

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E
NOVAS TECNOLOGIAS**

JULIANA PASIEZNIK CASINI

**ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA
EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE CIDADES EDUCADORAS**

**CURITIBA
2021**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

JULIANA PASIEZNIK CASINI

**ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL SOBRE CIDADES EDUCADORAS**

**CURITIBA
2021**

JULIANA PASIEZNIK CASINI

**ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL SOBRE CIDADES EDUCADORAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, linha de pesquisa: Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Centro Universitário Internacional UNINTER, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli Pereira Donato

CURITIBA

2021

C339e Casini, Juliana Pasieznik
Elementos para a formação inicial de professores na
educação infantil sobre cidades educadoras / Juliana Pasieznik
Casini. - Curitiba, 2021.
141 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dr a. Sueli Pereira Donato
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
UNINTER.

1. Educação infantil. 2. Professores de educação infantil – Formação.
3. Cidadania. 4. Inovações educacionais. 5. Cidades educadoras. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/ 547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 016/2021

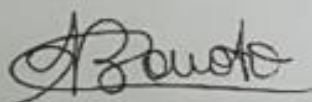
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 09 de setembro de 2021, às 14h reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Sueli Pereira Donato (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Dra. Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto (Integrante Externo/ PUCPR), Ivo José Both (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Joana Paulin Romanowski (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "ELEMENTOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE CIDADES EDUCADORAS", da mestranda Juliana Pasieznik Casini. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

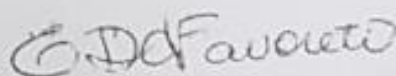
- (X) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADA.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

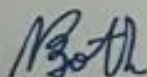
Recomendações: A Banca destaca a relevância do trabalho e recomenda publicações em eventos científicos e em periódicos da área.



Dra. Sueli Pereira Donato
Presidente da Banca

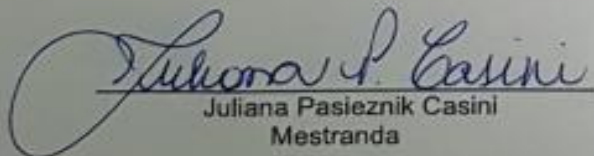


Dra. Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto
Integrante Externo



Dr. Ivo José Both
Integrante Interno Titular

Dra. Joana Paulin Romanowski
Integrante Interno Suplente



Juliana Pasieznik Casini
Mestranda

Dedico essa pesquisa a Deus e a todas
as pessoas importantes que fazem
parte da minha vida!

AGRADECIMENTO

Sou grata primeiramente a Deus por me dar muita saúde e sabedoria para realizar esse mestrado, concomitantemente, realizar com o mesmo êxito minhas atividades diárias. A mais importante e gratificante, ser mãe do meu amado filho Luis Felipe, seguidamente ser gestora do Centro de Educação Infantil Naviozinho, o qual me empenho e me esforço ao máximo para que a educação faça a diferença no futuro de cada uma de nossas crianças. Como conselheira do Tecpar, orientando de forma certa esse Instituto que tantas ações sociais realizam para o estado do Paraná. Sendo filha, irmã, tia, namorada e amiga de pessoas que faz meus dias mais felizes.

Sou grata a todos os professores que fizeram parte de toda a minha vida acadêmica e em especial aos do Mestrado, os quais adquiri experiências diversificadas e inovadoras para uma nova era educacional, a tecnológica.

Sou grata à Prof.^a Dr.^a Sueli Pereira Donato, minha orientadora, a qual me inseriu em um novo conceito educacional, o das Cidades Educadoras, à Professora Dr.^a Elizabeth Dantas de Amorim Favoreto, ao Professor Dr. Ivo José Both, à Professora Dr.^a Joana Paulin Romanowski e à Professora Daniele Nunes da Mota, os quais contribuíram com seus conhecimentos efetivando a realização dessa dissertação.

Por fim, a pessoa que mais sou grata, meu eterno pai, que tenho certeza de que se ainda estivesse entre nós estaria muito orgulhoso de mais uma conquista de um de seus filhos, pois sempre nos ensinou independente dos desafios, conquistarmos com dedicação e trabalho nossos sonhos.

“A educação há de ir aonde vai a vida...
há de dar os meios de resolver os
problemas que a vida apresentar”

JOSÉ MARTÍ (s.d.).

RESUMO

Essa dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional (UNINTER), sob a linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias, apresenta como tema: “Elementos para formação inicial de professores na Educação Infantil sobre Cidades Educadoras”. A partir das pesquisas acadêmicas-científicas disponíveis no banco de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e na Biblioteca Digital Brasileira (BDTD/IBCT), no recorte temporal de 2010 a 2020, o problema norteador propõe o seguinte questionamento: Quais elementos sobre cidades educadoras podem subsidiar o desenvolvimento de um guia para formação inicial de professores na Educação Infantil. Para responder a essa pergunta, o objetivo geral elencado é: Identificar elementos sobre cidades educadoras para elaboração de um guia de formação inicial de professores na Educação Infantil. Esse estudo constitui-se como uma pesquisa de natureza exploratória, com abordagem qualitativa, utilizando a metodologia bibliográfica e documental para realização do Estado da Arte. Utilizou-se para fundamentar esse trabalho autores como Romanowski e Ens (2006), Nóvoa (1999), Favoreto (2013), Santos (2006, 2007), Harvey (2008), Lefebvre (1968), Moll (2019), LDBEN 9394/1996, BNCC (2017), Carta das Cidades Educadoras (1990, 2004, 2020), entre outros que pesquisam sobre a temática. A pesquisa do tipo Estado da Arte foi realizada a partir dos descritores “Cidades Educadoras”, “Território Educativo” correlacionados com “Educação Infantil” e “Formação Docente”. Foram encontrados 45 trabalhos na área da Educação, destes, 12 teses e 33 dissertações foram analisadas através da análise de conteúdo de Bardin (1977), com base no resumo das obras. Apenas 5 estudos encontrados são voltados para formação inicial de professores. Os assuntos com maior predominância nos estudos publicados são identidade cultural, educação integral e exploração do território como espaços educativos. Com isso, e ensejando trazer à luz a importância da utilização de espaços educativos que ultrapassem os muros da escola, faz-se necessário ressaltar incumbência que os professores devem assumir frente a necessidade de capacitações constantes na tentativa de albergar todos os elementos conceituais trazidos pela Carta da AICE (2020). Esta carte cita as Cidades Educadoras como espaços de ensino e de aprendizagem, elementos esses que foram aplicados no desenvolvimento de um Guia para Docentes da Educação Infantil sobre Cidades Educadoras. O assunto cidades educadoras por si só é recente, embora o conceito já venha se desenvolvendo há anos, o interesse em conhecer e adotar a cidade como um espaço educador faz parte da modernidade, estando intrinsecamente ligado a assuntos como cidadania, democracia, direitos, dignidade, criticidade, estabelecidos nos recentes documentos que respaldam a educação no Brasil. Indica-se que mais estudos sobre a temática sejam desenvolvidos em prol de uma coletividade mais humana e fraterna.

Palavras-chave: Cidades Educadoras. Educação Infantil. Formação Inicial de Professores. Território Educativo.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Graduate Program in Education and New Technologies of the International University Center (UNINTER), under the research line Teacher Training and New Technologies, presents as the theme: "Elements for initial teacher education in Early Childhood Education on Educating Cities". Based on the academic-scientific research available in the Database of Theses catalogue and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), and in the Brazilian Digital Library (BDTD/IBCT), in the time frame from 2010 to 2020, the guiding problem proposes the following question: What elements about educational cities can support the development of a guide for initial teacher training in Early Childhood Education. To answer this question, the general objective listed is: To identify elements about educating cities for the elaboration of an initial teacher training guide in Early Childhood Education. This study constitutes exploratory research, with a qualitative approach, using the bibliographic and documentary methodology to perform the State of the Art. Authors such as Romanowski and Ens (2006), Nóvoa (1999), Favoreto (2013), Santos (2006, 2007), Harvey (2008), Lefebvre (1968), Moll (2019), LDBEN 9394/1996, BNCC (2017), Letter of Educating Cities (1990, 2004, 2020), among others researching the theme. The State-of-the-Art research was carried out based on the descriptors "Educating Cities", "Educational Territory" correlated with "Early Childhood Education" and "Teacher Training". We found 45 papers in the area of Education, of these, 12 theses and 33 dissertations were analyzed through the content analysis of Bardin (1977), based on the summary of the works. Only 5 studies found are aimed at initial teacher training. The subjects with the highest predominance in published studies are cultural identity, integral education and exploitation of the territory as educational spaces. With this, and in order to bring to light the importance of the use of educational spaces that go beyond the walls of the school, it is necessary to emphasize the task that teachers must assume in the face of the need for constant training in an attempt to house all the conceptual elements brought by the AICE Charter (2020). This carte cites the Educating Cities as teaching and learning spaces, elements that were applied in the development of a Guide for Early Childhood Education Teachers on Educating Cities. The subject of educating cities alone is recent, although the concept has been developing for years, the interest in knowing and adopting the city as an educational space is part of modernity, being intrinsically linked to issues such as citizenship, democracy, rights, dignity, criticality, established in recent documents that support education in Brazil. It is indicated that more studies on the subject are developed in favor of a more human and fraternal collectivity.

Keywords: Educating Cities. Early Childhood Education. Initial Teacher Training. Educational Territory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Descritivo código alfanumérico com objetivos da Educação Infantil contidos na BNCC.....	50
Figura 2. Print página Inicial do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD.....	61
Figura 3. Página Inicial de buscas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	62
Figura 4. Resultado encontrado na busca com os descritores “Cidade Educadora” and “Território Educativo” and “Educação Infantil” and “Formação Inicial de Professores”, em 26/05/2021.....	64
Figura 5. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” and “Território Educativo”, em 26/05/2021.....	65
Figura 6. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” and “Educação Infantil”, em 26/05/2021.....	66
Figura 7. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” and “Formação Inicial de Professores”, em 26/05/2021.....	70
Figura 8. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” or “Cidades Educadoras”, em 26/05/2021.....	71
Figura 9. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” AND “Territórios Educativos” AND “Educação infantil” AND “Formação Inicial de Professores”, em 28/05/2021.....	78
Figura 10. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” AND “Territórios Educativos” em 28/05/2021.....	79
Figura 11. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” AND “Educação infantil” em 28/05/2021.....	80
Figura 12. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” AND “Formação Inicial de Professores” em 28/05/2021.....	83
Figura 13. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” OR “Cidades Educadoras” em 28/05/2021.....	84
Figura 14. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” OR “Cidades Educadoras” em 28/05/2021.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Lista das Cidades Educadoras no Brasil pertencentes a Rede Brasileira de Cidades Educadoras para América Latina	37
Quadro 2. Modificações dos Artigos que compõe a LDBEN nº9394/1996.	44
Quadro 3– Transformações nas DCNs de Formação de Professores:	46
Quadro 4. Nomenclatura utilizadas na Educação Infantil segundo a BNCC.	49
Quadro 5. Objetivos de aprendizagem e campos de experiências contidos na BNCC.	50
Quadro 6. Fases da pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994).	58
Quadro 7. Informações sobre os trabalhos encontrados com os descritores “Cidade Educadora” and “Território Educativo”, em 26/05/2021.....	65
Quadro 8. Informações sobre os trabalhos encontrados com os descritores “Cidade Educadora” and “Educação Infantil”, em 26/05/2021.	67
Quadro 9. Informações sobre os trabalhos encontrados com os descritores “Cidade Educadora” or “Cidades Educadoras”, em 26/05/2021.	71
Quadro 10. Informações sobre os trabalhos encontrados com os descritores “Cidade Educadora” AND “Territórios Educativos”, em 28/05/2021.	79
Quadro 11. Informações sobre os trabalhos encontrados com os descritores “Cidade Educadora” AND “Educação Infantil”, em 28/05/2021.....	81
Quadro 12. Lista de todos os trabalhos encontrados com os descritores “Cidade Educadora” OR “Cidades Educadoras”, em 28/05/2021.....	84
Quadro 13. Lista dos trabalhos encontrados com os descritores “Cidade Educadora” OR “Cidades Educadoras” com filtros aplicados, em 28/05/2021.	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICE	Associação Internacional das Cidades Educadoras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCNEB	Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBCT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OEI	Organização de Estados Ibero-Americanos
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ODM	Objetivo de Desenvolvimento do Milênio
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PEI	Programa Escolar Integral
PPGENT	Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
1.INTRODUÇÃO	17
2.CIDADES EDUCADORAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL	30
2.1 CONCEITUANDO CIDADES EDUCADORAS	30
2.2 ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AICE) E AS CIDADES EDUCADORAS NO BRASIL	35
2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL – PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM A PARTIR DAS CIDADES EDUCADORAS	38
3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS LEGAIS E TEÓRICOS	43
3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS LEGAIS A PARTIR DA LDBEN 9.394/1996.....	43
3.2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS TEÓRICOS	48
3.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INTERLOCUÇÃO COM A CIDADE QUE EDUCA: UM OLHAR A PARTIR DO PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO EM CURITIBA/PR.....	51
4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	56
4.1. NATUREZA DA PESQUISA.....	56
4.2. ABORDAGEM DA PESQUISA.....	57
4.3. OBJETIVO DA PESQUISA	59
4.4. METODOLOGIA DE PESQUISA	59
4.5. DOCUMENTOS PESQUISADOS	60
4.7. RESULTADOS DAS BUSCAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD.....	63
4.8. RESULTADOS DAS BUSCAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES ..	78
5. PRODUTO DESSA DISSERTAÇÃO: GUIA DE FORMAÇÃO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE CIDADES EDUCADORAS	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	134

MEMORIAL

Todo educador aspira desde o início de sua trajetória acadêmica e profissional chegar à titulação máxima. E aqui estou eu, no meio do caminho desse tão almejado sonho. E claro, dentre muitos desejos e sonhos, utopias a serem alcançadas, percalços desafiados e vencidos, rumos traçados e desalinhados no decorrer do itinerário, estou em busca de uma obstinação, o título de mestre.

Na defluência desse caminho, dentre todas as áreas educacionais, a que obtive maior paixão foi a Educação Infantil, âmbito profissional o qual atuo há 10 anos, como sócia e diretora de um Centro de Educação Infantil. Foi no ensino infantil que idealizei minha vida profissional porque acredito que as crianças pequenas são sinceras no amor que nos transmitem e é através da primeira infância, fase individual de todo ser humano e que merece um olhar e cuidado especial, que se inicia a base para construção de qualquer sociedade.

Iniciei minha história como educadora aos quinze anos quando decidi cursar o magistério (1995), posteriormente fiz graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (2004), e concomitantemente estudei Administração de Empresas com ênfase em Comércio Exterior pela Faculdade de Ciências Econômicas de Apucarana (2005). Lecionei para o Ensino Fundamental I e II e para o Ensino Médio, antes de trilhar minha vida somente como diretora na Educação Infantil. Simultaneamente realizei alguns cursos de pós-graduação como Metodologia de Língua Portuguesa e Estrangeira (2011) pelo Centro Universitário Internacional UNINTER e Ludopedagogia (2019) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, UNIASSELVI.

A partir do momento que assumi a função de diretora, senti a necessidade de direcionar meus estudos mais especificamente à área pedagógica, então cursei Pedagogia pela UniCesumar (2017) e outra pós-graduação, em Gestão Escolar pela Faculdade Pólis Civitas que ainda está em andamento. Participei também de projetos de "Sala de Apoio" e "Mais Educação", com a disciplina de Letramento, nos anos de 2010 a 2012, na rede pública do Estado do Paraná, ambos projetos têm o objetivo de atender estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental II em uma ação pedagógica de enfrentamento e superação dos percalços na aprendizagem de Língua Portuguesa no que se refere aos conteúdos básicos, bem como na interpretação de textos com ênfase nas tipologias textuais e seus gêneros, com encaminhamentos

metodológicos diferenciados, momentos de trabalhos individuais e coletivos com vistas a um ensino de língua capaz de promover a interação entre os sujeitos da aprendizagem, sendo mediadora desse processo de interlocução.

No ano de 2020 surgiu a oportunidade de realizar o mestrado profissional nessa renomada Instituição de Ensino Superior, o Centro Universitário Internacional UNINTER. Foi nesse ínterim que me deparei com o termo “Cidade Educadora”, o qual não tinha conhecimento, porém me foi apresentado de maneira instigante e tornou-se meu objeto de estudo a partir de então. Cursei as disciplinas obrigatórias para o Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, concomitante as seguintes disciplinas optativas: O Professor/Educador e a Cidade Educadora na Tessitura da Educação Contemporânea, Formação Docente em Contexto Inovador e Docência: Saberes e Práticas para diferentes Níveis e Modalidades de Ensino. Tornei-me integrante do grupo de pesquisa CITEPE – Cidade, Territórios Educacionais e Professor(a)/Educador(a), coordenado pela prof. Dra. Sueli Pereira Donato, procurando ampliar o campo de conhecimento sobre a educação, e em especial, sobre tudo que possa contribuir com a Educação Infantil e que se interliga ao tema Cidades Educadoras e Formação Docente. Nesse período, juntamente com minha orientadora Dra. Sueli Pereira Donato, apresentei o trabalho intitulado “Educação Infantil e Cidade Educadora: problematizando essa relação”, no II Congresso Humanitas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) em outubro de 2020.

Essa trajetória aqui posta, trata da descrição de uma pesquisadora educadora, sim, pois a pesquisa faz parte do desenvolvimento profissional do professor, são atributos indissociáveis como diz Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia (2016), é necessário que o docente esteja em constante processo de pesquisa, de aperfeiçoamento, de atualização, já que o que sabemos hoje pode ser que não seja mais o absoluto no amanhã, e trabalhar de forma dialógica e interativa com os discentes, torna o aprender muito mais significativo, os espaços contextualizados e juntamente com os saberes inerentes em cada aprendente forma-se a “boniteza”¹ de todo esse processo de ensino-aprendizado.

¹ Boniteza é um termo utilizado em muitas obras de Paulo Freire, referindo-se ao que é bonito, é belo, é certo.

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e Novas Tecnologias (PPGENT) do Centro Universitário Internacional UNINTER, sob a linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias que abarca o Grupo de Pesquisa “Cidade, Territórios Educativos, Formação de Professores(as)/Educadores(as) – CITEPE” sob a coordenação da profa. Dra. Sueli Pereira Donato, compreende o Estado da Arte sobre os “Elementos para formação inicial de professores na Educação Infantil sobre Cidades Educadoras”.

Com isso, começa-se este trabalho trazendo à lume a Educação Infantil² que, constitui uma etapa fundante no desenvolvimento sociocognitivo-emocional-físico e cultural das crianças, que por sua vez, serão os protagonistas no processo de construção social. Desde a tenra idade os vínculos que se formam, tanto com pessoas quanto com os primeiros aprendizados, afetam diretamente a formação integral da pessoa adulta que se tornarão.

A neurociência³ comprova, hodiernamente, através de inúmeros estudos que o cérebro humano se desenvolve de forma mais intensa e rápida nos primeiros anos de vida, período em que se está mais permissivo às manifestações criativas e estimulantes (KAGAN, 2013). Segundo Bernal (2013), o aprendizado dos indivíduos nesses primeiros anos de vida é relativamente maior em comparativo com idades mais avançadas, e o conjunto de habilidades básicas é mais maleável.

O que a educação contemporânea intenta, com base em todas essas informações é promover a educação omnilateral contribuindo ainda mais para o progresso integral do indivíduo.

Segundo Ferreira (2017, p.11) essa educação omnilateral deve ser:

Compreendida como a possibilidade histórica do ser humano de se realizar em todas as dimensões numa totalidade de capacidades, e ao mesmo tempo, em uma totalidade de possibilidades de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo, a possibilidade de fruir dos bens espirituais, além dos

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/1996 estabelece na Seção II da Educação Infantil, no art. 29, inciso I, que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). O art. 30 da LDBEN (BRASIL, 1996) determina que a Educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Redação dada pela Lei n.º 12.796/2013).

³ Neurociência é o estudo direcionado ao sistema nervoso.

materiais. Essa concepção expressa o teor democrático de respeito aos direitos de todo o ser humano no seu processo de poder ter acesso a todas as possibilidades para seu desenvolvimento e participação na sociedade e no mundo do trabalho, direitos esses exarados na legislação, que constitui a estrutura da sociedade e da educação brasileira.

Devido a isso, se faz necessário investimentos educacionais aliados as políticas voltadas à primeira infância na tentativa de promover qualidade, proteção, equidade e eficiência em todas as etapas do desenvolvimento infantil, sendo estes direitos inalienáveis e estabelecidos desde a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959).

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), o direito à participação das crianças, enquanto “pessoas em desenvolvimento”, acontece em diferentes esferas públicas, inclusive na ausência dos pais. A Lei 13.257/2016, intitulada a Lei da Primeira infância, que altera a Lei 8.069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente, vincula no artigo 4 (incisos de I a IX) os sentidos de liberdade, de respeito e de dignidade, de modo que as políticas se preocupem em “atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã” (BRASIL, 2016, art.4), reconhecendo suas especificidades e necessidades. Posto isso, acredita-se que os investimentos em programas de qualidade na primeira infância trazem retorno para toda comunidade social.

Cita-se ainda, como forma de ratificar a importância dos cuidados com a criança na primeira infância, a Convenção dos Direitos da Criança aprovada pelas Nações Unidas em 1989 e com adesão em todos os países da América Latina, que afirma o direito de pleno desenvolvimento do potencial para todas as crianças, o que por sua vez, justifica a criação e existência de políticas para o desenvolvimento infantil.

Segundo López e D'Alessandre (2015), a maioria dos países aderentes a Convenção sancionaram leis regulatórias para proteger os direitos da infância, o que implicou em mudanças na relação entre o Estado e a Infância.

De acordo com o artigo 3 da Convenção, que coaduna com o descrito no ECA (art.4), o interesse superior da criança foi um dos princípios estabelecidos, e deve ser respeitado por todas as instituições, sejam públicas ou privadas.

Art.3. Reconhece o direito de toda criança à vida, sobrevivência e desenvolvimento, a sua identidade, a conhecer seus pais e ser cuidada por eles na medida do possível, a expressar sua opinião livremente, à liberdade de expressão, consciência e religião, à liberdade de associação, a ser protegida de intromissões arbitrárias ou ilegais em sua vida privada, sua família e privacidade, à informação, a ser protegida de todo tipo de abuso

físico ou mental ou tratamento negligente, ao mais alto nível de saúde e nutrição, a um nível de vida adequado para seu desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social e à educação (BRASIL,1989).

Além disso, ratifica que o Estado tem o dever de proteger e promover todos os direitos inerentes as crianças, bem como deve ser auxiliado por outros atores como a família e a comunidade em geral. A Convenção dos Direitos das Crianças precisa primar por princípios de universalidade, indivisibilidade e interdependência de todos os direitos humanos e de forma holística⁴.

Dentre esses direitos encontra-se o da Educação, também citado nos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), decorrentes da Declaração do Milênio aprovada no ano 2000 pelas Nações Unidas e que dão base para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) elencados na Cúpula sobre Desenvolvimento Sustentável em consequência ao debate realizado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em setembro de 2015.

Coloca-se aqui em destaque o ODS 4, suas metas e também os indicadores utilizados para validação do cumprimento, bem como o descritivo do que está delineado pelas Nações Unidas em comparativo com as metas estabelecidas e contextualizadas para o Brasil:

4. EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos

Meta 4.1

- **Nações Unidas**

Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

- **Brasil**

Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino fundamental e médio, equitativo e de qualidade, na idade adequada, assegurando a oferta gratuita na rede pública e que conduza a resultados de aprendizagem satisfatórios e relevantes.

- **Indicadores**

4.1.1 - Proporção de crianças e jovens: (a) nos segundo e terceiro anos do ensino fundamental; (b) no final dos anos iniciais do ensino fundamental; e c) no final dos anos finais do ensino fundamental, que atingiram um nível mínimo de proficiência em (i) leitura e (ii) matemática, por sexo.

⁴ Holística refere-se ao entendimento integral, de forma a compreender o todo.

Meta 4.2

- **Nações Unidas**

Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário.

- **Brasil**

Até 2030, assegurar a todas as meninas e meninos o desenvolvimento integral na primeira infância, acesso a cuidados e à educação infantil de qualidade, de modo que estejam preparados para o ensino fundamental.

- **Indicadores**

4.2.1 - Proporção de crianças com menos de 5 anos que estão com desenvolvimento adequado da saúde, aprendizagem e bem-estar psicossocial, por sexo

4.2.2 - Taxa de participação no ensino organizado (um ano antes da idade oficial de ingresso no ensino fundamental), por sexo.

Meta 4.3

- **Nações Unidas**

Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade.

- **Brasil**

Até 2030, assegurar a equidade (gênero, raça, renda, território e outros) de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis.

- **Indicadores**

4.3.1 - Taxa de participação de jovens e adultos na educação formal e não formal, nos últimos 12 meses, por sexo

Meta 4.4

- **Nações Unidas**

Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

- **Brasil**

Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham as competências necessárias, sobretudo técnicas e profissionais, para o emprego, trabalho decente e empreendedorismo.

- **Indicadores**

4.4.1 - Proporção de jovens e adultos com habilidades em tecnologias de informação e comunicação (TIC), por tipo de habilidade.

Meta 4.5

- **Nações Unidas**

Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

- **Brasil**

Até 2030, eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em

cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade.

- **Indicadores**

4.5.1 - Índices de paridade (mulher/homem, rural/urbano, 1º/5º quintis de renda e outros como população com deficiência, populações indígenas e populações afetadas por conflitos, à medida que os dados estejam disponíveis) para todos os indicadores nesta lista que possam ser desagregados

Meta 4.6

- **Nações Unidas**

Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

- **Brasil**

Até 2030, garantir que todos os jovens e adultos estejam alfabetizados, tendo adquirido os conhecimentos básicos em leitura, escrita e matemática.

- **Indicadores**

4.6.1 - Percentual da população de determinado grupo etário que atingiu pelo menos o nível mínimo de proficiência em (a) leitura e escrita e (b) matemática, por sexo

Meta 4.7

- **Nações Unidas**

Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

- **Brasil**

Meta mantida sem alteração.

- **Indicadores**

4.7.1 - Em que medida (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável, incluindo a igualdade de gênero e os direitos humanos, são incorporados a todos os níveis de: a) políticas nacionais de educação; b) currículos escolares; c) formação dos professores e d) avaliação dos alunos

Meta 4.a

- **Nações Unidas**

Construir e melhorar instalações físicas para a educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

- **Brasil**

Ofertar infraestrutura física escolar adequada às necessidades da criança, acessível às pessoas com deficiências e sensível ao gênero, que garanta a existência de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

- **Indicadores**

4.a.1 - Proporção de escolas com acesso a: (a) eletricidade; (b) internet para fins pedagógicos; (c) computadores para fins pedagógicos; (d) infraestrutura e materiais adaptados para alunos com deficiência; (e) água potável; (f)

instalações sanitárias separadas por sexo; e (g) instalações básicas para lavagem das mãos (de acordo com as definições dos indicadores WASH)

Meta 4.b

- **Nações Unidas**

Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento.

- **Brasil**

Até 2020, ampliar em 50% o número de vagas efetivamente preenchidas por alunos dos países em desenvolvimento, em particular os países de menor desenvolvimento relativo, tais como os países africanos de língua portuguesa e países latino-americanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, programas técnicos, de engenharia e científicos no Brasil.

- **Indicadores**

4.b.1 - Volume dos fluxos de ajuda oficial ao desenvolvimento para bolsas de estudo por área e tipo de estudo.

Meta 4.c

- **Nações Unidas**

Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.

- **Brasil**

Até 2030, assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica na área de conhecimento em que atuam, promovendo a oferta de formação continuada, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, inclusive por meio de cooperação internacional.

- **Indicadores**

4.c.1 - Proporção de professores (a) na pré-escola; (b) nos anos iniciais do ensino fundamental; (c) nos anos finais do ensino fundamental; e (d) no ensino médio, que receberam pelo menos a formação mínima (por exemplo: formação pedagógica), antes ou durante o exercício da profissão, requerida para lecionar num determinado nível de ensino num dado país (BRASIL, 2015).

Realizando uma análise do descrito no ODS 4, tem-se que o intuito é o desenvolvimento e implantação de uma educação de qualidade que consiga albergar a todos, garantindo a conclusão da educação básica pelos jovens, mas além disso, a educação deve sobrelevar o potencial dos discentes desde a primeira infância até sua formação superior ou técnica, e tudo isso fica bastante evidente nas metas 4.1, 4.2 e 4.3. A educação preparatória para o mercado de trabalho e a alfabetização de jovens e adultos também fazem parte das metas, em especial as 4.4 e 4.6 e ratificam quando em sua descrição estabelece-se que a educação de qualidade é para todos.

Por sua vez, as Metas Educacionais 2021 (2010) da Organização de Estados Ibero-americanos (OEI) estabelecem, em sua 3ª Meta Geral, “aumentar a oferta de educação inicial para crianças de 0 a 6 anos e potencializar seu caráter educativo, garantindo uma formação suficiente dos educadores responsáveis por ela”.

As metas apresentam um delineamento de ações comuns sobre a primeira infância que tencionam abordar não apenas a dimensão educacional formal, mas também, o contexto social e familiar no qual a criança estabelece vínculos formativos.

Um dos fatores determinantes para que essas metas sejam efetivadas e que influenciará diretamente no aprendizado das crianças é a formação dos docentes. De fato, crê-se que além do planejamento, se faz necessário para que a educação de qualidade advenha, uma estrutura física segura e docentes com formação adequada que possam estabelecer o contínuo do ensino-aprendizagem. Com esses elementos em consonância, é possível que as escolas possam apresentar aos alunos alguns princípios cidadãos, valorizando a diversidade e a educação sustentável.

Contudo, essa efetividade por parte dos professores é comprometida por diferentes variáveis como a falta de ferramentas apropriadas e pela ausência de incentivo apropriado.

Ens, Favoreto e Filipak (2013) discorrem sobre as mudanças que ocorreram nos últimos anos envolvendo a educação infantil, estabelecendo a necessidade de discussões e reflexões sobre a elaboração e aplicação efetiva das políticas públicas e educacionais voltadas à formação docente para a educação infantil. As autoras fazem referência as conquistas provenientes das legislações e os avanços legais que ocorreram a partir da Constituição Brasileira de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/1996 que define em seu art. 21, inciso I que “a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996), e de muitos outros pareceres, decretos, resoluções, parâmetros e diretrizes que estabeleceram as normativas, orientações e regulamentação dessa etapa da Educação Básica (BRASIL, 1988, 1996).

Diante dessa gama de legislação que se faz presente no cenário nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), implantadas em 2009, ressaltam que a atuação dos professores na educação infantil deve se dar de forma responsável profissional e socialmente e necessita de ética, estética e princípios políticos que tornam o comprometimento do professor com o ensino das crianças ainda mais significativo. Corroborando com essas premissas, encontra-se um dos

documentos nacionais mais recentes, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) promulgada em 2017 (BRASIL, 2009, 2017). As DCNEI (2009) e a BNCC (2017), concordam quando estabelecem a concepção de criança⁵, que postula atualmente nos currículos do Distrito Federal, estados e municípios do Brasil e as propostas pedagógicas de cada instituição educativa, que se dedica à educação de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2009, 2017).

E com isso, apresenta-se como possibilidade de aprendizagem para a Educação Infantil, a Cidade Educadora, que é capaz de oferecer importantes elementos para uma formação integral, pois tem personalidade própria, e seu objetivo permanente é o de aprender, trocar, partilhar e enriquecer a vida de seus habitantes (CARTA CIDADES EDUCADORAS, 2020). Corroborando com essa ideia, Louro (2019, p.17) descreve que cidades educadoras são aquelas que apostam em “promover a qualidade de vida dos seus cidadãos, com foco particular na Educação enquanto elemento transversal a toda a ação política nos territórios”.

A partir do conceito das cidades educadoras verifica-se que há um conjunto de propostas que a cidade oferece para uma aprendizagem permanente de novas linguagens, para o conhecimento de mundo, para o enriquecimento individual e para a possibilidade de soluções solidárias.

Tendo em vista a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, uma cidade educadora exerce também suas funções econômicas, sociais, política de prestação de serviços, priorizando crianças e jovens, porém incorporando pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida (CARTA CIDADES EDUCADORAS, 2020).

As cidades possuem uma incrível relação com a infância, pois são territórios múltiplos nos quais as crianças se movem e significam suas vivências. Para Milton Santos (2007, p.14), “[...] o território não é apenas o conjunto de sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas: o território tem que ser entendido como o território

⁵ “A criança não é mais apenas uma receptora das mensagens transmitidas pelos adultos, mas também é capaz de produzir cultura. Nesse sentido, as propostas são a base estrutural pedagógica que devem guiar as escolas com os fundamentos necessários para cada etapa. Assim, a organização curricular está estruturada em cinco campos de experiência, que se baseiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)” (BNCC na educação infantil: o guia completo das competências previstas. Disponível em: <https://educacaoinfantil.aix.com.br/bnccnaeducacaoinfantiloguiacompleto/#:~:text=Para%20a%20nova%20base%2C%20a,fundamentos%20necess%C3%A1rios%20para%20cada%20etapa>. Acesso em: 27/05/2021)

usado, não o território em si”. Assim, o território é o espaço de vínculo, no qual as crianças podem elaborar suas identidades, através de seu aproveitamento, das trocas, do exercício da vida.

No entanto, esse território quando é compreendido como educativo, torna-se uma identidade territorial, através do seu próprio reconhecimento e pelo seu potencial de fomentar ações e práticas educativas. Pois a cidade, é o contexto de vida da grande maioria das crianças e é nas cidades que se podem encontrar referências para a vida adulta, bem como a construção da cidadania ativa.

De acordo com Cazebudo (2004, p. 12):

A cidade educadora é uma cidade com personalidade própria, integrada no país onde se localiza. Sua identidade, portanto, é interdependente como a do território de que faz parte e da história da qual resulta. É, também, uma cidade que não está fechada em si mesmo, mas, sim, uma cidade que se relaciona com seu entorno: outros núcleos urbanos do país ou cidades parecidas de outros países, relação que implica novas aprendizagens, intercâmbio e solidariedade, enriquecendo a vida de seus habitantes.

Assim surgiu o ensejo de realizar uma pesquisa do tipo Estado da Arte (ROMANOWSKI; ENS, 2006), proferindo o termo Cidades Educadoras correlacionando-o com Educação Infantil e Formação Docente, visto serem esses elementos intrinsecamente ligados à formação de um território educacional.

Levando em consideração que o conceito de Cidade Educadora começou a ser alastrado na década de noventa, a partir do I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona, verifica-se que muita pesquisa ainda há de ser constituída a partir da temática, pois se trata de algo relativamente novo e em construção, e compreendendo-se que a educação acontece em todos os lugares, não apenas no interior das salas de aula, faz-se importante o estudo e levantamento de novas possibilidades de espaços onde o binômio ensinar e aprender possa ser realizado de forma consciente, planejada e contextualizada, tendo o docente como facilitador no processo de aquisição do conhecimento.

E é em busca de uma educação integral e de qualidade que a Carta das Cidades Educadoras (2020) abrange obstáculos a serem consumados no século XXI: o primeiro deles é “investir” na educação de cada pessoa, proporcionando capacidade de expressar e desenvolver o potencial humano em sua singularidade, criatividade e responsabilidade. Em consequente, oportunizar a igualdade e por fim, interligar todos os fatores possíveis para a construção de cidade a cidade, uma sociedade palpável

do conhecimento sem exclusões, com acesso às tecnologias da informação e das comunicações que facilitem o seu desenvolvimento. Esses obstáculos hodiernos citados na Carta, e que ainda são prementes no cenário educacional, coadunam com o que enseja a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), com Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), com a Convenção dos Direitos da Criança (1989), com os ODM (2000), as Metas Educacionais 2021 (2010) e as ODS (2015).

Nesse ínterim, se compreende que mudanças significativas no constructo social podem ser realidade através da educação, com foco no processo formativo desde a tenra idade, utilizando os diferentes espaços educacionais dentro de um território, que por sua vez, são construídos pelas pessoas, por intermédio de docentes devidamente capacitados e de políticas públicas adequadas.

São capazes ainda de possibilitar o desenvolvimento das crianças como sendo protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se como sujeitos históricos de direitos e que estabelecem relações, que brincam, descobrem, interagem, inovam, e que por conta disso, por serem seres em formação precisam de um olhar atento, preparado, capaz de auxiliar em todos esses processos.

Ressalta-se a importância da formação inicial de professores, que necessitam estar prontos, com conhecimentos sobre as diferentes formas e espaços que podem ser utilizados na formação cidadã das crianças, tem-se como pergunta norteadora desse estudo: Quais elementos sobre cidades educadoras podem subsidiar o desenvolvimento de um guia para formação inicial de professores na Educação Infantil?

Para responder a essa pergunta, o objetivo geral elencado é:

- Identificar elementos sobre cidades educadoras para elaboração de um guia de formação inicial de professores na Educação Infantil.

Na perspectiva de responder ao objetivo geral da pesquisa, e de subsidiar o desenvolvimento do produto, elemento obrigatório para obtenção do grau de Mestre no programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional UNINTER, consideraram-se os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar a Educação Infantil no âmbito das políticas educacionais a partir da LDBEN 9.3914/1996 em articulação com o direito à cidade como território educativo;

- Caracterizar a formação inicial do professor para a Educação Infantil a partir da LDBEN 9.394/1996 e na literatura;
- Construir o estado da arte sobre cidades educadoras, por meio do mapeamento e das análises das produções acadêmica-científicas disponíveis no catálogo de teses e dissertações da CAPES e na BDTD/IBCT utilizando os descritores selecionados para a pesquisa.
- Elaborar um Guia para Formação Inicial de professores da Educação Infantil sobre Cidades Educadoras.

Para alcançar os objetivos propostos nesse estudo, a pesquisa foi realizada em uma abordagem qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de natureza exploratória e aplicada, por meio de um estudo bibliográfico e documental, que teve como ponto fulcral a pesquisa do tipo Estado da Arte, pesquisa está descrita por Romanowski e Ens (2006, p.39) como uma “sistematização da produção numa determinada área do conhecimento [...] imprescindíveis para apreender a amplitude do que vem sendo produzido”.

A pesquisa foi realizada a partir da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de (IBCT), e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No 1º momento utilizaram-se os descritores “Cidades Educadoras”, “Território Educativo” correlacionados com “Educação Infantil” e “Formação Inicial de professores”. Como o resultado da busca obteve nenhum trabalho, decidiu-se por utilizar, em um 2º momento, combinações dos descritores em pares para que os temas relacionados com um e/ou outro descritor pudessem ser analisados, possibilitando a identificação dos temas relacionados nos estudos. Os descritores em combinações foram: “Cidade Educadora” and “Território Educativo”; “Cidade Educadora” and “Educação Infantil”; “Cidade Educadora” and “Formação Inicial de Professores”; “Cidade Educadora” or “Cidades Educadoras”, sendo encontrados 78 trabalhos.

Em um 3º momento, selecionou-se para análise de conteúdo os trabalhos que se apresentaram com os descritores “Cidade Educadora” OR “Cidades Educadoras” na área da Educação, por se tratar do enquadramento da área dessa dissertação o número de trabalhos finais foram de 46. Vale ressaltar que 1 estudo de dissertação era anterior a Plataforma Sucupira, não disponibilizando o acesso pela base de dados

escolhida para a pesquisa e desta forma não foi feita análise em seu resumo, apenas foi computado nas buscas, ficando um total de 12 teses e 33 dissertações.

A escolha pelos bancos de pesquisas a serem utilizados para essa dissertação bem como o período temporal delimitado respeitaram a orientação da orientadora do respectivo trabalho.

Com esses resultados procedeu-se a análise de conteúdo de Bardin (1977), com base no resumo das obras, considerou-se para análise os apresentados na língua vernácula (português) seguindo as determinações da NBR 14724/2002 que refere em seu item 4.1.9, que o resumo deve estar na língua nativa do país de origem, no caso em questão, no português brasileiro. Ainda debruçando-se sobre a NBR 6028 para justificar a escolha do resumo como elemento principal de análise dos trabalhos escolhidos para compor o corpus da presente pesquisa, tem-se que é no resumo que se encontra a: “Apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento”, a partir disso, ousa-se pressupor que, se os elementos procurados não constam no resumo, a pesquisa não se enquadra com o que se busca, visto que é no resumo que devem ser apresentados os pontos mais relevantes de uma pesquisa. A análise seguiu as três etapas propostas por Bardin (1977) sendo a de pré-análise, codificação e posterior categorização dos temas abordados na pesquisa.

Desta forma, apresenta-se essa dissertação que está dividida em 5 capítulos, da seguinte forma:

No capítulo 1 tem-se a “Introdução” que apresenta e contextualiza o tema da pesquisa justificando sua importância de estudo, a questão problema, estabelece os objetivos geral e específicos e expõe a metodologia que foi utilizada na produção dessa dissertação.

O capítulo 2, “Cidades Educadoras e a Educação Infantil”, correlaciona a Perspectiva de aprendizagem infantil nos espaços das Cidades Educadoras. Traz um levantamento de conceitos sobre Cidades respaldado em teóricos que se debruçam sobre o tema como Moll, Harvey, Lefebvre e Milton Santos, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tratando a respeito do planejamento de ensino direcionado a Educação Infantil. Intercruzam-se esses conceitos na perspectiva da aprendizagem e da obtenção das habilidades e competências, ao longo da Educação Básica, que os currículos atuais solicitam através da BNCC.

No capítulo 3, “Formação de Professores: aspectos legais e teóricos”, a partir de estudos produzidos anteriormente, intenta-se analisar as políticas de formação

inicial de professores para a Educação Infantil a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9.394/1996) reconhecendo-as como basilares para planejamento e regularização da educação.

No capítulo 4 traz-se “O percurso metodológico da pesquisa”, descrevendo a pesquisa tipo Estado da Arte. No capítulo em questão buscou-se delinear através do levantamento e mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de (IBCT), e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2010 a 2020.

No capítulo 5, descreve-se o produto dessa dissertação, qual seja: roteiro para um “Guia de Formação para docentes da Educação Infantil sobre Cidades Educadoras”. Esse curso é o produto da dissertação do Mestrado Profissional, e nesse capítulo é apresentado o passo a passo da produção, o material elaborado, as dinâmicas propostas e as possibilidades de aplicação em forma presencial e virtual.

Nas “Considerações Finais”, traz-se à luz o entendimento acerca dos apontamentos realizados e da significância axiomática da utilização de espaços educativos ultrapassando os muros da escola, bem como da incumbência que os docentes precisam assumir frente a necessidade de capacitações constantes na tentativa de albergar todos os elementos conceituais trazidos pela Carta da Aice (2020) que cita as Cidades Educadoras como espaços de ensino e de aprendizagem, aplicando-os na educação.

2. CIDADES EDUCADORAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL

O capítulo 2 traz a caracterização das Cidades Educadoras a partir dos conceitos e estudos de Milton Santos, Harvey, Lefebvre e Moll e da Carta das Cidades Educadoras, destacando também a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e as cidades educadoras no Brasil, bem como descreve as perspectivas de aprendizagem para a Educação Infantil a partir das Cidades Educadoras, fazendo algumas análises a partir dos estudos das Ciências Sociais na Infância representados por Arendt (1961,1995).

2.1 CONCEITUANDO CIDADES EDUCADORAS

No intento de contextualizar o tema tratado nessa dissertação, faz-se primaz iniciar trazendo conceitos e caracterizações sobre o direito à cidade e a Cidade Educadora sob a percepção de alguns estudiosos sobre o assunto, para que em conseguinte consiga-se relacionar esses conceitos com a aprendizagem na Educação Infantil.

Em se tratando do direito à cidade, Henri Lefebvre, em 1968, em seu livro *Le Droit à la ville* foi o precursor dessa ideia, referindo ser esse direito uma demanda de acesso contínuo e adaptado à vida urbana. Seguindo seu postulado, Harvey (2008, s.p.) descreve que:

O direito à cidade é muito mais que a liberdade para acessar os recursos urbanos: é o direito de mudar a si mesmos por mudar a cidade. É, sobretudo, um direito coletivo, ao invés de individual, pois esta transformação inevitavelmente depende do exercício de um poder coletivo para dar nova forma ao processo de urbanização. O direito a fazer e refazer nossas cidades e nós mesmos é, como quero argumentar, um dos mais preciosos, e ainda assim mais negligenciados, de nossos direitos humanos.

Esse conceito permeia muitas das declarações e cartas constitutivas pelo mundo, no entanto, somente no Brasil existe uma legislação específica entrelaçada ao direito à cidade, que foi elaborada após muito diálogo, lutas e adaptações pelos movimentos de habitação social, posseiros, estudiosos acadêmicos e Organizações Não Governamentais (ONGs), trata-se, portanto, do Estatuto da Cidade de 2001, que regulamenta, em especial em seus artigos 182 e 183 a política urbana, já descrita desde a Constituição de 1988 do Brasil.

Este Estatuto da Cidade estabelece as normas e as diretrizes que devem ser notadas pelos governos municipais, estaduais e federais a fim de, possibilitar uma gestão pautada na democracia urbana e no avultamento das funções sociais que por sua vez, sobreleva o valor de uso em relação ao valor de troca. Entende-se com isso, que o importante diante do exposto, é o coletivo e não apenas os direitos individuais de propriedade, permitindo que a gestão democrática das cidades englobe planejamento, produção e governança sob atuação direta da sociedade civil. Dessarte, rompe uma nova ética social, colocando abaixo a ideia da cidade tida como uma fonte de lucro para minoria em detrimento à pobreza maior. A partir do entendimento do Estatuto infere-se que o ensejo é ofertar, de forma legal, mobilidade urbana de qualidade, incentivar ocupação dos espaços públicos, promover o diálogo, a troca de ideias sobre a construção de uma cidade cidadã, democrática e justa, trazendo à pauta temas que merecem aceitação e reflexões como direitos, raça, gênero, democracia, sustentabilidade, agricultura entre tantas outras possibilidades que dizem respeito ao ser humano e seu convívio com o meio e com os outros.

Passando para as percepções de Jaqueline Moll, em seu texto “Reflexões introdutórias ao monográfico <<Cidade Educadora: olhares e práticas>> Pela utopia de cidades educadoras: Por um mundo onde todos tenham lugar” (2019) traz-se que:

A cidade educadora implica em uma permanente construção de espaços para que a palavra seja dita e ouvida e de compromissos com a qualidade de vida e de desenvolvimento de todos e de cada um, por parte do estado e de suas instituições e também da sociedade através dos seus diferentes atores, agremiações, associações e indivíduos. Pode-se falar, então, de um devir permanente, que exige ações intencionais e qualificadas por parte do poder público e da cidadania. Dito de outro modo, trata-se de compreender que a cidade educadora é um permanente vir a ser, que não se conforma a um modo, ato ou método, mas que se faz por ações diferenciadas e conjuntas que materializam a intencionalidade e a compreensão de que educamos e somos educados no conjunto dos fazimentos diários que vivenciamos. Neste sentido é necessário compreender a ideia de cidade educadora, desde a perspectiva, e como parte, dos processos que compõe os trânsitos paradigmáticos que estamos a vivenciar como civilização (2019, p.30-31).

Conforme a leitura que se faz em Moll (2019) percebe-se que as cidades educadoras são formadas com uma pedagogia plural, própria, repleta de elementos educativos que constituem a cidade com possibilidades às pessoas de ensinar e ser ensinado através de atitudes e ligações que provocam o diálogo, que acolhe interesses distintos, reivindicações, que resolvem conflitos corriqueiros causados pela essência da urbanidade. Desta forma, com o apoio do poder público, o processo de

ensino nas cidades educadoras se abre aos cidadãos a partir de processos contínuos de socialização, de informações aprendidas e revalidadas, da inclusão e integralização aos espaços públicos.

Essas ideias de Moll coadunam com o que estabelece a Carta das Cidades Educadoras, que como já citado na Introdução dessa dissertação, foi escrita em 1990 em Barcelona, quando um conglomerado de cidades que tinham como representantes os governos locais, concordaram com o objetivo comum de promover maior qualidade de vida da população através de projetos e atividades, utilizando como meio a própria cidade. A carta acabou passando por retificações e aperfeiçoamento em 1994 na Bolonha e afirma que a cidade desenvolve-se além de seus principais vieses como o econômico, social, político e prestador de serviço, necessita ter como protagonista a educação coletiva e concreta de formação, contemplando todos os cidadãos, iniciando pelas crianças e jovens.

A Carta das Cidades Educadoras em sua primeira versão, de 1990 já pontuava que:

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. [...] 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. (DECLARAÇÃO DE BARCELONA, 1990).

Pode-se citar que alguns dos princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras são “trabalhar a escola como espaço comunitário; trabalhar a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial; priorizar a formação de valores” (1990, s.p). Esses princípios vêm ao encontro da diversidade que rege a sociedade hodiernamente, posto isso, ratifica-se a necessidade da busca pelo equilíbrio, pela cidadania, pelos direitos das pessoas que habitam as cidades conferindo a identidade e o reconhecimento cultural. Se desta forma também se faz educação, então é certo afirmar que a educação permeia o cotidiano das pessoas para muito além dos muros da escola, pois está embricada no convívio, nas ações, nas relações, e por isso também é mutável, tem possibilidade de adaptação. A cidade pode se inventar e reinventar conforme as necessidades dos que nela coabitam, se faz necessário citar que para que isso ocorra as políticas públicas, culturais e de participação cidadã devem estar devidamente planejadas e delineadas, daí a importância do poder público

nesse ínterim de transformação das cidades em cidades educadoras permitindo a construção de novos rumos, olhares, imposição da posição no espaço que é seu de direito, extinguindo a invisibilidade tão presente, por exemplo, para grupos de minorias.

Os periféricos, grupos que estão às margens indo de encontro com o que prega as cidades educadoras, mostram-se através do geógrafo brasileiro Milton Santos, que contribui para esta compreensão, como cidadãos que buscam a transformação do espaço em território através de suas atuações posto que vivem nele, surgindo assim, a premissa da cidade policêntrica⁶, conceito esse que representa fidedignamente a relação do centro com a periferia das cidades.

Santos (2006, p.73) afirma que é necessário:

[...] propor uma visão totalizante do mundo, mas é indispensável que o faça a partir de sua própria província do saber, isto é, de um aspecto da realidade global [...] capaz de reproduzir, na inteligência, as situações reais enxergadas do ponto de vista [...] partir da totalidade concreta como ela se apresenta [...] totalidade empírica [...] para examinar as relações efetivas entre a Totalidade Mundo e os Lugares.

Partindo do princípio que as cidades caracterizam-se pelas pessoas que nela vivem, e que o aprendizado parte desse próprio local em que a pessoa se encontra, podendo ser esses espaços públicos ou privados, constituem o que se acredita ser uma rede social, permeada pelo ambiente e pela cultura que se apresenta em espaços físicos como os museus, cinemas, parques, escolas, praças, bibliotecas, brinquedotecas, que devem estar disponíveis a todos, sem exceções, e implantados de forma intencional, na rotina dos cidadãos.

Configura-se nesta perspectiva, a aproximação da sociedade com o poder público, em suas mais variadas formas de organização e que projeta, mesmo em princípio ainda sendo de forma utópica, a inclusão através de um diálogo que abarque a todos os seres participantes da sociedade.

O diálogo entre os estudiosos até aqui citados, permite que se retome a percepção de Cidades Educadoras através de Moll afirmando que:

⁶ Cidade policêntrica cria centros urbanos menores e cada vez mais autônomos, capazes de recuperar os valores das cidades e metrópoles (ainda sustentáveis), em que novas formas de exercício de cidadania e solidariedade tenham espaço (SANTOS, 2006, p. 177).

Integrar-se efetivamente a este movimento implica reconceitualizar a cidade, entendendo-a no seu emaranhado de ruas, avenidas, praças e prédios, como um território de múltiplas histórias e culturas e por isso, de incontáveis possibilidades educativas. Implica discutir coletivamente quem somos, que necessidades comuns e singulares temos, que presente e que futuro desejamos. Implica assumirmos como diferentes atores sociais do cenário urbano (governos, associações de moradores, movimentos sociais, empresariado, grupos de jovens e deserviços, sindicatos, universidades...) tarefas educativas no sentido de mapear demandas e possibilidades formativas, para oferecer ao conjunto da população inéditos viáveis que permitam fazer da vida algo mais do que ela é (MOLL, 2003 apud MOLL, 2019, p.36).

Esta recapitulação permite o entendimento da cidade como sendo essa grande rede social citada anteriormente, e que por sua vez formam os espaços pedagógicos formais como as escolas, creches, universidades, e informais como os teatros, praças, igrejas, a rua, o ponto do ônibus, o trânsito, os museus...que por seu intento educativo e pelas ações estabelecidas, podem transformar a cidade em território educativo, fazendo uma “pedagogia da cidade⁷”. Nesse ínterim, pode-se aferir que a educação é o elemento *sine qua non* para uma convivência com compreensão, respeito à adversidade, para compreensão da vida e do papel fundante do homem como cidadão ativo. Moll (2019, p.36) ainda coloca que algumas dimensões precisam ser evidenciadas nesse processo de construção das cidades educadoras, segue:

- O estado, intencionalmente, pode/deve educar e reeducar-se, inclusive na perspectiva de ações intersetoriais e interdisciplinares que rompem com os lugares temáticos fixos, abrindo possibilidades para ações territoriais que aproximam campos e temas em função das demandas humanas que a *escuta sensível* permite apreender.
- A cidade pode reeducar-se, através dos seus coletivos, da comunicação social, das redes sociais virtuais, da ação escolar, dentre outros atores e oferecer-se de modo sistemático e articulado a todos e a cadaum, independentemente do lugar de habitação ou condição social dos seus habitantes.
- A cidade pode ser mapeada nas suas possibilidades educativas e itinerários pedagógicos e estes percursos devem ser oferecidos aos cidadãos.
- As organizações coletivas que animam (*animus*, do latim alma) a vida nas cidades tem um papel a desempenhar, no sentido da tomada de consciência acerca da responsabilidade de uns em relação aos outros e de todos em relação a todos, na direção de outras ecologias humanas.
- A escola tem um papel específico, nas pontes pedagógicas que pode construir entre os estudantes – de diferentes faixas etárias e o seu território/a sua cidade, pelo seu caráter longitudinal e sistemático na vida dos cidadãos.
- Os sujeitos - cidadãos que vivem a/na cidade podem ser artífices de sua construção como espaço educativo, abrindo-se a processos de

⁷ Expressão utilizada por Moll (2019) para expressar o resultado das transformações de espaços em territórios.

desenvolvimento e disposição permanente para aprender e ensinar.

Pensar a cidade educadora como um meio promotor da educação é um desafio e exige novas concepções, mudanças, adaptações para que se possa recriar, reinventar, refazer o modo de pensar, de sentir, de participar do/no mundo, aprimorando novas políticas que possibilitem incluir, fornecer direitos, dignidade e qualidade de vida a todos.

2.2 ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS (AICE) E AS CIDADES EDUCADORAS NO BRASIL

É fato que a organização das Cidades Educadoras é algo complexo e que exige atenção, não somente dos órgãos públicos locais, mas em âmbito global, quem fornece suporte e fiscaliza as cidades educadoras, também é responsável por fazer a integração de novas cidades, divulgar experiências, apoiar as campanhas realizadas e auxiliar na elaboração dos Congressos Internacionais das Cidade Educadoras é a Associação Internacional de Cidades Educadoras- AICE que possui sede em Barcelona e foi fundada em 1994, sem fins lucrativos.

A AICE tem como objetivos⁸:

- I. Proclamar e reivindicar a importância da educação na cidade.
- II. Evidenciar as vertentes educativas dos projetos políticos das cidades associadas.
- III. 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.
- IV. 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.
- V. Criar laços e colaborar com outras associações, federações, agrupamentos ou Redes Territoriais, especialmente de cidades, em esferas de ação similares, complementares ou concorrentes.
- VI. Cooperar em todos os âmbitos territoriais que se enquadrem nos fins da presente Associação.
- VII. 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 (AICE, 2019).

⁸ Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/01/estatutos-PT.pdf>. Acesso em: 02 de maio 2021.

Ser um membro da AICE ou ser uma Cidade Educadora é fazer parte de um grupo seletivo que compartilha filosofias, projetos com desejos semelhantes, tendo como base a Carta das Cidades Educadoras, permite apresentar a cidade, os programas, as experiências de forma documentada pelo Banco Internacional (BIDCE) e demais meios de comunicação, conecta as cidades diretamente, possibilita a participação em Congressos Internacionais e eleições para cargos diversos dentro da Associação. Bellot (2013, p.21) diz que a essência da AICE é “[...] o diálogo, o intercâmbio e o conhecimento mútuo das diversas concretizações da Carta das Cidades Educadoras em cada uma das cidades que a formam”. Para complementar a ideia de Bellot (2013), Alves e Brandenburg (2018, p. 99), citam que a AICE “[...] está organizada em unidades administrativas estruturadas em redes – delegações, redes temáticas e redes territoriais – a fim de facilitar a coordenação de seus membros”.

De acordo com dados extraídos do sítio da AICE⁹ (2020), fazem parte dessa estrutura 482 cidades distribuídas entre 34 países, sendo o maior número de cidades educadoras encontradas na Espanha (221), seguida por Portugal (83) e França (63).

No Brasil, a Carta das Cidades Educadoras é condizente com os pressupostos legais expressos na Constituição Federal (1988) e com a Lei Federal n.º 10.257, de 10 de julho de 2001 – o Estatuto da Cidade, pois estes documentos postulam o desenvolvimento sustentável, a igualdade, a justiça social e a gestão pública democrática e participativa (ALVES; BRANDENBURG, 2018 apud JESUS, 2020, p. 91).

O Brasil é um dos integrantes da Delegação da América Latina, e segue partilhando dos intentos gerais estabelecidos pela AICE, contudo, em âmbito regional. “Dentre as atividades realizadas pela Delegação Regional da América Latina, estão a publicação e a difusão de documentos, realização de seminários e exposições e a formação de grupos de trabalho” (ALVES; BRANDENBURG, 2018 apud in JESUS, 2020, p. 89). É válido ressaltar que em espaço local o que predomina são as redes territoriais formadas pelas cidades de uma mesma zona territorial, as quais são agrupadas conforme os seus interesses em comum. Cada rede é singular, única, possui uma estrutura e se organiza de forma individual, sempre estando pautada nos estatutos da AICE, e a coordenação dessa rede é feita por uma cidade pertencente a esse grupo.

⁹ Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/redes/>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

A Rede Brasileira de Cidades Educadoras – REBRACE¹⁰, é formada por 22 cidades no Brasil da região sudeste e se encontram nos estados de São Paulo (SP), Espírito Santo (ES), Minas Gerais (MG), sendo a cidade que abriga a sede da REBRACE, Vitória no Espírito Santo (ES), e a coordenação é realizada pelas cidades de Santo André e Guarulhos, ambas do estado de São Paulo (SP). Na região Sul do Brasil encontram-se os estados do Rio Grande do Sul (RS) e Paraná (PR), tendo Porto Alegre sido, em 1994, a primeira cidade a tornar-se membro da AICE. No PR, a cidade educadora é Curitiba, tornando-se um membro efetivo da AICE por meio da Lei Municipal n. 15.335/2018, oficializada em outubro de 2019. A região Nordeste é representada apenas pela cidade do Ceará.

Quadro 1. Lista das Cidades Educadoras no Brasil pertencentes a Rede Brasileira de Cidades Educadoras para América Latina

CIDADE	ESTADO
Belo Horizonte	Minas Gerais
Camargo	Rio Grande do Sul
Carazinho	Rio Grande do Sul
Caxias do Sul	Rio Grande do Sul
Curitiba	Paraná
Gramado	Rio Grande do Sul
Guarulhos	São Paulo
Horizonte	Ceará
Marau	Bahia
Mauá	São Paulo
Nova Petrópolis	Rio Grande do Sul
Porto Alegre	Rio Grande do Sul
Santiago	Rio Grande do Sul
Santo André	São Paulo
Santos	São Paulo
São Bernardo do Campo	São Paulo
São Carlos	São Paulo
São Gabriel	Rio Grande do Sul
São Paulo	São Paulo
Soledade	Rio Grande do Sul
Sorocaba	São Paulo
Vitória	Espírito Santo

Fonte: A autora, com dados retirados do site da AICE. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/redes/>. Acesso em: 02 de maio de 2021

É salutar que as associações das cidades à AICE estão condicionadas aos governos que se alternam nos municípios, pois tornar-se uma cidade educadora

¹⁰ A lista de Redes Territoriais pode ser consultada no site da AICE. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/redes/>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

demanda transformações, implantações, adaptações que interferem e incidem na forma política com que se governa e no orçamento do município.

Com os expostos até aqui, compreende-se que para tornar-se uma cidade educadora é preciso pensar muito além de construções vazias, precisa-se construir para as pessoas, pois sem participação social não há cidade educadora. Para isso, a cidade tem que ser educadora abrangendo todos os seus habitantes e todos os seus espaços, sem exceções.

2.3 EDUCAÇÃO INFANTIL – PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM A PARTIR DAS CIDADES EDUCADORAS

Os conceitos que imbricam a Educação Infantil são passíveis de mudanças contínuas de acordo com as percepções que se têm a respeito da criança, sobre o tempo e o ambiente em que ela está inserida. Encontra-se na história da literatura que a criança parte do extremo de viver sem ser notada, para um adulto em miniatura, chegando à contemporaneidade, como protagonista de seu próprio viver. Prova disso é a própria etimologia da palavra infância, derivada do latim *infant* e que significa “aquele que não tem fala”, que não tem voz para se fazer ouvida (GAGNEBIN, 1997, p. 87).

Essas mudanças perduraram séculos e encontram-se interligadas às modificações do que se entende por família, pelas relações que se estabelecem, pelo convívio, pelas mudanças políticas, econômicas e também, culturais. Contudo, a criança contemporânea, busca seu espaço sociocultural, multiplicando sua voz em razão de suas necessidades, protagonizando seu papel de cidadão (FARIA; FINCO, 2011).

Não se pretende fazer um delineamento histórico sobre a criança, mas é necessário entender que houve uma dinâmica de transformações que estabeleceram a criança hodierna nos centros urbanos, nas cidades. E a partir disso, tenciona-se discutir os problemas, os desafios, as possibilidades, soluções e vantagens que a cidade oferece à criança, utilizando como estofo teórico alguns conceitos possibilitados pelo estudo das Ciências Sociais da Infância.

Segundo dados da UNICEF (2012), a maior parte das crianças vivem em meio urbano, o que por conseguinte, pelo expressivo número de pessoas, acaba por

desenvolver nas cidades, problemas condicionados a qualidade e respeito à vida, provenientes das transformações territoriais advindas do modelo de desenvolvimento capitalista. Problemas como a falta de habitações, atendimento precarizado para saúde, educação sem qualidade, mobilidade urbana reduzida, inexistência de espaços de lazer, insalubridade, acesso dificultoso ao alimento e água potável, insegurança e falta de proteção, são elementos que necessitam ser pensados e que o contrário, deveria ser direito para todos, dessarte, apenas parte da população mundial usufrui desses elementos que são constituintes de uma vida digna e saudável.

Os problemas com segurança, que acabam por tolher a mobilidade dos cidadãos, em especial nas crianças, e que segundo Jens Qvortrup (2015), fazem valer às expectativas sociais que as consideram ainda “incapazes”, reforça o discurso de que as crianças precisam ser protegidas a todo custo, acabam de certa forma, por vilipendiar o direito da criança à cidade. Nesse contexto, é pertinente trazer à lume reflexões sobre as limitações de acesso à espaços educativos na cidade, no intuito de proteger, preservar a integridade física e emocional da criança, e que culmina no não aproveitamento dos espaços educativos.

Muller e Ferreira Nunes (2014) corroboram com essa ideia acrescentando que os centros das cidades, por vezes, são inóspitos durante o período noturno, pois, não há grande concentração de moradias ou circulação de pessoas o que remete ao que os autores intitulam de “ideia de violência”, e gera rupturas nas esferas públicas e privadas.

Nesse sentido, a infância acaba por cercar-se de preocupações, perdendo experiências que poderiam oportunizar o conhecimento do bairro, da cultura, da história dos lugares. Harvey (2013) em seus estudos não desassocia o tipo de cidade que se quer com os vínculos sociais, relacionamentos com a natureza, estilos de vida, tecnologias ou valores que se deseja possibilitar à criança. Por isso, há de se pensar em todo esse movimento que pressupõe proteção, na também negação da presença, da integração da criança com o meio.

Ressalta-se, entretanto, que o processo de aquisição dos saberes, da busca pelo conhecimento não se dá apenas na relação escolar formada pelo professor, crianças e conteúdos do conhecimento, abrange uma esfera mais ampla, com envolvimento dos contextos familiares, com as pessoas com quem se envolvem, com

seus pares de preferência nas brincadeiras e nas interações que surgem com os espaços em que vivem nas cidades.

Arendt (1961) afirma que essa educação que se estabelece em diferentes contextos e envolvendo múltiplos atores e espaços deve ser assumida como uma responsabilidade social para com as crianças e a inserção das mesmas no mundo social. Para essa autora que utiliza o termo de “recém-chegados” quando refere-se à inserção das crianças na sociedade a qual pertencem, nascendo para o mundo social, cabe aos pais e professores proteger a criança do mundo, e também, o mundo da criança. “Não podemos permitir que concepções adultocêntricas contaminem a infância, bem como não podemos deixar que a renovação que cada criança traz consigo esfacle a tradição” (ARENDT, 1961, p.173).

Diante disso, é válido afirmar que o espaço físico em que as crianças se encontram, exercem influência na construção do modo de ser, dos saberes e das percepções de mundo que as mesmas desenvolvem, na formação omnilateral, e portanto, a Educação Infantil precisa pensar em seu papel como promotora de experiências, permitindo que as crianças observem, manipulem, investiguem e explorem seu entorno, questionando, buscando soluções e informações para ampliar seus conhecimentos e aplicá-los de forma a buscar uma vida feliz.

Conhecer e explorar os diversos territórios e signos da cidade e praticar formas e modos distintos de usufruir a cidade, de reconhecer-se nela, de realizar o (re)conhecimento dos espaços de produção da vida urbana significa para as crianças pequenas impregnar-se da cultura em seu sentido mais amplo, compreendida como um bem comum, fruto do trabalho humano e da ação do tempo (TAVARES, 2003, p.90).

É essencial, portanto, pensar na forma com que o mundo será apresentado às crianças, ou aos recém-chegados como diz Arendt (1995). Não de uma forma romantizada, mas comprometida com os problemas e com as possíveis soluções que possam aparecer. A escola em relação a infância, bem como a cidade, pode apresentar essas possibilidades de descobertas, de experimentações, impulsionando as crianças a compreensão de mundo, dos espaços públicos e sua importância para o coletivo, promovendo discussões participativas a fim de ampliar a autonomia dessas crianças no cotidiano, visto que, pelo senso comum, a autonomia surge a partir do conhecimento que se adquire sobre algo ou alguém.

Compreendendo a cidade como um campo de práticas, “sobretudo de práticas infantis de conhecimento, representação e apropriação do espaço urbano” (TAVARES; LUCCHESI, 2018, s.p), procura-se apresentar o mundo através de elaboração de planos flexíveis, instigantes e inovadores, promovendo o diálogo entre as crianças, a cidade, a escola, adentrando os campos políticos para que os problemas urbanos não sejam limitadores nos processos de educabilidade infantil.

Assim, a cidadania infantil e o próprio direito à cidade não podem ser tomados e investigados como um dado natural, mas como uma aprendizagem fundamentalmente social, podendo se tornar nas instituições escolares um estado de espírito, enraizado na cultura (SANTOS, 1996 apud TAVARES, 2020, p.164).

A Carta das Cidades Educadoras traz em seu texto que as cidades têm em seu bojo, potencial educativo a ser despertado, e que é necessário adequar os espaços escolares, comuns, em escola aberta, que envolva a comunidade, trabalhe a cidadania, a participação social, promova a democracia, pacificidade, a justiça e a ética, perdurando esse processo de aprender por toda a vida, já que o ser humano é incompleto, inconcluso e está sempre procura do conhecimento (FREIRE, 1996).

Hoje mais do que nunca as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: é um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os fatores deseducativos (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 2020, p.02).

A educação transcende o espaço escola, busca seus caminhos, novas descobertas, ter menos burocracias e mais autonomia adaptando as formas de trabalho e apresentação de mundo conforme a realidade em que está inserida. Não são necessários somente espaços tradicionais como museus, feiras ou teatros para que a temática cidade educadora seja trabalhada, as cidades apresentam possibilidades de espaços públicos que podem ser inseridos nos planejamentos educativos, fazendo com que:

O educador tenha que sair da compreensão restrita do currículo e das fragmentações das disciplinas clássicas, para abrir projetos de investigação, de descoberta, do olhar interdisciplinar. Enquanto falarmos de matemática e língua de maneira separada, não se chegará a nada. A cidade já integra todas essas dimensões (BONAFÉ, 2013, s.p).

Desta forma, o compromisso que a educação de e para as crianças assume caráter ético, político e, portanto, epistêmico (ARENDT,1995), de lutas pela garantia da multiplicidade dos saberes que formam as práticas democráticas de afeto, solidariedade e cooperação.

A educação Infantil alinha-se a esses valores, para que possa proporcionar, através da atuação de seus professores, um campo fértil de conhecimento, alinhando sonhos e práticas pedagógicas em prol da elaboração de conceitos científicos, filosóficos, artísticos, políticos, e sobretudo, mais humanos.

Posto isso, apesar da cidade apresentar percalços, limitações para o direito da criança, oferece a elas o direito à cidade, que é uma condição de exercício da própria cidadania, executado através de políticas públicas específicas que visam inclusão, sustentabilidade e participação ativa nas decisões sobre o território urbano em que vivem.

3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ASPECTOS LEGAIS E TEÓRICOS

O capítulo 3, está estruturado a partir de revisão da literatura dos aspectos legais que tangenciam a formação de professores decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, 20 de dezembro de 1996, das Diretrizes Curriculares da Formação de Professores, reconhecendo-os como basilares para o planejamento e regularização da educação básica para todos, além de agregar uma revisão bibliográfica das pesquisas de Romanowski (2007) e Nóvoa (1999) e para finalizar, faz referência à formação de professores na interlocução a cidade que educa a partir dos pressupostos contidos nos planos de cidade educadora de Curitiba/PR.

3.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS LEGAIS A PARTIR DA LDBEN 9.394/1996

Propõe-se alguns levantamentos a partir da temática Formação Docente, na perspectiva de responder a problemática de pesquisa, portanto tratando dos aspectos legais entrelaçando as perspectivas de pesquisadores na área que tratam de tal objeto. Concorde-se com Romanowski (2007, p. 45):

A falta de rigor na exigência de requisitos para o exercício da docência, os baixos níveis de titulação, a falta de autonomia para a organização do trabalho, o controle sobre recrutamento, formação, títulos, o corporativismo e a manutenção de práticas desatualizadas contribuem para desmobilização em favor dos professores.

Historicamente a formação de professores no Brasil está atrelada a Companhia de Jesus, afinal foram os jesuítas os primeiros professores e formadores dos primeiros docentes em território nacional. O motivo de voltar-se no passado é para ratificar que obrigatoriamente esta demanda faz parte do contexto social, político e econômico, ou seja, cada época tem suas características específicas que carregam consigo o passado, formador do presente.

Especificamente o curso de licenciatura em Pedagogia é reconhecido como o curso de graduação que discute a ciência da educação, ou ainda, no referido curso se encontram as bases epistemológicas para formação dos professores em distintas áreas.

Se reconhece que estar em um país pós-ditadura, com busca constante de ampliação de conceitos e práticas de democracia, de igualdade e equidade entre outros preceitos constitucionais, convencionando-se lembrar o exposto na Carta Magna quando se trata de educação como direito:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (BRASIL,1988).

Ao trazer trecho da Constituição tenciona-se reafirmar a importância da temática, como para reforçar que os profissionais da educação têm assegurado na maior legislação do país a valorização da carreira docente e de sua formação. Na mesma perspectiva encontra-se na LDBEN nº 9394/1996, no Art. 2º que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, o que anteriormente havia sido preconizado pela Constituição, ou seja, Constituição e LDBEN estão em consonância.

Ainda na LDBEN nº 9394/1996 elencam-se os art.61 e art.62 que tratam especificamente da formação docente. Percebe-se que desde normatização e publicização da LDBEN nº 9394/1996 alguns artigos sofreram alteração o que coaduna com exposto anteriormente, ou melhor, a formação de professores adequa-se ao tempo e espaço em que está inserida. A seguir elaborou-se um quadro que demonstra os artigos que foram alterados e por consequências as mudanças ocorridas:

Quadro 2. Modificações dos Artigos que compõe a LDBEN nº9394/1996.

ARTIGO	TEXTO ORIGINAL	TEXTO ALTERADO
Art. 61	A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos.	Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

Art. 62	A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento) A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)	A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).
---------	--	--

Fonte: A autora, 2021.

Ao analisar as mudanças ocorridas ousa-se considerar que existe uma prevalência para formação em nível superior, mas que ao mesmo tempo se deu espaço para novamente o notório saber que havia ficado restrito na LDBEN nº 5692/71, ou melhor, à docência por notório era algo que não se discutia na sociedade atual. Outra marca dessas mudanças é retroagir ao período da década de 90 e continuar aceitando formação mínima para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, o magistério. Em tempos hodiernos, para se lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como no ensino médio, é necessário formação nas Licenciaturas e Pedagogia. Convenciona-se que o exposto em Romanowski (2007, p.137), “o acesso se estabelece pela combinação tempo de serviço mais qualificação titulada, o que torna a formação continuada um requisito para a melhoria salarial” pode ser considerado um fator importante nas mudanças ocorridas.

Decorrente da LDBEN nº 9394/1996 se teve implantação das Diretrizes Curriculares para Formação Docente para Educação Básica, e novamente comprova-se a seguir que as normativas do Ministério da Educação são objeto de constante transformação.

Quadro 3 – Transformações nas DCNs de Formação de Professores:

Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001.
Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001.
Parecer CNE/CP nº 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001.
Parecer CNE/CP nº 28/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001.
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.
Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002.
Parecer CNE/CP nº 4/2004, aprovado em 6 de julho 2004.
Parecer CNE/CES nº 197/2004, aprovado em 7 de julho de 2004.
Parecer CNE/CES nº 228/2004, aprovado em 4 de agosto de 2004.
Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de agosto de 2004.
Parecer CNE/CES nº 15/2005, aprovado em 2 de fevereiro de 2005.
Parecer CNE/CP nº 4/2005, aprovado em 13 de setembro de 2005.
Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005.
Parecer CNE/CP nº 5/2006, aprovado em 4 de abril de 2006.
Parecer CNE/CP nº 9/2007, aprovado em 5 de dezembro de 2007.
Parecer CNE/CP nº 8/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008.
Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.
Parecer CNE/CP nº 5/2009, aprovado em 5 de maio de 2009.
Parecer CNE/CP nº 7/2009, aprovado em 5 de maio de 2009.
Parecer CNE/CP nº 8/2009, aprovado em 2 de junho de 2009.
Parecer CNE/CP nº 15/2009, aprovado em 4 de agosto de 2009.
Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de março de 2011.
Parecer CNE/CP nº 8/2011, aprovado em 9 de novembro de 2011.
Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012.
Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014.
Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.
Parecer CNE/CP nº 2/2015.
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.
Parecer CNE/CES nº 786 /2016, aprovado em 10 de novembro de 2016.
Parecer CNE/CP nº 10/2017, aprovado em 10 de maio de 2017.
Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017.
Parecer CNE/CP nº 7/2018, aprovado em 3 de julho de 2018.
Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018.
Parecer CNE/CP nº 7/2019, aprovado em 4 de junho de 2019.
Parecer CNE/CEB nº 6/2019, aprovado em 6 de junho de 2019.
Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.
Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019.

Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.
Parecer CNE/CES nº 1/2020, aprovado em 29 de janeiro de 2020
Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020.
Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020

Fonte: A autora, 2021.

Se compreende que entre 2001 e 2020 teve-se instituído 27 pareceres e 14 resoluções, que de uma forma ou de outra conduziram e conduzem à formação de professores em território nacional. Sai-se em 2001, ainda com distinção entre licenciatura plena e curta, em que pela formação distinguia-se o nível de atuação do docente, posteriormente extinção da licenciatura curta, apropriação de DCNs por curso, na intenção de garantir identidade para diferentes licenciaturas, na desconstrução dos cursos de pedagogia e instituição dos cursos de normal superior, e posteriormente extinção dos referidos e retorno do curso de pedagogia até o momento atual em que o curso de licenciatura em pedagogia está atrelado na Base Nacional Curricular de Formação Continuada em que possibilita uma base inicial de formação e depois flexibilização para os itinerários formativos.

Cabe o alerta ou pelo menos uma reflexão acerca de tantas mudanças no decorrer de pouco espaço de tempo na formação de professores. Ou não se planejou de forma coerente no início, ou conforme os governos sofrem mudanças a partir das políticas partidárias, se discute e se altera as normativas na formação de professores, ainda há de se salientar que, as mudanças são necessárias considerando o contexto social em que se situa a escola.

Preferiu-se recorrer em Nóvoa (1999, p. 27) quando diz que “As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”, portanto, como se está diante de uma profissão multifacetada sua identidade apesar de preservada precisa estar em coerência com seu tempo de atuação. Na mesma perspectiva encontra-se amparo em Romanowski (2007, p.115) “a educação como prática social implica na formação dos profissionais como uma área de interesse social”. Se é considerada uma área de interesse social precisa-se constante estar, com olhar atento para as demandas que esta sociedade exige e por consequência, necessidade constante de aprimoramento.

Os aspectos legais trazidos nesse retrato buscam configurar ou rotular os professores e novamente recorre-se em Romanowski, (2007, p. 16) “Essa identidade

não é dada, ao contrário, é construída tanto pelo indivíduo ao longo de sua vida, como pelo coletivo de profissionais de uma determinada categoria de trabalhadores”. Por mais que os governos e ou grupos busquem configurar a identidade por meio da formação docente inicial e continuada, concorda-se que elas são constituídas no decorrer de sua carreira e por consequência, nas congruências de várias tendências, políticas e do entendimento prático no cotidiano do ambiente escolar.

3.2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS TEÓRICOS

No que se refere à educação infantil, as Diretrizes e Lei de Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu art. 29, da Convenção n. 9.394 de 1996, prevê a educação infantil como primeira etapa da educação básica, que tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 anos e 11 meses de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Parte-se do momento posto e dado o momento atual para abordar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que possui caráter normativo e orientador para educação nacional na qual define conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens no decorrer da educação básica.

Relembra-se que na BNCC se utiliza o conceito de competência, conforme posto:

é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2017).

Diante do conceito de competência posto, acredita-se na aprendizagem para formação holística, ou seja, desde conhecimento epistemológico, práticos para o mercado de trabalho e perpassando pelo socioemocional.

Se procura na BNCC dez competências gerais que estão inter-relacionados e desdobram-se nas práticas pedagógicas realizadas com os discentes. A seguir relembra-se as dez competências, conforme preconizado em BRASIL (2017, p.11):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade,

continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta e regionais”

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Abordam-se as dez competências para demonstrar e reafirmar que ao instituí-las para toda educação básica se busca ultrapassar uma escola conteudista.

A BNCC está dividida em etapas, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo que na Educação Infantil traz-se duas abordagens dispostas da seguinte forma: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento e Campos de Experiências. Além de reconfigurar as nomenclaturas acerca da criança, dividindo-as da seguinte forma:

Quadro 4. Nomenclatura utilizadas na Educação Infantil segundo a BNCC.

Bebês	Crianças bem pequenas	Crianças pequenas
0- 1 a 6 m	1 a 7 m. 3 a 11 m.	4 a – 5a 11 m.

Fonte: BRASIL_BNCC, 2017.

Diante da nova configuração da faixa etária são instituídos os objetivos da aprendizagem, que estão condicionados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e nos campos de experiência.

A seguir se institui quadro para distinguir o exposto acima:

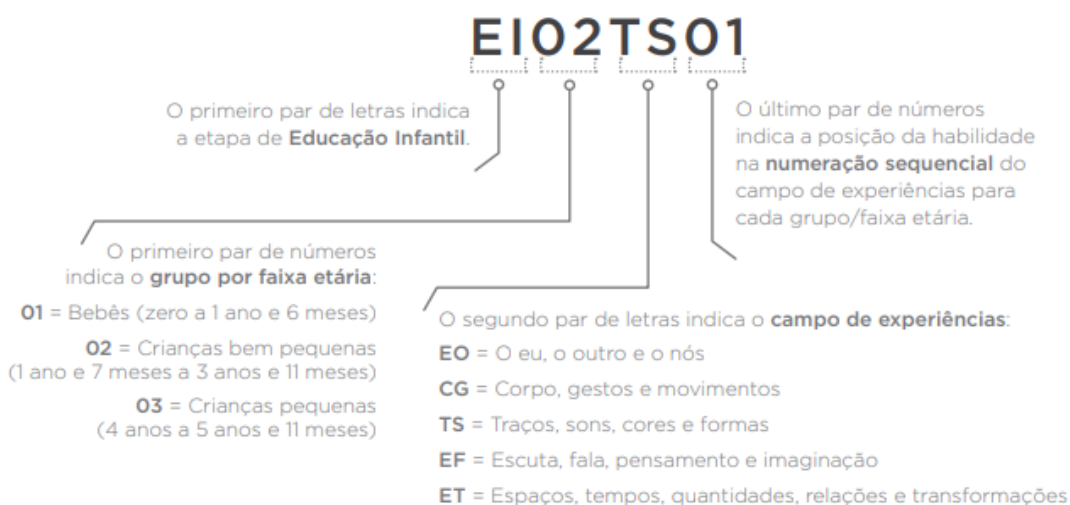
Quadro 5. Objetivos de aprendizagem e campos de experiências contidos na BNCC.

Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Campos de Experiência
Conviver	O eu, o outro e o nós.
Brincar	Corpo, gestos e movimentos.
Participar	Escuta, fala, pensamento e imaginação.
Expressar	Traços, sons, cores e formas.
Explorar	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.
Conhecer	

Fonte: BRASIL_BNCC, 2017.

Para identificação dos objetivos na Educação Infantil fora criado código alfanumérico, conforme demonstramos a seguir:

Figura 1. Descritivo código alfanumérico com objetivos da Educação Infantil contidos na BNCC.



Fonte: BRASIL_BNCC, 2017.

É importante compreender que as práticas pedagógicas que envolvem direitos de aprendizagem e desenvolvimento no que concerne explorar os demais direitos e campos de experiência, expressar-se e conhecer-se, ou ainda, no campo de experiências escuta, fala, pensamento e imaginação, configura-se espaço profícuo para práticas pedagógicas, em todos os tempos, estimulando continuamente a formação omnilateral dos discentes.

3.3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA INTERLOCUÇÃO COM A CIDADE QUE EDUCA: UM OLHAR A PARTIR DO PROGRAMA LINHAS DO CONHECIMENTO¹¹ EM CURITIBA/PR

Partindo do pressuposto que existe legislação nacional a partir das DCN's para formação inicial de professores e que o sistema educacional brasileiro se constitui do macro para o individual, pode-se constatar que cada município a partir de suas diretrizes desenvolve a capacitação dos professores que atuam no nível de ensino municipal, incluindo as escolas de 1ª ao 5ª ano, considerado 1ª fase do Ensino Fundamental, e a Educação Infantil, objeto de estudo da referida pesquisa.

Diante do exposto e respeitando o cenário oficial das Cidades Educadoras, centra-se esta seção do estudo a partir das políticas de formação continuada, com vistas à formação de professores da cidade educadora de Curitiba/PR, por se tratar do local de trabalho da pesquisadora dessa dissertação, e que estão expostas no endereço eletrônico da Secretaria Municipal de Curitiba¹², a fim de compreender a interlocução da formação dos professores com a cidade que educa.

Esclarece-se que Curitiba possui mais de 60 (sessenta) instituições de ensino superior e, mais de 40 (quarenta) cursos de Licenciatura em Pedagogia, nas distintas modalidades, opta-se após análise das matrizes curriculares a partir dos sites das instituições em não analisar a partir dessa premissa, considerando que apenas uma instituição apresenta disciplina de Cidades Educadoras em sua matriz curricular.

A partir da análise da página da Secretaria Municipal da Cidade de Curitiba encontram-se propostas de formação continuada para os professores que já estão em

¹¹ Linhas do Conhecimento refere-se a uma política de governo, interligada Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba/PR, Programa: 2. Viva Curitiba Cidadã. Disponível em: <http://multimidia.transparencia.curitiba.pr.gov.br/PlanoGoverno/PlanoAcao/relatorio-plano-de-acao-site-viva-curitiba-cidada-2205.pdf>. Acesso em: 30/05/2021.

¹² Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/>

exercício profissional, tais como o programa Linhas de Conhecimento que se constitui como projeto para o fortalecimento do reconhecimento da cidade de Curitiba, estruturado a partir de três pilares fundamentais, sendo eles: conhecer, amar e cuidar da cidade.

O projeto é desenvolvido na intenção de articular os pressupostos das Cidades Educadoras, dos Objetivos do Milênio e da Base Nacional Comum Curricular. A partir desse programa são desenvolvidas atividades lúdicas, aulas de campo, culturais e esportivas, considerando que professores e estudantes precisam ter experiências significativas, que gerem recordação históricas, culturais, científicas, tecnológicas, esportivas e ambientais, em todas as áreas que promovam a interação com a cidade.

A cidade compreendida como espaço de aprendizagem torna-se uma proposta curricular em movimento, constituída por diferentes sujeitos que de forma recíproca em suas particularidades constroem e reconstroem aprendizagem individuais e coletivas, e por consequência discutem a cidade em todos os seus aspectos. Da forma posta, o programa Linhas do Conhecimento busca trilhar a afirmação exposta por Favoreto (2013, p. 9),

Para que os princípios éticos, estéticos e políticos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil sejam efetivos na elaboração de uma proposta curricular e não se tornem mais um documento esquecido em qualquer prateleira, faz-se necessário uma ampla discussão com todos os profissionais da instituição escolar, incluindo as crianças e os pais.

Nessa direção, o programa Linhas do Conhecimento, amplia exposição e participação de professores e estudantes que a partir de atividades diversas ultrapassam os muros das escolas e estão inseridos no ambiente externo da cidade. O currículo passa ser socializador e cultural, ajuda romper as barreiras da sala de aula, oportunizando o reconhecimento da sociedade civil de professores e estudantes e vice-versa.

O programa Linhas do Conhecimento na perspectiva de Cidades Educadoras conta com parceria dos seguintes espaços: Assessoria de Relações Internacionais da Prefeitura (ARIN), Fundação Cultural de Curitiba (FCC), Secretaria Municipal da Defesa Social (SMDS), Secretaria Municipal de Trânsito (SETRAN), Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SMMA), Antiga e Mística Ordem Rosacruz (AMORC), Centro Cultural Teatro Guaíra, Centro Volvo Ambiental, Companhia de Saneamento do Paraná (SANEPAR), Museu Oscar Niemeyer, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro

e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Dessa forma, através do programa Linhas do Conhecimento, compreende-se a cidade como currículo de formação dos professores e estudantes, que diante das atividades instituídas articula os diferentes conceitos teóricos às práticas sociais que refletem o modo de vida daquele espaço. Isto por consequência, conduz para o espaço de organização pedagógica e de gestão educacional a reflexão do currículo oferecido aos estudantes em todos os níveis de ensino, sob sua responsabilidade.

Ao mesclar professores e estudantes dentro do mesmo projeto, com intencionalidade de formação, reflete o compromisso da cidade educadora, que ao mesmo tempo constitui-se e constitui os cidadãos que nela habitam, pois passam reconhecê-la a partir dos aspectos econômicos, sociais e políticos. Ao compreender a cidade, o cidadão torna-se participe em suas mudanças, e este fator de compromisso social, pode se iniciar na Educação Infantil a partir da própria formação dos professores ao reconhecerem a cidade, como fonte de desenvolvimento de conhecimento coerente com as novas práticas pretendidas na sociedade que busca acessibilidade, equidade e igualdade.

No que concerne formação dos docentes o programa Linhas do Conhecimento, conforme posto em seu documento norteador, a estrutura para formação de professores dar-se-á a partir dos Objetivos do Milênio, especificamente no Objetivo 4: Educação e Qualidade, posto como:

- Refletir, a partir das diretrizes e do currículo da RME, sobre as possibilidades de aula de campo e propostas lúdicas;
- Compreender o processo de protagonismo do estudante e do professor no desenvolvimento das aulas de campo e das propostas lúdicas e culturais;
- Refletir sobre conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e dos estilos de vida sustentáveis, dos direitos humanos, da igualdade de gênero, da promoção de uma cultura de paz e não violência, da cidadania global, da valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (2018, p. 23).

Ao analisar os objetivos na formação dos professores verifica-se que se busca entrelaçar as práticas sociais dos habitantes no intento de ocuparem seus espaços na sociedade para além de usuários, mas comprometidos com as atividades sociais que alteram e impactam o *modus operandi* daquela comunidade. Como se revela também as dimensões do espaço escolar enquanto formador e as necessidade expostas pelo

mercado de trabalho, o que resulta em alterar os currículos escolares desde a educação infantil.

Relembresse o exposto no item 15 da Carta das Cidades Educadoras,

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em actividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e as necessidades do mercado de trabalho. Para este efeito, as cidades deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de actividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida (2020, p.22-26).

Na perspectiva da formação de professores e para responder os pressupostos expostos acima a Secretaria Municipal de Curitiba, a partir do Departamento de Educação Infantil possui diversos materiais para formação do seu quadro docente, conforme posto a seguir:

- **Cadernos Pedagógicos:** resulta na organização da semana pedagógica de formação dos professores atrelando as temáticas pedagógicas ao compromisso de Cidade Educadora, reforçando que o currículo é vivo e ultrapassa os muros das escolas. De forma singular o Caderno Pedagógico situa a formação dos professores em seu tempo histórico, e para responder ao momento atual posto pela pandemia em 2021, a temática central fora “O Acolhimento enquanto princípio e o fundamento das relações na Educação Infantil”.

- **Currículo Secretaria Municipal da Educação de Curitiba da Educação Infantil:** Diálogos com a BNCC: documento que retrata o compromisso de Curitiba como Cidade Educadora e coerente com a proposta da Base Nacional Comum Curricular. Logo no texto inicial, a Secretaria Municipal de Educação reforça a intencionalidade nas ações de formação das novas gerações, conforme podemos observar a seguir:

É na concepção de tomar a cidade como contexto educador que o currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da cidade de Curitiba constitui-se, torna-se sempre realidade para as crianças e os estudantes em sua dimensão local. Nessa lógica, a globalidade é uma consequência, pois, segundo nosso teórico russo Leon de Tolstói, só é global quem é capaz de cantar a sua aldeia. Nos estudos curriculares atuais, a discussão sobre a

dimensão local e a dimensão global está em evidência, tensionada, como se uma pudesse ser maior do que a outra. E não pode ser. No entanto, o caminho para o desenvolvimento de um currículo que dialogue com a realidade e permita a inserção de uma criança da educação infantil e de um estudante do ensino fundamental, levando em consideração as condições psicossociais, é pelo menos coerente, quando tem fatos locais como ponto de partida. Quanto mais se conhece sobre a sua realidade, maiores as possibilidades de estabelecer relações com conhecimentos globais (BRASIL, 2020, p.5)

Diante do recorte exposto considera-se que a formação continuada de professores da Cidade Educadora de Curitiba, acontece de forma transdisciplinar, em que os sujeitos transformam a cidade, e a cidade educa os sujeitos a partir da sua transitoriedade que se materializa em cada esquina, em cada movimento social, no artista de rua e nos palcos que demonstram diferentes realidades.

Evidencia-se que o Plano Municipal de Educação da cidade de Curitiba fora aprovado em 2015, ou seja, data anterior ao momento que a cidade passa ser considerada Cidade Educadora a partir das normas internacionais.

4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso metodológico é a representação do caminho, do compasso que é seguido para se tentar alcançar determinado resultado, é a maneira que se encontra para a produção de pesquisas com seriedade, respeitando os estudos que antecedem e os que precederão o que está em pauta.

O capítulo inicia-se apresentando a natureza da pesquisa, a abordagem empregada na pesquisa e o objetivo da pesquisa, tendo respaldo em autores como Bogdan e Biklen (1994), Fick (2013), Moreira e Caleffe (2008), Gil (2008), Donato (2017), e segue com o delineamento da metodologia com a pesquisa do tipo Estado da Arte (Romanowiski e Ens, 2006) e (Mueller, 2000) que buscou, através do levantamento e mapeamento na Biblioteca Digital Brasileira de (IBCT), e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2010 a 2020, os estudos já realizados e que inter cruzam os temas “Cidades Educadoras” e “Formação Inicial de Professores”.

Para a busca elencou-se como descritores “Cidade Educadora”, “Território Educativo”, “Educação Infantil” e “Formação Inicial de Professores” em um primeiro momento, passando em seguida para buscas com os descritores “Cidade Educadora” or “Cidades Educadoras”, no ensejo de verificar quais os demais temas que estão sendo tratados e que se interrelacionam com a temática cidade educadora.

Finaliza-se esse capítulo com a análise de conteúdo de Bardin, utilizando os resumos dos trabalhos encontrados.

4.1. NATUREZA DA PESQUISA

Quando está em pauta a natureza da pesquisa, Flick (2013) classifica-as de duas formas: pesquisa básica e aplicada.

A natureza aplicada é a que justifica esse estudo, pois trata-se de uma dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional - Uninter, e tem como pré-requisito para obtenção do grau de mestre a elaboração de um produto final pautado nos resultados obtidos pela pesquisa realizada. Flick (2013, s.p.) caracteriza a pesquisa aplicada como “a pesquisa que se desenvolve objetivando a testagem de teorias em campos práticos, cujo os objetivos possuem declarações referentes a campos específicos”.

Trata-se basicamente de um campo em específico que busca respostas, mesmo sendo empíricas. Ainda, corroborando com Flick (2013), Gil (2008, p.27) traz que a pesquisa de natureza aplicada “[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos”. Ela é realizada “[...] com a intenção de resolver um problema ou desenvolver um novo processo ou produto [...]” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 71).

Diante desse entendimento, ratifica-se que essa pesquisa se caracteriza como aplicada uma vez que se detectou a necessidade de elaboração de uma proposta de formação para professores iniciais da Educação Infantil, com o propósito de articular os conhecimentos sobre a Cidade Educadora, relacionando-os às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), contudo, e em contradição ao que os autores colocam como sendo o correto sobre aplicação da pesquisa em campo, o produto desse estudo ainda não pôde ser aplicado com outras pessoas devido ao momento pandêmico¹³ em que se vive, as restrições aos espaços públicos e ao isolamento/distanciamento social. Desta forma, fica como sugestão a posterior aplicação do produto, o “Guia sobre Cidades Educadoras para Professores Iniciais da Educação Infantil”, podendo ser adaptado para o formato on-line.

4.2. ABORDAGEM DA PESQUISA

Em relação a abordagem a pesquisa pode ser qualitativa, quantitativa ou mista, qualiquantitativa. Nesse estudo elegeu-se a abordagem qualitativa por concordar-se com Flick (2013) que escreve ser a pesquisa qualitativa uma ~~grande~~ ferramenta para os pesquisadores pois, permite escolher os objetos de análise de forma proposital, assim como foi realizado com a escolha dos descritores que representam a temática dessa pesquisa e realizado a procura por trabalhos já publicados, com um recorte de tempo, na etapa do Estado de Conhecimento. Com essas buscas, encontra-se o novo como possível resultado, novas concepções, teorias que auxiliam na organização e planejamento de novas escolhas.

¹³ O momento pandêmico citado refere-se a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, que assolou a população de forma mundial nos anos de 2020 e continua em 2021 (ano do desenvolvimento desse estudo), promovendo suspensão das aulas presenciais em 2020 e retorno escalonado em 2021, e isolamento social como medida de segurança, com grande parte dos espaços públicos com uso restrito ou sem acesso.

[...] De um modo geral, a abordagem qualitativa de pesquisa se volta para o sentido e as finalidades da ação humana e dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a opção pela abordagem qualitativa é consequência de ela estar mais voltada à compreensão dos valores, intenções, finalidades, crenças, ideologias e etc. (DONATO, 2017, p. 34).

As pesquisas de abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresentam cinco características principais distribuídas em fases:

Quadro 6. Fases da pesquisa qualitativa segundo Bogdan e Biklen (1994).

FASES	CARACTERÍSTICAS
1ª Coleta de Dados	Acontece em ambiente natural, haverá a investigação, e os pesquisadores frequentam os locais de estudo porque são preocupados com o contexto.
2ª Descrição dos Dados	A descrição dos dados é uma etapa importante, e são recolhidos em palavras ou imagens. Nessa fase, os pesquisadores tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.
3ª Processo Investigativo	Essa etapa requer mais atenção que os resultados ou o próprio produto.
4ª Análise de dados	O principal interesse do pesquisador que faz as análises geralmente de forma indutiva, é o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.
5ª Significado	A fase do significado merece atenção pois é o pesquisador que na abordagem qualitativa interessa-se pelo modo como os participantes dão significado às suas experiências.

Fonte: Adaptado pela autora de BOGDAN; BIKLEN (1994, p. 48-50).

Cabe entender também que a pesquisa qualitativa não se atém somente a técnicas e métodos, mas que se faz “interpretativa, experimental, situacional e personalística” (FLICK, 2009, p. 36).

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitado e de interação) e se valem de diferentes abordagens (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

A área da Educação muito se beneficia com a pesquisa qualitativa pois permite tomar nota das manifestações que ocorrem nessa área, com suas peculiaridades preservando suas interações.

4.3. OBJETIVO DA PESQUISA

Há três possíveis classificações para a pesquisa em relação ao seu objetivo: a pesquisa pode ser exploratória, descritiva ou explicativa. Essa dissertação, enquadrar-se em relação ao seu objetivo como exploratória, pois apesar de nas buscas no Estado da Arte, em especial no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mostrarem milhares de resultados para alguns descritores utilizados separadamente, quando se inter cruzam, procurando a relação de cidades educadoras com educação infantil, formação de professores e territórios educativos, o número de trabalhos encontrados acaba caindo significativamente, possibilitando a crença de que o tema ainda é pouco explorado ou relativamente novo (GIL, 2016).

Ainda segundo Gil (2008, p.41): a pesquisa de natureza exploratória proporciona “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”.

4.4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Para realização desse estudo estabeleceu-se como metodologia utilizada a bibliográfica e documental e do tipo Estado da Arte, a fim de identificar e compreender as pesquisas que já foram realizadas sobre o assunto pesquisado, “[...] um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 37).

Ainda segundo as autoras:

O interesse por pesquisas que abordam “estado da arte” deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de

um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39).

A pesquisa do tipo estado da arte, possibilita ainda uma percepção criteriosa do pesquisador sobre os resultados encontrados, como cita Mueller (2000):

Os resultados alcançados por determinado pesquisador são frequentemente retomados por outros cientistas, teóricos ou aplicados, que dão continuidade ao estudo, fazendo avançar a ciência ou produzindo tecnologia ou produtos neles baseados [...] torna-se assim importante saber o que está sendo pesquisado antes mesmo que a pesquisa termine; conhecer as tendências e frentes de pesquisa; conhecer grupo e centros de pesquisa que trabalham na área de interesse (MUELLER, 2000, p. 25-26).

É indubitavelmente o que se pretende com esse estudo: não somente verificar a existência de publicações sobre as cidades educadoras, educação infantil e formação inicial de professores, tampouco somente identificar lacunas, mas despertar o interesse acadêmico e social para a parceria entre estas áreas do saber.

4.5. DOCUMENTOS PESQUISADOS

No Brasil, existem dois repositórios importantes de teses e dissertações usualmente utilizados para levantamento ou mapeamento de trabalhos já publicados, são: o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br>), que é um sistema que abriga, obrigatoriamente, todas as teses e dissertações defendidas e está vinculado ao Ministério da Educação (MEC), e o Banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT¹⁴, que é um mecanismo de busca que integra todos as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do IBICT, não necessariamente apresentando todas as teses e dissertações já produzidas e defendidas nos programas *Strictu Sensu*.

Desta forma, as pesquisas sobre Cidades Educadoras na Formação Inicial de professores para a Educação Infantil, foram realizadas em ambos os bancos.

O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, coordenador da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (2016) tem o objetivo de “reunir, em um só portal de busca, as teses e dissertações

¹⁴ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT (<http://bdtd.ibict.br/pt>).

defendidas em todo o país e por brasileiros no exterior” (BDTD, 2016, s.p.). Essa biblioteca digital apresenta a possibilidade de pesquisas a publicações acadêmicas e científicas presentes nas instituições de ensino e pesquisa do território nacional e, atualmente abriga mais de 684 mil documentos, sendo mais de 500 mil dissertações e aproximadamente 184 mil teses em sua página, pesquisa de busca realizada no dia 26 de maio de 2021, como mostra a Figura 02 a seguir:

Figura 2. Print página Inicial do site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD.



Fonte: Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 26 de maio de 2021.

Além da BDTD, as buscas também aconteceram no site do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tem por missão propiciar a expansão e consolidação dos programas de Mestrados e Doutorados em todo o Brasil, bem como atua na formação de professores da Educação Básica, ampliando ações que possibilitam uma formação de qualidade para os professores.

Segundo informações do próprio site (Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>), as atividades da CAPES são divididas em linhas de ação, cada qual desenvolvida por um conjunto estruturado de programas, sendo elas:

- avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- acesso e divulgação da produção científica;
- investimentos na formação de recursos humanos de alto nível, no país e exterior;
- promoção da cooperação científica internacional;
- indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância (CAPES, 2021, p.01)

A CAPES tem trabalhado no intuito de aproximar-se cada vez mais, dos êxitos em relação a sua construção contínua de conhecimentos, acompanhando as necessidades e as mudanças sociais, com isso, permite aos estudantes, pesquisadores, comunidade acadêmica em geral, a consulta em todas as teses e dissertações defendidas em território nacional, estudos realizados sobre temas diversos que são realizados a partir de uma demanda, seja política, social, cultural ou de qualquer área do conhecimento que possa vir a afetar a vida dos cidadãos formadores do mundo.

Figura 3. Página Inicial de buscas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.



Fonte: Disponível em: http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogotesees/?fbclid=IwAR2v7bHayy1OvJws69G82A26GFy64alyCb_rf1qybDnsqTN4EKngjHhSdFw#/. Acesso em 26 de maio de 2021.

4.6. ANÁLISE DE CONTEÚDO

Após os resultados das pesquisas realizadas através do estado da Arte, começou-se a análise dos conteúdos contidos nas produções selecionadas. Para tal, o estudo respaldou-se em Bardin (1977, p.38) que diz: “[...] a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição do conteúdo das mensagens”.

Essa análise de conteúdo, segundo Flick (2009, p.201-202) diz que:

Na prática, ela consiste em analisar um documento ou comunicação até que se manifestem unidades de sentido, através de palavras ou um conjunto de termos que componham um tema que possa nortear uma busca de indicadores úteis aos objetivos da pesquisa. Um de seus aspectos essenciais é o emprego de categorias, obtidas, com frequência, de modelos teóricos: as categorias são trazidas para o material empírico e não necessariamente desenvolvidas a partir deste, embora sejam repetidas vezes, avaliadas contrastivamente a esse material e, se necessário, modificadas. Contrariando outras abordagens, o objetivo principal é reduzir o material.

Com isso, para essa dissertação, a análise de conteúdo aqui empregada seguiu as fases que Bardin (1977) estabelece, sendo a primeira a da pré-análise que objetiva a exploração do material selecionado através de uma leitura flutuante que se configura por ser um primeiro contato, colocando em prática o que Bardin (1977, p.98) chama de “regra da pertinência” que diz que: “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”.

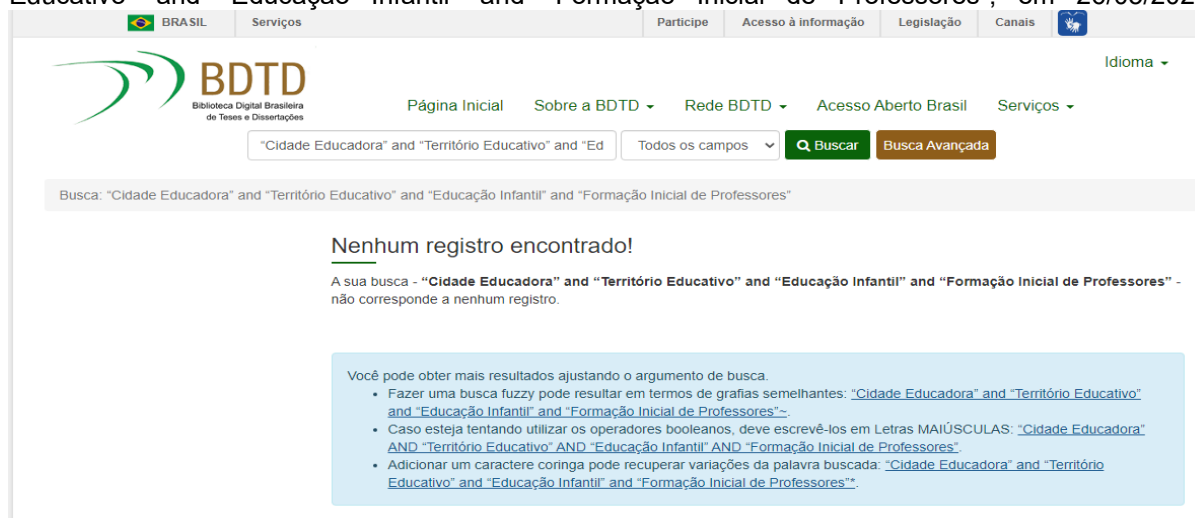
O segundo momento é o da codificação, trata-se da fase quando são selecionados o que será analisado e em qual contexto. Em consequente, em sua terceira fase, Bardin (1977) estabelece a Categorização, fase essa de tratamento dos resultados, inferências e interpretações, que capta os conteúdos e as interpretações. Neste momento ocorre a conversa com a revisão da literatura e se compreende os resultados quando retomado o problema e o objetivo da pesquisa.

Fazendo uma correlação com essa pesquisa, a primeira fase da análise foi o resultado obtido através das buscas do Estado do Arte, na Biblioteca da BDTD e do banco de Teses e Dissertações da Capes, no segundo momento, esses trabalhos selecionados passaram por uma análise/ codificação no Resumo, onde foram procurados a temática “Cidade Educadora”, “Territórios Educativos” e “Educação Infantil” correlacionados com “Formação Inicial de Professores”. O recorte temporal das pesquisas foi de 2010 a 2020 e optou-se por seguir a instrução de que se não consta as temáticas descritas no Resumo, possivelmente não seja relevante para a pesquisa visto que o resumo é: “apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento e que deve ser escrito na língua vernácula, língua nativa do país” (NBR 14724/2002). No terceiro momento, para cada pesquisa encontrada e selecionada anteriormente para análise na fase codificação, foi construído um quadro, com as principais informações do estudo e o que consta no Resumo, destacando qual o tipo de tema tratado em cada um.

4.7. RESULTADOS DAS BUSCAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES – BDTD

Para as primeiras buscas na BDTD foram utilizados os descritores “Cidade Educadora” and¹⁵ “Território Educativo” and “Educação Infantil” and “Formação Inicial de Professores”, com uma delimitação temporal de 2010 a 2020, com correspondência de busca em “Qualquer Termo” que procura todos os itens, identificando aqueles que possuem pelo menos um dos termos inseridos nos campos, e em todos os campos. Os resultados encontrados na busca básica foram “Nenhum registro encontrado!”

Figura 4. Resultado encontrado na busca com os descritores “Cidade Educadora” and “Território Educativo” and “Educação Infantil” and “Formação Inicial de Professores”, em 26/05/2021.



Fonte: Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 26 de maio de 2021.

Numa segunda busca utilizou apenas os descritores “Cidade Educadora” and “Território Educativo”, ainda com recorte temporal entre 2010 e 2020, e os demais campos preenchidos da mesma forma, e encontrou-se 2 trabalhos como descritos no quadro a seguir e comprovados pelo *print* de encontro dos estudos. Para melhor codificação e posterior categorização dos estudos, no quadro construído, deixou-se em **negrito** as palavras que deram resultado para a busca.

¹⁵ É salutar evidenciar que o uso dos conectores em letra minúscula (and e or), alteram o resultado final das buscas em comparação ao uso dos conectores em maiúsculo (AND e OR). Entretanto, na literatura, em pesquisas de metodologia, em tutoriais nos canais do YouTube, nos próprios sites da BDTD e do Banco da Capes não há um consenso da forma única e correta em se utilizar. No site da BDTD, quando não é encontrado nenhum trabalho na busca realizada, em um quadro azul aparece a seguinte **sugestão** (grifo do autor): Você pode obter mais resultados ajustando o argumento de busca. Caso esteja tentando utilizar os operadores booleanos, deve escrevê-los em Letras MAIÚSCULAS: “Cidade Educadora” AND “Território Educativo” AND “Educação Infantil” AND “Formação Inicial de Professores”. Adicionar um caractere coringa pode recuperar variações da palavra buscada: “Cidade Educadora” and “Território Educativo” and “Educação Infantil” and “Formação Inicial de Professores”.*

Figura 5. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” and “Território Educativo”, em 26/05/2021.

The screenshot shows the BDTD website interface. At the top, there's a navigation bar with links like 'Página Inicial', 'Sobre a BDTD', 'Rede BDTD', 'Acesso Aberto Brasil', and 'Serviços'. Below this is a search bar with the query 'Cidade Educadora' and 'Território Educativo'. The search results are displayed in a list. The first result is a dissertation by Rafael Magno Alves (1986) titled 'Educação integral, espaço escolar e intersectorialidade no programa Escola Integral de Limeira/SP'. The second result is a dissertation by Loreni Aparecida dos Santos (2020) titled 'A praça CEU como território educativo: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS'. The left sidebar contains filters for 'Instituições', 'Repositório', 'Programa', 'Autor', 'Orientadora', 'Tipo Documento', and 'Idioma'.

Fonte: Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 26 de maio de 2021.

Quadro 7. Informações sobre os trabalhos encontrados com os descritores “Cidade Educadora” and “Território Educativo”, em 26/05/2021.

TÍTULO	TIPO/ ASSUNTOS TRATADOS	DESCRIÇÃO DO RESUMO	ANO
1- Educação integral, espaço escolar e intersectorialidade no programa Escola Integral de Limeira/SP.	-Dissertação e discorre sobre Educação Integral, Ensino Fundamental e Política e Educação.	- A pesquisa teve com objetivo geral investigar, na política municipal de educação integral no Ensino Fundamental de Limeira/SP, as contradições e tensões existentes entre os princípios de um projeto contemporâneo de educação integral e as limitações políticas, econômicas e espaciais na sua implementação. Esse estudo afirma a importância dos prédios escolares como equipamento básico da educação escolar; toma como referência exemplos históricos de políticas que se pautam na construção de prédios e apresenta exemplos atuais de políticas que se baseiam em ideias como cidades educadoras e territórios educativos .	2018
Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333212			

2- A praça CEU como território educativo: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS	-Dissertação e discorre sobre Ensino de Ciências, Educação Ambiental, Ambiente de Aprendizagem, Políticas Públicas, Cidade Educativa.	- Esta pesquisa é um estudo de caso sobre a Praça CEU como território educativo e suas potencialidades para a construção dos interlocutores ambientais de uma Cidade Educadora .	2020
Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/213689			

Fonte: A autora, 2021.

Pode-se notar que o primeiro artigo (1) não se correlaciona com essa pesquisa de dissertação, pois não tem seu foco na formação de professores, tampouco é direcionada para o público da Educação Infantil. Discorre sobre as possibilidades, limitações e o que é necessário para implantação de um projeto contemporâneo de educação integral na cidade de Limeira/SP, e cita a cidade e território como espaço educativo na busca pela implantação da educação integral no município.

Já a segunda pesquisa (2) aproxima-se, pois trabalha com a formação de estudantes utilizando a Praça CEU, que foi um espaço construído propositalmente com recursos do Programa Aceleração do Crescimento (PAC) em parceria com o Governo Federal, em 2007. Esse espaço possui uma área verde preservada, que é utilizada como espaço interdisciplinar, possibilitando novos lugares de aprendizado, além da própria sala de aula, permitindo o contato com o natural, percorrer o caminho das trilhas interpretativas que intuíam promover o conhecimento à diversidade da flora e da fauna, e o ensino da Educação Ambiental. A Praça CEU é um espaço de socialização, de convivência, de recreação e que promove cultura com significativo potencial educador. Contudo, apesar de fazer referência as cidades educadoras através de seus espaços educativos, não menciona sobre formação inicial de professores para educação infantil.

Seguindo com as buscas, utilizou-se os descritores “Cidade Educadora” and “Educação Infantil”, com o recorte temporal de 2010 a 2020.

Figura 6. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” and “Educação Infantil”, em 26/05/2021.

BDTD
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Idioma ▾

[Página Inicial](#) [Sobre a BDTD ▾](#) [Rede BDTD ▾](#) [Acesso Aberto Brasil](#) [Serviços ▾](#)

Busca: "Cidade Educadora" and "Educação Infantil" Todos os campos

Busca: "Cidade Educadora" and "Educação Infantil"

A mostrar 1 - 2 resultados de 2 para a busca "Cidade Educadora" and "Educação Infantil", tempo de busca: 1.03s

Ordenar ▾

Refinar a Busca

Instituições ▾

Repositório ▾

Programa ▴

Programa de Pós-Graduação em Educação 1

Autor ▴

Pedrassa, Mariana Cristina, 1984- 1

Regina Rosa dos Santos Leal 1

Orientador/a ▴

Jose Alfredo Oliveira Debortoli 1

Tebet, Gabriela Guarnieri de Campos, 1981- 1

Tipo Documento ▴

Tese 1

1 [Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte - MG](#)

por Regina Rosa dos Santos Leal Data de Defesa 2016

".... Participaram do estudo crianças matriculadas na Educação Infantil, com faixa etária de 4-5 anos, e das séries..."

☒ Obter o texto integral

2 [Identidade cultural no currículo da educação infantil na Rede Municipal de Vinhedo](#)

por Pedrassa, Mariana Cristina, 1984- Data de Defesa 2018

Assuntos: "; " Educação infantil ..."

☒ Obter o texto integral

Fonte: Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 26 de maio de 2021.

Quadro 8. Informações sobre os trabalhos encontrados com os descritores "Cidade Educadora" and "Educação Infantil", em 26/05/2021.

TÍTULO	TIPO/ ASSUNTOS TRATADOS	DESCRIÇÃO DO RESUMO	ANO
--------	-------------------------	---------------------	-----

1- Crianças no museu: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte - MG	- Tese e discorre sobre Museu, Crianças, Escolas, Experiências, Lazer, Cidade.	- Trata-se de uma pesquisa participativa realizada com algumas crianças de 4-5 anos e de 8-9, matriculadas na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, providas de 4 escolas da Rede Municipal de Belo Horizonte, em 2014, que juntamente com a escola foram conhecer os Museus Espaço do Conhecimento UFMG e Memorial Minas Gerais Vale. O recorte da pesquisa teve como foco as experiências das crianças observadas nos diferentes espaços e tempos das escolas e museus da cidade de Belo Horizonte que compõe a Rede Internacional e Brasileira das Cidades Educadoras . Os resultados da pesquisa mostraram que, no espaço entrelaçado da escola, do museu e da cidade, as crianças vivem experiências lúdicas, sendo essas favoráveis à aprendizagem escolar, ao processo da formação humana e a cultura lúdica que constitui o lazer da criança.	2016
Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/EEFF-BB6JPV			
2- Identidade cultural no currículo da educação infantil na Rede Municipal de Vinhedo	- Dissertação e discorre sobre identidade cultural, currículo, educação infantil, programa Cidade Educadora Vinhedo, SP.	- O estudo investiga o currículo na Educação Infantil do município de Vinhedo/SP. Para isso, analisa-se os discursos sobre o currículo em materiais extraídos do Facebook da Secretaria de Educação (Cidade Educadora) e documentos disponíveis no site da Prefeitura Municipal no que diz respeito à Educação Infantil e seu currículo. As práticas curriculares analisadas mostram que o currículo da Educação Infantil de Vinhedo (re)produz a identidade hegemônica, trata-se da identidade do homem, adulto, branco, cristão, heterossexual e europeu. Ou seja, o currículo da Educação Infantil do município de Vinhedo afirma as identidades hegemônicas e apaga as culturas das minorias.	2018
Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/332976			

Fonte: A autora, 2021.

Através da descrição do quadro acima, pode-se compreender que nenhum dos artigos é voltado para formação de professores, mesmo utilizando a temática cidade educadora, não há correlação com as demais temáticas trazidas para estudo nessa dissertação. O artigo 1 descreve uma pesquisa participativa com alguns estudantes da educação infantil e outros alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, e faz algumas análises através de questionários, sobre as experiências das crianças visitarem o museu em 3 momentos: antes de ir ao museu, no momento que estava na visita, e após a visita. Após algumas pesquisas para composição do referencial teórico

dessa dissertação, uma em especial, nesse momento, veio a ser recordada, intitula-se: *Cidades e Infância: a criança vai ao Museu*¹⁶, narra a visita de crianças em um museu em Vitória/ES, e descrevem como o local está planejado, em primeira instância, para público adulto. Essa pesquisa toma como respaldo outras duas pesquisas: *Experiência Sensível na Educação: um encontro com a Arte*¹⁷ e *A Imaginação de Palácio e a mediação das imagens da cidade na educação infantil de Vitória/ES*¹⁸. Essas pesquisas também tem como público crianças da educação infantil, com idade de 3 a 5 anos, e acompanham-nas em visitas ao centro histórico de Vitória onde fica localizada o Santuário Basílico de Santo Antônio, cujas características arquitetônicas remetem as crianças a imagem dos palácios, das histórias que escutam nos livros, e a partir disso discutem o espaço, o significado do palácio, contextualizam historicamente, arquitetonicamente o espaço, estabelecem as importâncias daquele local para a história da sociedade, de forma geral, as crianças acabam tecendo novos olhares sobre o espaço, o monumento em si, trocam saberes propiciados pelo ambiente educativo em que estão. Na outra pesquisa base, as crianças visitam espaços mediados pela arte também no centro histórico de Vitória/ES e espaços museológicos, fizeram vídeos, aprenderam sobre os espaços, interagindo com e através dele. O que se quer demonstrar com esse resgate, é que o tema da criança que vai ao museu, suas descobertas e interações, descobertas e ressignificações está recebendo olhares da comunidade acadêmica que discute o tema, que por sua vez apresenta conceitos de território educativo por ser um, promove cidadania, conhecimento e desenvolve a civilidade e o pensamento crítico e coletivo, vindo ao encontro de tudo que as cidades educadoras postulam como base.

O artigo 2 escreve a respeito da identidade cultural que é passível de ser construído a partir do reconhecimento do território, do nascimento do sentimento de pertença a algum lugar, a caracterização dos habitantes, como são as políticas voltadas a essa população, pesquisa se as especificidades de diferentes culturas,

¹⁶ FOERSE, Gerda Shutz Foerse; FERREIRA, Sônia Maria de Oliveira; ULIANA, Dulcemar da Penha Pereira. *Cidades e Infância: a criança vai ao Museu*. Revista de Educação, quadrimestral, Porto Alegre, v.41, n.2, p.168-176, maio-ago.2018. ISSN 1981-2592. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/30545-Texto%20do%20artigo-133071-1-10-20180914%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/30545-Texto%20do%20artigo-133071-1-10-20180914%20(1).pdf). Acesso em: 28/05/2021.

¹⁷ ULIANA, Dulcimas da Penha Pereira. *Experiência Sensível na Educação: um encontro com a Arte*. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1340>. Acesso em: 28/05/2021.

¹⁸ FERREIRA, Sônia Maria de Oliveira. *A imaginação de Palácio e a mediação das imagens da cidade na educação infantil de Vitória*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo- Vitória, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6089>. Acesso em: 28/05/2021

gêneros, raças, credos, direitos são respeitados e levados em consideração na elaboração do currículo na Educação Infantil no município de Vinhedo/SP. Analisam no estudo os discursos e conceitualizações sobre a infância e a criança e currículo, disponíveis no Facebook da Secretaria de Educação do município, que apresentam um planejamento de expansão e consolidação da cidade, a fim de se tornar uma cidade com educação integral e ser reconhecida como uma cidade educadora e nos documentos disponíveis no site da Prefeitura Municipal. Contudo, o desfecho desse estudo é que apesar de todas as informações e necessidades de mudanças, o currículo ainda é construído com base na ideia do homem hegemônico, sendo esse uma figura de raça branca, adulta, homem com direitos, cristão, heterossexual, padrão europeu, ou ainda, que a identidade cultural não é algo coletivo, não atinge as culturas das ditas minorias, e desta forma, apesar de seu ensejo em se tornar uma cidade educadora, não cumpre com os requisitos de aceitação, respeito, valorização cultural, trocas de saberes e não apresenta políticas e espaços voltados a todos.

Prosseguindo nas buscas, analisou-se os descritores “Cidade Educadora” and “Formação Inicial de Professores” com o recorte temporal de 2010 a 2020.

Figura 7. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” and “Formação Inicial de Professores”, em 26/05/2021.



Fonte: Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 26 de maio de 2021.

Utilizando os descritores “Cidade Educadora” and “Formação Inicial de Professores” não se encontrou nenhum estudo, o que reitera a importância das pesquisas voltadas à formação inicial dos professores, em especial da Educação

Infantil. Sem preparo, não há como utilizar adequadamente os espaços educativos, fora do contexto sala de aula para disseminar o conhecimento. Como a busca deu nula, não foi possível a produção do quadro de informações dos estudos.

Figura 8. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” or “Cidades Educadoras”, em 26/05/2021.

Banco de Teorias e Documentos

Página Inicial Sobre o BDTD Rede BDTD Acesso Aberto Sítio Serviços

Busca: "Cidade Educadora" or "Cidades Educadoras"

Resultado 1 - 6 resultados de 6 para a busca "Cidade Educadora" or "Cidades Educadoras". tempo de busca: 0:19s.

Ordenar: Relevância Ver Tudo Exportar

1. Educação Integral e jovens-adolescentes: identidade e alcance da aprendizagem
por Barbosa Sousa Moreira Romário Data de Defesa 2014
"... de cidade educadora e do debate interseccional etc.) e a relativa consolidação de qual destino..."
[?] Citar o texto integral

2. Escola Projeto: Ancora, gestação, iteração e desenvolvimento
por Theresella Lessone Quevedo Data de Defesa 2014
"... dos rumos de entidade, ocupando os espaços da comunidade. Assim, vale a pena se considerar enquanto [?] Citar o texto integral

3. Educação Integral, espaço escolar e transversalidade no programa Escola Integral da UFRPA: integralização, integralização e transversalidade no programa Escola Integral da UFRPA
por Alves, Rafael Migno, 1980- Data de Defesa 2018
"... como cidade educadora, e territórios educativos. Dessa política, a principal é o Programa Mais Educação..."
[?] Citar o texto integral

4. Educação ambiental e agricultura familiar urbana em Juiz de Fora: para além da dicotomia campo - cidade
por Camê, Luciene Ferreira de Data de Defesa 2018
"... no qual a área urbana de Juiz de Fora se propõe a se perceber como cidade educadora. Esse modo de vida rural..."
[?] Citar o texto integral

5. A inserção internacional das cidades médias na faixa de fronteira: o caso da cidade de Dourados
por Ghade, Aida Mohamed Data de Defesa 2018
"... É o que demonstra o caso de Dourados, entre as cidades da Rede Cidade Educadora e Rede Mercadorias, não apresenta..."
[?] Citar o texto integral

6. Entre Brincos e Lutas, quilombos e culturas - pela valorização da cultura quilombola
por Pereira, Tereza de Souza Data de Defesa 2018
[?] Citar o texto integral

Fonte: Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 26 de maio de 2021.

Quadro 9. Informações sobre os trabalhos encontrados com os descritores “Cidade Educadora” or “Cidades Educadoras”, em 26/05/2021.

TÍTULO	TIPO/ ASSUNTOS TRATADOS	DESCRIÇÃO DO RESUMO	ANO
1- Educação integral e jovens-adolescentes: tessituras e alcances da experiência	-Dissertação e discorre sobre educação integral, jovens e adolescentes, experiência, programa Escola Integrada	No século XX e início do XXI, emergem políticas públicas em torno da Educação Integral, no Brasil. Entretanto, não há consenso quanto às matrizes conceituais e aos formatos de ampliação da jornada escolar e/ou das dimensões educativas em curso no país. Essa diversidade faz investigar as possíveis influências exercidas por essas atividades sobre as vivências sociais e escolares dos sujeitos. Foi investigado um grupo de sujeitos, entre 15 e 18 anos, de camadas populares e que participaram por, no mínimo, 2 anos, do Programa Escola Integrada (PEI), programa de Educação Integral da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. A opção pela abordagem do PEI justifica-se por aspectos como: ênfase em atividades artístico-cultural e esportiva; incorporação de novos perfis profissionais e saberes ao contexto escolar; adoção da perspectiva de cidade educadora e do trabalho intersetorial. Os resultados apontam que a participação no PEI resulta em influências de atitudes e valores; comportamentos; perspectivas profissionais; e relação com a educação escolar.	2014
Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9URPL4			

2- Escola Projeto Âncora: gestação, nascimento e desenvolvimento	- Dissertação e escreve sobre Comunidades de aprendizagem, Educação democrática, Humanização.	Esse trabalho busca compreender o processo de consolidação da Escola Projeto Âncora, que declara se concretizar por meio de princípios democráticos. O objetivo é verificar se esta Escola pode ser classificada dentro do movimento das chamadas escolas democráticas. O estudo inclui as questões de autonomia escolar, territorialização das políticas educacionais e a temática da gestão escolar democrática. São abordados os princípios das escolas ditas democráticas, de modo a que sirvam de base para verificar se a práxis da escola estudada se fundamenta a partir de tais princípios. Trata-se de uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa. Os dados coletados mostram que a Escola em questão não se classifica dentro do movimento das escolas democráticas. Sua proposta é trabalhar de acordo com princípios democráticos, sobretudo promovendo o exercício da participação democrática como algo intimamente ligado à formação da consciência, para a vivência da democracia, incentivando a responsabilidade social. Seu propósito não é vivenciar a democracia em um espaço fechado - no interior de um prédio escolar -, e sim sair dos muros da entidade, ocupando os espaços da comunidade. Assim, vislumbra se consolidar enquanto Cidade Educadora , criando Comunidades de Aprendizagem.	2014
Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-124532/			

3- Educação integral, espaço escolar e intersectorialidade no programa Escola Integral de Limeira/SP ¹⁹ .	-Dissertação e discorre sobre Educação Integral, Ensino Fundamental e Política e Educação.	- A pesquisa teve com objetivo geral investigar, na política municipal de educação integral no Ensino Fundamental de Limeira/SP, as contradições e tensões existentes entre os princípios de um projeto contemporâneo de educação integral e as limitações políticas, econômicas e espaciais na sua implementação. É feita uma problematização inicial, na qual afirma-se a importância dos prédios escolares como equipamento básico da educação escolar; toma-se como referência exemplos históricos de políticas que se pautam na construção de prédios para, em seguida, apresentar exemplos atuais de políticas que se baseiam em ideias como idades educadoras e territórios educativos .	2018
Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/333212			
4-Educação ambiental e agricultura familiar urbana em Juiz de Fora: para além da dicotomia campo - cidade	-Dissertação e escreve sobre Educação ambiental, Agricultura urbana Educação Dicotomia campo-cidade e Educabilidades.	O presente trabalho procura investigar como as práticas agrícolas inseridas em territórios urbanos localizados na Região Nordeste de Juiz de Fora, no entorno do trecho da MG-353, constituídas de uma agricultura de base familiar, podem estar associadas a estratégias de educação ambiental abordadas a partir de uma perspectiva crítica, contra - hegemônica. Essa pesquisa revelou dados com os quais pôde-se constatar que as múltiplas educabilidades presentes nesse modo de vida rural-urbano próprio das práticas de agricultura urbana, tende a um crescente potencial de envolvimento do entorno, cujo território pode se desdobrar num elemento educativo, no qual a área urbana de Juiz de Fora se proponha e se perceba uma cidade educadora . Esse modo de vida rural-urbano, cujo metabolismo engendra novas formas de apropriação do espaço pode ter muito a contribuir para o campo da educação ambiental e para uma educação que se proponha mais dialógica e voltada à sustentabilidade nos seus mais variados aspectos.	2019
Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11211			

¹⁹ Esse trabalho de dissertação já está descrito quando da procura com os descritores “Cidade Educadora” and “Território Educativo”.

5- A Inserção internacional das cidades médias na faixa de fronteira: o caso da cidade de Dourados	Dissertação e escreve sobre Região de fronteira, Desenvolvimento econômico e Cooperação internacional.	Esse trabalho intenta descortinar um novo fenômeno conhecido como paradiplomacia, que tem como problematização a importância do desenvolvimento da internacionalização das entidades subnacionais, especialmente as locais, no caso, de Dourados. O objetivo geral é analisar a inserção internacional das cidades médias localizadas nas zonas de fronteira, a partir do estudo de caso do município de Dourados. Como elemento de teste a hipótese de que a inserção internacional do município de Dourados teria se dado de forma reativa, isto é, respondendo aos fluxos internacionais de comércio, informação e pessoas, no processo conhecido por "globalização". Observa-se que o município não possui um organismo burocrático estruturado tampouco um plano de ações para interlocução nas relações internacionais, isso é o que demonstra o caso de Dourados, outrora associada à Rede Cidade Educadora e Rede Mercocidades e que não apresenta registro de participação ativa dentro destes e/ou outros organismos na esfera internacional.	2019
Disponível em: http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1085			
6- Entre livros e lutas, quilombos e culturas - pela valorização da cultura quilombola	Dissertação e discorre sobre Licenciatura em Educação do Campo, Educação Quilombola, Santa Rita do Bracuí e Cultura Identidade.	Este trabalho de Dissertação objetiva conhecer o Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ desde seu início com a LEC PRONERA; entender o conceito e a historicidade de quilombo e todo o percurso de resistências do Quilombo Santa Rita do Bracuí, em Angra dos Reis – RJ. Também se questiona as questões raciais e sociais e ressalta-se a necessidade de uma educação diferenciada que respeite as tradições e costumes de sua comunidade. Leva-se o texto às questões históricas trazendo diálogos sobre a escravidão e contando como se formou o Quilombo de Santa Rita. Dentre estas linhas, envolveu-se com todo o processo de lutas e resistências por parte dos quilombolas e dissertou-se sobre cultura, oralidade, religião, tradições, educação quilombola e como esta é necessária na Escola Municipal Áurea Pires da Gama e em outras escolas localizadas em territórios quilombolas. Além disso, (re)conhecemos a ARQUISABRA e o Jongo como manifestos culturais que afirmam a identidade quilombola dentro e fora da comunidade.	2018
Disponível em: https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2613			

Fonte: A autora, 2021.

Na busca com os descritores “Cidade Educadora” or “Cidades Educadoras” encontram-se 6 estudos, todas dissertações sendo que uma delas, o estudo 3 (Educação integral, espaço escolar e intersectorialidade no programa Escola Integral de Limeira/SP), foi encontrada também com os descritores anteriormente descrito “Cidade Educadora” and “Território Educativo”, foi colocada no quadro para transcrever fielmente o resultado das buscas, contudo já foi comentado sobre esse estudo antes.

O estudo 1 trata sobre políticas públicas em torno da Educação Integral no Brasil, investiga as influências desse tipo de educação na formação dos jovens, em sua relação com a escola e nas vivências sociais. Para tal fez-se um estudo com alguns jovens de 15 a 18 anos, provindos de camadas populares da sociedade e que participaram ao menos 2 anos no Programa Escolar Integral -PEI. Esse programa foi escolhido para o estudo devido a ênfase que dá em programas artísticos-culturais, em atividades que envolvem esportes, pela inserção de novos perfis profissionais e por adotarem perspectivas de cidade educadora. Encontrou-se como resultado que as influências da Educação Integral inferem diretamente nas atitudes, valores e comportamentos bem como possibilitam novas perspectivas profissionais para os jovens. Têm-se com isso um estudo que, apesar de não direccionar seu foco para formação de professores, tampouco o olhar para crianças da educação infantil, elege para estudo jovens participantes de um programa que tem a premissa das cidades educadoras em sua formação e a educação integral como um instrumento para melhora da vida social e perspectivas futuras.

O estudo 2 que segue, discorre sobre o processo que engloba a consolidação da Escola Projeto Âncora, desde sua concepção até seu funcionamento. O estudo faz uma investigação se essa escola/projeto pode ser inserida dentro do Movimento das Escolas Democráticas. Discute também sobre autonomia escolar, territorialização e políticas educacionais. Crê em sua constituição, que a democracia se vive em todos os espaços e desta forma coaduna com a consolidação de uma comunidade que se transforma em comunidade de conhecimento, tornando o local que está inserida, uma cidade educadora.

O estudo 4 traz à pauta o Programa de Agricultura com base familiar e suas possibilidades de estratégias para a promoção da educação ambiental, trabalhando a sustentabilidade, tendo o território com um elemento educativo. De igual forma, não cita nada a respeito de formação inicial para professores ou educação infantil.

O estudo 5 faz um estudo de caso sobre o processo de internacionalização de cidades de fronteiras, como Dourados/MS, que mesmo sem um plano a contento para administrar essas mudanças, credita essa expansão pelo processo da globalização e intensificação de fluxo de mercadorias, informações e pessoas. O estudo fala sobre Dourados ser uma cidade associada a Rede das Cidades Educadoras, mas que não apresenta indícios de participação ativo, perdendo com isso a chance de crescimento e desenvolvimento político, sócio e econômico.

Para finalizar, o estudo 6 escreve sobre território quilombola, não apresenta em seu Resumo nenhum dos descritores pesquisados, mas trata sobre processos discriminatórios, lutas e superações para formação e desenvolvimento do Quilombo bem como, cita a associação desse crescimento com o curso de Licenciatura de Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Faz alusão em sua escrita sobre a identidade cultural e o direito ao território.

4.8. RESULTADOS DAS BUSCAS NO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA COORDENAÇÃO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES

Após realizar as buscas na BDTD, optou-se por fazer um levantamento também no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes utilizando os mesmos descritores. Vale lembrar que nesse banco da Capes, todas as Teses e Dissertações defendidas em território nacional são obrigatoriamente registradas, o que fornece um respaldo ainda maior para esse trabalho de Estado da Arte. A delimitação foi a temporal dos anos de 2010 a 2020, e para esse mapeamento utilizaram-se os operadores booleanos (AND e OR) em maiúsculo. Todos os descritores pesquisados na BDTD foram também pesquisados no banco da Capes.

Para iniciar a busca, utilizam-se os descritores “Cidade Educadora” AND “Território Educativo” AND “Educação Infantil” AND “Formação Inicial de Professores”.

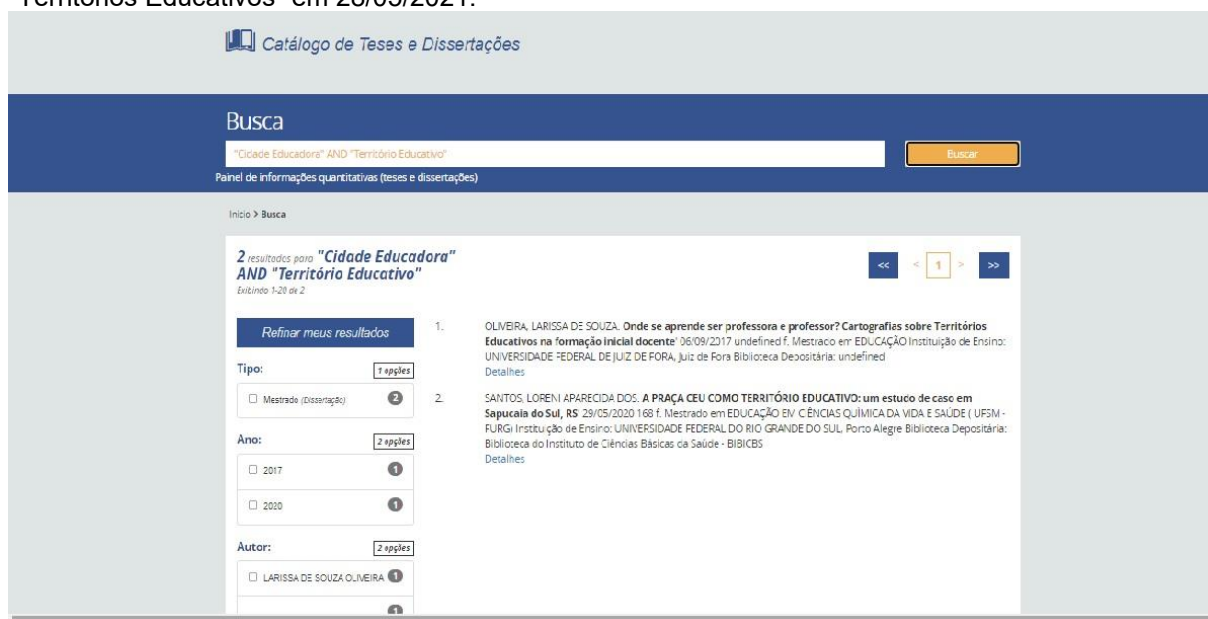
Figura 9. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” AND “Territórios Educativos” AND “Educação infantil” AND “Formação Inicial de Professores”, em 28/05/2021.



Fonte: Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 28 de maio de 2021.

A busca com todos os descritores juntos não encontrou nenhum resultado, o que leva a crer que a proposta desse estudo de dissertação, envolvendo todas as temáticas apresentadas interligadas, ainda necessita ser explorada.

Figura 10. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” AND “Territórios Educativos” em 28/05/2021.



Fonte: Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 28 de maio de 2021.

Quadro 10. Informações sobre os trabalhos encontrados com os descritores “Cidade Educadora” AND “Territórios Educativos”, em 28/05/2021.

TÍTULO	TIPO/ ASSUNTOS TRATADOS	DESCRIÇÃO DO RESUMO	ANO
1-Onde se aprende ser professora e professor? Cartografias sobre	Dissertação e fala sobre Cidade Educadora,	Onde se aprende ser professora e professor? Essa é questão central deste trabalho, que tem o objetivo de compreender as cartografias	2017

Territórios Educativos na formação inicial docente	Território Educativo, Mapas Vivenciais e Formação Inicial Docente.	construídas a partir das vivências dos (as) discentes do curso de formação inicial de professoras e professoras de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ressalta-se que, além do espaço escolar universitário, outros espaços formativos da cidade também possam contribuir com a formação docente em um movimento articulado com seus diversos agentes transformadores. A fim de compreender melhor a constituição dos territórios educativos existentes em uma Cidade Educadora , são tomados princípios qualitativos para a construção de cartografias com os docentes a partir dos Mapas Vivenciais.	
Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/213689			
2- A PRAÇA CEU COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS ²⁰	-Dissertação e discorre sobre Ensino de Ciências, Educação Ambiental, Ambiente de Aprendizagem, Políticas Públicas, Cidade Educativa.	- Esta pesquisa é um estudo de caso sobre a Praça CEU como território educativo e suas potencialidades para a construção dos interlocutores ambientais, professores e estudantes e de uma Cidade Educadora .	2020
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6240983			

Fonte: A autora, 2021.

O estudo de número 1 listado no quadro acima, exceto pelo fato de não mencionar a Educação Infantil, aproxima-se dessa dissertação e suas intenções de pesquisa. Seu título traz o problema e objetivo, “onde se aprende a ser professor e professora?” pois pretende utilizar a cartografia construída a partir das vivências dos próprios estudantes do curso de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora, seus territórios de origem, destacando nessa formação de professores o território como sendo educativo e formador de uma cidade educadora.

O estudo 2 já foi analisado anteriormente em outros descritivos como informa nota de rodapé.

Figura 11. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” AND “Educação infantil” em 28/05/2021.

²⁰ Esse trabalho de dissertação já está descrito quando da procura com os descritores “Cidade Educadora” and “Território Educativo” na Biblioteca Digital Teses e Dissertações -BDTD.

The screenshot shows the BDTD website interface. At the top, there are navigation links: 'Fale conosco', 'Dúvidas frequentes', and 'Serviço de informação ao cidadão - SIC'. There are also accessibility options: 'Alto contraste', 'A', 'Tamanho da fonte', and 'A A A'. The main header is 'Catálogo de Teses e Dissertações'. Below this is a search bar with the text 'Busca' and a search button. The search results are displayed for the query '"Cidade Educadora" AND "Educação Infantil"'. The results show 3 items, with the first two visible. The first result is by PEDRASSA, MARIANA CRISTINA, titled 'IDENTIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE VINHEDO', dated 04/09/2018, 134 f., Mestrado em EDUCAÇÃO, Universidade Estadual de Campinas. The second result is by JESUS, ROSANE DE, titled 'C4EP: UM FRAMEWORK BASEADO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE CIDADE EDUCADORA', dated 26/10/2020, 219 f., Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, Centro Universitário Internacional, Curitiba. The third result is partially visible, by BURDINSKI, EDINA MARIA, titled 'ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA A PARTIR DA TEORIA DOS PARADIGMAS DE THOMAS KUHN', dated 28/08/2017, 130 f., Mestrado em INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS, Universidade Federal da Fronteira Sul.

Fonte: Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 28 de maio de 2021.

Quadro 11. Informações sobre os trabalhos encontrados com os descritores “Cidade Educadora” AND “Educação Infantil”, em 28/05/2021.

TÍTULO	TIPO/ ASSUNTOS TRATADOS	DESCRIÇÃO DO RESUMO	ANO
1- IDENTIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE VINHEDO ²¹	- Dissertação e discorre sobre identidade cultural, currículo, educação infantil, programa Cidade Educadora Vinhedo, SP.	- O estudo investiga o currículo na Educação Infantil do município de Vinhedo/SP. Para isso, analisa-se os discursos sobre o currículo em materiais extraídos do Facebook da Secretaria de Educação (Cidade Educadora) e documentos disponíveis no site da Prefeitura Municipal no que diz respeito à Educação Infantil e seu currículo. As práticas curriculares analisadas mostram que o currículo da Educação Infantil de Vinhedo (re)produz a identidade hegemônica, trata-se da identidade do homem, adulto, branco, cristão, heterossexual e europeu. Ou seja, o currículo da Educação Infantil do município de Vinhedo afirma as identidades hegemônicas e apaga as culturas das minorias.	2018
Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/332976			
2- C4EP: UM FRAMEWORK BASEADO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE CIDADE EDUCADORA	Dissertação e discorre sobre Representações Sociais, Educação Infantil, Cidade Educadora, Formação de Professores e Tecnologias Sociais.	Essa pesquisa apresenta como objetivo geral: analisar as representações sociais das professoras de educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento” da rede municipal de ensino do município de Curitiba/PR, sobre a expressão indutora “ cidade educadora ”. Os elementos revelados por meio da análise prototípica sinalizaram que o provável núcleo central das representações sociais das professoras de educação infantil que participaram da	2020

²¹ Esse trabalho de dissertação já está descrito quando da procura com os descritores “Cidade Educadora” and “Educação Infantil” na Biblioteca Digital Teses e Dissertações -BDTD.

		pesquisa empírica com o termo indutor “ cidade educadora ” revela o C4EP da cidade educadora Curitiba: “Conhecimento”, “Cuidado”, “Criança”, “Cultura” “ Educação ” e “Professor”. Portanto, para esse grupo de professoras, uma cidade educadora pode representar o conjunto de conhecimentos criados, elaborados e transformados em íntima relação ao contexto educacional, no qual o cuidar e o educar são indissociáveis e oriundos desse contexto de educação formal, destacando-se os sujeitos criança e professor. Uma cidade educadora , para esse grupo, está relacionada ao conhecimento, conexo a educação, ao cuidado, a aprendizagem e ao professor.	
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10145646			
3-ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA A PARTIR DA TEORIA DOS PARADIGMAS DE THOMAS KUHN	Dissertação e retrata sobre Criança, Educação Infantil, Paradigmas, Abordagem de Reggio Emília.	Esta pedagogia afirma a infância como categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. Assim, essa experiência educativa torna-se com o passar do tempo, uma coleção de escolas para crianças pequenas, nas quais o potencial intelectual, emocional, social e moral de cada criança é cuidadosamente cultivado e orientado. E que fazem a cidade de Reggio Emília ser mundialmente reconhecida como cidade educadora de primeira infância, e sua experiência educacional ser conhecida como Abordagem de Reggio Emília. Na busca por compreender se esta abordagem reúne elementos que possam torná-la um novo paradigma na educação infantil , esta pesquisa se aliou as teorias dos paradigmas de Thomas Kuhn buscando apontar os elementos que caracterizam a abordagem italiana como um novo paradigma na educação da primeira infância.	2017
Disponível: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5843210			

Fonte: A autora, 2021.

O estudo 1 (Identidade Cultural no Currículo da Educação Infantil na Rede Municipal de Vinhedo) já se apresentou e foi comentado na busca com os descritores “Cidades Educadoras” and “Educação Infantil” na Biblioteca Digital Teses e Dissertações -BDTD.

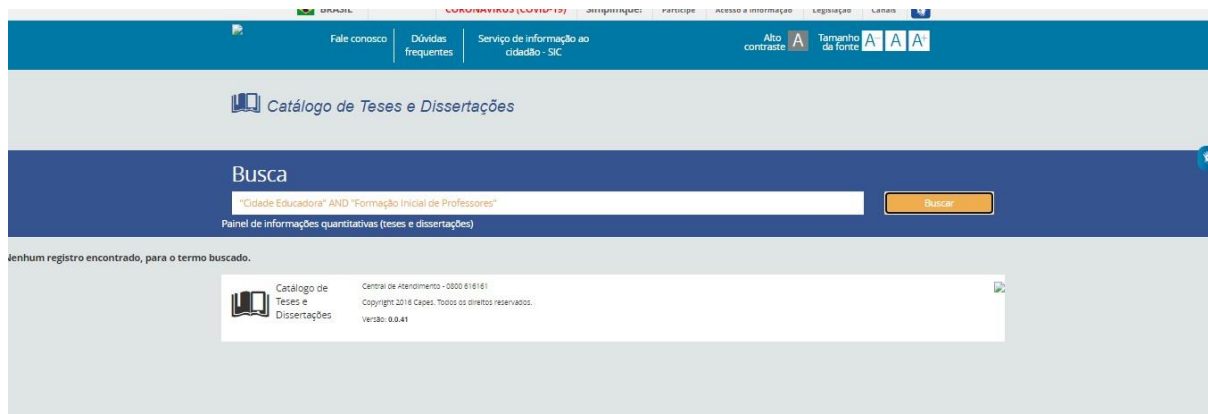
O estudo 2, é entre todos os analisados, o que mais vem ao encontro do que se propõe nessa dissertação, pois discorre sobre as cidades educadoras, formação

de professores e educação infantil. Esse estudo traz o programa do estado do Paraná “Linhas do Conhecimento”, já citado nessa dissertação, implantado no município com o intuito de iniciar ou fortalecer o conhecimento dos professores da rede municipal de ensino sobre a cidade educadora e suas possibilidades de trabalho. A pesquisa em questão pretendia responder o seguinte problema de pesquisa: Quais são as representações sociais das professoras de educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento”, pertencente à rede municipal de ensino do município de Curitiba/Paraná, sobre cidade educadora? Após a aplicação de pesquisa com algumas professoras da rede municipal de ensino, e análise dos dados, constatou-se que a centralidade da Representação Social das professoras da educação infantil, pauta-se do item “conhecimento”. O estudo ainda elaborou como um produto, um *framework*²² pretendendo expor linhas norteadoras que “corroboressem no planejamento de encontros, cursos, palestras, seminários e debates que pretendam discutir a interface cidade educadora e educação infantil” (JESUS, 2020, s.p).

O estudo 3 traz referência a abordagem Reggio Emilia que surgiu em uma cidade da Itália com o mesmo nome, e discorre sobre os aspectos epistemológicos de uma experiência concreta na educação da primeira infância, que afirma ser essa uma fase social, histórica, geograficamente construída, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia. Após a experiência educativa dar certo, e as crianças pequenas desenvolverem em maior grau um potencial intelectual, emocional, social e moral, sendo cuidadas e orientadas, a cidade de Reggio Emilia ficou descrita como uma cidade educadora, e após isso, essa abordagem metodológica espalhou-se pelo mundo constituindo novas escolas com a mesma filosofia inovadora, criativa. Contudo, apesar de seu um estudo muito interessante, não faz referência a formação inicial de professores, pauta seu olhar a descrever a abordagem em si e seus preceitos, bem como representar o resultado da experiência da aplicação dessa abordagem educativa com crianças da primeira infância.

Figura 12. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” AND “Formação Inicial de Professores” em 28/05/2021.

²² *Framework* “é um pacote de códigos prontos que podem ser utilizados no desenvolvimento de sites. A proposta de uso dessa ferramenta é aplicar funcionalidades, comandos e estruturas já prontas para garantir qualidade no projeto e produtividade” (SOUZA, 2019, p.01). Disponível em: <https://rockcontent.com/br/blog/framework/>. Acesso em: 30 de maio de 2021.



Fonte: Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 28 de maio de 2021.

A busca com os descritores “Cidade Educadora” AND “Formação Inicial de Professor” não encontrou nenhum resultado como exposto na Figura 12. Com isso, continuou-se a pesquisa com os descritivos em combinação “Cidade Educadora” OR “Cidades Educadoras”.

Figura 13. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” OR “Cidades Educadoras” em 28/05/2021.



Fonte: Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 28 de maio de 2021.

Quadro 12. Lista de todos os trabalhos encontrados com os descritores “Cidade Educadora” OR “Cidades Educadoras”, em 28/05/2021.

TÍTULO/ ANO/ TIPO/ ÁREA
1. CIDADES EDUCADORAS SOB UMA PERSPECTIVA CONSTITUCIONAL. 19/08/2016. Doutorado em EDUCAÇÃO.
2. CIDADE EDUCADORA COMO POTENCIALIDADE EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA. 10/10/2017. Mestrado em EDUCAÇÃO.
3. CIDADES EDUCADORAS NO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DAS AÇÕES FRENTE AO PERFIL TEMÁTICO E AOS PRINCÍPIOS DO MOVIMENTO. 25/02/2014. Mestrado em EDUCAÇÃO.
4. ESPAÇOS COMUNITÁRIOS PARA A INFÂNCIA E A JUVENTUDE NA CONTEMPORANEIDADE DA “TERRA BRASILIS”: O POTENCIAL NA CONSTRUÇÃO DE CIDADES EDUCADORAS. 18/07/2014. Mestrado Profissional em TEOLOGIA.

5.A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DA CIDADE EDUCADORA: A experiência de Sorocaba. 01/08/2011. Mestrado em EDUCAÇÃO.
6. O SÍTIO DO PICA PAU AMARELO E SEU TERRITÓRIO: A CIDADE DE TAUBATÉ. 18/02/2019. Doutorado em EDUCAÇÃO.
7. A CIDADE EDUCADORA E O ENFOQUE CTS: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO. 12/07/2016. Doutorado em EDUCAÇÃO.
8. A ESCOLA NA ESCALA DO BAIRRO: POLÍTICAS PÚBLICAS URBANO-CULTURAIS E O LEGADO DO PROGRAMA BAIRRO ESCOLA DE NOVA IGUAÇU. 20/05/2016. Mestrado em ARQUITETURA E URBANISMO.
9. C4EP: UM FRAMEWORK BASEADO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE CIDADE EDUCADORA. 26/10/2020. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias.
10.CIDADES REBELDES, EFERVESCENTES E EDUCADORAS: EM CAXIAS DO SUL/RS, QUANTO DE PASSADO EXISTE EM NOSSO PRESENTE?? 26/11/2020. Doutorado em EDUCAÇÃO.
11. O PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO CIDADÃ NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO? RO. 09/03/2020. Mestrado em EDUCAÇÃO.
12. 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. 31/03/2017. Doutorado em EDUCAÇÃO.
13.CIDADE EDUCADORA E JUVENTUDES: AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A PARTICIPAÇÃO DOS JOVENS NA CIDADE DE GRAVATAÍ – RS. 01/02/2011. Mestrado em EDUCAÇÃO
14.A CIDADE E O GOVERNO DOS HOMENS: SOBRE O LASTRO EDUCACIONAL DA URBANIDADE CONTEMPORÂNEA. 01/07/2012. Mestrado em EDUCAÇÃO.
15. CIDADE E EDUCAÇÃO: O ITINERÁRIO FORMATIVO URBANO DO BAIRRO DE HELIÓPOLIS EM SÃO PAULO. 16/10/2019. Mestrado em ARQUITETURA E URBANISMO.
16. EDUCAÇÃO E O TURISTA CIDADÃO: VIVA O CENTRO A PÉ (PORTO ALEGRE/RS - 2006-2011). 01/01/2011. Mestrado em EDUCAÇÃO.
17. A EDUCAÇÃO POPULAR PARA TODOS DE UMA CIDADE EDUCADORA (NATAL, RIO GRANDE DO NORTE, 1957-1964). 10/04/2015. Mestrado em EDUCAÇÃO.
18. CIDADES EDUCADORAS - POSSIBILIDADES DE NOVAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA REINVENTAR A DEMOCRACIA. 12/12/2014. Doutorado em EDUCAÇÃO.
19. ESCOLA QUE INCLUI, CIDADE QUE EDUCA: APROPRIAÇÕES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE SÃO PAULO. 16/10/2018. Mestrado em EDUCAÇÃO.
20. A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPECTIVA DA CIDADE EDUCADORA: UMA POSSIBILIDADE PARA AMPLIAÇÃO DOS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM. 22/12/2017. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.
21. DE COMUNIDADE EXTRATIVISTA À SOCIEDADE EDUCADORA: A TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A EDUCAÇÃO COMO MEIO DE MODIFICAÇÃO SOCIAL. 09/08/2019. Mestrado em CIÊNCIA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO.
22. INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTUDO DE APLICAÇÃO PRÁTICA À LUZ DO CÍRCULO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE KNIGHT DE 1994. 13/04/2020. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias.
23. IDENTIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE VINHEDO. 04/09/2018. Mestrado em EDUCAÇÃO.
24. PRÁTICA DOCENTE EM MULTILETRAMENTOS NA INTERLOCUÇÃO COM A CIDADE EDUCADORA: LIMITES E POSSIBILIDADES. 29/10/2020. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias.
25.ENSINAR A LER A CIDADE: Práticas de estudo da urbe na Escola Básica' 28/05/2014. Mestrado em EDUCAÇÃO.
26.CULTIVANDO A SEMENTE EDUCATIVA: A PRÁXIS DOS EDUCADORES DE SAÚDE FRENTE AO GRUPO DE IDOSOS. 18/09/2013. Mestrado em EDUCAÇÃO.
27. CIDADE COMO PRODUÇÃO DA VIDA E LOCUS EDUCADOR PARA UMA NOVA CIDADANIA: ALGUMAS TRILHAS EM SÃO LUÍS-MA. 20/08/2013. Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional.
28. ONDE SE APRENDE SER PROFESSORA E PROFESSOR? CARTOGRAFIAS SOBRE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE. 06/09/2017. Mestrado em EDUCAÇÃO.

29. CONTEXTUALIZAÇÕES NO ENSINO DE ARTE EM OLINDA, UMA CIDADE EDUCADORA. 28/02/2014. Mestrado em ARTES VISUAIS.
30. A PRAÇA CEU COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO: um estudo de caso em Sapucaia do Sul, RS. 29/05/2020. Mestrado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE (UFMS - FURG).
31. CIDADE E PROCESSOS EDUCATIVOS: CIEPS E PEU BAIRRO-ESCOLA NO CAMINHO DAS CIDADES EDUCADORAS. 01/02/2011. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO.
32. PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA: CAMINHOS PARA COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO NA CIDADE. 31/01/2013. Mestrado em GEOGRAFIA.
33. CIDADE: TERRITÓRIO DE EXPERIÊNCIA DO TEATRO EM COMUNIDADE. 29/07/2016. Mestrado Profissional em PROFARTES.
34. USINA HIDRELÉTRICA E MUSEU DA ENERGIA DE SALESÓPOLIS: REFLEXÕES SOBRE PATRIMÔNIO HISTÓRICO, CULTURAL, AMBIENTAL E INDUSTRIAL DA REGIÃO DO ALTO TIETÊ. 16/11/2016. Mestrado em POLÍTICAS PÚBLICAS.
35. A PAISAGEM EDUCATIVA UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A PAISAGEM NO CONTEXTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL RURAL PAULISTA. 29/02/2016. Doutorado em EDUCAÇÃO.
36. O NOVO PARADIGMA DO SABER E OS DISPOSITIVOS URBANOS PARA UMA CIDADE EDUCADORA. 01/03/2012. Mestrado em ARQUITETURA E URBANISMO.
37. UM ESTUDO SOBRE AS NARRATIVAS DE JOVENS MORADORES DA MARÉ-RJ: OPORTUNIDADES PARA OS TERRITÓRIOS EDUCATIVOS. 04/05/2020. Doutorado em ARQUITETURA.
38. CAIEIRAS: UMA PROPOSTA PARA PEDAGOGIA URBANA SÃO PAULO 2018. 20/02/2018. Mestrado Profissional em Projeto, Produção e Gestão do Espaço Urbano.
39. EDUCAÇÃO EXPLODIDA: POR OUTRAS PAISAGENS NO PENSAMENTO E NA VIDA. 07/03/2018. Mestrado em PSICOLOGIA.
40. CIDADES QUE EDUCAM: DESVELANDO O POTENCIAL DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO PÚBLICO. 21/08/2019. Mestrado em PLANEJAMENTO URBANO.
41. DE ESCOLA CIDADÃ A ESCOLA DO CAMINHO: PERCURSOS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM UBERABA, MG (1993/2016). 12/03/2020. Doutorado em EDUCAÇÃO.
42. ESCOLA DO NADA? ANÁLISE DE PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DO HORÁRIO E DO ESPAÇO ESCOLARES NO BRASIL PÓS-2004. 28/03/2016. Doutorado em EDUCAÇÃO
43. A INSERÇÃO INTERNACIONAL DA ENTIDADE SUBNACIONAL NA FAIXA DE FRONTEIRA: O CASO DA CIDADE DE DOURADOS. 28/03/2019. Mestrado em FRONTEIRAS E DIREITOS HUMANOS.
44. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS E PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES. 02/09/2014. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA.
45. UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A APRENDIZAGEM DA REFLEXÃO LUMINOSA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA ARQUITETURA BRASILENSE. 17/05/2019. Doutorado em EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS.
46. “IGREJA DE SANTA CHER NA TERRA” E “BAPHOS PERIFÉRICOS”: O FACEBOOK COMO ESPAÇO EDUCATIVO DE AFIRMAÇÃO DE IDENTIDADES LGBT+. 07/08/2018. Mestrado em EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO.
47. RESISTÊNCIA E GOVERNAMENTALIDADE: POLÍTICA EDUCACIONAL EM UBERABA (MG) NOS ANOS DE 2005 A 2012. 28/02/2014. Doutorado em EDUCAÇÃO.
48. PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA: A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR. 30/09/2014. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.
49. PERCURSOS EM BUSCA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CIEP HENFIL EM DUQUE DE CAXIAS. 25/07/2013. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS.
50. ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA DEMOCRACIA E A EXPERIÊNCIA DAS CIDADES EDUCATIVAS. 30/07/2014. Mestrado em DIREITO.
51. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. 27/02/2013. Mestrado em EDUCAÇÃO.
52. A LINGUAGEM AUDIOVISUAL EM VÍDEOS EDUCATIVOS DA UNIVESP TV. 22/03/2013. Mestrado em EDUCAÇÃO.
53. EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: ESPAÇOS NO PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA, NOVA IGUAÇU – RJ. 01/04/2011. Mestrado em EDUCAÇÃO.

54. CRIANÇAS NO MUSEU: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG. 29/09/2016. Doutorado em Estudos do Lazer.
55. A ARTE NA CONSTRUÇÃO DE UM BAIRRO EDUCADOR: UMA INSPIRAÇÃO FREIREANA NA CIDADE DE SÃO PAULO. 01/09/2015. Mestrado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO).
56. EDUCAÇÃO INTEGRAL: SIGNIFICAÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA PARA SUJEITOS DA ESCOLA MUNICIPAL ADAUTO LÚCIO CARDOSO. 26/08/2015. Mestrado em EDUCAÇÃO.
57. BOM JUÁ E PLATAFORMA: TERRITÓRIOS QUE ENSINAM O PATRIMÔNIO CULTURAL À INFÂNCIA, SALVADOR – BAHIA. 30/11/2016. Doutorado em EDUCAÇÃO.
58. OS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. 30/08/2017. Mestrado em EDUCAÇÃO.
59. INOVAÇÕES E DESAFIOS DO PROGRAMA BAIRRO ESCOLA DE NOVA IGUAÇU / R.J. 01/11/2010. Mestrado em EDUCAÇÃO.
60. PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO/ MAIS ESCOLA: AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA EDUCATIVA EM DUQUE DE CAXIAS. 01/03/2011. Mestrado em EDUCAÇÃO.
61. ESCOLA PROJETO ÂNCORA: GESTAÇÃO, NASCIMENTO E DESENVOLVIMENTO. 15/09/2014. Mestrado em EDUCAÇÃO.
62. CARTOGRAFIA URBANOGRÁFICA NO SERTÃO DO SÃO FRANCISCO: UMA PROPOSTA INFOCOMUNICACIONAL A FAVOR DA ARTICULAÇÃO DE NOVOS ESPAÇOS DE ARTE E EDUCAÇÃO. 13/02/2017. Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.
63. ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS DA ABORDAGEM DE REGGIO EMILIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA A PARTIR DA TEORIA DOS PARADIGMAS DE THOMAS KUHN. 28/08/2017. Mestrado em INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS.

Fonte: A autora, 2021.

Após esse primeiro resultado listado no quadro acima, aplicou-se alguns filtros a fim de refinar a busca pelas pesquisas. Além do filtro tempo delimitado de 2010 a 2020, optou-se por estudos de Doutorado, Mestrado e Mestrado Profissional, na grande área do conhecimento selecionou-se Ciências Humanas, área do conhecimento como sendo Educação, área de avaliação também da Educação e as demais opções de filtro ficaram livres, com todas as opções a serem encontradas. Esses novos critérios de delimitação foram adotados pois encontrou-se estudos em diferentes áreas como Engenharias, Arquitetura e Urbanismos, Estudos Aeroespaciais, dentre outros, que nada tem em relação com a formação de professores da Educação Infantil. Desta busca surgiu um novo resultado, posto abaixo:

Figura 14. Print com os resultados encontrados na busca com os descritores “Cidade Educadora” OR “Cidades Educadoras” em 28/05/2021.

[Faça conosco](#)
[Dúvidas frequentes](#)
[Serviço de Informação ao cidadão - SIC](#)
[Alo contrasto](#)
[A](#)
[Ampliar de fontes](#)
[A](#)
[A](#)

 **Catálogo de Teses e Dissertações**

Busca

"Cidade Educadora" OR "Cidades Educadoras"

Botão: **Buscar**

Painel de informações quantitativas (teses e dissertações)

Início > Busca

31 resultados para **"Cidade Educadora" OR "Cidades Educadoras"**
Exibindo 1-20 de 31

Refinar meus resultados

Tipos: 2 opções

☒ Mestrado (Dissertação) 13

☒ Doutorado / Tese 11

Ano: 2 opções

☒ 2014 5

☒ 2020 6

1. CAMARGO, ELIMEI PALEARI DO AMARAL. **CIDADES EDUCADORAS SOB UMA PERSPECTIVA CONSTITUCIONAL**. 19/08/2016. 202 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Campus Taquaral
Detalhes
2. PINHAL, ANA LUIZA COELHO FERREIRA. **CIDADE EDUCADORA COMO POTENCIALIDADE EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA**. 10/10/2017. 172 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, Porto Velho Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UNIR
Detalhes
3. MARTIN, CAROLINA. **CIDADES EDUCADORAS NO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DAS AÇÕES FRENTE AO PERFIL TEMÁTICO E AOS PRINCÍPIOS DO MOVIMENTO**. 25/02/2014. 198 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca "Campus" Taquaral
Detalhes
4. CANCELA, CLARISSE DUARTE MAGALHÃES. **O Sítio do Pica Pau Amarelo e seu território: a cidade de Taubaté**.
Detalhes

Fonte: Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 28 de maio de 2021.

Quadro 13. Lista dos trabalhos encontrados com os descritores “Cidade Educadora” OR “Cidades Educadoras” com filtros aplicados, em 28/05/2021.

TÍTULO	SÍNTESE DO RESUMO
1. CIDADES EDUCADORAS SOB UMA PERSPECTIVA CONSTITUCIONAL. 19/08/2016. Doutorado em EDUCAÇÃO.	O presente trabalho aborda a relação nutrida entre a democracia discursiva e o modelo de Cidade Educadora , tendo como um dos enfoques de discussão a perspectiva da Justiça Restaurativa. A investigação concentra-se na análise do problema por ele imposto, evidenciado na participação da sociedade nas decisões políticas a fim de se concretizar um modelo de cidade sustentável e com qualidade de vida para os seus habitantes. Nesta mesma direção, propõe-se um debate permanente sobre como a sociedade tem papel importante para a elaboração de políticas públicas educacionais, tendo em vista que a responsabilidade sobre o acesso, qualidade e permanência da/na educação recai, sobremaneira, no tripé estabelecido entre Estado, família e sociedade. Pautado nessa perspectiva, o modelo de democracia discursiva é proposto à cidade, sobretudo à cidade que ensina ao mesmo tempo em que aprende com os atos praticados pelos seus habitantes, tal qual prevê o modelo de Cidade Educadora . De posse dessas análises, foi possível chegar ao reconhecimento da Justiça Restaurativa como técnica para que uma sociedade democrática e organizada vá ao encontro de uma cidade mais humana e justa, na qual os cidadãos resolvam seus conflitos pautados na tolerância, na solidariedade, fraternidade, empatia, liberdade e autonomia.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3777238	
2. CIDADE EDUCADORA COMO POTENCIALIDADE EDUCACIONAL: EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA. 10/10/2017. Mestrado em EDUCAÇÃO.	A presente dissertação constitui-se pelo estudo sobre a proposta de Cidade Educadora como uma potencialidade educacional. Esse modelo de cidade permite a educação além sala de aula e se estende da escola para os espaços urbanos, porque na Cidade Educadora , a escola aprende com a cidade, assim como a cidade aprende com a escola e seus cidadãos. O objetivo geral foi desvendar se a proposta de Cidade Educadora pode ser a alternativa para o modelo de educação além-escola. Foi realizada pesquisa de campo em três cidades brasileiras integrantes da rede: Caxias do Sul (RS), Santo André (SP) e Vitória (ES), as quais nos permitiram compreender em alguns aspectos que é possível a transformação dos municípios em uma Cidade Educadora , em vista da concretização de políticas públicas democráticas e incentivadoras da participação cidadã nas ações urbanas em suas mais diversas instâncias. 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 Educadoras , o projeto perde sua identidade educacional.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5424959	

3. CIDADES EDUCADORAS NO ESTADO DE SÃO PAULO: ANÁLISE DAS AÇÕES FRENTE AO PERFIL TEMÁTICO E AOS PRINCÍPIOS DO MOVIMENTO. 25/02/2014. Mestrado em EDUCAÇÃO.	O Movimento internacional Cidades Educadoras propõe a implantação de políticas públicas urbanas calcadas em um modelo de educação ao longo da vida, por meio de iniciativas educativas formais, não-formais e informais. O objetivo geral da pesquisa visa analisar as ações dos municípios paulistas, que estavam associados ao Movimento Cidades Educadoras no ano de 2012. A dissertação é estruturada em duas partes. A Parte I apresenta e analisa a contextualização, história, pressupostos e organização do Movimento Cidades Educadoras. E a Parte II aborda as especificidades legais do município no Brasil, investiga as principais características das seis Cidades Educadoras no estado de São Paulo e analisa as ações desses municípios no ano de 2012, frente ao perfil temático e aos princípios do Movimento. A análise revelou que, no geral, as ações estão em consonância com os princípios das Cidades Educadoras, contudo os dados apontam aspectos pouco desenvolvidos, como participação, parcerias, trabalho entre secretarias e formas de inclusão.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1567757	
4. O SÍTIO DO PICA PAU AMARELO E SEU TERRITÓRIO: A CIDADE DE TAUBATÉ. 18/02/2019. Doutorado em EDUCAÇÃO.	O presente trabalho tem como objetivo conhecer a relação entre o Museu Histórico, Folclórico e Pedagógico Monteiro Lobato (MHFPML) e a cidade em que se encontra - Taubaté, Estado de São Paulo (BR), buscando compreender os elementos envolvidos na construção desta possível conexão. Tradicionalmente, as pesquisas no campo museológico tendem a abordar a história dessas instituições em relação a si mesmas, ou seja, quando se abriam ao público leigo, as primeiras reflexões sobre as exposições, as ações educativas realizadas por esses espaços, entre outros aspectos. A relação do museu com as escolas também tem se configurado como temática de investigação. A cidade, portanto, ainda não é suficientemente compreendida como um espaço de educação não formal que contribui para a formação da cidadania tanto quanto o museu e a escola. Apesar do município não fazer parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), para análise da relação entre o museu e a cidade foi necessário aprofundar esse conceito. Os resultados indicaram que mesmo a cidade não fazendo parte do rol de cidades educadoras ela pode se constituir como tal, e que a cidade e a sociedade precisam estar preparadas para acolher um museu que se propõe a ser instrumento de desenvolvimento social.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7624204	
5. A CIDADE EDUCADORA E O ENFOQUE CTS: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO. 12/07/2016. Doutorado em EDUCAÇÃO.	O Enfoque CTS de Ensino de Ciências e as Cidades Educadoras compartilham de diversos aspectos que permitem sua identificação como concepções progressistas de educação. No sentido de compreender a relação de futuros professores com tais abordagens educativas, chegamos à nossa questão: Como professores em formação compreendem as possibilidades de ensino aprendizagem de ciências a partir da interação entre os referenciais CTS e das cidades educadoras? Diante de tal questão, nosso objetivo 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. Utilizamos, para tanto, a análise de documentos produzidos pelos alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos na disciplina “Práticas e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas III”, ofertada no segundo semestre de 2014, utilizando a Análise Textual Discursiva. Os resultados obtidos revelam pouca familiaridade da maioria dos alunos em relação a essas abordagens e reforçam a necessidade de uma incorporação mais incisiva das perspectivas do Enfoque CTS e das Cidades Educadoras nas orientações curriculares tanto do Ensino Básico quanto das próprias universidades, bem como a importância da adoção dessas perspectivas na formação de professores.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4240039	
6. C4EP: UM FRAMEWORK BASEADO NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE CIDADE EDUCADORA. 26/10/2020. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO e Novas Tecnologias ²³ .	Essa pesquisa apresenta como objetivo geral: analisar as representações sociais das professoras de educação infantil na interface com o programa “Linhas do Conhecimento” da rede municipal de ensino do município de Curitiba/PR, sobre a expressão indutora “ cidade educadora ”. Os elementos revelados por meio da análise prototípica sinalizaram que o provável núcleo central das representações sociais das professoras de educação infantil que participaram da pesquisa empírica com o termo indutor “ cidade educadora ” revela o C4EP da cidade educadora Curitiba: “Conhecimento”, “Cuidado”, “Criança”, “Cultura” “ Educação ” e “Professor”. Portanto, para esse grupo de professoras, uma cidade educadora pode representar o conjunto de conhecimentos criados, elaborados e transformados em íntima relação ao contexto educacional, no qual o cuidar e o educar são indissociáveis e oriundos desse contexto de educação formal, destacando-se os sujeitos criança e professor. Uma cidade educadora , para esse grupo, está relacionada ao conhecimento, conexo à educação, ao cuidado, à aprendizagem e ao professor.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10145646	
7.CIDADES REBELDES, EFERVESCENTES E EDUCADORAS: EM CAXIAS DO SUL/RS, QUANTO DE PASSADO EXISTE EM NOSSO PRESENTE?? 26/11/2020. Doutorado em EDUCAÇÃO.	[...] considero que minha tese surge indissociável da historicidade que compõe o espaço, objeto de reflexão perante as ações e decisões humanas ali desenvolvidas, com reflexos contundentes tanto na relação entre seus cidadãos quanto com os produtos ou espaços culturais de representação decorrentes de tais decisões. Assim, ao considerar os processos históricos de formação e transformação da cidade de Caxias do Sul, o fluxo humano e as sociabilidades existentes, o uso democrático da cidade e de seus equipamentos culturais e, por fim, os próprios desafios sociais e pedagógicos observados tanto no cotidiano urbano quanto no campo escolar da cidade, considero que o objetivo geral da minha tese é contribuir

²³ Esse trabalho de dissertação já está descrito quando da procura com os descritores “Cidade Educadora” AND “Educação Infantil” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

	para um maior entendimento da cidade como possibilidade educadora, potencializando as relações entre os campos pedagógico, histórico, social e cultural da cidade de Caxias do Sul/RS, com suas efervescentes continuidades e/ou rupturas. A tese que orienta minha pesquisa é a de que a historicidade ali percebida desvela uma impactante rede de ações e representações deseducadoras perante determinados grupos sociais, especialmente àqueles identificados como periféricos, por vezes destacados como detentores de um capital social, político ou simbólico inferior frente às representações sociais dominantes. Logo, tais ações evidenciam uma importante fragilidade enquanto Cidade Educadora , que se vê inserida em um complexo contexto de impotência sobre determinados campos sociais e espaços culturais da sociedade.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta:/repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/6807	
8. O PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO COMO INSTRUMENTO DE EDUCAÇÃO CIDADÃ NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO? RO. 09/03/2020. Mestrado em EDUCAÇÃO.	Esta pesquisa tem por objetivo analisar as potencialidades do Município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, como Cidade Educadora . Justifica-se a relevância da pesquisa pelo Estatuto da Cidade, visto que o Plano Diretor é instrumento obrigatório aos municípios e cidades acima de vinte mil habitantes, cuja diretriz serve ao princípio da gestão democrática participativa por meio de debates, audiências públicas, conferências, entre outras formas de participação popular. Em relação com as leis urbanísticas e do Direito da Cidade, tem-se a Educação Cidadã situada no contexto da Cidade Educadora . Assim, a participação popular passou a ser o objeto de estudo. A abordagem de natureza quali-quantitativa conduziu as análises de maneira que os resultados obtidos, pressupostamente, são fortes indicativos do processo comunicacional formulado entre o poder público municipal e a população, inferindo positivamente na formação cidadã crítica e emancipatória, logo em compatibilização com a premissa de que a cidade educa e é aprendiz ao mesmo tempo, abrangendo o desafio inerente às políticas públicas urbanas de gerar equilíbrio e harmonia entre identidade e diversidade, pertencimento e participação do cidadão no seu planejamento.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9351988	
9. 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. 31/03/2017. Doutorado em EDUCAÇÃO.	Esta tese tem como campo de reflexão o trabalho de educação desenvolvido junto à comunidade, na década de 1990, no Museu Vivo da Memória Candanga, por sua prática de caráter pioneiro e inovador por meio do patrimônio cultural. Traz em seu arcabouço o histórico de ocupação do Distrito Federal no início da construção de Brasília, as diversas vilas que se formaram, a retirada da população de algumas áreas até o fechamento do Hospital Juscelino Kubistchek de Oliveira (HJKO) e a criação do Museu Vivo da Memória Candanga (MVMC). Expõe a estrutura educativa pensada, proposta e posta em prática no MVMC, apresentando, previamente, outras práticas de educação em museus que são de interesse desta pesquisa, como é o caso do Projeto Interação, na década de 1980. Discute a questão da educação formal, informal e não formal e sua atuação dentro de um espaço de memória, incluindo o museu às cidades educadoras , uma nova proposta de educação fora

	do espaço da sala de aula formal, que dialoga com toda a comunidade e, naturalmente com o museu, integrante desta cidade. A pesquisa termina com uma proposta de educação para o Museu da Educação do Distrito Federal, que interage com a comunidade que o recebe.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6050377	
10. A EDUCAÇÃO POPULAR PARA TODOS DE UMA CIDADE EDUCADORA (NATAL, RIO GRANDE DO NORTE, 1957-1964). 10/04/2015. Mestrado em EDUCAÇÃO.	Este trabalho tem como objeto de pesquisa as políticas de educação popular do município de Natal, Rio Grande do Norte, nos anos de 1957 a 1964. Tem como objetivo identificar e analisar as políticas de educação popular, elaboradas e executadas pela Prefeitura Municipal de Natal nos referidos anos. Para adquirir os dados históricos, estabelecemos como questionamento norteador da pesquisa: Quais as políticas de educação elaboradas e implementadas pela Prefeitura Municipal de Natal nos anos de 1957 a 1964? A pesquisa possibilitou compreender que as políticas de educação popular de Natal (RN) tiveram como base uma prática educativa democrática, sustentada em três pilares, a saber: participação e implicação da população natalense; construção e reconstrução das práticas pedagógicas priorizando, em seus programas de ação, a alfabetização em massa e a formação dos docentes leigos; e, a democratização da cultura. Esse processo histórico fez de Natal uma cidade educadora .
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2411784	
11. CIDADES EDUCADORAS - POSSIBILIDADES DE NOVAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA REINVENTAR A DEMOCRACIA. 12/12/2014. Doutorado em EDUCAÇÃO.	A presente tese constitui-se em um estudo sobre as políticas públicas que podem transformar-se em alternativa à lógica fragmentada na forma de pesa e projetar a vida nas cidades. O objetivo central foi 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. A pesquisa ocorreu em três cidades que se assumem como Cidades Educadoras , com engajamento à proposta há mais de uma década, para verificar a perspectiva colocada de reinvenção das relações urbanas a partir das políticas públicas ali desenvolvidas. 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. As cidades assumidas como Cidades Educadoras trabalham para transformar a utopia de uma cidade educar e ser educada pelos cidadãos em realidade, através de novas formas de participação nas decisões coletivas, praticando e incentivando o exercício da construção dos consensos necessários para a vida de todos os habitantes ter mais dignidade e qualidade. A manifestação dos gestores das cidades pesquisadas mostra um conceito de “ cidade educadora ” ainda em construção, que necessita um aprofundamento, pois está aberto para pensar em rede, no multiculturalismo, na interculturalidade, enfim, pensar a educação em consonância com a vida das

	peças e da sociedade. A proposta das Cidades Educadoras se organiza em uma associação de cidades – AICE – que está presente em todos os continentes e age como uma rede técnica auxiliar de todos os municípios que buscam uma nova forma de produção de conhecimento.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1754537	
12. ESCOLA QUE INCLUI, CIDADE QUE EDUCA: APROPRIAÇÕES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO EM UMA ESCOLA DA PERIFERIA DE SÃO PAULO. 16/10/2018. Mestrado em EDUCAÇÃO.	Esta pesquisa tem como objetivo compreender como as práticas escolares de uma escola da periferia da cidade de São Paulo têm se havido com a proposta de integração escola-cidade presente no Programa Mais Educação e suas diretrizes para o combate à exclusão social e escolar, a construção de uma cidade educadora, e a consolidação de uma escola comprometida com valores cidadãos. Para isso, realizamos um trabalho de investigação a partir de uma dupla trajetória. A primeira trajetória parte de uma leitura histórica para problematizar a tendência naturalizante e dualista das interpretações sobre o problema da exclusão social, por meio de uma interpretação da escola e da cidade modernas e sua crise nos dias de hoje, e de uma análise dos programas Mais Educação e Cidade Educadora. A segunda é baseada em um estudo de caso, que contou com o acompanhamento cotidiano de uma escola, dos trabalhos pedagógicos realizados em seu interior e de entrevistas. Como resultado, o processo de pesquisa apontou dimensões contraditórias nas apropriações do Programa na escola que sinalizam para as formas de resistência dos estudantes quando se veem em meio a um processo de elaboração particular acerca dos temas de suas vidas cotidianas na cidade e na escola, tais como: a exclusão social, a violência contra mulher, a violência policial, o tráfico de drogas, a segregação espacial, os problemas ambientais, entre outros.
Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02052019-161004/pt-br.php	
13. INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTUDO DE APLICAÇÃO PRÁTICA À LUZ DO CÍRCULO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DE KNIGHT DE 1994. 13/04/2020. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO e Novas Tecnologias.	A presente pesquisa tem como tema Internacionalização da Educação Superior (ES). Elege-se como objetivo geral analisar os elementos que constituem e/ou fundamentam a compreensão e o processo de implementação da internacionalização da ES em uma instituição de ensino superior (IES) privada, situada na região sul do país, que se encontra em fase inicial de internacionalização. Justifica-se a investigação devido ao fato de que pesquisas sobre essa temática vêm crescendo em números de publicações, são relevantes e formam um profícuo campo para os pesquisadores interessados nesse tema. A descrição e análise de dados ocorreram por meio da aplicação da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), utilizando categorias de análise estabelecidas a priori. Para alcançar os objetivos propostos, a presente investigação, tem como núcleo conceitual os estudos da pesquisadora Jane Knight porém, não somente. Os resultados alcançados apontam que os lócus da pesquisa implementam a internacionalização de forma particular e com pouca interferência da teoria adotada nesse estudo. Além disso, pode-se inferir que a internacionalização se constitui grande reator da formação docente, principalmente favorecer e viabilizar a cidadania global. Todavia, salienta-se a necessidade de uma implementação de processos bem delineados

	que anteceda a esse tema e, quando implantada, pode servir de subsídio para qualificar, cada vez mais, a formação docente ao encontro da cidadania global. A partir disso, originou-se o produto desta dissertação, que se trata de um modelo adaptado de internacionalização. O objetivo deste produto é servir como base norteadora para os processos de internacionalização institucional, com foco na promoção da formação voltada para a cidadania global.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10060153	
14. IDENTIDADE CULTURAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REDE MUNICIPAL DE VINHEDO. 04/09/2018. Mestrado em EDUCAÇÃO ²⁴ .	O estudo investiga o currículo na Educação Infantil do município de Vinhedo/SP. Para isso, analisa-se os discursos sobre o currículo em materiais extraídos do Facebook da Secretaria de Educação (Cidade Educadora) e documentos disponíveis no site da Prefeitura Municipal no que diz respeito à Educação Infantil e seu currículo. As práticas curriculares analisadas mostram que o currículo da Educação Infantil de Vinhedo (re)produz a identidade hegemônica, trata-se da identidade do homem, adulto, branco, cristão, heterossexual e europeu. Ou seja, o currículo da Educação Infantil do município de Vinhedo afirma as identidades hegemônicas e apaga as culturas das minorias.
Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/332976	
15. PRÁTICA DOCENTE EM MULTILETRAMENTOS NA INTERLOCUÇÃO COM A CIDADE EDUCADORA: LIMITES E POSSIBILIDADES. 29/10/2020. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO e Novas Tecnologias.	Esta dissertação apresenta como tema a prática docente em multiletramentos contextualizada na cidade educadora . Destaca-se, aqui, a reflexão acerca dessa interlocução, trazendo duas propostas calcadas no meio social como item agregador na formação humana e do conhecimento, tendo a prática docente como agente de transformação. Assim, busca investigar: Quais os limites e possibilidades de interlocução com a cidade educadora na prática docente em multiletramentos no contexto de duas escolas da rede privada de ensino do município de Curitiba/PR? Elege-se como objetivo geral: Analisar os limites e possibilidades de interlocução com a cidade educadora na prática docente em multiletramentos no contexto de duas escolas da rede privada de ensino do município de Curitiba/PR. A metodologia adotada se pauta em uma abordagem qualitativa com ênfase na análise lexical, seguida da análise de conteúdo de Bardin (1977, 2016) para análise dos dados coletados. O processo de pesquisa iniciou com a aplicação de um questionário sociodemográfico, seguido de entrevistas semiestruturadas com seis professoras. O corpus textual, gerado pelas entrevistas, foi processado pelo software Iramuteq (RATINAUD, 2009) que permitiu a realização da análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) – análise lexical, seguida da análise de conteúdo de Bardin (2016) perante as classes temáticas apresentadas por meio de um dendograma, as quais foram categorizadas pela pesquisadora em dois grandes

²⁴ Esse trabalho de dissertação já está descrito quando da procura com os descritores “Cidade Educadora” AND “Educação Infantil” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

	blocos: a) Alfabetização, Letramento e Multiletramentos; b) Cidade Educadora. Tais blocos constituíram os limites e as possibilidades de práticas docentes em multiletramentos contextualizadas na cidade educadora, demonstrando a fragilidade na ampliação dessa prática diante do potencial que a cidade propõe por meio de seus territórios potencialmente educativos, se mobilizados pedagogicamente.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10146118	
16.ENSINAR A LER A CIDADE: Práticas de estudo da urbe na Escola Básica. 28/05/2014. Mestrado em EDUCAÇÃO.	A presente pesquisa de mestrado procurou compreender como se configura o estudo da cidade na educação básica. Seu objetivo central foi desvelar como, com quais conteúdos e sentidos a cidade têm sido ensinada. A partir desse foco, outras questões emergiram: em que contexto curricular a temática da cidade é inserida? Que temas são priorizados pelos professores? Que lugares elegem para percorrer com os estudantes? Questões urbanas contemporâneas são discutidas? Trabalhou-se com a concepção de Cidade Educadora proposta por Trilla Bernet (1997) e com o conceito de conscientização de Paulo Freire (1980, 2006, 2011). Participaram desta pesquisa quatro professores do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas de Belo Horizonte e de sua Região Metropolitana. Dois instrumentos de pesquisa foram usados na investigação: um questionário virtual e uma entrevista semiestruturada. A análise qualitativa dos dados produzidos apontou dois núcleos de significação fortemente presentes na prática dos professores colaboradores: a cidade como objeto transdisciplinar (BRANDÃO, 2008) e o direito à cidade (LEFEBVRE, 2001). A interpretação desses dados revelou que as três dimensões que estruturam a cidade educadora – o aprender a cidade, o aprender na cidade e o aprender da cidade – fizeram-se presentes na prática pedagógica realizada pelos professores colaboradores, concorrendo para que a cidade educadora se efetivasse na prática.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2171535	
17.CULTIVANDO A SEMENTE EDUCATIVA: A PRÁXIS DOS EDUCADORES DE SAÚDE FRENTE AO GRUPO DE IDOSOS. 18/09/2013. Mestrado em EDUCAÇÃO.	Esta pesquisa procurou analisar 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. A problemática do trabalho envolve a discussão sobre a educação de saúde como parte integrante da educação continuada, a promoção do campo da educação não formal e a tematização dos saberes populares no âmbito educacional dos educadores na área da saúde. Portanto, o estudo é centrado no papel do Educador Social, do Cuidador, do Agente Comunitário de Saúde e na contribuição social e política de suas práxis educativas a uma parcela de idosos que frequenta a Atenção Primária do serviço público de saúde da região Metropolitana de Campinas/SP. O referencial teórico de ancoragem baseia-se na pedagogia do oprimido de Paulo Freire, no conceito de cidade educadora de Jaume Trilla Bernet, bem como nas reflexões atuais sobre a área da Educação de Saúde. A pesquisa revelou que - dependendo da função que exercem - os profissionais focam seu trabalho em uma determinada linha: os Agentes Comunitários de Saúde vinculam sua práxis educativa à prática medicamentosa, à prática de prevenção das doenças

	crônico-degenerativas e à prática epidemiológica. Já os Cuidadores em Saúde desenvolvem sua práxis educativa focando a prática nutricional, a prática higiênica e a prática do autocuidado; enquanto o educador social alicerça sua práxis educativa na ampliação do hábito ou iniciação da prática corporal, na prática lúdica, na prática musical e na prática do turismo, dados que nos levaram a interessantes reflexões.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=833500	
18. ONDE SE APRENDE SER PROFESSORA E PROFESSOR? CARTOGRAFIAS SOBRE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE. 06/09/2017. Mestrado em EDUCAÇÃO ²⁵ .	Onde se aprende ser professora e professor? Essa é questão central deste trabalho, que tem o objetivo de compreender as cartografias construídas a partir das vivências dos (as) discentes do curso de formação inicial de professoras e professoras de Geografia da Universidade Federal de Juiz de Fora. Ressalta-se que, além do espaço escolar universitário, outros espaços formativos da cidade também possam contribuir com a formação docente em um movimento articulado com seus diversos agentes transformadores. A fim de compreender melhor a constituição dos territórios educativos existentes em uma Cidade Educadora , são tomados princípios qualitativos para a construção de cartografias com os docentes a partir dos Mapas Vivenciais.
Disponível em : http://hdl.handle.net/10183/213689	
19. A PAISAGEM EDUCATIVA UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE A PAISAGEM NO CONTEXTO DO PATRIMÔNIO CULTURAL RURAL PAULISTA. 29/02/2016.Doutorado em EDUCAÇÃO.	O tema desta pesquisa de doutorado trata da utilização da leitura de paisagens como ferramenta educativa no contexto do patrimônio cultural rural representado pelas fazendas históricas paulistas. Considera-se que o município educa e que o turismo e atividades/programas educacionais ligados ao meio ambiente e ao patrimônio são relevantes para permitir e/ou habilitar diferentes observadores, proprietários ou visitantes, a fazer leituras circunstanciadas das paisagens selecionadas. 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. Constata-se que a percepção da paisagem pelos entrevistados está vinculada ao tempo/qualidade da experiência, às atividades/percursos realizados e à sua respectiva apropriação, concorrendo para tanto os elementos patrimoniais de cada fazenda, sendo que as ações educativas não-formais são significativas na reconstrução idealizada da

²⁵ Esse trabalho de dissertação já está descrito quando da procura com os descritores “Cidade Educadora” AND “Território Educativo” no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

	paisagem visitada. Constitui-se registro inédito do posicionamento de proprietários das fazendas históricas paulistas e dos visitantes que têm o patrimônio cultural rural e sua paisagem respectiva como objeto de interesse turístico, de experiências de lazer, saúde, conhecimento histórico e de formação cultural.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3630163	
20. DE ESCOLA CIDADÃ A ESCOLA DO CAMINHO: PERCURSOS DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL EM UBERABA, MG (1993/2016). 12/03/2020. Doutorado em EDUCAÇÃO.	Desde 1993, a educação pública municipal em Uberaba (MG) tem adotado os fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos estabelecidos pela chamada Escola Cidadã. Dessa base, princípios educativos foram estabelecidos e vivenciados nas escolas municipais uberabenses. Também foram alterados do ponto de vista da ampliação, o que se nota na mudança de nomenclatura (Escola Cidadã, 1993–2000; Cidade Educadora , 2005–12; Escola do Caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma (2013–16). Como essa proposta de escola tem atravessado tempos de mudança, tal permanência instigou inquietações que levaram a considerá-la como objeto de estudo, em especial se foram cogitadas mudanças — e se houve — nos fundamentos, alterações nos períodos de mudança de governo. A investigação objetivou analisar ações educacionais projetadas e levadas a efeito entre 1993 e 2016 quando seis governos municipais mantiveram os fundamentos da Escola Cidadã. O enfoque incidiu na compreensão de como foram introduzidos em instâncias da área da educação. A análise de discurso das fontes documentais permitiu compreender que os fundamentos da Escola Cidadã foram introduzidos e ratificados no período histórico de seis administrações municipais. Embora o estudo constate a manutenção, a análise possibilitou compreender que, mesmo em educação fundada nos ideais de cidadania, princípios da Escola Cidadã perderam força aos poucos em um contexto político liberal que trouxe mais dificuldades do que vantagens ao progresso de seus cidadãos.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10727899	
21. ESCOLA DO NADA? ANÁLISE DE PROGRAMAS DE AMPLIAÇÃO DO HORÁRIO E DO ESPAÇO ESCOLARES NO BRASIL PÓS-2004. 28/03/2016. Doutorado em EDUCAÇÃO.	Considerando-se o aumento das iniciativas de ampliação do horário e do espaço escolares, decorrente dos dispositivos legais, de demandas de entidades públicas e privadas e Organizações não Governamentais, o presente trabalho busca analisar a política de ampliação do horário e do espaço escolares de programas oficiais das esferas federal (Programas Escola Aberta e Mais Educação), estadual (São Paulo e Paraná) e municipal (Londrina, PR), implantados a partir de 2004, ano em que a União oficializou o Programa Escola Aberta: Educação, Cultura, Esporte e Lazer para a Juventude (PEA), seguindo-se em 2007, a criação do Programa Mais Educação (PME) como modelo indutor de educação integral. A análise dos programas oficiais permitiu verificar a existência comum de um conjunto de pressupostos teórico-práticos relacionados à ampliação do horário e do espaço escolares em andamento. No campo político-social, a escola seria resignificada, no sentido de cumprir tarefas de acolhimento social, assistencialismo, diversão, tomando para si, de forma precária, a oferta de serviços públicos a que a população tem direito, por meio de parcerias entre as pastas responsáveis pela educação e as

	responsáveis por outras áreas sociais, a iniciativa privada e Organizações não Governamentais. No campo pedagógico, a ampliação provocaria a redução ou mudança da função social da escola de socializar o conhecimento historicamente acumulado. Isso dar-se-ia, principalmente, pela adesão daqueles Programas ao referencial teórico-prático recomendado pelas agências multilaterais, notadamente a UNESCO, cujos princípios pedagógicos escolanovistas, são representados pelas pedagogias que valorizam o aprender a aprender, em especial o construtivismo piagetiano, além de receber contribuições do referencial da Educação Popular (Escola Cidadã) e das Cidades Educadoras. Argumenta-se que a ampliação do horário e do espaço escolares vem acompanhada por um projeto de formação humana restritivo, adaptativo e alienante, na medida que não fortalece ações para o enriquecimento cultural dos alunos; pelo contrário, contribui para a adaptação dos indivíduos ao modelo societal vigente, mediante o fortalecimento do seu cotidiano e de conteúdos voltados à formação de hábitos desejados pela sociedade neoliberal e pós-moderna.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3634956	
22. RESISTÊNCIA E GOVERNAMENTALIDADE: POLÍTICA EDUCACIONAL EM UBERABA (MG) NOS ANOS DE 2005 A 2012. 28/02/2014. Doutorado em EDUCAÇÃO.	A partir das lentes teórico-metodológicas dos Estudos Foucaultianos acerca de noções como discurso, relações de poder, governamentalidade e biopolítica desenvolvidas pelo filósofo Michel Foucault, a presente Tese, empreende uma análise sobre as políticas públicas educacionais implementadas em Uberaba/MG nos anos de 2005 a 2012, de modo a compreender como se constituem os discursos e as práticas discursivas que coloca em movimento o discurso em “favor” da qualidade de ensino. Parte do contexto em que a centralidade da qualidade de ensino é evidente, tendo como motes principais dois documentos oficiais produzidos pela SEMEC, o PMDE e o Contrato de Gestão, aliados à lógica neoliberal, e os discursos produzidos a partir de práticas de governo cuja fonte de governo se centra em estratégias de subjetivação dos indivíduos com funções de controle, limitação e validação das regras de poder, formulando regras e normas que devem ser trabalhadas na escola, que direcionam para uma educação de qualidade fabricada pelas estatísticas e pelo discurso de uma Cidade Educadora. Nessa perspectiva, trata também de 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. A pesquisa demonstra que a política educacional adotada engendrou um conjunto de procedimentos e saberes considerados úteis para a conformação de sujeitos e das instituições escolares adequados às necessidades da governamentalidade neoliberal. Finalmente, o estudo enfatiza a multiplicidade discursiva que possibilita vislumbrar as resistências que coexistem nos jogos de poder e de verdade.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2035585	

23. PERCURSOS EM BUSCA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: O CIEP HENFIL EM DUQUE DE CAXIAS. 25/07/2013. Mestrado em EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS.	Nas últimas décadas, o Brasil, retomou as discussões em torno das questões relacionadas à educação integral concomitantemente com a emergência de textos legais e políticos que contemplam a ampliação da permanência dos alunos na escola. A legislação vem abordando o horário integral e autorizando programas que visam ao aumento das horas destinadas à formação do estudante. Percebe-se a sucessão de textos legais e pesquisas que sinalizam a necessidade do horário integral e mostram o surgimento das políticas públicas que buscam retomar o horário integral nos moldes propostos por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro (idealizador dos CIEPs) ou induzir a ampliação da jornada escolar nos moldes das Cidades Educadoras. O 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado em Barcelona em Novembro de 1990, reuniu na Carta inicial, os princípios essenciais do perfil educador das cidades ressaltando que há a necessidade de integrar diferentes saberes, espaços educativos, a comunidade e a escola, uma vez que ela não deve ser considerada a única instância educativa. Nesta perspectiva, tendo em vista as discussões promovidas por Bomeny, Cavaliere, Coelho e Maurício sobre a formação integral da criança e do adolescente em tempo integral, pretendeu-se, através de pesquisa qualitativa, investigar se o Programa Mais Educação, implementado em um CIEP, em Duque de Caxias, representou uma retomada das escolas em tempo integral defendida por Ribeiro, em que todo o processo de aprendizagem ocorre dentro da escola, ou, como orientam os princípios das Cidades Educadoras, através do comprometimento de parceiros e outros espaços educativos com a formação integral do estudante em um horário ampliado.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=902143	
24. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. 27/02/2013. Mestrado em EDUCAÇÃO.	A presente pesquisa buscou investigar quais relações podem ser percebidas entre a educação integral e a arte/educação, tendo seu campo de investigação circunscrito ao Programa Mais Educação (PME). Com o objetivo de entender como estas áreas são propostas neste Programa, foi realizada pesquisa bibliográfica e documental a fim de conhecer: (1) as concepções de educação integral associadas à leitura dos textos e documentos relativos ao Programa Mais Educação e (2) as concepções de arte/educação inferidas dos textos e documentos deste Programa. Esta investigação permitiu entender que, neste Programa, tanto a educação integral quanto a arte/educação aparecem influenciadas por suas abordagens históricas e contemporâneas. Destarte, enquanto a primeira mostrou-se influenciada por sua abordagem histórica, (representada nas ideias de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro) e por sua abordagem contemporânea, (presente nas ideias de cidade educadora e proteção integral), a segunda apareceu influenciada pela tendência modernista, (representada, por exemplo, pela concepção de arte enquanto expressão), e pela tendência contemporânea (em especial pela proposta triangular de Ana Mae Barbosa e a valorização da cultura local). De posse destes referenciais, esta investigação avançou na compreensão sobre quais concepções de educação integral e de arte/educação podem ser observadas na execução do PME e como que elas se relacionam na prática, revelando os desafios e possibilidades presentes

	nesta experiência. As relações estabelecidas entre as concepções, observadas em campo, indicaram que o formato do PME, no que tange ao aumento do tempo escolar por meio de parcerias (para a ampliação dos espaços) e do trabalho voluntário (para ampliação da equipe), foi percebido como um fator determinante para a forma como a educação integral e a arte/educação se apresentaram na prática.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/con_sultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=108521	
25. A LINGUAGEM AUDIOVISUAL EM VÍDEOS EDUCATIVOS DA UNIVESP TV. 22/03/2013. Mestrado em EDUCAÇÃO.	O presente estudo tem como objeto de pesquisa a linguagem audiovisual em três vídeos educativos de produções da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp TV). O objetivo é compreender quais são os limites e as possibilidades da utilização de recursos audiovisuais na educação a distância. A investigação envolve a observação do formato audiovisual e do conteúdo em cada vídeo analisado. O primeiro vídeo educativo analisado, Interdisciplinaridade e Transversalidade, tem como alicerce a teoria para falar da importância de trabalhar a interdisciplinaridade com os alunos. De acordo com ele, 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. Já o vídeo A criança que não aprende mostra um problema de leitura com uma criança que não consegue ler a palavra e, conseqüentemente, não consegue ler o mundo. A fundamentação teórica se baseia nas ideias do pensador Edgar Morin, com o intuito de analisar se nesses vídeos há a preocupação com a articulação dos conhecimentos. O resultado permite verificar que o emprego de recursos audiovisuais em vídeos educativos contribui para o pensar, criar e conhecer. Outro indicativo é que por meio da leitura do mundo, pode-se trabalhar com diversos elementos que auxiliam na recuperação, conservação e reprodução do conhecimento.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=268084	
26. EDUCAÇÃO INTEGRAL E(M) TEMPO INTEGRAL: ESPAÇOS NO PROGRAMA BAIRRO-ESCOLA, NOVA IGUAÇU – RJ. 01/04/2011. Mestrado em EDUCAÇÃO ²⁶ .	Trabalho anterior a Plataforma Sucupira, impossibilitando o acesso as informações.

²⁶ Trata-se de um estudo que é anterior a Plataforma Sucupira, sendo assim não oferece acesso a seu Resumo através do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

27. A ARTE NA CONSTRUÇÃO DE UM BAIRRO EDUCADOR: UMA INSPIRAÇÃO FREIREANA NA CIDADE DE SÃO PAULO. 01/09/2015. Mestrado em EDUCAÇÃO (CURRÍCULO).	Esta pesquisa assume como premissa que a arte, especialmente a arte teatral, é instrumento valioso para a construção de um Bairro Educador, que pode estimular o pensamento crítico libertador como condição para a formação de cidadãos. Paulo Freire, considerado o maior pensador da história da pedagogia mundial e Patrono da Educação brasileira, é a referência da pesquisa. Assim sendo, a presente pesquisa busca investigar a contribuição da arte, especialmente o teatro, para a transformação da comunidade de Heliópolis (SP) em Bairro Educador. Pretende-se com essa pesquisa, dar luz ao processo de inclusão da arte teatral numa comunidade marcada pela violência e profunda transformação. Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, que inclui análise de documentos, observação de práticas realizadas na comunidade, bem como entrevistas. Também foram analisados documentos da comunidade de Heliópolis e aqueles que registraram o Movimento das Cidades Educadoras. Os resultados demonstraram que os processos de conscientização, de participação social e de dialogicidade puderam acontecer, por conta da história da comunidade, e que, apesar da arte não ser capaz de mudar por si só a realidade, ela pode despertar e motivar novas lideranças e novos movimentos no questionamento da naturalização das desigualdades sociais.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2781051	
28. EDUCAÇÃO INTEGRAL: SIGNIFICAÇÕES DO PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA PARA SUJEITOS DA ESCOLA MUNICIPAL ADAUTO LÚCIO CARDOSO. 26/08/2015. Mestrado em EDUCAÇÃO.	A educação integral vem sendo tema de políticas públicas, no Brasil, a partir do final do século XX e nos tempos atuais, tendo várias concepções e formatos que se desdobram em diferentes experiências educativas, pelo país. Nesse contexto se insere o Programa Escola Integrada, desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, desde 2006, que vem ampliando a jornada escolar para nove horas diárias em todas as escolas que compõem a Rede, no compromisso de promover um projeto amplo de educação que considera os indivíduos em sua integralidade, pelo desenvolvimento de suas competências individuais, sociais, cognitivas e produtivas, que se refletirão em sucesso escolar e pessoal e no fortalecimento de valores e práticas democráticas e cidadãos. Esse programa, baseando-se na concepção das Cidades Educadoras e no compromisso de transformar Belo Horizonte em uma sala de aula, se vale da educação formal, informal e não formal para alcançar seus objetivos e, nesse sentido oferece oficinas e aulas-passeio aos estudantes. É nessa perspectiva que a presente dissertação teve a pretensão de analisar as significações que esse programa tem tido na vida de sujeitos nele envolvidos. Como resultado das análises feitas, foi possível identificar que, mesmo tendo dificuldades e desencontros com o turno regular, o PEI vem se constituindo em experiências significativas para os sujeitos que têm participado das atividades oferecidas e interpretam essas vivências como um diferencial em suas vidas.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3473600	

29. BOM JUÁ E PLATAFORMA: TERRITÓRIOS QUE ENSINAM O PATRIMÔNIO CULTURAL À INFÂNCIA, SALVADOR – BAHIA. 30/11/2016. Doutorado em EDUCAÇÃO.	Essa tese é continuidade de estudo de mestrado com o tema tratado: Patrimônio cultural, infância e identidade no bairro de Bom Juá, Salvador- Bahia. Na dissertação observamos que o patrimônio cultural, as histórias de vidas das pessoas e as formas de expressão do território não eram visibilizadas no ambiente escolar. Sendo assim, não faziam parte do repertório curricular. Desta forma, optamos agora pelo estudo comparativo entre dois territórios Bom Juá e Plataforma, tendo como ênfase o território e o patrimônio cultural de ambos. Trabalhamos com enfoque no território educador e no patrimônio africano-brasileiro como parte do desenvolvimento da identidade cultural africano-brasileira. O nosso objetivo geral foi: Analisar as possibilidades educativas para a infância nos territórios de Bom Juá e Plataforma enfocando o patrimônio cultural africano-brasileiro. O resultado do estudo apontou a possibilidade educativa no território para a infância; a disposição de material didático para desenvolver um trabalho que visibilize o patrimônio africano-brasileiro, mas dependendo dos professores militantes para a aplicação da Lei 10.639/03; a infância ela existe associada ao medo das mazelas existentes do território alvo de violência policial. Concluímos então que existe a possibilidade de educação patrimonial de forma espontânea no território e que a SMED por sua vez, atua com projetos aquém da realidade não contemplando a educação patrimonial embora exista em seu adote a diretriz pedagógica para cidade educadora.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4580183	
30. ESCOLA PROJETO ÂNCORA: GESTAÇÃO, NASCIMENTO E DESENVOLVIMENTO²⁷. 15/09/2014. Mestrado em EDUCAÇÃO.	Esse trabalho busca compreender o processo de consolidação da Escola Projeto Âncora, que declara se concretizar por meio de princípios democráticos. O objetivo é verificar se esta Escola pode ser classificada dentro do movimento das chamadas escolas democráticas. O estudo inclui as questões de autonomia escolar, territorialização das políticas educacionais e a temática da gestão escolar democrática. São abordados os princípios das escolas ditas democráticas, de modo a que sirvam de base para verificar se a práxis da escola estudada se fundamenta a partir de tais princípios. Trata-se de uma pesquisa participante, de abordagem qualitativa. Os dados coletados mostram que a Escola em questão não se classifica dentro do movimento das escolas democráticas. Sua proposta é trabalhar de acordo com princípios democráticos, sobretudo promovendo o exercício da participação democrática como algo intimamente ligado à formação da consciência, para a vivência da democracia, incentivando a responsabilidade social. Seu propósito não é vivenciar a democracia em um espaço fechado - no interior de um prédio escolar -, e sim sair dos muros da entidade, ocupando os espaços da comunidade. Assim, vislumbra-se consolidar enquanto Cidade Educadora, criando Comunidades de Aprendizagem.

²⁷ Esse trabalho de dissertação já está descrito quando da procura com os descritores “Cidade Educadora” or “Cidades Educadoras” na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD.

Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-124532/	
31.PROGRAMA ESCOLA INTEGRADA: A ATUAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR. 30/09/2014. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.	O presente estudo discorre sobre o Programa Escola Integrada, implementado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Implantado em 2006 em experiência piloto em sete escolas, é validado no ano seguinte, com o início de sua expansão. O Programa se alicerça nos princípios de inclusão social, educação integral e cidade educadora . Nesse sentido, a educação não se restringe ao espaço e reconhece o potencial educativo das diversas instituições da comunidade e da cidade. O Programa amplia a jornada escolar para 9 horas diárias e incorpora novos atores no contexto escolar que compartilham a tarefa de educar. Este estudo pretende analisar a implementação do Programa pelos Gestores de duas escolas municipais identificadas como Escola A e Escola B. A pesquisa revelou vários dilemas no contexto de implementação da política que se desdobram em desafios para os gestores escolares. Dentre eles, o de construir um currículo integrado, articulando as atividades do Programa com as atividades planejadas pelos professores, a partir de um consenso construído no Projeto Político Pedagógico das unidades estudadas. Outro desafio é a baixa adesão dos professores e a efetiva compreensão das finalidades do Programa.
Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1740599	

A partir da leitura dos Resumos e análises dos descritores pesquisados tem-se que:

O estudo 1 tece reflexões sobre Justiça Restaurativa na perspectiva da Cidade Educadora sobrelevando a participação dos cidadãos nas decisões políticas em busca de uma sociedade sustentável e com perspectivas de melhor qualidade de vida a todos. Retrata também sobre a importância da participação da sociedade na elaboração de políticas públicas educacionais, centralizando o eixo principal de elaboração das mesmas que se constituiu a partir do Estado, família e sociedade. Encontrou-se com esse estudo que a Justiça Restaurativa é uma técnica que pode ser utilizada, seguindo os princípios da Cidade Educadora a fim de galgar uma cidade mais humana e justa. Contudo, não traz relações em seu Resumo sobre a formação inicial de professores ou a Educação Infantil.

O estudo 2 refere-se a uma dissertação sobre as potencialidades do uso das cidades sendo direcionadas pelos princípios da Carta das Cidades Educadoras. Fez-se uma pesquisa de campo em 3 cidades brasileiras que identificou que a continuidade dos trabalhos e da formação e participação cidadã muito se prejudicam conforme as trocas de governos. Declina-se a refletir que ser um Associado da AICE, bem como manter seus conceitos em aplicação em prol de uma cidade educadora é algo que vai além de projetos de governo, que se firma verdadeiramente como políticas públicas respaldando-se nos princípios da Carta das Cidades Educadoras, caso contrário, perde-se a identidade educacional.

O estudo 3 retrata a implantação de políticas públicas urbanas que visam educação para ao longo da vida, realizadas através da educação formal, não formal e informal. A pesquisa investiga as ações realizadas em seis cidades paulistas tidas como educadoras no ano de 2012, dividindo-se em duas partes, sendo a primeira uma contextualização da temática e os pressupostos das Cidades Educadoras, e na segunda parte, as especificidades das cidades elencadas para o estudo. Como resultado encontrou-se que os princípios estabelecidos estão de acordo com os princípios das Cidades Educadoras, no entanto, com questões como a participação, parcerias e trabalho entre secretarias e formas de inclusão ainda a serem melhores desenvolvidas.

O estudo 4 fala sobre a relação do Museu Histórico, Folclórico e Pedagógico Monteiro Lobato (MHFPML) e a cidade de Taubaté/SP, buscando entender as conexões entre ambos. Relata que apesar do município não fazer parte da Associação

Internacional das Cidades Educadoras (AICE), para análise dessa relação museu x cidade, necessitou-se aprofundar conceitos que indicaram que mesmo a cidade não pertencendo a associação, necessita estar preparada para acolher o museu e proporcionar desenvolvimento social para a comunidade que a abriga.

O estudo 5 traz uma grande relação com o ensino Ciência Tecnologia e Sociedade - CTS, voltado para professores em formação e suas compreensões em relação as possibilidades de ensino a partir das cidades educadoras. O objetivo desse trabalho foi corroborar no processo de compreensão de futuros professores sobre a utilização da temática no ensino aprendizagem, identificando os espaços que já são reconhecidos pelos professores como sendo de espaços educativos, as abordagens que estão sendo utilizadas para tais práticas no ato de ensinar e aprender ciências, apontando quais as possibilidades de práticas e conceitos podem ser utilizadas em suas carreiras docentes. Para a realização desse estudo foram utilizados os documentos elaborados pelos próprios alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de São Carlos, na disciplina “Práticas e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas III”, ofertada no segundo semestre de 2014, utilizando a Análise Textual Discursiva. Como resultados dessa dissertação revelou-se pouca familiaridade dos alunos em se tratando da temática CTS e Cidades Educadoras o que ratifica a necessidade de maiores estudos e orientações curriculares seja na Educação Básica quanto nas universidades, e principalmente, na formação de professores.

O estudo 6 já foi explanado anteriormente é o que mais semelhança tem com essa pesquisa, pois faz um estudo com professoras da Educação Infantil, destacando as representações sociais sobre a cidade educadora.

O estudo 7 é uma tese que versa sobre a cidade de Caxias do Sul/RS, sua historicidade e potencialidades frente a grupos de minorias, periféricos. E acaba por revelar a impotência de algumas ações sobre determinados campos sociais e espaços culturais da sociedade. Trata sobre discriminação, exclusões sociais e práticas democráticas.

O estudo 8 fala sobre o Plano de Gestão na cidade de Porto Velho/RO, retrata as potencialidades do município em ser uma cidade educadora, que conta com a participação popular em seus processos democráticos, não dando destaque, em seu Resumo, a formação de professores ou a Educação Infantil.

O estudo 9 retrata a construção de Brasília/DF, fala sobre os patrimônios culturais, e sobre a educação formal, informal e não formal trazendo uma proposta de educação fora de sala de aula formal, que interage com a cidade e toda comunidade. O estudo finaliza com uma proposta de educação para o Museu da Educação do Distrito Federal.

O estudo 10 trata-se de uma dissertação que retrata as políticas públicas implementadas na cidade de Natal/RN entre os anos de 1957 a 1964 e tem como objetivo identificar e analisar as políticas de educação popular implantadas nesse período, com foco principal para alfabetização em massa, para a formação docente leiga, construção e reconstrução de práticas pedagógicas, e foi segundo o estudo, o que levou a cidade a se tornar uma cidade educadora. Esse trabalho está condizente com o que se procura como proposta para essa dissertação, apesar de não se referir a Educação Infantil propriamente, fala sobre alfabetização em massa podendo incluir esse público, e faz analogias com a formação docente de leigos, com base na democracia das Cidades Educadoras.

O estudo 11 faz um comparativo entre 3 cidades educadoras, que estão há décadas engajadas na proposta da AICE, e traz reflexões sobre as políticas públicas utilizadas no processo de transformação das cidades, nos projetos de vida da população. Analisa as possibilidades de invenção e reinvenção das relações urbanas a partir da promoção de novas e antigas políticas públicas, discutindo limites e avanços pautados nos conceitos de Cidade Educadora. O estudo em questão não é direcionado a Educação Infantil ou a Formação Inicial de Professores.

O estudo 12 disserta sobre as práticas escolares de uma determinada escola de São Paulo/SP localizada na periferia, e como a mesma está trabalhando com a dinâmica escola-cidade presente no Programa Mais Educação no intuito de trabalhar o combate à exclusão social e escolar, viabilizando a construção de uma cidade educadora e tornando a escola, um local focado no desenvolvimento dos valores cidadãos. Fez-se um estudo bibliográfico e um estudo de campo acompanhando as atividades realizadas na escola, bem como entrevistas com os agentes educativos e com os próprios alunos que sinalizam contradições com as apropriações do Programa Mais Educação dentro da escola e mostrou resistência por parte dos estudantes em lidar com elaborações particulares sobre temas cotidianos como exclusão, violência, drogas, entre outros.

O estudo 13 refere-se a uma dissertação que trata sobre processos de internacionalização de uma Instituição de Ensino Superior, objetivando promover a cidadania global. Em seu Resumo não cita o termo cidade educadora, tampouco faz referência com a Educação Infantil ou Formação Inicial de Professores.

O estudo 14 já foi comentado anteriormente e diz respeito a uma investigação sobre currículo na Educação Infantil do município de Vinhedo/SP, onde fez-se análise de discursos sobre o currículo em materiais extraídos do Facebook da Secretaria de Educação (Cidade Educadora) e documentos disponíveis no site da Prefeitura Municipal no que diz respeito a Educação Infantil e seu currículo.

O estudo 15 é uma pesquisa que fala sobre o multiletramento na cidade educadora e pretende analisar os limites e as possibilidades de interlocução com a cidade nessa prática docente do multiletramento. Faz uma pesquisa com professoras da rede particular de ensino de Curitiba/PR, através de aplicação de questionário, onde os dados são analisados em software e feito análise lexical seguido de análise de conteúdo. Com os resultados montaram-se 2 blocos temáticos: a) Alfabetização, Letramento e Multiletramentos; b) Cidade Educadora. Ambos os blocos constituíram os limites e as possibilidades de práticas docentes em multiletramentos contextualizadas na cidade educadora, e acabaram por demonstrar a fragilidade na ampliação dessa prática diante do potencial que a cidade propõe por meio de seus territórios potencialmente educativos, se mobilizados pedagogicamente. Esse estudo assemelha-se a essa dissertação em relação ao trabalho com os professores e focar sobre a formação dos profissionais para a prática do multiletramento utilizando a possibilidade da cidade como educadora, no entanto, em seu Resumo não cita o nível de ensino dos professores, apenas deixa claro que são duas escolas da rede privada e de Curitiba/PR.

O estudo 16 trata-se de uma dissertação que pesquisa sobre a configuração da cidade na educação básica, tendo como objetivo elencar sobre os conteúdos que a cidade tem sido ensinada. Também buscou-se identificar em qual contexto curricular o tema da cidade educadora é inserida, quais são os temas pesquisados e priorizados pelos professores, quais os principais locais a serem percorridos com os estudantes, se questões urbanas são discutidas em aulas. Utilizou-se como base referencial a Cidade Educadora de Trilla Bernet (1997) e Paulo Freire (1980, 2006, 2011). Fez-se uma entrevista virtual e questionário semiestruturados com 4 professores participantes do Ensino Fundamental e Médio pertencentes a escolas públicas de Belo

Horizonte. Como resultado encontrou-se 3 eixos a serem destacados e que estruturam a cidade educadora: o aprender a cidade, o aprender na cidade e o aprender da cidade. Todos os eixos estavam presentes na prática pedagógica dos professores participantes o que promove a efetividade do trabalho da temática nos espaços escolares pesquisados. Esse foi um estudo que muito aproximou-se do intento dessa dissertação, pois trata de uma investigação de temas, de locais, de conteúdos estabelecidos e da inserção no currículo dessa temática. Ficou além por se tratar de uma pesquisa voltada aos professores do Ensino Fundamental e Médio, não privilegiando a Educação Infantil.

O estudo 17 escreve sobre o papel do Educador Social, do Cuidador, do Agente Comunitário de Saúde e na contribuição social e política de suas práxis educativas a uma parcela de idosos que frequenta a Atenção Primária do serviço público de saúde da região Metropolitana de Campinas/SP. O tema cidades educadoras contribuiu com essa pesquisa em seu referencial teórico que engloba Paulo Freire e sua obra *Pedagogia do Oprimido*, e Jaume Trilla Bernet com os conceitos sobre a cidade que educa, e também, apoia-se em reflexões sobre conceitos da Educação de Saúde. Não há correlação com a linha dessa pesquisa.

O estudo 18 já foi abordado anteriormente, e traz referência ao uso de produção cartográfica com estudantes do curso superior de Geografia. Como já posto, este estudo tem proximidade com o que se busca aqui, pois refere-se à formação de futuros professores, utiliza o território, a paisagem para propor a construção das bases de Cidade Educadora aplicadas na formação desses profissionais.

O estudo 19 fala a respeito do patrimônio cultural rural, um estudo que tem como objeto três fazendas históricas paulistas, buscando definir através de entrevistas, os aspectos referentes as percepções, reflexões e reconstruções de paisagens, que se tornam diferenciadas em função da trajetória e experiências de vida dos entrevistados, também da frequência com que visitam as fazendas e da existência de ações educativas e atividades turísticas desenvolvidas nesses espaços. No resumo não se encontrou os descritores “cidade educativa” ou “cidades educativas”, mas há correlação com o assunto por se tratar de território, de patrimônio cultural, por citar o espaço como sendo educativo por desenvolver atividades voltadas ao ensino.

O estudo 20 traz uma retrospectiva das mudanças de nomes adotadas pelas chamadas Escola Cidadã desde o princípio, passando de Escola Cidadã, para Cidade Educadora e após, Escola do Caminho: vereda que ensina, humaniza e transforma.

Isso contextualizado desde 1993, na educação pública municipal em Uberaba (MG) que adota os fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos estabelecidos pela Escola Cidadã. Com esse descritivo contido no Resumo, entende-se que não faz alusão ao que se procura com essa dissertação.

O estudo 21, traz um debate sob o olhar das concepções da educação histórico-crítica, falando sobre a educação integral, pondo suas considerações através de análises no âmbito pedagógico e no campo político social. Declina que o âmbito pedagógico seria influenciado pelo construtivismo piagetiano, e receberia então, contribuições do referencial da Educação Popular (Escola Cidadã) e das Cidades Educadoras para sua consolidação. Não faz conexão com a dissertação aqui proposta.

O estudo 22 escreve com base em Foucault as relações de poder e verdade que coexistem dentro do sistema educacional. Uma educação que busca a qualidade fabricadas pelo discurso de uma Cidade Educadora, dentro de um sistema neoliberal de governamentalidade.

O estudo 23 faz alusão a retomada do ensino integral nas escolas com jornada de 7horas/diárias, fala sobre os documentos balizadores da educação integral, e traz um estudo realizado em um CIEP em Duque de Caxias/RJ, que utiliza como base o Programa Mais Educação, sobre a efetividade do ensino integral dentro do espaço escolar, ou a possibilidade de utilizar os princípios da cidade educadora que torna os espaços comunitários também espaços educativos não incumbindo somente a escola do papel de ensinar, mas envolvendo agentes externos no processo de aprendizagem.

O estudo 24 também traz o Programa Mais Educação como foco, trata da educação integral e da arte-educação, indagando como essa relação pode ser observada na execução do Programa em uma escola de Niterói. A concepção de cidade educadora entra nessa análise porque a investigação do estudo permitiu entender que o Programa Mais Educação tem influências de abordagens históricas e contemporâneas, apresentadas nesse caso, por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira com as ideias de cidade educadora e proteção integral. Desta forma, pode-se concluir que não faz referências a temática que se procura para essa dissertação.

O estudo 25 faz uma análise de 3 produções audiovisuais, uma delas fala sobre a Cidade Educadora e o uso dos espaços educativos. Trata da leitura de mundo,

pautando-se nas ideias do Professor Edgar Moran. Não faz alusão a premissa dessa dissertação.

O estudo 26 é uma dissertação anterior a Plataforma Sucupira, sendo assim não oferece acesso ao seu Resumo dentro do espaço de pesquisa dessa dissertação para análise, devido a isso foi contabilizada pelas buscas, mas não feito a análise de conteúdo a partir de seu Resumo.

O estudo 27 versa sobre a transformação de um bairro periférico em São Paulo em um bairro educador através da arte teatral. Pauta-se nas ideias de Paulo Freire e em documentos do bairro e da cidade, bem como na Carta das Cidades Educadoras. Trabalha também a transformação do território em busca da cidadania e melhor qualidade de vida para os moradores do bairro.

O estudo 28 faz uma análise do Programa Escola Integrada de Belo Horizonte, uma escola em tempo integral, e que propõe um estudo sobre as significações que esse programa pode estar causando na vida dos alunos. Esse programa pauta-se na concepção das Cidades Educadoras e tem como objetivo transformar Belo Horizonte em uma sala de aula, utilizando para uso a educação formal, informal e não formal para alcançar seus objetivos e, oferece por isso, oficinas e aulas-passeio aos estudantes. Encontrou-se como resultado das análises feitas, que há dificuldades para conciliar as atividades do contraturno com as do turno regular, mas que o Programa em si vem se constituindo em experiências significativas para os sujeitos que têm participado das atividades e que alegam ser esse um diferencial em suas vidas. Como pode-se notar, aqui também o tema fala sobre as cidades, mas sem relação com formação de professores ou educação infantil, o foco é a educação integral e o território.

O estudo 29 trata a questão do território de dois bairros da cidade de Salvador /BA, que apresentam possibilidade de ser explorado como território educativo, enaltecendo a cultura africana-brasileira, mas que infelizmente não está sendo, pois as propostas curriculares da Secretaria de Educação do Estado apesar de prever a abordagem do tema através da Lei 10.639/2003, o desenvolvimento fica muito dependente dos professores militantes não contemplando a educação patrimonial em seu adote nas diretrizes pedagógicas para cidade educadora. Essa tese, apesar de citar a pesquisa de territórios a serem explorados no currículo da Educação Infantil, levanta os problemas existentes, cita sobre a atuação dos professores, mas não faz referências a políticas de formação ou planejamento para tal.

O estudo 30 já foi explicado anteriormente e descreve sobre a escola democrática através da análise, concepções da Escola projeto Âncora.

O estudo 31 retrata o Programa Escola Integrada, mesmo programa analisado no estudo 28, implementado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, que traz a educação em tempo integral, e já está funcionando como piloto em algumas poucas instituições. O Programa pauta-se nos princípios da cidade educadora e da inclusão social. Leva em consideração espaços comunitários como sendo espaços educativos, e devido a essas particularidades fez-se um estudo com a implantação desse Programa em duas outras escolas A e B como referida no texto, contudo, houve muita dificuldade de implantar no currículo o que os professores programavam como atividades. O estudo fala sobre os professores, mas em suas dificuldades em desenvolver o programa, não traz soluções ou sobre a formação do professor, o foco está no entrave que o currículo impõe para a implantação do programa.

4.9. CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS ENCONTRADOS

Após elencar os estudos encontrados através das buscas, com período delimitado de 2010 a 2020, utilizando os descritores “Cidade Educadora” and “Território Educativo” and “Educação Infantil” and “Formação Inicial de Professores” de maneira junta e intercalando os temas para que pudessem ser elencados os estudos que tivessem correlação, utilizaram-se também os pares “Cidade Educadora” and “Território Educativo”; “Cidade Educadora” and “Educação Infantil”; “Cidade Educadora” and “Formação Inicial de Professores”; “Cidade Educadora” or “Cidades Educadoras”, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações-BDTD, com os conjutores booleanos “and” e “or” em minúsculo e as aspas em cada tema.

Para a pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES, foram utilizados os mesmos descritores com as mesmas combinações, contudo, os conjutores booleanos foram utilizados em letra maiúsculo “AND” E “OR”. Quando utilizado os descritores “Cidade Educadora” OR “Cidades Educadoras”, 63 trabalhos foram selecionados. Destes, os temas foram descritos em quadro (Quadro 12), bem como a área em que pertence cada estudo, o tipo do trabalho e o ano atendendo o intento da pesquisa em encontrar os temas e as áreas que estão sendo estudados em combinação com a temática Cidades Educadoras. Contudo, como essa dissertação, bem como a área de origem

e enquadro desse trabalho faz-se na área de Educação, optou-se por aprimorar os filtros e fazer a análise de conteúdo proposto por Bardin (1977) nos estudos que pertencem a Educação.

Com a construção do Estado **da Arte, conseguiu-se alcançar o objetivo de identificar elementos sobre cidades educadoras para elaboração de um guia de formação inicial de professores na Educação Infantil.**

Percebeu-se que não há muitos estudos em nível de teses e dissertações que correlacionem os temas “Cidades Educadoras”, “Territórios Educativos”, “Educação Infantil”, “Formação Inicial de Professores”, tendo 1 dissertação que aproximou-se da intencionalidade temática desse estudo e que relata sobre as representações sociais de professoras da educação infantil sobre a cidade educadora, tendo como ponto de análise o Programa Linhas do Conhecimento da Rede Municipal de Ensino de Curitiba/PR²⁸, e outros 5 estudos que corresponderam a “formação inicial de professores”, sendo que 1 trabalha sobre os conceitos de CTS e cidades educadoras na formação de futuros professores de ciências²⁹, 1 faz levantamento sobre a cidade educadora de Natal/RN³⁰ nas décadas de 1957 -1964 e traz a alfabetização em massa e as políticas de formação adotadas pelos professores leigos para tornar a cidade educadora, 1 retrata o multiletramento possibilitado pelas cidades educadoras quando da formação adequada dos professores³¹, 1 investiga as práticas pedagógicas, os espaços explorados pelos professores e a formação curricular em relação ao uso da cidade educadora³², contudo volta-se aos professores do Ensino Fundamental e

²⁸ JESUS, Rosane. C4EP:um Framework baseado nas representações sociais das professoras de Educação Infantil sobre Cidade Educadora. Dissertação apresentada em 2020, pela Centro Universitário Internacional UNINTER, no programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Novas Tecnologias (Estudo encontrado com o uso dos descritores “Cidade Educadora” AND “Educação Infantil” (Quadro 11, item 2), “Cidade Educadora” OR “Cidades Educadoras”, (Quadro 13, item 6), ambos no banco da Capes).

²⁹ A CIDADE EDUCADORA E O ENFOQUE CTS: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS A PARTIR DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM FORMAÇÃO. 12/07/2016. Doutorado em EDUCAÇÃO.

³⁰ A EDUCAÇÃO POPULAR PARA TODOS DE UMA CIDADE EDUCADORA (NATAL, RIO GRANDE DO NORTE, 1957-1964). 10/04/2015. Mestrado em EDUCAÇÃO.

³¹ PRÁTICA DOCENTE EM MULTILETRAMENTOS NA INTERLOCUÇÃO COM A CIDADE EDUCADORA: LIMITES E POSSIBILIDADES. 29/10/2020. Mestrado Profissional em EDUCAÇÃO e Novas Tecnologias.

³² ENSINAR A LER A CIDADE: Práticas de estudo da urbe na Escola Básica. 28/05/2014. Mestrado em EDUCAÇÃO.

Médio, e o último, versa sobre a formação de professores de Geografia utilizando a cartografia com exploração de paisagens e territórios³³.

Os demais estudos abordam temas, com os quais se fez uma categorização geral e após, uma categorização mais refinada que contemplasse a área da Educação como já explicado anteriormente. Dessa forma, as teses e dissertações selecionadas foram pré-analisadas, codificadas e categorizadas.

No primeiro momento encontraram-se estudos sobre Cidade Educadora nas áreas de Educação; Teologia; Arquitetura e Urbanismo; Arquitetura; Gestão de Avaliação de Políticas Públicas; Ciências, Tecnologias e Educação; Educação Cultura e Comunicação; Geografia; Artes; Desenvolvimento Socioespacial e Regional; Artes Visuais; Ciências, Química da Vida e Saúde; Políticas Públicas; Projeto, Produção e Gestão do Espaço Urbano; Psicologia; Planejamento Urbano; Fronteira e Direitos Humanos; Educação, Ciências e Matemática; Educação em Ciências; Processos Formativos e Desigualdades Sociais; Direito; Estudo do Lazer; Educação (Currículo); Educação, Cultura e Territórios Semiáridos e Estudos Interdisciplinares Ciências Humanas. E os temas estudados foram: Cartografia Urbanográfica; Democracia na Prática; Facebook como Espaço Educativo e de Afirmação de Identidade LGBTQ+; Arquitetura; Educação Patrimonial; Paisagens do Pensamento e da Vida; Pedagogia Urbana; Dispositivos Urbanos para Cidades Educadoras; Patrimônio Industrial; Ensino da Arte; Novas Cidadania; Turismo Cidadão; Urbanidade Contemporânea; Políticas Públicas para Jovens na cidade; Criação de Espaços Comunitários; Identidade Cultural; Educação Integral; Território Educativo; Inserção Internacional de Cidades Médias.

Quando fez-se uma filtragem dos temas, produções de 2010 a 2020, que estão sendo abordados somente na área da Educação, tem-se: Territórios na Formação Docente; Educação Ambiental; Identidade Cultural; Representações sociais de professores sobre as Cidades Educadoras; Epistemologia Reggio Emilia; Educação Integral; Espaços Culturais-Museu-Teatro; Escola Projeto Âncora; Atuação de Gestor nas Escolas Integradas; Patrimônio Cultural; Bairro Educador pautado na educação Freireana; Linguagem Audiovisual; Arte-Educação; Políticas Educacionais; Paisagem; Práxis Educadora de Saúde com Idosos; Multiletramentos; Políticas Públicas;

³³ ONDE SE APRENDE SER PROFESSORA E PROFESSOR? CARTOGRAFIAS SOBRE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE. 06/09/2017. Mestrado em EDUCAÇÃO.

Educação Popular; Enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade -CTS; Educação para além da escola; Perspectivas Constitucionais da Cidade Educadora.

Com essas análises conseguiu-se realizar um levantamento/mapeamento sobre os assuntos que estão sendo estudados com frequência trazendo a temática cidades educadoras como foco, bem como, os territórios educativos e tudo que esteja relacionado e sejam princípios constituintes para as cidades educadoras. Os temas com maior reincidência tratados nas teses e dissertações no período de 2010 a 2020 foram educação integral, identidade cultural e a exploração de territórios ou espaços como sendo educativos. Em relação ao público-alvo desses estudos houve uma grande abrangência, sendo retratados crianças, adolescentes, adultos, idosos, profissionais da educação gestores, professores, governo, em especial em relação as políticas públicas e planos de gestão, de forma abrangente, cidadãos que tem o direito de usufruto da cidade e de tudo que ela pode proporcionar.

A maior parte dos trabalhos são do tipo dissertações, com 78 trabalhos encontrados nas buscas, em 45 foram realizadas análises de conteúdo sendo 33 dissertações e 12 teses, desses, com os descritores pesquisados, 7 estudos apareceram em duplicidade na BDTD e no banco da Capes.

A partir desse levantamento, e percebendo a diminuta realização de estudos voltados a formação inicial dos professores para a Educação Infantil tendo como premissa as Cidades Educadoras, elaborou-se como produto para esse Mestrado Profissional, o “Guia de Formação para docentes da Educação Infantil sobre Cidades Educadoras” que será apresentado no próximo capítulo, muito embora o próprio levantamento feito através do Estado da Arte já possa ser considerado um produto para o Mestrado Profissional, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

5. PRODUTO DESSA DISSERTAÇÃO: GUIA DE FORMAÇÃO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE CIDADES EDUCADORAS

O mestrado profissional prevê a elaboração de um produto, e para esse estudo, após a levantamento realizado e a pouca incidência de trabalhos relacionados a formação inicial de professores da Educação Infantil envolvendo a temática Cidades Educadoras, elaborou-se um Guia de Formação para Docentes da Educação Infantil sobre Cidade Educadoras.

Esse Guia tem o intuito de apresentar o tema, caracterizando o que são as cidades educadoras, como é o processo pela qual uma cidade passa a ser chamada de cidade educadora e traz exemplos de projetos que podem ser aplicados pelos professores, dando um destaque para algumas possibilidades a serem trabalhadas em momento de pandemia causada pelo Coronavírus que assola a população mundial e acaba por modificar estratégias de ensino, possibilidades de exploração de espaços e novas paisagens.

O Guia foi baseado nos textos da própria dissertação tendo como principal respaldo a Carta das Cidades Educadoras contida na descrição da AICE (2020). Com o resultado da pesquisa estado da arte, encontraram-se 5 trabalhos que tiveram aproximação com a temática estudada, por abordarem a formação inicial de professores da educação básica e/ou cidades educadoras. Estes serviram como leitura para que os textos fossem elaborados, vista que apesar dos temas serem abordados, não estavam compondo um mesmo estudo, tratavam da temática mas de forma fragmentada.

Os estudos resultantes da pesquisa estado da arte versavam sobre Cultura, Tecnologia e Sociedade (CTS) e formação de futuros professores de ciências, sendo esse o 1º estudo descrito (A Cidade Educadora e o enfoque CTS: Articulações Possíveis a partir dos professores de Ciências em formação. 12/07/2016. Doutorado em Educação); o 2º estudo faz levantamento sobre a cidade educadora de Natal/RN nas décadas de 1957 -1964 e traz a alfabetização em massa e as políticas de formação adotadas pelos professores leigos para tornar a cidade educadora (A educação popular para todos de uma cidade educadora (Natal, Rio Grande do Norte, 1957-1964). 10/04/2015. Mestrado em Educação); o 3º estudo retrata o multiletramento possibilitado pelas cidades educadoras quando da formação

adequada dos professores (Prática docente em multiletramentos na interlocução com a cidade educadora: limites e possibilidades. 29/10/2020. Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias); o 4º estudo investiga as práticas pedagógicas e os espaços explorados pelos professores e a formação curricular em relação ao uso da cidade educadora contudo volta-se aos professores do Ensino Fundamental e Médio (Ensinar a ler a cidade: práticas de estudo da urbe na Escola Básica. 28/05/2014. Mestrado em Educação); e o 5º versa sobre a formação de professores de Geografia utilizando a cartografia com exploração de paisagens e territórios (Onde se aprende ser professora e professor? Cartografias sobre territórios educativos na formação inicial docente. 06/09/2017. Mestrado em Educação). Com a leitura desses estudos pode-se compreender o conceito de cidades educadoras, conhecer exemplos de metodologias, do como ensinar, utilizando tecnologias inovadoras, utilizando os espaços disponíveis e de fácil acesso a todos dentro das cidades.

Desta forma, a metodologia utilizada para elaborar o Guia foi a bibliográfica, qualitativa e exploratória, seguindo a mesma linha do restante do trabalho de pesquisa.

O material se apresenta de forma explicativa, com utilização de QR-Code trazendo alguns vídeos com explicações sobre a Cidade Educadora e que estão disponíveis em rede YouTube, de acesso gratuito. As imagens utilizadas no Guia foram retiradas de banco de imagens públicas Istockphoto, e os vídeos foram convertidos em QR-Code com o programa em versão gratuita QRCodeGeneration.com.



GUIA DE FORMAÇÃO PARA DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE CIDADES EDUCADORAS

Mestranda Juliana Pasieznik Casini

UNINTER



SUMÁRIO

SOBRE O GUIA.....	3
O QUE SÃO CIDADES EDUCADORAS?	4
PRINCÍPIOS DAS CIDADES EDUCADORAS	5
COMO SE TORNAR UMA CIDADE EDUCADORA?	7
IDEIAS DE PROJETOS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHANDO COM OS PRINCÍPIOS DAS CIDADES EDUCADORAS	9
IDEIAS PARA SE TRABALHAR A CIDADE EDUCADORA EM TEMPOS DE PANDEMIA... ..	12
REFERÊNCIAS.....	15

SOBRE O GUIA...

Esse Guia foi elaborado como produto resultado do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER, após realização de pesquisa do Estado da Arte e de concluir-se que não há, até o momento de elaboração dessa Guia, estudos (teses e dissertações) que envolvam os temas cidades educadoras, educação infantil e formação inicial de professores concomitantemente. Esse Guia tem como intuito apresentar, de uma forma autoexplicativa e de fácil compreensão, os conceitos, princípios e sugestões de trabalho sobre a Cidade Educadora na formação inicial de professores para a Educação Infantil. Ressaltam-se ainda, alguns elementos que compõe a temática cidade educadora, e que foram encontrados nos trabalhos analisados através da pesquisa para elaboração da dissertação: enfoque CTS, cidadania, espaços educativos na cidade e otimização no processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos.

Entende-se que em tempos pandêmicos pelo qual está se passando, com a proliferação contínua e ainda descontrolada do vírus causador da Covid-19, muitos planejamentos, estudos, possibilidades ficaram aquém da vontade do educador, e exigiu de todos, adaptações repentinas que por vezes, afetam a criatividade e até mesmo, a vontade de planejar algo inédito, novo. Sendo assim, nesse Guia, você encontrará algumas opções que podem ser trabalhadas com alunos da Educação Infantil, transformando o território de suas próprias casas, em um espaço educativo a ser explorado.

Espera-se que esse material não apenas seja usado como meio de aquisição de conhecimentos, mas de maneira que possa inspirar e instigar a curiosidade sobre o assunto, promovendo maiores estudos e aperfeiçoamento por parte dos professores e interesse em trabalhar cada vez mais, com essa temática que necessita de direcionamentos e planejamentos para que seja executada de forma profícua, tanto no espaço formal, informal quanto nos espaços não formais de ensino.

Desta forma, convidamos você a conhecer um pouco mais sobre as Cidades Educadoras.

Vamos juntos explorar novos territórios de conhecimento?

Mestranda: Juliana Pasieznik Casini

**Venha conosco
descobrir mais sobre
as Cidades
Educadoras!**



O QUE SÃO CIDADES EDUCADORAS?

As Cidades Educadoras apresentam-se como possibilidade de aprendizagem para a Educação Infantil, e são capazes de oferecer importantes elementos para uma formação integral, pois tem personalidade própria, e seu objetivo permanente é o de aprender, ensinar, trocar, partilhar e enriquecer a vida de seus habitantes (CARTA CIDADES EDUCADORAS, 2004).

A partir do conceito das cidades educadoras verifica-se que há um conjunto de propostas que a cidade oferece para uma aprendizagem permanente de novas linguagens, para o conhecimento de mundo, para o enriquecimento individual e para a possibilidade de soluções solidárias.

Tendo em vista a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, uma cidade educadora deve exercer também suas funções econômicas, sociais, política de prestação de serviços, priorizando crianças e jovens, porém incorporando pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida (CARTA CIDADES EDUCADORAS, 2020).

As cidades possuem uma incrível relação com a infância, pois são territórios múltiplos nos quais as crianças se movem e significam suas vivências.

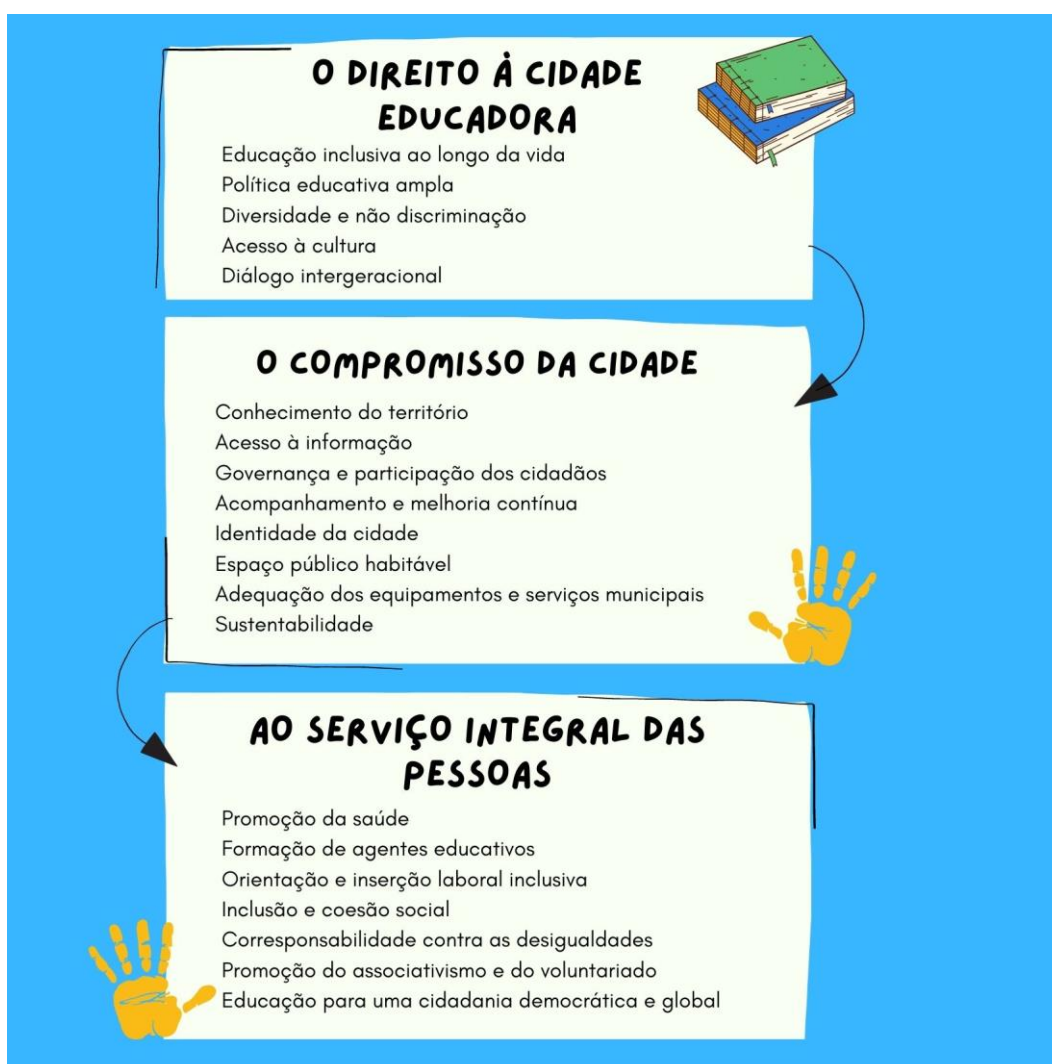
Para Milton Santos (2007, p.14), “[...] o território não é apenas o conjunto de sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas: o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si”. Assim, o território é o espaço de vínculo, no qual as crianças podem elaborar suas identidades, através de seu aproveitamento, das trocas, do exercício da vida.

No entanto, esse território quando é compreendido como educativo, torna-se uma identidade territorial, através do seu próprio reconhecimento e pelo seu potencial de fomentar ações e práticas educativas. Pois a cidade, é o contexto de vida da grande maioria das crianças e é nas cidades que se podem encontrar referências para a vida adulta, bem como a construção da cidadania ativa.

PRINCÍPIOS DAS CIDADES EDUCADORAS

As cidades educadoras são formadas com uma pedagogia plural, própria, repleta de elementos educativos que constituem a cidade com possibilidades às pessoas de ensinar e ser ensinado através de atitudes e ligações que provocam o diálogo, que acolhe interesses distintos, reivindicações, que resolvem conflitos corriqueiros causados pela essência da urbanidade. Desta forma, com o apoio do poder público, o processo de ensino nas cidades educadoras se abre aos cidadãos a partir de processos contínuos de socialização, de informações aprendidas e revalidadas, da inclusão e integralização aos espaços públicos.

Pode-se citar que os princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras (2020) são:



Esses princípios vêm ao encontro da diversidade que rege a sociedade atualmente, posto isso, reafirma-se a necessidade da busca pelo equilíbrio, pela cidadania, pelos direitos das pessoas que habitam as cidades conferindo a identidade e o reconhecimento cultural.

Se desta forma também se faz educação, então é certo afirmar que a educação permeia o cotidiano das pessoas para muito além dos muros da escola, pois está embriçada no convívio, nas ações, nas relações, e por isso também é mutável, tem possibilidade de adaptação.

A cidade pode se inventar e reinventar conforme as necessidades dos que nela coabitam, se faz necessário citar que para que isso ocorra as políticas públicas, culturais e de participação cidadã devem estar devidamente planejadas e delineadas, daí a importância do poder público nesse ínterim de transformação das cidades em cidades educadoras permitindo a construção de novos rumos, olhares, imposição da posição no espaço que é seu de direito, extinguindo a invisibilidade tão presente, por exemplo, para grupos de minorias.

Partindo do princípio que as cidades caracterizam-se pelas pessoas que nela vivem e que o aprendizado parte desse próprio local em que a pessoa se encontra, podendo ser esses espaços públicos ou privados, constituem o que se acredita ser uma rede social, permeada pelo ambiente e pela cultura que se apresenta em espaços físicos como os museus, cinemas, parques, escolas, praças, bibliotecas, brinquedotecas, que devem estar disponíveis a todos, sem exceções e implantados de forma intencional, na rotina dos cidadãos.

COMO SE TORNAR UMA CIDADE EDUCADORA?

A organização das Cidades Educadoras é algo complexo e que exige atenção, não somente dos órgãos públicos locais, mas em âmbito global, quem fornece suporte e fiscaliza as cidades educadoras, também é responsável por fazer a integração de novas cidades, divulgar experiências, apoiar as campanhas realizadas e auxiliar na elaboração dos Congressos Internacionais das Cidades Educadoras é a Associação Internacional de Cidades Educadoras- AICE que possui sede em Barcelona e foi fundada em 1994, sem fins lucrativos.

Ser um membro da AICE ou ser uma Cidade Educadora é fazer parte de um grupo seleto que compartilha filosofias, projetos com desejos semelhantes, tendo como base a Carta das Cidades Educadoras, permite apresentar a cidade, os programas, as experiências de forma documentada pelo Banco Internacional (BIDCE) e demais meios de comunicação, conecta as cidades diretamente, possibilita a participação em Congressos Internacionais e eleições para cargos diversos dentro da Associação.

É salutar que as associações das cidades à AICE estão condicionadas aos governos que se alternam nos municípios, pois tornar-se uma cidade educadora demanda transformações, implantações, adaptações que interferem e incidem na forma política com que se governa e no orçamento do município.

Com os expostos até aqui, compreende-se que para tornar-se uma cidade educadora é preciso pensar muito além de construções vazias, precisa-se construir para as pessoas, pois sem participação social não há cidade educadora. Para isso, a cidade tem que ser educadora abrangendo todos os seus habitantes e todos os seus espaços, sem exceções.

COMO TORNAR-SE ASSOCIADO?

Qualquer cidade disposta a subscrever os princípios da Carta das Cidades Educadoras pode aderir à AICE.

Procedimento:

- Aprovação da adesão por parte do órgão máximo de decisão municipal dos políticos eleitos (Assembleia Municipal ou outros).
- Cumprimento dos princípios da Carta das Cidades Educadoras.
- Participação nos canais de debate, intercâmbio e colaboração da AICE.
- Pagamento da quota anual correspondente dentro dos prazos previstos.

Os requisitos para a formalização da adesão são os seguintes:

1. Preenchimento de todos os campos do formulário de adesão à AICE e subscrição da Carta das Cidades Educadoras, assinada pelo/a Presidente da Câmara e ratificada pelo órgão municipal competente dos políticos eleitos (Conselho Municipal, Conselho Plenário ou outros).
2. Envio da cópia do acordo do órgão mencionado e o formulário de adesão ao Secretariado da AICE.
3. Pagamento da quota correspondente.

Fonte: Associação Internacional das Cidades Educadoras. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/como-tornar-seassociado/>. Acesso em: 31/05/2021.



Para saber mais assista ao vídeo,
aponte o leitor de seu celular para o QR Code.

IDEIAS DE PROJETOS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: TRABALHANDO COM OS PRINCÍPIOS DAS CIDADES EDUCADORAS

Os projetos abaixo são sugestões de trabalhos pautados em planejamentos que já aconteceram e ainda acontecem ao redor do mundo. Trazendo para uma realidade de crianças e pensando nas condições e especificidades do território brasileiro, sugere-se trabalhar com formação de conselho mirim de fiscalização de limpeza e manutenção da escola, que é um espaço educativo; resgate cultural com cantigas de roda, poesia e apresentações do folclore local das cidades pelas crianças; elaborar um projeto de vigilantes do bairro.

1. CONSELHO MIRIM DE CONSCIENTIZAÇÃO DA LIMPEZA E MANUTENÇÃO DA ESCOLA

A intenção é formar um pequeno grupo de alunos, com 4 ou 5 integrantes que durante 1 semana, observarão a limpeza dos espaços coletivos na escola, e após observações, farão relatos orais, expondo os problemas que eles observaram em suas rondas que deverão acontecer na chegada e na saída do período escolar para os demais colegas da turma, pensando coletivamente em soluções para resolver os problemas. Deverão montar estratégias de ação para conscientização e divulgar conhecimentos sobre a Educação Ambiental, a reciclagem do lixo, a maneira de respeitar corretamente os espaços públicos e preservar o patrimônio da escola. Ao final de cada semana, quando mudar o grupo do conselho, os projetos poderão ser divulgados para as demais turmas da escola.

Trabalha-se com isso o sentimento de pertencimento ao espaço, a Educação Ambiental, a escola como território educativo, o trabalho em equipe, a observação do ambiente, espaço físico e suas possíveis modificações pela ação humana e a elaboração de estratégias de intervenção nos problemas locais, a liderança, o acompanhamento de como funcionam as políticas de limpeza da instituição, planejando ou dando ideias para os gestores sobre novas políticas a serem implementadas. Certamente esse conselho contará com a ajuda da professora regente da turma e do conselho gestor da escola. Pode ser ofertado para crianças de todas as idades da educação infantil, devendo apenas ser

adaptado as formas de relato, a apresentação e a criação das estratégias conforme o nível de cada um.

2. RESGATE CULTURAL COM CANTIGAS DE RODA, POESIA E APRESENTAÇÕES DO FOLCLORE LOCAL DAS CIDADES, FEITO PELAS CRIANÇAS

Deseja-se com essa ideia elaborar um projeto onde as crianças pesquisem com suas famílias, em suas comunidades, parentes, vizinhos, amigos, alguns elementos culturais como as cantigas de roda, a poesia, os principais representantes do folclore local, os que mais surgem quando nas contações de histórias. Em posse dessas informações, as crianças que serão orientadas e conduzidas por seus responsáveis entregarão à professora (or) seus registros e juntos trabalharão a leitura, a criação e contação de histórias, a declamação de poesia, uma possível produção teatral, mural de desenhos que serão colocados em exposição em dia estabelecido para apresentação das crianças para as outras crianças da escola, abrindo o espaço escolar para os pais e comunidade participarem, ou até mesmo, a escola pode promover uma espécie de sarau, que é “reunião festiva, geralmente noturna, para ouvir música, conversar, dançar, assistir apresentações” (Oxfordlanguages, Dicionário On-line, s.d), no centro da cidade, em algum parque que tenha estrutura para abrigar as pessoas, ou até mesmo no pátio da escola. Com isso trabalhar-se-á o resgate da cultura, a identidade cultural, as representações artísticas-culturais de determinado território, promover-se-á o acolhimento à comunidade, pais, responsáveis em geral para evento com apresentações elaboradas através dessas pesquisas de resgate cultural que as crianças farão. Esse possível projeto trabalha a socialização, a importância de se ocupar um espaço público – como exemplo as praças – com a oportunidade de transmitir diversos saberes acerca da cultura local.

2. ELABORAR UM PROJETO DE VIGILANTES DO BAIRRO

O Projeto Vigilantes do bairro tem por finalidade trabalhar o território, espaço, paisagem, comunidade, cidadania, observação, interação, aspectos físicos dos territórios em que as crianças moram. Orientados pela professora (or) eles farão desenhos de como é sua rua, sua quadra, seu bairro em geral, como é a vegetação, se há ou não, como se faz o descarte e a coleta do lixo, se há rios, esgotos nas proximidades e levarão essas informações através dos desenhos para a sala de aula. Haverá uma breve apresentação por

parte das crianças, explicando para a turma como é o seu local de moradia. Se houver possibilidade, as crianças farão também um passeio no entorno da escola para fazer as mesmas observações. Após trabalhar com os aspectos que devem ser enaltecidos e estabelecidos para o trabalho, as atividades seguirão para a montagem de mapas. Após devidas explicações as crianças desenharão individual e depois, coletivamente em um painel podendo ser feito em papel pardo ou na lousa, um mapa do entorno da escola, trabalhando assim os elementos naturais que compõe a paisagem, a localização, o território em si, as noções de pertencimento à cidade.



Conheça essa possibilidade de leitura sobre o Bairro! Pode ser uma grande oportunidade de trabalho...

IDEIAS PARA SE TRABALHAR A CIDADE EDUCADORA EM TEMPOS DE PANDEMIA...

Como já exposto, a educação está passando por um processo de transformação constante devido as impossibilidades causadas pela pandemia mundial providas do Coronavírus, algumas escolas estão em atendimento permitindo a presença de alunos, mas com muitas restrições, e o distanciamento se fazendo presente, bem como a circulação em espaços públicos com presença de grande número de pessoas, tornando-se esse cenário, algo a ser evitado. Com tudo isso, ainda há alunos em aulas on-line, e as aulas presenciais apresentam possibilidades de serem interrompidas em qualquer momento devido a fatores de risco e agravamento pandêmico. Contudo, a qualidade de ensino das crianças não deveria ser afetada, os conteúdos devem continuar a ser repassados e o estímulo à concretização da cidade educadora, deve ser mantido. Mas a pergunta: Como fazer isso? É algo que parece ser recorrente para qualquer educador, e tentando ajudar nesse processo de elucubração de ideias coloca-se abaixo algumas dicas para que se possa trabalhar a temática cidade educadora ressignificando o território educativo, que passa a ser a própria casa das crianças.

1. HORTA NA GARRAFA PET



Fonte: ID da foto de stock:626673374

A Horta na garrafa PET em casa tem por finalidade trabalhar o espaço, observação, interação e os aspectos físicos dos territórios em que as crianças moram. Orientados pela professora (or) e com o auxílio da família eles irão realizar a confecção da horta na garrafa PET da seguinte forma: com uma tesoura irão cortar a garrafa PET ao meio, acrescentar um

pouco de pedrisco e depois a terra. Fazer uma abertura na terra e plantar algumas sementes ou hortalica e regar. As crianças irão observar e fazer relatórios com a ajuda da família sobre o processo de crescimento das plantas, medir o tamanho, a espessura do caule e observar a textura das folhas. Em posse dessas informações, as crianças que serão orientadas e conduzidas por seus responsáveis entregarão à professora (or) seus registros e juntos trabalharão a leitura. Quando o tamanho da planta for adequado para a colheita, os alunos poderão desenvolver receitas culinárias de saladas, sanduíches e tortas, que podem ser degustados na hora do lanche. Com isso trabalhar-se-á origem dos alimentos, o contato com a natureza, incentivo à alimentação saudável, estimula o cuidado com a natureza e auxilia no ensino de ciências.

2. COZINHEIRO MIRIM



Fonte: ID da foto de stock:1160422283

O Cozinheiro Mirim tem por intento proporcionar experiências, preservação da memória e da cultura culinária. Orientados pela professora (or) e com o auxílio da família os alunos irão realizar o preparo de uma receita culinária tradicional da sua região, as crianças poderão realizar a atividade na cozinha, ajudando no apresto, por exemplo:

lavando frutas e verduras, peneirando farinha, quebrando ovos na massa, misturando uma massa de bolo, montando uma salada, fazendo um suco natural, esticando massas e manuseando algum instrumento, como o batedor fuê. Com o passar do tempo e a supervisão dos seus responsáveis, a criança poderá preparar pequenas refeições sozinha, isso irá gerar memórias positivas e divertidas do que é se alimentar e ajudará a fortalecer a relação das crianças com os alimentos. Incluir a criança na cozinha é importante para promover conscientização sobre uma alimentação saudável, incentivá-la a ter autonomia e independência para executar tarefas. Além disso, pode aperfeiçoar os cinco sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato) o que é fundamental para o desenvolvimento físico e intelectual. Por meio delas, as crianças poderão adquirir habilidades, aprender a importância da seleção e do reaproveitamento dos alimentos, e desenvolver hábitos alimentares saudáveis, trabalhar resgate cultural e a identidade da família.

3. CRIANDO BRINQUEDOS COM MATERIAIS RECICLÁVEIS

A Criação de brinquedos com materiais recicláveis tem por finalidade trabalhar a preservação da natureza. Orientados pela professora (or) e com o auxílio da família eles irão realizar a confecção de um brinquedo com material reciclável. A elaboração de brinquedos com materiais recicláveis estimula na criança a coordenação motora, o raciocínio lógico, o desenvolvimento da criatividade, autonomia, socialização, conscientização de meio ambiente, sustentabilidade e senso de trabalho em equipe. Podem ser confeccionados instrumentos musicais com garrafas pets, arroz, feijão, pedrinhas, jogos de tabuleiros com papelão e tampas de garrafas, existem inúmeras possibilidades a serem exploradas nesse contexto lúdico dependendo do que necessariamente o professor queira trabalhar como conteúdo.

**Aprenda aqui a produzir
instrumentos musicais com
materiais reciclados!**



REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS CIDADES EDUCADORAS. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/como-tornar-se-associado/>. Acesso em: 31/05/2021.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (2004) - Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras.pdf>. Acesso em: 12/05/ 2021.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS (2020). Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta_10x14cm.pdf. Acesso em: 26/05/2021.

CIUDADES EDUCADORAS AMÉRICA LATINA. O que é uma Cidade Educadora? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u9VhcqBEVsU>. Acesso em: 31/05/2021.

OXFORDLANGUAGES. Dicionário on/line. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 31/05/2021.

SANTOS, M. **O dinheiro e o território.** In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. (Org.). Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Este Guia de autoria da mestranda Juliana Pasieznik Casini, sob orientação da professora Doutora Sueli Pereira Donato, é um produto oriundo da dissertação intitulada “**ELEMENTOS PARA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE CIDADES EDUCADORAS**” do programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER, no ano de 2021.

Para mais informações sobre a autora acesse:

<http://lattes.cnpq.br/0832284233155879>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo procurou discorrer sobre a relação educação infantil e cidade na formação inicial de professores através de reflexões a partir de uma pesquisa de Estado da Arte. Para tanto, foi estabelecido uma pergunta norteadora para o estudo, pondo-se como: Qual a relação da educação infantil e cidade como território educativo no contexto da formação inicial de professores para essa etapa de ensino? Para responder a essa pergunta, estabeleceu-se como objetivo analisar a relação entre educação infantil e cidade como território educativo no contexto da formação inicial de professores para essa etapa de ensino.

Posto isso, iniciou-se um levantamento e mapeamento das pesquisas que tornou essa dissertação, um estudo de abordagem qualitativa, natureza exploratória e aplicada, utilizando a metodologia bibliográfica e documental para realização do estado da arte, ensejando trazer à luz a importância da utilização de espaços educativos que ultrapassem os muros da escola, ressaltando a incumbência que os professores devem assumir frente a necessidade de capacitações constantes na tentativa de albergar todos os elementos conceituais trazidos pela Carta da AICE (2020) que cita as Cidades Educadoras como espaços de ensino e de aprendizagem, aplicando-os na educação.

Compreender que o ato de aprender é contínuo e que se inicia com o nascimento, faz tornar aceitável a hipótese de que o aprendizado ocorre em qualquer espaço que possa apresentar características educativas, seja ele um espaço formal que são as próprias instituições de ensino, informal que são aquelas que não tem o propósito maior de educar, mas que acabam assumindo essa função, ou não formal, que são aqueles que conseguem proporcionar os conteúdos da educação formal em espaços fora da estrutura escola, como em museus ou centros de pesquisas, e que por sua vez, são citados na Carta das Cidades Educadoras (2004) .

Com isso, além do espaço físico escola, há espaços que apresentam significativas potencialidades a serem explorados como ruas, parques, museus, rodas de poesia, canto, dança, praças, monumentos culturais, cinemas, teatros, entre tantos outros, formando assim, as cidades educadoras.

Dessarte, para que essas potencialidades sejam utilizadas de forma proveitosa, o aprendizado necessita de um olhar direcionado, de planejamento, de pessoas que orientem, cuidem, direcionem, ensinem, reflitam, produzam, interajam, e pessoas

assim formadas, que agem com parcimônia e cidadania procurando melhorar seu entorno e a qualidade de vida coletivamente tem a educação como uma de suas tantas prioridades.

A educação hodierna prevê esse tipo de formação cidadã em suas bases formativas e por isso, coloca a escola como uma possível potencializadora do uso desses espaços educativos dentro da cidade. Gadotti (2006, p.138) cita que:

Na sociedade da informação, o papel social da escola foi consideravelmente ampliado. É uma escola presente na cidade e que cria novos conhecimentos, sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, uma escola científica e transformadora.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pautada na ideia de desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos educandos, faz relação com o espaço para que isso seja possível, de maneira especial, na Educação Infantil, na temática que trabalha “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” e para o Ensino Fundamental na temática “O sujeito e seu lugar no mundo”, estabelecendo relações da escola com o entorno objetivando apresentar aos alunos, novas possibilidades de inserção no contexto de tudo que a cidade possa vir a oferecer como uma forma criativa e dinâmica de aprendizagem. A cidade é um espaço múltiplo, que abriga as diferenças e permite trocas interculturais o que amplia e consolida a busca por igualdade, equidade, justiça social, por direitos cidadãos, liberdade e por mais humanidade nas ações.

Com isso, apesar desses princípios serem direitos de todos, volta-se o olhar a etapa da Educação Infantil, tempo no qual os vínculos se formam com maior facilidade e corroboram diretamente na formação integral das pessoas que se tornarão, sendo um período de maiores manifestações criativas. Lembra-se aqui o que escreve Bernal (2013), fazendo referência ao aprendizado que nas crianças da Educação Infantil, é relativamente maior em comparativo com idades mais avançadas, e o conjunto de habilidades básicas é mais maleável, culminando numa formação omnilateral dos indivíduos.

Nesse ínterim, o elemento formação de professores se faz primaz, pois como já posto, em documentos legais a escola é orientada a fazer esses elos para que ocorra uma formação idônea, equilibrada e consciente dos cidadãos que atuarão e modificarão seus espaços de vivências, e quem tem a incumbência de representar a escola nessas atuações é também o professor, o contato mais direto da instituição

escola com o aluno, daí surge a razão para que as formações iniciais sejam contínuas, seguindo o fluxo das mudanças, das evoluções que ocorrem socialmente hodiernamente. O professor deve conhecer os princípios que regem as Cidades Educadoras, de especial forma, se estiverem inseridos em uma dessas cidades, conhecer os planos de capacitação, participar de reuniões, debates, leituras dos Cadernos Pedagógicos, semana de formação e, levando em consideração o momento pandêmico em que se vive, usar a criatividade no planejamento de suas aulas para que a essência de trabalhar com a cidade educadora em suas diferentes formas, não se perca em razão de isolamentos ou distanciamentos sociais. Sugestões para isso seria o uso da tecnologia imersiva, vídeos, fotos, e utilizar a casa dos próprios alunos como um espaço de aprendizagem, como um território educativo.

Respondendo então à pergunta desse estudo, após pontuar sobre a importância da cidade educadora, do porquê escolher a educação infantil como foco a ser trabalhado com maior intensidade e como precisa ser a formação inicial de professores, põe-se que a relação educação infantil como território educativo na formação inicial de professores apresentadas através das pesquisas nos bancos de teses e dissertações é um assunto a ser ainda explorado pela pequena quantidade que se apresentou de trabalhos. A cidade educadora apresenta relação com temas como exploração de território ou espaços educativos, identidade cultural, educação ambiental, educação integral, não estando voltados especificamente a formação de professores da Educação Infantil. Encontrou-se apenas 2 trabalhos, dos 45 analisados, que se aproximou desse intento, sendo que 1 estabeleceu diálogo sobre os descritores aqui propostos (cidade educadora, formação de professores e educação infantil), e outro, descreveu sobre formação de futuros professores, no entanto, ainda alunos do curso de ensino superior de Geografia, cidades educadoras e territórios educativos. Com esses resultados mapeados, pensou-se em produzir um “Guia de Formação para Docentes da Educação Infantil sobre Cidades Educadoras”, sendo essa a proposta de produto do Mestrado Profissional, uma forma fácil e objetiva de apresentar a Cidade Educadora aos professores em suas formações, contendo conceitos e possibilidades de trabalho que podem ser realizadas com os estudantes.

O assunto cidades educadoras por si só é recente, embora o conceito já venha se desenvolvendo há anos, o interesse em conhecer e adotar a cidade como um espaço educador faz parte da hodiernidade, estando intrinsicamente ligado a assuntos como cidadania, democracia, direitos, dignidade, criticidade, estabelecidos nos

recentes documentos que respaldam a educação no Brasil, podendo ser essa uma das possibilidades de o assunto ainda aparecer em poucos trabalhos de teses e dissertações. Indica-se que mais estudos profícuos sobre a temática sejam desenvolvidos em prol de uma coletividade mais humana e fraterna.

REFERÊNCIAS

AICE- Associação Internacional das Cidades educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**, 2004. Disponível em: <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/seccharte.html>. Acesso em: 05 de junho 2021.

AICE- Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2020**. Quem somos? Disponível em: <http://www.edcities.org/pt/quem-somos/>. Acesso em: 14 junho 2021.

ALVES, A. R.; BRANDENBURG, E. J. Cidades educadoras: um olhar acerca da cidade que educa. Curitiba: InterSaberes, 2018 IN JESUS, R. **C4EP: um framework baseado nas representações sociais das professoras de educação infantil sobre cidade educadora**. Dissertação apresentada para o Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu*, Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional UNINTER, apresentado em 2020.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

ARENDT, H. A crise na educação. In: **Between past and future: six exercises in political thought**, Nova York, 1961. 173-196. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf>. Acesso em 09 de jun. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação – trabalhos acadêmicos – apresentação. Rio de Janeiro, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PO: Ed. 70, 1977.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES - BDTD. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em 10 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.257, de 09 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, Brasília, 09 de mar. 2016

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 07 junho 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, 14 Jul. 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 de maio de 2021.

BRASIL. Planalto. **Constituição Federal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 de maio de 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 mar. 2020.

BERNAL, R. Diagnóstico y recomendaciones para la atención de calidad a la primera infancia en Colombia. **Cuadernos Fedesarrollo**, ed.51.2014.

BELLOT, P. F. Cidades educadoras, uma aposta de futuro. In: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de 181 Cidades Educadoras**. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013. p. 17-22. Disponível em: <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/livro-20-anos-cidades-educadoras-PT.pdf>. Acesso em: 02 de maio 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAFÉ, J. M. A cidade no currículo e o currículo na cidade. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS - **Declaração de Barcelona (1990)**. Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Disponível em: https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta_10x14cm.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2021.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; CABEZUDO, Alicia (Orgs.) **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR- CAPES. 2021. Disponível em: <https://capes.gov.br/avaliacao/sobreaavaliacao/mestra-doprofissional-o-que-e>. Acesso em: 7 jun. 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Linhas do Conhecimento**. 2018a. Disponível em: <https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2019/9/pdf/00242149.pdf>. Acesso em: 26 de maio de 2021.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

DA LEITURA DA CARTA À CONSOLIDAÇÃO DE UMA CIDADE EDUCADORA GUIA METODOLÓGICO. Disponível em: https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2020/05/PT_Consolidacio2021.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2021.

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 12 de abril de 2021.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO MULTICULTURAL. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/6374_4043.pdf. Acesso em: 26 de maio de 2021.

DONATO, S. P. **Elementos de profissionalidade docentes nas representações sociais de estudantes de pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2017. 217f.

ENS, R. T.; FAVORETO, E. D. A.; FILIPAK, S. T. O caminhar da formação docente para a educação na infância no Brasil: o que dizem as políticas? In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (org.). **A sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 73-124.

FAVORETO, E. D. A. **Creche e pré-escola: representações sociais de estudantes de pedagogia e políticas para educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

FARIA, A.L. G.; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FERREIRA, N.S.C. **Formação humana e gestão democrática da educação na atualidade**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire- São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Crianças em um mundo urbano**. New York: Unicef, 2012.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec. Nova série**, [S.l.], v.1, n.1, maio 2006.ISSN 22379983. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>. Acesso em: 03 junho 2021.

GAGNEBIN, J. M. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 83-100.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2016.

HARVEY, H. The right to the city. **New Left Review**. n.53. Sept/oct 2008. Disponível em: <https://newleftreview.org/issues/ii53/articles/david-harvey-the-right-to-the-city>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

HARVEY, D. O direito à cidade. **Revista Piauí** n. 82 de julho de 2013. Disponível em <http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-82/tribuna-livre-da-luta-de-classes/o-direito-a-cidade>. Acesso em 09 de jun 2021.

JESUS, R. **C4EP: um framework baseado nas representações sociais das professoras de educação infantil sobre cidade educadora**. Dissertação apresentada para o Programa de Pós Graduação *Strictu Sensu*, Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, do Centro Universitário Internacional UNINTER, apresentado em 2020.

KAGAN, L. Qué es calidad en el desarrollo infantil temprano y en la educación? **Diálogo Regional de Política**. Calidad en los servicios de atención a la primera infancia. Washington: BID. 2013.

LINHAS DO CONHECIMENTO. Disponível em: <https://mideducacao.curitiba.pr.gov.br/2020/3/pdf/00268206.pdf>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

LOURO, P. **Uma introdução ao «Cidade Educadora: olhares e práticas»**, v. 6, n.11 2019. Doi: <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.11.0>.

MUELLER, S. P. M.. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. In: Bernadete Santos Campello; Beatriz Valadares Cendón; Jeanette Marguerite Kremer (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p. 21-34. Disponível em: < http://files.biblio2008.webnode.com.br/20000004076a3b771d5/fontes_de_informacao_para_pesquisadores_e_profissionais_parte_001.pdf >. Acesso em 02 de jun. 2021.

MOLL, J. Reflexões introdutórias ao monográfico <<Cidade Educadora: olhares e práticas>> Pela utopia de cidades educadoras: Por um mundo onde todos tenham lugar”. **Rev. Ágora**, v.6, n.11. pp. 27-38. 2019. Disponível em: <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/3777/3244>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

MOLL, J. Pedagogias nos tempos do orçamento participativo em Porto Alegre: possíveis implicações educativas na ampliação da esfera pública in Verle, João; Brunet, Luciano (orgs). **Construindo um novo mundo: Avaliação da experiência do Orçamento Participativo em Porto Alegre - Brasil**. Porto Alegre: Guayí. p. 101-125. 2003.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MÜLLER, F.; FERREIRA NUNES, B.. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade**, vol. 35, n.128, julio-septiembre, 2014, pp. 659-674. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil.

NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992 in NÓVOA, Antônio (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações D. Quixote.1995- 1992.

NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. **Reformas Educativas e Formação de Professores**. Lisboa: Educa.1992.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Rev. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n 1, jan./jun, 1999.

NÓVOA, A. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995 in NÓVOA, Antônio. **Os Professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÊNIO – ODS. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – ODS. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/>. Acesso em: 12 de abril de 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação – SME. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/profissionais/18500>. Acesso em: 27 de maio de 2021.

QVORTRUP, J. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p.11-30, jan./abr. 2015. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 09 de jun 2021.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 02 de maio de 2021.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha K. (Org.). **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

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

SANTOS, M. **O Espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1996.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TAVARES M.T.G. **Os Pequenos e a cidade: O papel da Escola na construção de uma alfabetização cidadã**. (s.d.):UFRJ, 2003 (Tese de Doutorado), Rio de Janeiro, 2003.

TAVARES, M.T.G. Infâncias e o Direito à Cidade em São Gonçalo: Investigando a Participação de Crianças na Cidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 40, p. 164-183, jul./set. 2020.