

## CIDADES EDUCADORAS E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: ANÁLISE DE REDES SOCIAIS NO BRASIL

*EDUCATING CITIES AND PRODUCTION OF KNOWLEDGE: SOCIAL NETWORK ANALYSIS IN BRAZIL*

*CIUDADES EDUCADORAS Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO: ANÁLISIS DE REDES SOCIALES EN BRASIL*

**Susana Schwartz Basso**

Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW).  
Professora de Educação Básica. Bolsista CAPES/Brasil.  
<https://orcid.org/0000-0002-9088-1942>  
E-mail: [a079631@uri.edu.br](mailto:a079631@uri.edu.br)

**Lucí dos Santos Bernardi**

Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW).  
<http://orcid.org/0000-0001-6744-9142>  
E-mail: [lucisantosbernardi@gmail.com](mailto:lucisantosbernardi@gmail.com)

### RESUMO

Este estudo versa sobre a temática Cidades Educadoras, com o objetivo de mapear e analisar as redes sociais e as contribuições intelectuais dos principais autores brasileiros citados nas dissertações e teses produzidas sobre o tema, entre 1990 e 2023, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* e cadastradas no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A pesquisa é qualiquantitativa, a partir da metodologia de Análise de Redes Sociais, por meio do *software Gephi*, que gerou estatísticas para compor a análise. Pôde-se constatar que o ano de 2022 teve o maior número de publicações; a maioria dos trabalhos é oriundo de instituições da região Sudeste; a rede de autores destaca Gadotti, Trilla Bernet, Moll e Cabezudo como os autores mais citados do *corpus*; a rede de contribuições intelectuais, dos quatro autores principais, teve como *clusters* de pensamento a Educação Integral, que apresenta o “nó” convergente, a rede pode servir de ideias posteriores que possibilitem emergir *clusters*, novas categorias, em relação a questões mais particulares.

**Palavras-chave:** Cidades Educadoras; Análise de Redes Sociais; Educação Integral.

### ABSTRACT

This study deals with the theme of Educating Cities, with the aim of mapping and analyzing the social networks and intellectual contributions of the main Brazilian authors cited in dissertations and theses produced on the subject between 1990 and 2023 in *stricto sensu* postgraduate programs and registered in the catalog of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. The research is qualitative and quantitative, created from the Social Network Analysis methodology, using the Gephi software, which generated statistics to compose the analysis. The study found that the year 2022 had the highest number of publications; most of the work comes from institutions in the Southeast region; the network of authors highlights Gadotti, Trilla Bernet, Moll and Cabezudo as the most cited authors in the corpus; the network of intellectual contributions of the four main authors had as clusters of thought Integral Education, which presents the convergent “node”, the network

can serve as subsequent ideas that allow clusters, new categories, to emerge in relation to more particular issues.

**Keywords:** Educating Cities; Social Network Analysis (ARS); Integral Education.

## RESUMEN

El estudio aborda el tema Ciudades Educadoras, con el objetivo de mapear y analizar las redes sociales y los aportes intelectuales de los principales autores citados en disertaciones y tesis sobre el tema, entre 1990 y 2023, producidas en programas de posgrado. Cursos brasileños de pregrado en sentido estricto, registrados en el catálogo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES) y en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD/IBICT). La investigación es cualitativa y cuantitativa, creado a partir de la metodología de Análisis de Redes Sociales (ARS), utilizando el software Gephi, que generó estadísticas para componer el análisis. Se pudo observar que el año 2022 tuvo el mayor número de publicaciones; la mayor parte del trabajo proviene de instituciones de la región Sudeste; la red de autores destaca a Gadotti, Trilla Bernet, Moll y Cabezudo como los autores más citados del corpus; La red de aportes intelectuales de los cuatro autores principales tuvo como conglomerados de pensamiento, la Educación Integral, que presenta el 'nodo' convergente, la red puede servir como ideas posteriores que permitan que surjan conglomerados, nuevas categorías, en relación con temas más particulares.

**Palabras clave:** Ciudades Educadoras; Análisis de Redes Sociales (ARS); Educación Integral.

## INTRODUÇÃO

A relação entre a cidade e a educação vem sendo abordada desde os anos 70, com o relatório de Edgar Faure *et al.* (1972), organizado pela UNESCO, e ganha diferentes conotações e diferentes modos de adjetivar a educação nas cidades: cidade das crianças, cidades verdes, cidades sustentáveis, cidades inteligentes, entre outras. Um dos modos de abordar a relação entre a cidade e a educação é por meio das cidades educadoras, expressão que ganha visibilidade em 1990, na cidade de Barcelona. O conceito de cidade educadora implica, principalmente, a apropriação de seu cunho social e político, ao pensar a cidade para educar e promover processos de ensino e aprendizagem que possam se concretizar além dos lugares formais de escolarização. Com essa concepção, a cidade passa a ser vista não apenas como suas estruturas materiais existentes (edifícios, logradouros, ruas, entre outros), mas como um espaço que estabelece relações materiais ou imateriais, podendo ser um território educativo no e com o binômio “cidade + educação” em uma dinâmica de construção e transformação social.

Sobre o tema, queremos destacar o debate empreendido no ano de 2020, no

âmbito do evento<sup>1</sup> intitulado “Cidades Educadoras: novos olhares para o desenvolvimento humano na escola e para além dela”, realizado na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW), que colocou em tela estudos sobre a temática e propôs reflexões sobre a cidade e suas possibilidades educacionais, tanto na gestão pública — por meio de ações, políticas, espaços e atividades que aspirem o progresso humano em diversos campos disciplinares — quanto de maneira intersetorial e nas várias etapas da vida.

O evento mobilizou nosso interesse, bem como, a aproximação com o tema e teve como marco importante a construção da Carta de Frederico Westphalen (SINCOL, 2020)<sup>2</sup>, que se oficializou como documento que expõe considerações e proposições diante dos obstáculos que se apresentam na busca por melhorar a qualidade de vida de cada indivíduo na cidade e no seu território de convivência. O documento tem como partida os princípios da Carta das Cidades Educadoras, essa mobilização no grupo de pesquisa nos levou a combinar a importância da temática com a Análise de Redes Sociais (ARS), pois a metodologia tem a capacidade de fornecer uma compreensão abrangente da rede de autores envolvidos na produção acadêmica sobre o assunto — com um papel fundamental representado de forma visual por meio de grafos, proporcionando uma visão estruturada e aprofundada da comunidade científica envolvida com a ideia das Cidades Educadoras. Nesse âmbito, originou-se o objetivo do presente estudo, que é mapear e analisar a rede social e as contribuições intelectuais dos principais autores citados nas dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros sobre a temática. O recorte temporal se inicia em 1990, ano em que nasce o Movimento e a Associação Internacional das Cidades Educadoras, a partir da realização do “I Congresso Internacional de Cidades Educadoras”, em Barcelona (Catalunya/Espanha), e vai até 2023.

## Caminhos metodológicos

---

<sup>1</sup> Evento denominado “XI SINCOL - Simpósio Nacional de Educação, IV Ciclo de Estudos em Educação, V Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, II Seminário SESC e URI de Educação”, promovido pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e pelo Departamento de Ciências Humanas da URI.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/3987/pdf>. Acesso em 27 fev. 2024.

A composição do *corpus* de pesquisa resultou da busca em dois bancos de dados, no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>3</sup> e no catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>4</sup>, do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), respectivamente, realizada entre 07 e 08 de janeiro de 2024.

Com o fito de atingir o objetivo deste estudo, definimos alguns critérios para a composição do *corpus*. Primeiramente, refinamos a pesquisa em ambos os bancos de dados com os filtros “Tipo: Teses e Dissertações” e “Ano: 1990 a 2023”. Com esses dois filtros encontramos 160 trabalhos no banco de dados da CAPES e 92 trabalhos no banco de dados BDTD/IBICT. Posteriormente, detivemo-nos nas pesquisas que continham a expressão “Cidades Educadoras” no título, nas palavras-chave ou no resumo, para isso, utilizamos umas das etapas metodológicas de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). As autoras compreendem que as etapas contribuem para delinear e avançar na pesquisa científica, resultando em um trabalho para além de um mapeamento bibliográfico. Destacamos que iremos utilizar somente uma das quatro etapas que as autoras propõem em seus estudos.

Realizamos a Bibliografia Anotada para a organização dos trabalhos localizados, essa etapa metodológica, denominada e proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), propiciou a organização das publicações oriundas dos dois bancos de dados. As teses e dissertações encontradas passaram por um processo de leitura flutuante dos resumos, dos quais retiramos informações como: ano de publicação; nome do autor; título da pesquisa; nível; instituição; programa; palavras-chave; resumo na íntegra; e os autores citados nos trabalhos que abordam a temática das Cidades Educadoras — para esse último realizamos a leitura das referências bibliográficas. A partir do resumo, quando ficávamos em dúvida se o trabalho era ou não relacionado ao tema, realizamos a leitura na íntegra. Face a isso, organizamos uma tabela própria, todavia, optamos não a expor nesse momento, já que essa etapa da Bibliografia Anotada elucida informações ao pesquisador que, mais adiante, poderão ser usadas nas análises que estão por vir.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 07 jan. 2024.

Anunciamos que dos 160 trabalhos do banco de dados da CAPES, após a Bibliografia Anotada, 58 trabalhos atenderam ao critério já exposto, que é conter a expressão “Cidades Educadoras” no título, nas palavras-chave ou no resumo do trabalho, vale mencionar que cinco (5) trabalhos não foram encontrados, até mesmo no repositório das suas Universidades, os demais não versavam sobre o Movimento das Cidades Educadoras de 1990. Com relação aos 92 trabalhos do banco de dados BDTD/IBICT, após a submissão dos critérios que estabelecemos e eliminação de trabalhos repetidos da CAPES, ficaram 29 trabalhos. Sublinhamos que encontramos e descartamos trabalhos que tinham a expressão “Cidades Educadoras” sendo usada para denominar, por exemplo, um Programa de Alfabetização, salientamos que nosso *corpus* é composto do Movimento de Cidades Educadoras, que iniciou em 1990, na Espanha.

Após os refinamentos e critérios que elencamos, constituímos uma amostra de 87 trabalhos, sendo 16 teses de doutorado e 71 dissertações de mestrado, o recorte temporal foi entre 1990 e 2023. Identificamos, após o levantamento inicial, que nos 87 trabalhos selecionados o ano de 2022 foi o que mais teve publicações, com um total de 16 trabalhos; em segundo lugar foi o ano de 2020, com nove (9) trabalhos; seguido dos anos de 2014 e 2019 ambos com oito (8) trabalhos; e os demais anos variam entre sete (7) e zero (0). Destacamos que do ano 1990 até 2005 nenhuma tese ou dissertação colocou a temática em evidência. Constatamos que há uma grande concentração de trabalhos oriundos de instituições da região Sudeste (45 trabalhos); seguida pela região Sul (32 trabalhos); Nordeste (cinco trabalhos); Norte (três trabalhos) e, em menor número, na região Centro-Oeste (dois trabalhos).

A partir do achado quantitativo que expomos, avançamos para o uso da metodologia, a chamada Análise de Redes Sociais (ARS ou SNA do inglês *Social Network Analysis*), uma ferramenta para a análise da produção científica do conhecimento de determinada área. A ARS “não é uma teoria formal, mas sim, uma ampla estratégia para a investigação de estruturas sociais” (Otte; Rousseau, 2002, p. 441, tradução livre).

A ARS é uma metodologia pouco usada no Brasil, sabe-se que o primeiro trabalho a utilizar essa abordagem foi o de Marteleto (2001), identificado por Silva *et al.* (2006) e o trabalho de Vanz (2009), na área da Ciência da Informação. As redes são construídas a

partir de conexões (arestas) entre os atores (nós ou vértices), representadas por grafos, na nossa rede os atores são os autores que discorrem sobre a temática.

Segundo Otte e Rousseau, “a ARS, embora considerada principalmente no campo da sociologia, é uma técnica interdisciplinar desenvolvida a partir de influências da Matemática (grafos) e da ciência da computação” (2002, p. 442, tradução livre). Com característica qualitativa de pesquisa, a ARS possui conceitos<sup>5</sup> próprios: nó, aresta, ator, elos relacionais, grau nodal, centralidade, densidade, *clusters*, entre outros.

No presente estudo, compomos redes configurando grafos, os nós representam os autores citados nas teses e dissertações do *corpus* — esclarecemos que não se trata da totalidade de autores dos trabalhos, estritamente os utilizados na abordagem do Movimento Cidades Educadoras, vinculados à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) —, a completude de estudiosos de metodologia e os inúmeros outros conceitos presentes nos trabalhos selecionados não fazem parte dos nós da nossa rede, as arestas correspondem aos autores que foram citados no mesmo trabalho do *corpus*, formando um coletivo de autores mencionados para a temática.

Para executar a nossa análise através da ARS, utilizamos o *software Gephi*<sup>6</sup>, a ferramenta permite a visualização e manipulação de grafos, o referido *software* é de código aberto e gratuito. A escolha do *software* buscou a melhor forma de mostrar os dados, tendo em vista a construção de redes com os autores citados.

De acordo com Cecco, Bernardi e Delizoicov (2017), os grafos podem variar quanto às suas medidas. A ordem de um grafo está vinculada ao número de vértices, assim, o tamanho está associado ao número de arestas existentes entre os vértices de um grafo. Destarte, o grau de um vértice (*degree*) corresponde à quantidade de conexões que um vértice possui. Na prática, quanto mais arestas ligadas a um vértice, maior é o seu grau e a sua importância no grafo.

Com relação à densidade, Lima (2009) completa que ela representa o indicador da relação entre a ordem e o tamanho do grafo, logo, a densidade é usada para avaliar a conectividade entre os grafos que possuem variação o (grafos totalmente desconectados)

---

<sup>5</sup> Salientamos que usaremos alguns conceitos neste trabalho, para sua melhor compreensão e apropriação sugerimos ver Cecco (2016).

<sup>6</sup> Disponível em: <https://gephi.github.io/>. Acesso em: 16 jan. 2024.

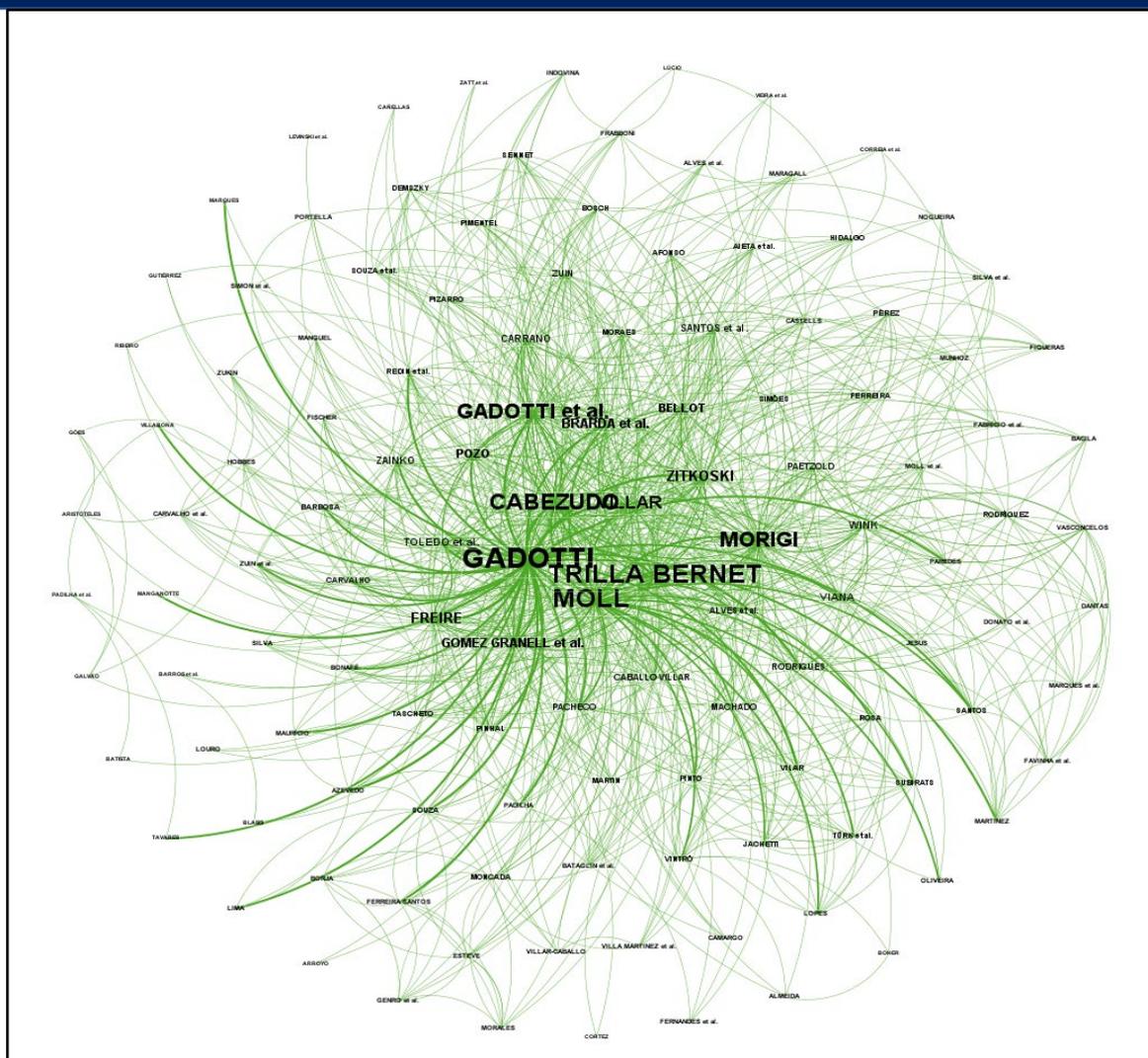
e 1 (grafos totalmente conectados), desse modo “quanto maior for a conectividade de uma rede, maior é a sua atividade interna” (Lima, 2009, p. 33).

Matematicamente, ao falar em redes, referimo-nos em grafos, que é um conjunto de pontos ou vértices, ligados a outros por uma linha (aresta) direcionada ou não. É a partir de conceitos da teoria dos grafos e de algumas métricas fornecidas pelo *software Gephi* que será realizada a análise das redes formadas.

A primeira rede foi construída utilizando a distribuição *Fruchterman Reingold*, que organiza os nós de modo homogêneo, a partir do tamanho das arestas ou proximidade de relações, criando uma centralidade de conexões. Isso nos permite visualizar os autores das teses e dissertações.

A escolha do algoritmo *Fruchterman Reingold* para representação da rede, contribuiu para aperfeiçoar a apresentação do grafo a partir do tamanho e da cor, produzindo assim um grafo de mais fácil compreensão. O algoritmo escolhido faz uma distribuição circular dos vértices, colocando os elementos com maior centralidade no meio da esfera, ou seja, os autores mais citados estão no centro da rede, como pode ser observado na Figura 01.

**Figura 01** - Rede de autores citados nos trabalhos



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

A rede construída a partir dos autores que abordam a temática das Cidades Educadoras, nos 87 trabalhos em análise, é de ordem 126, com 126 nós (vértices) ou autores<sup>7</sup> e apresenta tamanho 1439, representando as 1439 arestas ligando os autores. O grau médio de uma rede é dado pela soma do grau de todos os vértices, dividido pelo número de vértices existentes. Essa rede possui grau médio de 22,841 e o diâmetro da rede é 3.

Observando as estatísticas fornecidas pelo *software* e pela própria rede, os autores mais citados nos trabalhos são dados pelos nós com maior grau, indicando o número de

<sup>7</sup> Não consideramos o ano de publicação das obras e sim o nome dos autores, ou seja, o autor Gadotti foi citado em referências de (1992); (2001); (2002); (2003); (2004); (2005); (2006a); (2006b); (2007); (2008); (2009); (2010); (2013) e (2016), o ano não foi o fator para compor as arestas da nossa rede

arestas que o vértice possui. Assim, em ordem decrescente<sup>8</sup>, os autores que mais aparecem no conjunto dos 87 manuscritos são: Gadotti (grau = 180), Trilla Bernet (grau = 165), Moll (grau = 163) e Cabezudo (grau = 145).

A densidade é de 0,183, que é uma medida utilizada para avaliar a conectividade e varia entre 0 (grafo totalmente desconectado) e 1 (grafo totalmente conectado). Ela indica, também, que quanto maior for a conectividade da rede, maior será a atividade interna, o que não representa na aparência da rede em análise.

Na composição de redes mais conectadas ou menos conectadas, podem existir *cutpoints*, pontos (nós - autores) que têm a função de agrupar blocos da rede e, quando eliminados, geram maior desconexão dos grafos.

O *cutpoint* é o elo entre vários pesquisadores e grupos de pesquisadores; se ele for excluído da rede, vários membros da rede serão desconectados, [...], culminando em uma rede (mais) desconectada; por isso, esses atores possuem uma importância ímpar na conectividade da rede (Lima, 2009, p. 32, grifo do autor).

Na prática, se eliminarmos os quatro nós principais, com maior grau, ou seja, os quatro autores mais citados, teremos maior desconexão no nosso grafo, será uma diminuição de 653 arestas, que representam a soma de grau dos quatro autores mais relevantes do nosso *corpus* — significa, em valores, 45,37% de diminuição desconexa no grafo —, logo é visível a relevância dos autores quando o assunto são as Cidades Educadoras.

A centralidade de proximidade (*closeness centrality*), medida que avalia o quão próximo um vértice da rede está em relação aos demais vértices, pode ser calculada por meio da soma das distâncias geodésicas em relação à totalidade de vértices da rede. Uma centralidade de proximidade alta “significa que um determinado pesquisador está estruturalmente bem-posicionado na rede em relação aos demais pesquisadores que fazem parte dessa mesma rede” (Lima, 2009, p. 34). Nesse caso, em ordem decrescente, temos como autores mais bem posicionados no quesito centralização: Gadotti, Trilla Bernet, Moll e Cabezudo.

---

<sup>8</sup> Consideramos trazer aqui os dez autores que tiveram mais destaque sobre a temática, no entanto, iremos abordar os quatro primeiros colocados: Gadotti (grau = 180), Trilla Bernet (grau = 165), Moll (grau = 163) e Cabezudo (grau = 145), Gadotti *et al.* (grau = 126), Morigi (grau = 125), Villar (grau = 102), Freire (grau = 77), Zitzkosk (grau = 72) e Gomez Granell *et al.* (grau = 67).

A centralidade de intermediação (*betweenness centrality*) é baseada no número de caminhos mínimos entre vértices que passam por um determinado ponto da rede, ou seja, é medida levando em conta quantas vezes um vértice faz parte do menor caminho entre um par de vértices quaisquer do sistema. Em ordem decrescente, temos como autores mais centralizados, em que mais caminhos mínimos deverão passar por eles: Gadotti, Trilla Bernet, Moll e Cabezudo. Ainda, de acordo com Lima (2009), uma alta intermediação significa que um autor está estruturalmente bem-posicionado, conectando autores que não se conectam diretamente, esses últimos localizam-se mais distantes do centro da rede.

No âmbito da análise da nossa rede, outro movimento considerável são as arestas um pouco mais espessas (peso) existentes entre alguns autores. Essas arestas significam que esses autores apareceram mais vezes e foram referenciados em um mesmo trabalho, indicando que foram selecionados com mais frequência para enunciar a temática Cidades Educadoras. Pode-se dizer da existência de uma relação mais forte na teoria dos grafos, os agrupamentos — *clusters* (em inglês) —, conseqüentemente uma proximidade de pensamento (categoria). Esse é o assunto que trataremos a seguir, buscando encontrar um “nó”, um *cluster*, sobre os quatro autores mais citados e quais as suas contribuições intelectuais ao abordar o tema.

## As contribuições intelectuais

Constituindo uma abordagem política e pedagógica, o conceito de cidade educadora vai além de uma metodologia ou uma teoria fantasiosa sobre como organizar as cidades com um princípio educativo, pois se coloca como uma resposta, na perspectiva de que seja possível conviver com as diferenças, em um mundo no qual todos tenham um lugar. Nesse sentido, Moll afirma ser “possível convivermos e coabitarmos com as nossas diferenças, produzirmos a nossa vida material e gerarmos dignidade para todos e cada um” (2019, p. 30).

Lefebvre (2009) transporta o conceito de cidade, aquela que ele descreve ser fundamental para trabalhar uma prática, um lugar de encontro e de formação. Pode-se aproximar essa noção do autor para a dimensão que a cidade educadora intenta, ao salientar a sua relevância, considerando que as cidades oferecem espaços com múltiplas

possibilidades educativas em territórios capazes de ressignificar e organizar ações coletivas, integrando o contexto escolar e a vivência urbana.

Nesse sentido, desperta interesse a proposta conceitual de cidade de Braga e Giometti (2004). Eles afirmam que a cidade não é um conjunto de moradias, estruturas urbanas, ou um simples aglomerado de indivíduos e edificações, a cidade se caracteriza como o “lugar das trocas, do comércio, das interrelações de pessoas e de lugares. É o lugar para onde convergem os fluxos, materiais e imateriais, da sociedade (de gente, de riqueza, de poder, de saber)” (Braga; Giometti, 2004, p. 3).

Vale destacar que Faure *et al.* (1972), no relatório “Aprender a Ser”, organizado pela UNESCO, já abordavam a ideia de cidade educativa, não exatamente cidade educadora, no entanto. A sua formulação envolve a perspectiva da educação extraescolar:

Os problemas postos pela instrução e educação de alunos de todas as idades, inclusive os adultos, levam a solicitar múltiplas formas extraescolares de aprendizagem. A educação extraescolar oferece uma ampla gama de possibilidades que devem se utilizar de maneira produtiva em todos os países (Faure *et al.*, 1972, p. 32).

Tem-se o exemplo da Espanha, especificamente Barcelona, que impulsionou um modelo de cidade apta a combinar desenvolvimento econômico e urbanístico, por meio da Carta das Cidades Educadoras, ou Declaração de Barcelona. Essa carta foi publicada originalmente na década de 1990, no congresso realizado pela AICE. Na sequência, foi ratificada e aperfeiçoada no II Congresso Internacional, na cidade de Bolonha, em 1994. A posteriori foi revisada, em 2004, no VII Congresso na cidade de Génova e, em novembro de 2020, adaptada com reforço da questão de gênero, com foco na sustentabilidade, também abordando um princípio específico sobre saúde e cuidados, com destaque à cultura, além de reunir outros assuntos como a brecha digital e o *big data*. A Carta foi elaborada por profissionais de diversas áreas, principalmente relacionados à educação, e aponta a ideia de que a cidade deve ir além das funções econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviço, desenvolvendo uma função educadora, no sentido coletivo e permanente da formação. Destaca-se esse fragmento da Carta:

A cidade educadora é um sistema complexo em constante evolução e pode se exprimir 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 os ensinando a se envolverem nela (AICE, 1990, s/p).

Como já mencionado, em 1990 originou-se a primeira Cidade Educadora, Barcelona, hoje a experiência está em andamento em 486 cidades<sup>9</sup>, de 30 países, em 4 continentes. No Brasil, são 35 cidades incluídas na AICE, a Carta das Cidades Educadoras estabelece como umas das características centrais que as ações educativas formais são aquelas presentes nas instituições de ensino, as não formais têm uma intencionalidade educadora para além da educação formal e as informais são as ações ou intervenções não intencionais, ou não planificadas, mas que desempenham um papel educador ainda que não internacionalmente (AICE, 2020).

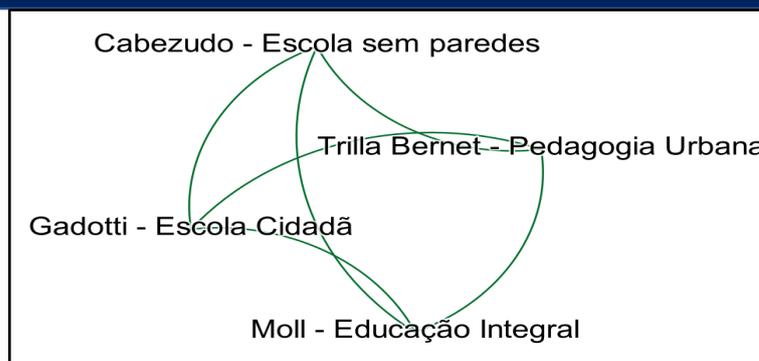
Após contextualizar brevemente a concepção de Cidades Educadoras, constituímos o grafo (Figura 01) a partir do achado quantitativo nos dois bancos de dados já mencionados, fazendo uso da ARS. Nesse momento, iremos utilizar outra medida importante na teoria de grafos, que é a formação de agrupamentos ou de *clusters*. No caso da rede de autores, a formação de *clusters* acontecerá a partir das relações existentes entre os autores que tenham atividades semelhantes, ou que as desenvolvam conjuntamente. Isso poderá acontecer no estudo de uma mesma temática, de uma teoria, ou de uma metodologia dentro das pesquisas do tema em estudo, ou, ainda, no trabalho colaborativo existente em um mesmo grupo ou universidade, por exemplo (Lima, 2009).

Na nossa rede, o *cluster* é formado por um fio condutor de pensamento, um “nó”, uma categoria. Intentamos, nesse momento, discorrer sobre as contribuições intelectuais dos quatro principais autores citados no *corpus*: Moacir Gadotti, Jaume Trilla Bernet, Jaqueline Moll e Alicia Cabezudo, para tanto, apresentamos, na Figura 02, a rede com os estudiosos e o conceito usado por eles, que nos levou a eleger a categoria que apresentaremos adiante.

**Figura 02** - Rede dos quatro autores mais citados nos trabalhos

---

<sup>9</sup> Informações quantitativas disponíveis em: <https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/>. Acesso em: 27 jan. 2024.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

A rede construída na Figura 02 resultou em um grafo a partir dos quatro autores mais citados do *corpus* e possui fácil interpretação devido ao número baixo de nós e arestas. A rede é de ordem quatro, com quatro nós ou autores, e apresenta tamanho quatro, representando as quatro arestas ligando os autores. O grau médio de uma rede é dado pela soma do grau de todos os vértices, dividido pelo número de vértices existentes. Essa rede possui grau médio de 3. Utilizamos a distribuição *Hifan Hu*, que organiza os nós de modo a não ficarem sobrepostos, para melhor visualização dos rótulos, ou seja, do nome dos autores.

Para constituir o nosso primeiro grafo (Figura 01) não utilizamos a relevância dos anos das publicações dos autores, no entanto, nessa oportunidade apresentamos no Quadro 01 os quatro autores mais citados e o ano de suas publicações sobre a temática “Cidades Educadoras”, presentes no *corpus* de pesquisa.

**Quadro 01** - Autores e ano de publicação

Autores	Ano de publicações
Moacir Gadotti	(1992), (2001), (2002), (2003), (2004), (2005), (2006a), (2006b), (2007), (2008), (2009), (2010), (2013), (2016).
Jaume Trilla Bernet	(1990a), (1990b), (1993), (1996), (1997), (1998), (1999a), (1999b), (1999c), (2005).
Jaqueline Moll	(2000), (2002), (2003), (2004), (2008), (2009), (2011), (2012), (2013), (2015), (2019), (2020), (2022).
Alicia Cabezudo	(2004a), (2004b), (2006), (2011).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Consideramos válido apresentar os anos no quadro como meio para afirmar que os quatro estudiosos possuem consideráveis publicações sobre o tema, essas são somente as

do nosso corpus, os autores Gadotti e Moll, ambos estudiosos brasileiros, Trilla Bernet, de origem espanhola, e Cabezudo, de origem italiana, são referências para o assunto que abordamos aqui, o que é perceptível pelos inúmeros estudos. Avançamos com a intenção de encontrar o *cluster*, o agrupamento, ou seja, a proximidade de seus pensamentos e as contribuições intelectuais acerca do tema, tentaremos buscar elementos que possam se caracterizar como uma sinergia entre eles, qual categoria seria a convergência entre Gadotti, Trilla Bernet, Moll e Cabezudo?

Evidencia-se, assim, a existência de uma categoria que permeia os autores. A partir de considerações próprias, os estudiosos se unem na ideia de que a educação integral é um caminho possível para a aproximação do binômio cidade/educação, quando se considera a cidade como espaço educativo. Sobretudo, a cidade deve servir para que se promova a formação cidadã e para que as pessoas e a sociedade, de modo geral, tornem-se conscientes de suas ações e de sua importância na construção e na transformação de seu espaço, podendo agir e participar dele de maneira socialmente democrática e justa.

Logo, educação integral é a categoria constituída para discorrermos, a sua percepção se dá a partir de escritos publicados pelos quatro autores e conceitos defendidos e usados por eles. Brevemente iremos dirimir algumas informações sobre Gadotti, Trilla Bernet, Moll e Cabezudo, apresentando alguns recortes das suas ideias, que, em nossa acepção, evidenciam a relação profícua entre o tema “Cidades Educadoras” e a categoria “educação integral” que indicamos.

## Moacir Gadotti e a Escola Cidadã

Moacir Gadotti<sup>10</sup> é brasileiro, professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), desde 1991, e diretor do Instituto Paulo Freire, em São Paulo. Licenciado em pedagogia e filosofia, mestre em filosofia da educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), doutor em ciências da educação, pela Universidade de Genebra, na Suíça, e livre docente pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) — possui várias publicações voltadas para a área de educação.

---

<sup>10</sup> Informações do autor disponíveis em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Moacir\\_Gadotti](https://pt.wikipedia.org/wiki/Moacir_Gadotti). Acesso em: 10 fev. 2024.

Em seus estudos, o autor tenciona a seguinte questão: “Pode a cidade educar?”, ao mesmo tempo que dá sua resposta, que é “Sim”. Ele enfatiza que, para levar esse título, a cidade necessita oportunizar e desenvolver o protagonismo de todos os habitantes, buscando um novo direito, o direito à cidade educadora. Nessa perspectiva, o autor considera que “uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais, econômicas, sociais, políticas e de prestação de serviços, ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania” (Gadotti, 2005, p. 6).

O autor defende que a educação “é um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade” (Gadotti, 2005, p. 1). Logo, é um direito inalienável de todo ser humano, bem como a condição necessária para que os indivíduos possam usufruir de outros direitos constituídos em uma sociedade democrática. É interessante a análise do estudioso, principalmente no que se refere à importância atribuída à educação e ao direito a ela, consagrada na legislação de diversos Estados-Nações: a educação é um importante fator de desenvolvimento econômico e social.

Gadotti (2009) discorre sobre um ponto relevante, que é o papel da escola na cidade que educa, o autor a denomina de Escola Cidadã, que possui íntima relação com a educação integral. Ele afirma que “a maior ambição da Escola Cidadã é contribuir na criação das condições para o surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização da sociedade, para a defesa de direitos conquistados e a conquista de novos direitos” (Gadotti, 2009, p. 58).

No entanto, ao considerarmos que a cidade educa, ele indaga: como fica o papel da escola nesse contexto? Ao mesmo tempo, ele apresenta uma explicação, dizendo que o papel fundamental da escola é contribuir para “criar as condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transparência gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade” (Gadotti, 2005, p. 7).

Na sua obra intitulada “Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo”, de 2009, o autor discorre sobre a Escola Cidadã, destacando que algumas experiências práticas demonstraram que o desafio da mudança da escola pública é também um desafio

cultural e estrutural. Sem modificar as estruturas, não se muda a escola, no entanto, são necessárias alterações concomitantes nas relações sociais e humanas, com vistas a uma cultura escolar que valorize certos saberes e rejeite outros. O autor enfatiza que “a escola é um espaço de relações socioculturais” (Gadotti, 2009, p. 58).

Gadotti (2009) declara que para compreender a Escola Cidadã é necessário falar de escola participativa, uma escola pertencente à população. Nesse âmbito, segundo o autor, “a Escola Cidadã, em maior ou menor grau, supõe a existência de uma Cidade Educadora e de uma Educação Integral” (Gadotti, 2009, p. 63).

A contar dessa afirmação do autor, constatamos o fio condutor da educação integral evidenciando que é preciso considerar o potencial educativo da cidade, pois a escola não é neutra, é integradora e integrada na cidade, e a educação integral mobiliza uma visão analítica e reflexiva, tanto de problemas mais complexos como de desafios do cotidiano.

## **Jaume Trilla Bernet e a Pedagogia Urbana**

Jaume Trilla Bernet<sup>11</sup> é espanhol, professor catedrático na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Barcelona, foi vice-presidente da Divisão de Ciências da Educação e diretor do Departamento de Teoria e História da Educação, na mesma instituição. É professor convidado em diversas universidades espanholas e estrangeiras. Recebeu os prêmios Josep Pallach, Rosa Sensat (duas vezes), Joan Profitós e Serra i Moret, na área da Pedagogia.

Com consideráveis publicações e reconhecimento, Trilla Bernet utiliza o conceito de Pedagogia Urbana. No trabalho de tese de Santos (2021), intitulado “Cidade e Educação: Propostas Educacionais e seus reflexos nas utopias urbanas”, a autora se utiliza do pensamento de Trilla Bernet (1997) para compreender o que seria essa denominação. Tal conceito nasce na busca por responder às questões: “o que a educação pode oferecer para solucionar problemas gerados pela cidade?” e “o que a cidade pode oferecer para solucionar os problemas educativos que vivenciamos na escola e na sociedade?” (Santos,

---

<sup>11</sup> Informações do autor disponíveis em: <https://www.gruposummus.com.br/autor/jaume-trilla/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

2021, p. 43).

Para Trilla Bernet (1997), caracterizar e, até mesmo, definir um modelo ou práticas que se enquadram em uma Pedagogia Urbana seria propício para facilitar a aprendizagem da cidade. Isso significa aprofundar o conhecimento informal adquirido no cotidiano de seus cidadãos para que, assim, eles possam não somente se adaptar às transformações inerentes ao dia a dia, mas também para intervir nesse espaço. Em suma, a ideia de Pedagogia Urbana se destaca pelo caráter pragmático, centrado em conhecimentos informais, produzidos na diversidade dos sujeitos e nos espaços de encontro da cidade, subentendendo uma educação integral.

Esse caráter pragmático, para Trilla Bernet (1997), integra o campo de conhecimento, a epistemologia, a história, a teoria, os conceitos e as práticas que surgem do estudo das relações formativas que se dão entre o indivíduo e os grupos com o entorno urbano e suas instituições, mediante mecanismos formais e informais.

Trilla Bernet (1997) aborda em seus estudos a expressão “cidade educativa”, para nós, hoje, “cidade educadora”, conceito que se expandiu e se tornou conhecido nas últimas décadas. Porém, a sua ideia pode ser encontrada em pedagogias antigas, seja na Grécia clássica, pela relação entre Paideia<sup>12</sup> e a Polis, seja nas “utopias renascentistas que projetaram cidades ideais, em que a educação desempenha um papel fundamental” (Trilla Bernet, 1997, p. 13). Nesse aspecto, o autor se inspira, principalmente, nos pensadores<sup>13</sup> Dewey, Freinet, Goodman e Freire, cujas perspectivas renovaram os métodos e práticas do processo educativo, passando a ver a educação além de mecanismos formais de escolarização, ultrapassando o espaço da escola e incluindo o contexto da cidade.

Quando mencionamos a cidade, não nos limitamos apenas ao seu espaço geográfico, mas também à integração do cotidiano vivenciado pelas pessoas. Os conhecimentos que permeiam esse ambiente, incluindo aqueles adquiridos informalmente, são essenciais para explorar e despertar o interesse por temas já

---

<sup>12</sup> Segundo Jaeger (1994), a Paideia corresponde à educação na Grécia Antiga, ela abrange a formação do homem em suas várias dimensões (educação integral).

<sup>13</sup> Dewey, o movimento Escola Nova; Freinet e seus seguidores com as propostas de educação incidental de P. Goodman; as interessantes realizações patrocinadas pelo Movimento Italiano de Cooperação Educacional, por meio das experiências das chamadas “escolas sem paredes”; os movimentos da Educação Popular ou a pedagogia da consciência de Paulo Freire, são alguns exemplos, muito diversos em conteúdo e orientação ideológica, mas coincidindo na vontade de romper o isolamento das instituições de ensino para centralizar e enraizar criticamente seu meio ambiente (Trilla Bernet, 1997).

familiarizados, visando ampliá-los por meio de novas ideias e conexões, tanto no contexto escolar quanto na vastidão da cidade.

Nesse sentido, Trilla Bernet propôs três níveis possíveis de relação entre educação e cidade, para se tentar “aprender na cidade, da cidade e a cidade” (1997, p. 17). Resumidamente, segundo o autor, as três dimensões são: a cidade como entorno, a cidade como a gente e a cidade como conteúdo educativo. Para esses modelos, ele distingue duas esferas: a primeira, descritiva, relata os recursos educativos disponíveis, os conhecimentos, atitudes, valores e como é possível aprender espontaneamente na cidade; a segunda esfera está imbuída com características projetivas, como proposições para cada dimensão, com uma especificação de critérios pedagógicos buscando a sua otimização (Trilla Bernet, 1997).

Na esteira do pensamento de Trilla Bernet, que não reporta especificamente o termo “educação integral”, todavia, ao caracterizar a Pedagogia Urbana e afirmar que ela aprofunda o conhecimento informal adquirido no cotidiano de seus cidadãos, remete-nos a pensar em uma educação além da escolarização (para a vida toda). Aqui reside a aproximação com a educação integral, pois, para ele, a Pedagogia Urbana inter-relaciona processos formais, não formais e informais de educação, com caráter dinâmico e evolutivo, reconhecendo a educação permanente ou aprendizagem ao longo da vida. Acreditamos ser esse um caminho possível que transforma os territórios em novo espaço de construção da cidadania com fundamentação na justiça social.

## Jaqueline Moll e a Educação Integral

Jaqueline Moll<sup>14</sup> é brasileira, professora titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É, também, professora titular do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus de Frederico

---

<sup>14</sup> Informações da autora disponíveis em: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>. Acesso em: 12 fev. 2024.

Westphalen. cursou Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo realizado parte dos estudos na Universidade de Barcelona e Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Trabalhou no Ministério da Educação (2005-2013), tendo exercido as funções de Diretora de Políticas e Articulação Institucional da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Diretora de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Permanente, Alfabetização e Diversidade; e Diretora de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica. Coordenou, no Ministério da Educação, o Programa Mais Educação, de 2008 a 2013, como estratégia para a indução da política de educação em tempo integral no Brasil. Agraciada com várias homenagens e prêmios, autora de inúmeras publicações.

Quando o assunto é educação integral no Brasil, a autora é referência por sua vasta experiência, pesquisas e pela coordenação estratégica de indução da política de educação em tempo integral em âmbito nacional. Moll (2014) aborda a educação integral como condição (não exclusiva) para enfrentar as desigualdades educacionais no nosso país. A autora menciona experiências exitosas realizadas em períodos democráticos da história da educação, na perspectiva de uma escola de qualidade para todos, são elas: os Centros Integrados de Educação Pública, propostos por Darcy Ribeiro; as Escolas Parque e Escolas Classe, de Anísio Teixeira; os Ginásios Vocacionais, de Maria Nilde Mascelani; entre outras que a autora diz que foram esquecidas. Essas experiências tinham no seu percurso uma escola de tempo integral, na perspectiva de uma educação integral, o que ela complementa como formação humana integral, envoltas de situações acolhedoras com a participação de todos.

Moll (2014) é colaboradora do texto da meta seis do Plano Nacional de Educação (PNE - 2014/2024), cujo tema é a educação integral, sobre essa meta a autora afirma:

O tema da educação integral volta ao cenário educacional após décadas dos Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova e dos feitos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Volta como campo de conhecimento a ser reconstruído e como política pública a ser implementada em toda sua complexidade. Volta também como campo de disputa de concepções educativas e societárias (Moll, 2014, p. 373).

Moll (2014) remete importantes considerações históricas para a contextualização da nossa educação, ela enfatiza que o debate da educação integral, recolocado a partir do

PNE, possibilita “processos de formação humana com tempos, espaços e oportunidades ampliados” (Moll, 2014, p. 373). A autora cita o Programa Mais Educação como possibilidade estratégica indutora, aumentando o tempo para a consolidação dos direitos educativos, destacando a não repetição de velhas e cansativas práticas escolares. Em suas palavras:

Mais tempo educativo na escola (ou sob sua supervisão) para a ampliação dos horizontes formativos, das experiências educativas, de abordagens culturais, estéticas, esportivas, comunicacionais, científicas, corporais, a serem recuperados em um processo de ressignificação das práticas escolares (Moll, 2014, p. 373).

Para a autora, educação integral é apontar para uma formação humana nas diferentes dimensões do sujeito, Moll *et al.* (2020) defendem a ideia de que é impossível o currículo abarcar tudo, pois são infinitas as possibilidades humanas. Ela reverbera que o “currículo é sempre em recorte, mas se pode falar na busca constante pelo desenvolvimento das diferentes dimensões humanas, tendo a ampliação do tempo como uma condição para a sua realização” (Moll *et al.*, 2020, p. 2099).

Moll *et al.* (2020) expõem a importância de desenhar outra pedagogia com os sujeitos e com a força de seus territórios, considera crucial a questão dos saberes comunitários e a intersectorialidade. Nesse sentido, salienta:

A intersectorialidade é estratégica para que se possa articular territórios educativos, construindo interfaces entre as políticas de museus, de bibliotecas, de cinematecas, de leitura, de direitos humanos, de consciência ambiental, entre outras, para colocar em diálogo as políticas educacionais com as políticas de assistência social, de saúde, de geração de emprego e renda, de infraestrutura urbana, de combate à fome, na perspectiva de construir respostas estatais robustas para os problemas que a população enfrenta (Moll *et al.*, 2020, p. 2103).

A autora deixa explícito, em sua defesa, que a intersectorialidade é fundamental e necessária para trilhar caminhos reais de acesso ao conhecimento e ao conjunto das experiências escolares. Isso só será possível com a efetiva articulação de políticas públicas oriundas das demandas das comunidades e de seus territórios, juntamente com outras oportunidades e janelas para ver e explorar o mundo (Moll *et al.*, 2020).

Além dessa referência, notável no país, a autora se insere também como destaque no debate sobre as Cidades Educadoras, recentemente participou da construção da “Cátedra UNESCO UniTwin - A cidade que educa e transforma”, que foi lançada oficialmente no Edifício da Câmara Municipal de Lisboa/Portugal, no dia 28 de fevereiro de

2023, na qual preside a Assembleia de Delegados/as. Jaqueline Moll atua firmemente na defesa da escola pública de qualidade, defendendo que é possível um mundo no qual todos caibam.

## Alicia Cabezudo e a Escola sem paredes

Alicia Cabezudo<sup>15</sup> possui especialidade em Pedagogia para a construção de uma Cultura de Paz, Cidadania, Direitos Humanos e Resolução de Conflitos por Vias Pacíficas. Trabalha nesses temas há mais de 25 anos, na área de estudos teóricos, formação, pesquisa e execução de projetos no território. Trabalhou na Europa, em toda a América Latina, no Norte de África, nos EUA, no Japão e na Coreia do Sul como membro da equipa de *Think Tank*, do Centro *North South* do Conselho da Europa e da equipe de Consultores da UNESCO. Representa o *International Peace Bureau* – Berlim, na América Latina e o Instituto Latino-Americano para a Paz e a Cidadania.

Cabezudo faz uso da expressão “escola sem paredes”, que representa a educação que acontece em um contínuo processo que permeia toda a existência, por meio da educação integral, transcendendo limites de tempo e lugar. Cada espaço ou território se revela como um solo propício para o aprendizado, destacando a relevância da partilha de conhecimento e reconhecendo que cada indivíduo é capaz de ensinar por meio de suas experiências e saberes informais. A autora advoga a noção de que para impulsionar transformações significativas é crucial despertar nos cidadãos uma nova compreensão do papel da educação, que transcende os limites das instituições escolares, ou seja, a ideia de aprender em toda a cidade. A autora discorre sobre o conceito de Cidade Educadora com a afirmação:

[...] é aquela que converte o seu espaço urbano em uma escola. Imagine uma escola sem paredes e sem teto. Neste espaço, todos os espaços são salas de aula: rua, parque, praça, praia, rio, favela, *Shopping* e as escolas e as universidades. Há espaços para a educação formal, em que se aplicam conhecimentos sistematizados, e a informal, em que cabe todo o tipo de conhecimento. Ela integra estes tipos de educação, ensinando todos os cidadãos, do bebê ao avô, por toda a vida (Cabezudo, 2004, p. 2).

De acordo com Cabezudo (2004), a cidade educadora é uma escola sem paredes,

---

<sup>15</sup> Informações da autora disponíveis em: <https://ar.linkedin.com/in/alicia-cabezudo-a91aba66>. Acesso em: 27 fev. 2024.

caracterizada por uma identidade própria, profícua nas relações que promovem um constante processo de aprendizagem, trocas e solidariedade, enriquecendo a vivência dos seus habitantes, ligando contextos territoriais e históricos. Essa identidade não se isola, mas se relaciona com o seu entorno, interagindo com outras localidades mais próximas ou, até mesmo, com lugares similares mais distantes. Ela sustenta que:

As ações educativas que têm lugar no quadro de uma cidade educadora deverão integrar o conhecimento e a vivência do meio urbano: suas características, vantagens, problemas e soluções. O objetivo prioritário é, na realidade, formar cidadãos conhecedores de seus direitos e obrigações com respeito à sociedade e que, a partir do conhecimento e da identificação com a própria cidade, empreendam uma ação participativa e transformadora desta (Cabezudo, 2004, p. 13).

Empreender uma ação participativa e transformadora no âmbito da cidade é reconhecer a própria história, melhorar o presente e imaginar o futuro como um projeto de construção diária pelo qual todos, incluindo as autoridades locais responsáveis, sejam capazes de legitimar dinâmicas de articulação de ideias que busquem os serviços e o desenvolvimento de ações amplas de bem-estar social (Cabezudo, 2004).

Portanto, Cabezudo (2004) discorre em seus escritos que uma escola sem paredes pode ser considerada uma cidade, independentemente do seu tamanho, com inúmeras oportunidades educacionais e potenciais que podem contribuir para a formação integral dos seus habitantes. Essa concepção de cidade educadora representa uma abordagem inovadora que complementa e, em certos casos, propõe mais uma alternativa educativa ao caráter formalizado, centralizado e, muitas vezes, inflexível dos sistemas educacionais tradicionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo que nos propomos, que é mapear e analisar a rede social e as contribuições intelectuais dos principais autores citados nas dissertações e teses sobre a temática Cidades Educadoras, tivemos uma visão abrangente sobre a rede de autores envolvidos na produção acadêmica no contexto brasileiro. Com apoio da metodologia da ARS, foi possível identificar os principais autores nesse campo de estudo, bem como

compreender o pensamento dos quatro mais citados, que compuseram a centralidade da nossa rede.

Evidenciamos a relevância dos autores Moacir Gadotti, Jaume Trilla Bernet, Jaqueline Moll e Alicia Cabezudo, que tiveram destaque significativo, tanto em termos de frequência de citações quanto de centralidade na rede. Esses pesquisadores demonstraram uma influência marcante na produção científica relacionada às Cidades Educadoras.

A análise da rede não deve ser interpretada como uma hierarquização rígida do conhecimento ou uma exclusão de outros pesquisadores e abordagens. Aqui destacamos as contribuições intelectuais desses quatro autores consagrados, cada um apresenta perspectivas únicas, mas convergentes, sobre a relação entre educação e cidade, destacando a importância da educação integral como fio condutor. Como *clusters*, suas pesquisas e publicações têm sido fundamentais para orientar debates, políticas públicas e práticas educacionais voltadas para a promoção de cidades mais inclusivas, participativas e educadoras.

Moacir Gadotti ressalta a ideia de uma cidade que educa, sustentando que além das suas funções tradicionais, a cidade deve exercer uma nova função de formação para a cidadania. Ele coloca em primeiro plano o papel da escola como uma Escola Cidadã, que colabora para a educação integral e para a criação de circunstâncias para o surgimento de uma nova consciência em relação ao espaço público da cidade.

O conceito de Pedagogia Urbana, abordado por Jaume Trilla Bernet, visa facilitar a aprendizagem da cidade e ampliar o conhecimento informal adquirido no cotidiano dos habitantes. É crucial que a educação tenha relações entre processos formais, não formais e informais, considerando a educação integral como uma constante, uma educação que dure ao longo da vida.

No campo da educação integral, o legado de Jaqueline Moll é incontestável. Sua vasta experiência acadêmica e sua atuação estratégica no Ministério da Educação foram fundamentais para a promoção e implementação de políticas voltadas para uma educação mais inclusiva e abrangente no Brasil. Um dos pontos-chave em sua abordagem é a defesa da ampliação do tempo educativo, reconhecendo que o currículo escolar tradicional, muitas vezes, não consegue abarcar todas as dimensões do sujeito. Nesse sentido, Moll

propõe uma pedagogia que valorize os saberes comunitários e promova a intersectorialidade. Além disso, é fundamental destacar a sua participação ativa no debate sobre as Cidades Educadoras, evidenciando seu compromisso com a construção de ambientes urbanos mais inclusivos e educativos, em um espaço no qual todos tenham lugar.

Alicia Cabezudo propõe o conceito de uma cidade educadora, na qual o espaço urbano se transforma em uma extensa escola sem paredes. Nesse ambiente, todos os lugares se tornam salas de aula, incluindo as ruas, parques, praças, entre outros. Essa abordagem integra tanto a educação formal quanto a informal, reconhecendo que cada indivíduo pode contribuir para o aprendizado com suas próprias experiências e conhecimentos não formais.

A partir do pensamento dos autores, consideramos a premissa de que pensar a cidade e a educação como possibilidade de convivência humana democrática perpassa as potencialidades que a cidade oferece. Assim, a escola é fundamental e facilitadora do desenvolvimento dos cidadãos da infância à velhice, por meio de experiências escolares que transpõem os muros e combinam saberes sistematizados com saberes da vida. Decorre que todos possam compreender e refletir as possibilidades educativas nos diversos espaços e que promovam que as pessoas vivam a cidade, a educação e a cidadania. Oxalá esse estudo possa fornecer *insights* para o surgimento de *clusters* e novas categorias, abordando questões mais específicas que não foram apresentadas neste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. Carta das Cidades Educadoras de 1990. **Revista de Ciências Humanas**, v. 2, n. 1, (2021) 1990. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3985>. Acesso em: 27 jan. 2024.
- AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. Carta das Cidades Educadoras de 2020. **Revista de Ciências Humanas**, v. 22, n. 1, (2021) 2020. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3997>. Acesso em: 27 jan. 2024.
- BRAGA, R.; GIOMETTI, A. B. R. (Org.) **Pedagogia cidadã: cadernos de formação - ensino de geografia**. São Paulo: UNESP-PROPP, 2004.
- CABEZUDO, A. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI,

M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (Org.). **Cidade educadora: princípios e experiências.** São Paulo: Editora Cortez; Instituto Paulo Freire. Buenos Aires: Ciudades Educadoras América Latina, 2004.

CECCO, B. L. **Formação de professores que ensinam matemática: a circulação intra e intercoletiva de ideias nas redes ajustadas no Bolema (1985-2015).** 2016. 162f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó/SC, 2016. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3844382#](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3844382#). Acesso em: 25 abr. 2024.

CECCO, B. L.; BERNARDI, L. S.; DELIZOICOV, N. C. Formação de Professores que Ensinam Matemática: um olhar sobre as redes sociais e intelectuais do Bolema. **Bolema**, Rio Claro/SP, v. 31, n. 59, p. 1101-1122, dez. 2017. DOI: doi.org/10.1590/1980-4415v31n59a13. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bolema/a/GmTrXFkTb4q9ZssrXbYqtw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2024.

FAURE, E. et al. **Aprender a ser.** Lisboa: Editora Alianza, 1972.

GADOTTI, M. A questão da educação formal/não formal. In: **Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution?** Sion, 18-22 out. 2005. Disponível em:

[http://www.virtual.ufc.br/solar/aula\\_link/llpt/A\\_a\\_H/estrutura\\_politica\\_gestao\\_organizational/aula\\_01/imagens/01/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](http://www.virtual.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/estrutura_politica_gestao_organizational/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf). Acesso em: 09 fev. 2024.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. Disponível em:

<https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/9dd4bcb5-1544-4561-927a-8ca7803c1131/content>. Acesso em: 11 fev. 2024.

JAEGER, W. W. **Paideia: a formação do homem grego.** 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade.** Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Centauro, 2009.

LIMA, M. Y. **Redes de coautoria científica no programa de pós-graduação em geociências da UFRGS.** 2009. 72f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/18450>. Acesso em: 11 fev. 2024.

MARTELETO, R. M. Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência de informação. **Ciência da Informação**, [s. l.], v. 30, n. 1, 2001. DOI: 10.18225/ci.inf.v30i1.940. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/940>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MOLL, J. Reflexões introdutórias ao monográfico «Cidade Educadora: olhares e práticas»: Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. **Revista Ágora**, Vitória/ES, v. 6, n. 11, p. 27-38, 2019. DOI: doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.11.1.

Disponível em: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/article/view/3777/3244>. Acesso em: 25 abr. 2024.

MOLL, J. O PNE e a Educação Integral: Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014.

Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/447/578/1521>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MOLL, J. *et al.* Escola pública brasileira e educação integral: desafios e possibilidades. **e-Curriculum [online]**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 2095-2111, 2020. DOI: [doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111](https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i4p2095-2111). Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50985/33957>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

OTTE, E.; ROUSSEAU, R. Social network analysis: a powerful strategy, also for the information sciences. **Journal of Information of Science**, Thousand Oaks, v. 28, n. 6, p. 441-453, 2002. DOI: [doi.org/10.1177/0165551502028006](https://doi.org/10.1177/0165551502028006). Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016555150202800601>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SANTOS, P. D. **Cidade e educação: propostas educacionais e seus reflexos nas utopias urbanas**. 2021. 179f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) — Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2021.

SILVA, A. B. O. *et al.* Análise de redes sociais como metodologia de apoio para a discussão da interdisciplinaridade na ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília/DF, v. 35, n. 1, p. 72-93, jan./abr. 2006. DOI: [doi.org/10.1590/S0100-19652006000100009](https://doi.org/10.1590/S0100-19652006000100009).

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ci/a/WWpWjQYnfDnb6PH8sQbzVMn/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 abr. 2024.

SINCOL. Carta de Frederico Westphalen - sobre compromissos para construção de uma cidade educadora. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SINCOL), 11., 18 set. 2020, Frederico Westphalen, RS. **Documento on-line** [...]. Frederico Westphalen: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2020. Disponível em:

<https://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/3987/pdf>. Acesso em: 16 abr. 2024.

TRILLA BERNET, J. Ciudades educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, M. A. S. (Org.), **Cidades Educadoras**. Curitiba: Editora da Universidade do Paraná, 1997.

VANZ, S. A. S. **As redes de colaboração científica no Brasil (2004-2006)**. 2009. 204f. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2009. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17169/000711634.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2024.

## NOTAS SOBRE A AUTORIA

Susana Schwartz Basso — Coleta de dados, elaboração e análise das redes, escrita do texto.

Lucí dos Santos Bernardi — Orientação da pesquisa, análise e revisão dos argumentos propostos.

## REVISÃO DO ARTIGO

Patrícia Simone Grando — Revisão ortográfica; Mestre em Letras (literatura comparada); Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa; Licenciada em Letras – Língua Portuguesa, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Recebido em: 19/02/2024

Parecer em: 22/03/2024

Aprovado em: 25/03/2025