria dos municípios analisados não integram a Associação Internacional das Cidades Educadora (AICE), entretanto, buscam orientar-se nos

princípios da Cidade Educadora para o desenvolvimento de políticas e ações educativas no contexto do município.

As propostas de educação engendradas à luz da Cidade educadora apresentam muitas fragilidades: seja na ausência ou pouca atuação do poder público, na gestão e organização das ações e dos espaços educativos que a cidade apresenta; seja na concentração das ações oriundas da ação de escolas, a partir de iniciativas de propostas pedagógicas nos espaços educativos da cidade. Os dados também nos mostraram que há a preocupação de pesquisadores em analisar criticamente o Projeto Cidade Educadora e desvelar o caráter mercadológico e excludente que ele apresenta, principalmente quando não há uma organização coletiva de caráter social para pensar sobre as ações e as políticas a serem desenvolvidas no contexto da Cidade Educadora.

4.5. Os aspectos e dimensões sobre cidade educadora mais observados nas dissertações e teses brasileiras no período de 2005 a 2019

A partir da leitura das teses e dissertações analisadas nesse estado do conhecimento, identificamos que a discussão e a compreensão sobre a concepção de Cidade Educadora estão fundamentadas na Carta das Cidades Educadoras da Associação Internacional das Cidades Educadora (AICE). De acordo com esse documento

A cidade educadora é um sistema complexo em constante evolução e pode exprimir-se de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento cultural e à formação permanente da sua população. A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. As razões que justificam esta nova função devem ser procuradas, precisamente, em motivações de ordem social, económica e política, assim como, e sobretudo, em motivações de ordem cultural e educativa. O grande desafio do século XXI é investir na educação de cada indivíduo, de maneira que este seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu próprio potencial humano. Potencial feito de individualidade, construtividade, criatividade e "sentido de responsabilidade assim como de um sentido de comunidade - capacidade de diálogo, de confrontação e de solidariedade. Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela. (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS - DECLARAÇÃO DE BARCELONA, 1990, p.1).

A Carta da AICE também define que o direito a uma cidade educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial. Entendida enquanto um direito, a cidade educadora enfatiza a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando no seu projeto político os

princípios da cidade educadora. Assim, a Carta da AICE estabelece 20 princípios a serem adotados pelos municípios que almejam constituir-se cidade educadora, os quais estão organizados em três títulos: (1) Direito a uma Cidade Educadora, reúne seis princípios que versam sobre aspectos gerais sobre o tema (princípios 1- 6); (2) Compromisso da Cidade, que define seis princípios que tratam da ação de governo (princípios 7-12); e (3) Serviço Integral das Pessoas, que apresenta oito princípios relacionados ao tratamento da questão social (princípios 13-20). Tais princípios são elencados a seguir:

(1) Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de usufruir, em condições de liberdade e igualdade, dos meios e oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e entretenimento que a cidade oferece [...] (2) Os municípios exercerão com eficácia as competências que lhes são atribuídas em matéria de educação [...] (3) A cidade deverá encarar as oportunidades de formação de modo global. [...] (4) Para que a sua acção seja adequada, os responsáveis pela política municipal da cidade devem ter conhecimento directo da situação e das necessidades dos seus habitantes. [...] (5) No quadro das suas competências, o município deve conhecer - encorajando a inovação - o desenvolvimento da acção formativa que se realiza nos centros de ensino estruturados da sua cidade [...] (6) O município avaliará o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou outras, e das realidades que as crianças e os jovens recebam sem mediação alguma [...] (7) A satisfação das necessidades das crianças e dos jovens, no âmbito das competências do município, pressupõe uma oferta de espaços, equipamentos e serviços adequados ao desenvolvimento social, moral e cultural, a serem partilhados com outras gerações. [...] (8) A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo. [...] (9). A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocupar um lugar na sociedade; aconselhá-los sobre a sua orientação pessoal e profissional e facultar a sua participação numa ampla gama de actividades sociais. [...] (10) A cidade deverá conhecer os mecanismos de exclusão e marginalização que as afectam e as formas de que se revestem, assim como desenvolver as intervenções compensatórias adequadas [...] (11) As intervenções destinadas a corrigir as desigualdades podem assumir múltiplas formas, mas deverão partir de uma visão global do indivíduo, de uma concepção global que satisfaça os seus interesses, assim como do conjunto de direitos comuns a todos. [...] (12) A cidade incentivará o Associativismo com o fim de formar os jovens para a tomada de decisões, canalizar actuações ao serviço da sua comunidade e obter e difundir informação - materiais e ideias para promover o seu desenvolvimento social, moral e cultural [...] (13) A cidade educadora deverá ensinar os seus habitantes a informar-se, formar na informação. [...] (14) Se as circunstâncias o exigirem, as crianças disporão de locais de informação, e de auxílio, especializados, e, se necessário, de um conselheiro. (15) Uma cidade educadora deverá saber encontrar, preservar e divulgar a sua própria identidade. [...] (16) A transformação e o crescimento de uma cidade deverão ser regidos pela harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituem claras referências do seu passado e da sua existência. [...] (17) A cidade deverá garantir a qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com o seu meio natural. (18). A cidade favorecerá a liberdade e a diversidade cultural. Acolherá tanto as iniciativas de vanguarda como a cultura popular. [...] (19). Todos os habitantes da cidade têm o direito de reflectir e participar na criação de programas educativos, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projecto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar. (20) Uma cidade educadora não segregará as gerações. Os princípios enunciados são o ponto de partida para o desenvolvimento do potencial educativo da cidade em todos os seus habitantes (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS - DECLARAÇÃO DE BARCELONA, 1990, p.3-8).

A apresentação, mesmo que de forma sintética desses princípios, foi necessária pois a análise das teses e dissertação que abordam o tema cidade educadora nos mostrou que todos os objetos pesquisados se relacionam a um ou mais desses princípios. Esse dado nos chamou a atenção pois, de acordo com as informações do sítio de pesquisa da Associação Internacional de Cidades Educadoras, oficialmente, o Brasil apresenta apenas 22 cidades associadas a AICE.

Os aspectos da cidade educadora mais abordados nas teses e dissertação correspondem aos princípios educativos da cidade educadora e sua compreensão de educação cidadã e escola cidadã como propulsoras de uma educação emancipatória. Esses aspectos são frequentes nos trabalhos que apresentam como objeto de estudo propostas de educação integral na perspectiva da cidade educadora, também a concepção de Cidade Educadora surge como possibilidade pedagógica nas mais diferentes perspectivas de análise. De acordo com Gadotti (2006), a escola cidadã foi um movimento que iniciou no Brasil com o objetivo de criar condições para o surgimento de uma nova cidadania, tecida dentro do espaço da escola e imbuída da ideia da defesa de direitos. Trata-se de um redimensionamento das práticas e conteúdos escolares com vistas ao desenvolvimento da cidadania.

A Escola Cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos, como um centro de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si mesma e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade, que, brigando para ser ela mesma, viabiliza ou luta para que os educandos educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciada nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, 1997, p. 33).

Gadotti (2006) defende que, para a construção da escola cidadã, é necessário a articulação dos vários saberes, conhecimentos, práticas e representações presentes na escola, de forma que “a escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se, definitivamente, na vida da cidade e ganhar, com isso, “nova vida”. Isto se torna possível por meio de uma comunidade educadora, que transcenda os muros da escola e se efetive num novo território de construção da cidadania.

[...] o conceito de “Escola Cidadã” ganha um novo componente: a comunidade educadora reconquista a escola no novo espaço cultural da cidade, integrando-a a esse espaço, considerando suas ruas e praças, suas árvores, seus pássaros, seus cinemas, suas bibliotecas, seus bens e serviços, seus bares e restaurantes, seus teatros e igrejas, suas empresas e lojas [...] enfim, toda a vida que pulsa na cidade (GADOTTI, 2006, p. 134).

Esses aspectos de democracia e cidadania da Escola Cidadã estão presentes na concepção de Educação Integral na perspectiva da cidade educadora. Para Cabezado (2004), a cidade educadora traz uma perspectiva de formação integral de seus cidadãos. Assim, a cidade que se torna educadora é uma cidade onde a liberdade de expressão, de sentidos e de sentimentos se apresenta. É uma cidade livre que habita, ao mesmo tempo em que é habitada, por cada cidadão e cidadã. Uma cidade que pratica a igualdade e o respeito e na qual as decisões são tomadas de forma coletiva e participativa, que promove a cidadania e propaga a cultura.

Nas Cidades Educadoras, os espaços e os territórios tornam-se espaços educativos e de convívio social, e os habitantes praticam o pleno exercício da cidadania. A vida e a história da Cidade e de seus habitantes fruem-se. Contudo, para que a prática da cidadania seja possível, uma Cidade Educadora deve fomentar a participação, com uma perspectiva crítico-transformadora (AICE, 1990). As dimensões educativas da cidade emergem nesse debate, entendendo que é possível aprender a cidade e na cidade – na medida em que a cidade contém recursos educativos e aprender da cidade – pois ela mesma pode ser um agente de educação.

Além dos aspectos de escola cidadã e de educação cidadã abordados nas teses e dissertações analisadas nesse estado do conhecimento, identificamos que os trabalhos fazem alusão a três importantes dimensões da cidade educadora: aprender *a* cidade, aprender *na* cidade e aprender *da* cidade. Essas dimensões da cidade educadora são apresentadas inicialmente no texto do relatório “Aprender a ser, a educação do futuro” escrito pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação presidida por Edgar Faure, ex-ministro de Educação da França. O documento revê a função da escola e afirma que é desta que deveriam advir a resolução para a falta de felicidade e miséria geradas no período de transformação que gerou grande desenvolvimento tecnológico.

A cidade educadora aparece como uma proposta de transformação da função social da escola que deixa de ser compreendida como instituição hegemônica no processo de educação e de valorização de instrumentos não escolares para pensar uma sociedade capaz de ser educativa via seus meios, instituições e formas de organização. Ao aprender com a vida na cidade, a pessoa tem a chance de se desenvolver integralmente, explorar suas próprias possibilidades, oferecer aos outros e à própria vida na cidade suas contribuições num processo educativo que “se estende na esfera inteira da pessoa humana, na plenitude de suas dimensões, demasiado vastas e complexas para se conterem nos limites de qualquer ‘sistema’, no sentido estático, não evolutivo do termo” (FAURE *apud* SANTOS, 2010, p. 41).

Gadotti (2006) afirma que para a cidade ser intencionalmente educadora, todos os indivíduos devem desfrutar de tudo o que ela oferece de maneira igualitária. A cidade é lugar

onde se desenvolve a vida, devendo esse desenvolvimento humano ocorrer em condições de igualdade de oportunidades. De acordo com Filmus (1997), para *aprender na cidade*, além da importante articulação entre cidade e escola, é necessária ainda a participação efetiva da comunidade local nos processos educativos, pois ela é rica em experiências e conhecimento adquiridos no cotidiano. Nessa relação dialógica, entre cidade e escola, a comunidade produz um conhecimento maior da cidade, de modo que possam melhor compreendê-la e transformá-la.

A segunda dimensão da cidade educadora apresentada no relatório “Aprender a Ser, a educação do futuro” considera o meio urbano um agente educador informal, que gera processos de formação e socialização. Pode-se, portanto, “aprender da cidade” e, nessa perspectiva, considera-se as ruas da cidade enquanto uma “escola da vida”, estimulando o uso consciente de todo o potencial educativo que os espaços e equipamentos urbanos oferecem. Assim, para que uma cidade seja verdadeiramente educadora é necessário que identifique o conteúdo implícito em seu tecido urbano e traga para a prática aqueles que favoreçam a formação da cidadania dos cidadãos.

A terceira dimensão converte a própria cidade em conteúdo da educação, assim podemos “aprender a cidade” se aprendermos da cidade. Aprendemos informalmente a utilizar o transporte público, a localizar e utilizar alguns estabelecimentos e objetos na cidade, a nos locomover, sem precisar necessariamente de um profissional da educação. Contudo, esse aprendizado é limitado, pois aprendemos a usar a cidade para desenvolver nossas atividades cotidianas, mas se consegue muito pouco compreendê-la, codificá-la. Portanto, para uma cidade educadora, é necessário superar os limites da aprendizagem informal, nisso se destaca a importância das instituições educativas formais, especialmente a escola, nesse caso.

Verificamos nos objetos de pesquisa das teses e dissertações que analisamos nesse estado do conhecimento, que essas dimensões da cidade educadora possibilitam pensar diferentes possibilidades do uso pedagógico dos espaços e equipamentos da cidade, sob diferentes perspectivas. É esse movimento que identificamos nas teses e dissertações que se propuseram a pensar o ensino na perspectiva da cidade educadora. Essa perspectiva de educação apresenta-se como possibilidade pedagógica e curricular bastante promissora.

5. CONCLUSÃO

Neste trabalho buscamos investigar qual o estado do conhecimento sobre o tema Cidade Educadora como possibilidade pedagógica e curricular gerado a partir de dissertações e teses produzidos e defendidos em Programas de Pós-Graduação no Brasil, no período de 2005 a 2019. Outros questionamentos secundários que buscamos responder nesse estudo referem-se (1) aos objetos de estudo que vêm sendo privilegiados nas dissertações e teses produzidos sobre a cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular nos programas de pós-graduação brasileiros, no período de 2005 a 2019; (2) aos objetivos delineados para a realização das pesquisas produzidas e analisadas neste estudo; (3) aos aportes teóricos e escolhas metodológicas adotadas nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros sobre a cidade educadora; (4) aos aspectos e dimensões que estão sendo destacados e privilegiados sobre o tema cidade educadora nas referidas dissertações e teses.

Com esta pesquisa pudemos identificar a recorrente referência aos trabalhos de Cabezzudo (2004); Brarda; Ríos (2004), Freire (2004, 2007), Gadotti (2004, 2006), Moll (2009), Padilha (2004) e Trilla Bernet (1997). Além destes, os trabalhos analisados referenciam a Carta da Associação Internacional das Cidades Educadoras e o Relatório “Aprender a ser, a educação do futuro” da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, sendo tais documentos o principal aporte teórico utilizado por parte dos trabalhos analisados.

As obras mais citadas nas dissertações e teses são:

- 1) Cidade Educadora: princípios e experiências, organizada por Alícia Cabezzudo, Paulo Roberto Padilha e Moacir Gadotti;
- 2) Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre, organizada por Leslie Toledo; Maria Luiza Rodrigues Flores e Marlli Conzatti. Essas duas obras integram a Coleção “Cidade Educadora”, uma iniciativa do Instituto Paulo Freire e da Oficina Regional das Cidades Educadoras, composta por uma série de textos que têm como eixo central de estudos o Programa Cidades Educadoras.

Embora possamos postular que a recorrência da citação destas obras possa ser decorrente do caráter fundador dos estudos sobre a cidade educadora, não podemos deixar de refletir que tal fato também aponta para a incipiente produção acadêmica sobre o tema cidade educadora. A pesquisa ora realizada também nos permitiu identificar as escolhas metodológicas adotadas nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros sobre a cidade educadora. Todas as pesquisas analisadas se apresentaram como qualitativas, mas nem

todas identificam o tipo de pesquisa que se propõe a realizar. Entre aquelas que especificaram o tipo de pesquisa, destaca-se as pesquisas do tipo estudo de caso. Quanto a técnica de coleta de dados, prevalece o uso da entrevista. Identificou-se que algumas pesquisam fazem uso de duas ou mais técnicas de coleta de dados, sendo a mais frequente, o uso complementar de entrevista e questionários. Em relação a técnica de análise dos dados prevaleceu o uso da análise de conteúdo.

Todos os trabalhos sob análise têm em comum o fato de pensar a cidade educadora como possibilidade pedagógica e curricular, contudo, durante o refinamento de nossa pesquisa procedemos a classificação desses estudos de acordo com três categorias de análise: (1) o currículo na perspectiva da cidade educadora; (2) a concepção de cidade educadora na promoção da educação integral; e (3) análises de experiências de criação da cidade educadora. Esta classificação nos permitiu identificar os aspectos e dimensões que se destacam nos trabalhos, sendo os primeiros: educação cidadã, educar na cidade e educação integral. Destaca-se a existência de três dimensões de análise: aprender a cidade, aprender na cidade e o aprender da cidade.

Consideramos que a questão de investigação que mobilizou este estudo, bem como a intencionalidade de mapear, analisar e discutir os conteúdos discursivos das produções acadêmicas selecionadas aqui, foi respondida e alcançada, respectivamente, na medida em que conseguimos expor um conjunto de informações e discussões que nos permitiram compreender importantes movimentos, características, lacunas, limitações e avanços dentro das produções que se propõem a abordar a temática da cidade educadora. Diante do conjunto de dissertações e teses estudadas, podemos apresentar algumas conclusões: (1) é possível verificar que o tema cidade educadora está presente em produções de Programas de Pós-Graduação de diferentes regiões do país, embora concentre-se no sudeste e sul do país; (2) a temática da cidade educadora é abordada, majoritariamente, no campo da educação, e pensada como possibilidade pedagógica e curricular em diferentes áreas do conhecimento, manifestando assim o seu caráter transversal e interdisciplinar.

6. REFERÊNCIAS

- ÁVILA, I. S. **Memórias de professoras: Instituto de Educação de Porto Alegre e as Pedagogias de reciprocidade cidade/escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS. Porto Alegre, p.263. 2005.
- ABREU, C. V. **Educação e o turista cidadão: Viva o Centro a Pé (Porto Alegre/RS 2006-2011)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 123. 2011.
- AMARAL, J. C. **Programa Escola Integrada: A Atuação do Gestor Escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p.93. 2014.
- ARAUJO, R. B. **Cultivando a semente educativa: A práxis dos educadores de saúde frente ao grupo de idosos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americano, p.150. 2013.
- ARAUJO, V.B. **Ensinar a ler a cidade: Práticas de estudo da urbe na educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.147. 2014
- ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARBOSA, M. E. S. **A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades**. Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 20 jan./jun. 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa. Edições 70, 2011.
- BARROS,S.C.V; MOURÃO, L. **Panorama da participação feminina na educação superior, no mercado de trabalho e na sociedade**. Psicologia & Sociedade, [online]. 2018, vol.30, e174090. Epub Oct 08, 2018. ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2018v30174090>.
- BASTOS, C.R.C. **Cartografia urbanográfica no Sertão do São Francisco: uma proposta infocomunicacional a favor da articulação de novos espaços de arte e educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia. Juazeiro, p.139. 2017
- BATISTA, M. C. S. G. **Salvador, cidade educadora e os ciclos de parceria público-privado (2005-2012)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana. Feira de Santana, p.169. 2019.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 2012.

BORGES, M. **Resistência e governabilidade: Política educacional em Uberaba-MG nos anos de 2005 a 2012.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, p.201 2014.

BRARDA, A.; PADILHA, P R. Argumentos e estratégias para a construção da Cidade Educadora. In: GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A., (orgs). **Cidade educadora: princípios e experiências.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004 p. 15-44.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Parecer nº CEB 15/98. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 1998.

CABEZUDO, A. Cidade educadora: uma proposta para os governos locais. In. **Cidade educadora: princípios e experiências.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

CAETANO, C. A. **A arte na construção de um bairro educador: uma inspiração freireana na cidade de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p.101. 2015.

CAMARGO, E. P. A. **Cidades Educadoras sob uma Perspectiva Constitucional.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo, p.203. 2016.

CARMO, L. F. **Educação Ambiental e agricultura familiar urbana em Juiz de Fora: para além da dicotomia campo-cidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p.120. 2019.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Juventudes e Cidades Educadoras.** Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, M. C. B. **O Lugar da Educação Integral na política social.** Cadernos CEN-PEC, São Paulo, n. 2, p. 7-12. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/166/195>>. Acesso em: 09 dez. 2017

CARVALHO, M. P. **Educação Patrimonial: Uma Experiência com Alunos e Professores no Município De Vila Velha/ES.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória, p.148. 2014

CASSOL, C. V. **Autonomia na escola pública no norte do RS: da crise de projeto nas escolas estaduais à intersubjetividade criadora.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 214. 2006.

CAVALCANTI, L. S. **A geografia escolar e a cidade:** ensaios sobre o ensino da geografia para a vida cotidiana. São Paulo: Papirus, 2009.

CAVALIERE, A. M. **Educação Integral: Uma Nova Identidade para a Escola Brasileira?** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p.247-270, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008100013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 09 dez. 2020

COLETTI, F. C. **A cidade e seu potencial educativo: a relação entre o cotidiano e o conhecimento científico no ensino de Geografia.** Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, p.166. 2019

CORTINA, A. **Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía.** Madrid: Alianza, 1997.

CUNHA, D. J. **Educação política e educação escolar: análise do Projeto Cidades Educadoras.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p.227. 2019.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In_____. (Org.) DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-42.

FABRÍCIO, T. M. **A cidade educadora e o enfoque CTS: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, p. 205. 2016.

FAURE, E., HERRERA, F., KADDOURA, A.-R., LOPES, H., PETROVSKI, A. V., RAHNEMA, M., et al. (1973). **Aprender a Ser - La educacion del futuro.** (C. P. Espanhol, Trad.) Madri, Espanha: Alianza Editorial S. A. e Unesco.

FELTRIN, R. F. **Tempos e espaços: o patrimônio cultural como lugar de educação (Criciúma/SC 1996-2017).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, p.203. 2019

FERREIRA, A.L.T. D. **O novo paradigma do saber e os dispositivos urbanos para uma cidade educadora.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, p.154. 2012.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”.** Revista Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 258, ago. 2002.

FERRETTI, O. E. **A cidade como espaço educador: por uma prática pedagógica espacial com estudantes de pedagogia.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e77717, 2019. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623677717>> Acesso em: 02 de agosto de 2019.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Ed. Paz e Terra (1996).

_____. **Política e Educação**. 2º Ed.. São Paulo, Paz e Terra, 2015.

_____. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estud. av. [online]. 2001, vol.15, n.42, p. 259-268. ISSN 0103-4014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

_____. **Educação na cidade**, São Paulo: Ed. Cortez, 1991.

FREITAS, A. V.; PIRES, C. M. C. **Estado da Arte em educação matemática na EJA: percursos de uma investigação**. Revista Ciência & Educação. Bauru, v. 21, n. 3, p. 637-654, 2015.

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 ago. 2020.

_____. **A Escola na Cidade que Educa**. Sobre o conceito e a experiência das “Cidades educadoras”. In: GADOTTI, M; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. Cidade educadoras: Princípios e Experiências. São Paulo: Editora Cortez/IPF, 2004.

_____. **Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e Pedagogia Sustentável**. In TORRES, Carlos Alberto. Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI. Buenos Aires – Argentina: CLACSO, 2001.

GADOTTI, M; PADILHA, P.R; CABEZUDO, A (ORGs). Cidade Educadora: princípios e experiências. São Paulo: Cortez. Coleção Cidades Educadoras, 2004.

GHADIE, A. M. **A inserção internacional das cidades médias na faixa de fronteira: o caso da cidade de Dourados**. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) - Universidade Federal da Grande Dourados - MS. Dourados, p.145. 2019.

GHENO, E. T. **Políticas educacionais e processo de divulgação: o caso do Plano Municipal de Educação de Esteio**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p.148. 2008.

GOMES, M. V. S. **Para além dos muros da escola: caminhos para compreensão da educação na cidade**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p.124. 2013.

GRANELL-GÓMEZ, C.; VILA., **A Cidade como Projeto Educativo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GRAZIANO, A. T. **A paisagem educativa: um estudo comparativo sobre a paisagem no contexto do patrimônio cultural rural paulista**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, p.392. 2016.

HADDAD, S. **Juventude e escolarização: uma análise da produção de conhecimentos**. Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento nº 8). Disponível em: <<http://www2.undime.org.br/htdocs/download.php?>>. Acesso em 12 ago. 2020.

LEAL, R. R. S. **Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG.** Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.180. 2016.

LIMA, A. M. O. R. **Cidade como produção da vida e lócus educador para uma nova cidadania: algumas trilhas em São Luís – MA.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) - Universidade Estadual do Maranhão. São Luís, p.141. 2013.

MANGANOTTE, M. B. **Escola que inclui, cidade que educa: apropriação do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, p.237. 2018

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999

MARQUES, G. O. **O patrimônio histórico de Vila Belga-SM/RS: O design e a educação não-formal como possibilidades para uma cidade educadora.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. RS, p. 183. 2006.

MARTIN, C. **Cidades educadoras no Estado de São Paulo: Análise das ações frente ao perfil temático e aos princípios do movimento.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, p. 198. 2014.

MARTINEZ, R. **A educação ambiental no contexto da Cidade Educadora: A experiência de Sorocaba.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, p. 186. 2011.

MILES, D. C. **Planejamento e aprendizagem na implementação de políticas públicas: o caso da elaboração do planejamento de mobilidade urbana no município de São Leopoldo–(RS/Brasil).** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale dos Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 372. 2006.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1994.

MOLL, J. **O PNE e a Educação Integral:** Desafios da escola de tempo completo e formação integral. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p.369-381, jul/dez 2014. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/447/578>>. Acesso em: 09 dez. 2020.

_____. Conceitos e pressupostos: o que queremos dizer quando falamos de educação integral? In: **TV Escola/Salto Para O Futuro.** Ano XVIII, boletim 13, agosto de 2008. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/173859Edu_int.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2020.

_____. A Cidade Educadora como possibilidade – apontamentos. In: CONZATTI, M.; FLORES, M. L. R.; TOLEDO, L. (orgs). **Da escola cidadã à cidade educadora: a experiência de Porto Alegre**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 2002, p.22-24.

MONCADA, R. C. La ciudad educadora: un concepto y una propuesta com historia. In *Ciudad educadora: um concepto y uma propuesta*. Medellín: Corporación Región, 1997. p. 7-11.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In.: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORIGI, V. **Cidades Educadoras: Possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p.154. 2014

NÓVOA, A. A profissão e a prática docente. In: 4º Encontro Nacional da Licenciaturas – ENALIC e 3º Seminário Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. UFTM, Uberaba, 2013.

OLIVEIRA, L. A. **Educação ambiental crítica: círculos de cultura na formação continuada docente**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p.178. 2018

OLIVEIRA, L. S. **Onde se aprende ser professora e professor? Cartografias sobre territórios educativos na formação inicial docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, p.137. 2017

OLIVEIRA, W. **Cidade: território de experiência do teatro em comunidade**. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília. Brasília, p.118. 2016.

PACHECO, J. A. (2006). **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez.

PADILHA, P. R. **Escola Cidadã, Cidade Educadora: projeto político pedagógico e práticas em processo**. Prefeitura Municipal de Sorocaba: Cidade Saudável, Cidade Educadora/ Instituto Paulo Freire, Programa Escola Cidadã. Sorocaba, SP, 2006.

PAETZOLD, O. S. Buzatto. **Educação e cidadania na perspectiva da cidade educadora: uma proposta para Frederico Westphalen**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p. 151. 2006.

PAREDES, E. W. P. **Poder local, cidadania e educação: das condições para construção de uma cidade educadora: um estudo produzido a partir do bairro Restinga-Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 122. 2007.

PINHAL, A. L. C. F. **Cidade educadora como potencialidade educacional: a educação para além da escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, p.172. 2017.

QUEVEDO, T. L. **Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 219. 2014.

RAMALHO, B. B. M. **Educação integral e Jovens- Adolescentes: Tessituras e alcances da experiência.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p.250. 2014

RESENDE, M. M. M. **Escola Integrada: Uma proposta de educação para todos.** Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, Minas Gerais, p. 156. 2012.

RICARDO, L. M. **A educação em diálogo com a cultura: da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, p.300. 2017.

ROCHA, D. R. C. **Educação integral e cidade educadora: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares.** Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do território) - Universidade Vale do Rio Doce. Governador Valadares, p.160 2018

RODRIGUES, L. C. L. **Cidade educadora: um estudo sobre a experiência do Município de Esteio/RS.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p.130. 2008.

ROMANINI, R. **O lúdico nos espaços e tempos de infância: escola e cidade: articulações educadoras.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, p.111. 2006.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.** 2002. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200276433002010001P6>>. Acesso em: 28 jul. 2020.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte”.** Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set. 2006.

ROSAS, G. M. A. **A escola na escala do bairro: políticas públicas urbano-culturais e o legado do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) Universidade Federal Fluminense, Niterói, p.177. 2016

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Penso, 3ª ed. 2017.

SANTOS, F.A. **Cidade Educadora e Escola Cidadã na Cidade Contemporânea.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Sorocaba, Sorocaba, p. 91. 2009.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova**: da crítica da geografia a uma geografia crítica. São Paulo, EDUSP, 6ª ed. 2012.

SANTOS, R. A. R. **Os Fundamentos da Educação Integral no Programa Mais Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p.111. 2017

SANTOS, R. P. **Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora**. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p.176. 2014.

SANTOS, T. L. A. **Inovações e desafios do programa Bairro escola de Nova Iguaçu/RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, p. 159. 2010.

SILVA, D. I. **Dificuldades na implementação da educação integral na Escola Estadual Constelação**. Dissertação (mestrado profissional em educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p.103. 2018.

SILVA, L. F. A. **Educação Integral e Arte/Educação: concepções, desafios e possibilidades no Programa Mais Educação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p.192. 2013.

SOARES, M.; MACIEL, F. **Alfabetização—Série Estado do Conhecimento**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

SOUZA, G. C. G. **Narrativas ambientais: reflexões a partir da comunicação pública sobre o Programa Município Verde Azul em Sorocaba**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura) - Universidade de Sorocaba - SP. Sorocaba, p.90. 2019

SPOSITO, Marília Pontes. **O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira**: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte, MG. Argumentvm, 2009.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2.Ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TADEU, T. S. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

TAVARES, D. E. **A educação integral na perspectiva da cidade educadora: uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Minas Gerais, p.162. 2017.

TOLEDO, L; FLORES, M.L.R; CONZATTI, M (ORGs). **Cidade Educadora**: a experiência de Porto Alegre. São Paulo: Cortez. Coleção Cidades Educadoras, 2004.

VALLE, L. P. **Estudo sobre a educação como prática da democracia e a experiência das cidades educativas**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, p.134. 2014.

VASCONCELOS, P. S.S. **Espaços Comunitários Para a Infância e a Juventude na Contemporaneidade da Terra Brasilis: O potencial na construção de cidades educadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade EST - Educação Social. Ética, Teologia do Rio Grande do Sul. São Leopoldo, p.84. 2014

VIANA, L. L. **Cidade e Processos Educativos: CIEPs E PEU Bairro-Escola no Caminho das Cidades Educadoras**. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, p. 127. 2011.

VIEIRA, E. **A cidade e o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 96. 2012.

VILAR, A. J. Porto Alegre e a Prática Cotidiana de Cidade Educadora. In: TOLEDO, L.; FLORES, M. L. R.; CONZATTI, M. (Orgs.). **Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre**. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras América Latina, 2004. p. 73-82. (Coleção Cidades Educadoras)

VILLABONA, I. A. R. **Vivências na cidade educadora e reflexividade crítica para a transformação da cultura ambiental: aprendizagens com estudantes de Rio Grande**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Faculdade de Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, p. 195. 2009

VILLAR, M. B. C. **A Cidade Educadora**: Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal, Lisboa: Instituto Piaget, 2001

WINK, I. **Cidades educadoras e juventudes: As políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí-RS**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p .230. 2011.

ZITKOSKI, J. J. **Cidade educadora e emancipação social**: o desafio de uma educação fundamentada numa razão dialógica. Revista Educação Unisinos. Maio/Ago v. 9. N. 2. 2004. Disponível em: < <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6315>>. Acesso em 14 de abril de 2019.

ZUIN, A. L. A. **O uso da Educação como Mediação**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p.249. 2009.