



## Cidades Educadoras: uma revisão sistemática de literatura

### *Educating Cities: a systematic literature review*

 **Adriana Claudia Junqueira Ribeiro de Alvarenga**  
Especialista em Políticas Públicas  
Universidade de Brasília – UNB.  
São Paulo, SP – Brasil.  
[aalvarenga@unicef.org](mailto:aalvarenga@unicef.org)

 **Rodrigo Kuestra Pereira**  
Mestre  
Universidade Nove de Julho (Uninove)  
São Paulo, SP – Brasil.  
[kuester.rodrigo@gmail.com](mailto:kuester.rodrigo@gmail.com)

 **Cristiano Capellani Quaresma**  
Doutor  
Universidade Nove de Julho (Uninove)  
São Paulo, SP – Brasil.  
[quaresmacc@uni9.pro.br](mailto:quaresmacc@uni9.pro.br)

**Resumo:** Este artigo analisa o estado da arte das pesquisas baseadas em estudos de caso reais sobre cidades educadoras. A partir da Revisão Sistemática de Literatura analisaram-se artigos que abordaram o conceito de cidades educadoras em contextos nacionais e internacionais. Os resultados revelaram iniciativas positivas e políticas implementadas pelas cidades para promover a educação, bem como desafios, como a falta de compromisso político de longo prazo e de recursos financeiros, bem como a necessidade de maior integração e abrangência das práticas educativas. Também se destacou a importância da participação cidadã, especialmente de crianças e adolescentes, e do uso de ferramentas digitais. Conclui-se que é fundamental adotar uma abordagem colaborativa, promover uma educação integral e transformadora, fortalecer parcerias, ampliar o foco além das escolas, garantir acessibilidade, monitorar e avaliar resultados, fomentar a pesquisa e compartilhar boas práticas entre as cidades educadoras.

**Palavras-chave:** educação integral; inclusão social; planejamento urbano.

**Abstract:** This article analyzes the state of the art in research on educating cities, based on real case studies. A systematic literature review was conducted, examining articles that addressed the concept of educating cities in national and international contexts. The results revealed positive initiatives and policies implemented by cities to promote education, as well as challenges such as lack of long-term political commitment and financial resources and the need for greater integration and scope of educational practices. The importance of citizen participation, especially of children and youth, and the use of digital tools were also highlighted. It is concluded that promoting comprehensive and transformative education is essential, along with strengthening partnerships, expanding the focus beyond schools, ensuring accessibility, monitoring and evaluation results, fostering research, and sharing best practices among educating cities.

**Keywords:** integral education; social inclusion; urban planning.

Cite como

(*ABNT NBR 6023:2018*)

ALVARENGA, Adriana Claudia Junqueira Ribeiro de; PEREIRA, Rodrigo Kuestra; QUARESMA, Cristiano Capellani.. Cidades Educadoras: uma revisão sistemática de literatura. *Dialogia*, São Paulo, n. 45, p. 1-14, e23825, maio /ago. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/45.2023.22883>.

*American Psychological Association (APA)*

Alvarenga, A. C. J. R., Pereira, R. K., & Quaresma, C. C. (2023, maio/ago). Cidades Educadoras: uma revisão sistemática de literatura. *Dialogia*, São Paulo, 45, p. 1-14, e23825. <https://doi.org/10.5585/45.2023.22883>

## 1 Introdução

Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre as perspectivas de urbanização no mundo, estima-se que cerca de 68% da população mundial viverá em espaços urbanos até 2050, com um aumento exponencial concentrado principalmente nos continentes africano e asiático, onde espera-se um crescimento de até 90% (ONU, 2018). Contudo, a rápida urbanização sem um planejamento urbano adequado pode trazer vulnerabilidades socioambientais indesejadas (KUESTRA, 2023), resultando em espaços marcados pela segregação socioespacial e más condições de infraestrutura (MARICATO, 2015; QUARESMA et al., 2017; CONTI, et al., 2019; OLIVEIRA; QUARESMA, 2022; URBINI et al., 2023).

Um dos temas urbanos afetados por tal cenário é a educação, uma vez que indivíduos em situação de alta vulnerabilidade social e ambiental podem encontrar dificuldades para acessar escolas e outros espaços importantes de aprendizagem (OXFAM BRASIL, 2021). Além disso, sua performance educacional pode ser comprometida pela falta de infraestrutura e oportunidades, especialmente para aqueles situados nas áreas periféricas das cidades (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2021).

Essa realidade se apresenta em desarmonia com as recomendações de boas práticas sobre como o acesso à educação deve ser garantia fundamental para a população urbana. A Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), por exemplo, incentiva a participação cidadã em projetos coletivos de educação, com organizações da sociedade civil e de iniciativa privada. Além disso, em sua carta principal, a Associação atribui à cidade o dever de garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes, promovendo o direito a um ambiente saudável, moradia, trabalho, lazer, transporte público, entre outros.

O conceito de cidades educadoras refere-se à ideia de que uma cidade deve ir além de suas funções tradicionais, como economia, política e prestação de serviços, e assumir uma função educadora. Isso implica em investir em educação e formação permanente de todos os seus habitantes, começando pelas crianças. A cidade educadora é vista como um sistema complexo em constante evolução, que prioriza o investimento cultural e a formação da população. Ela envolve a participação ativa dos cidadãos na vida urbana, o desenvolvimento de espaços pedagógicos formais e informais, a promoção da convivência, a valorização das diferenças e a solução coletiva de problemas. A cidade educadora busca criar uma nova esfera pública, onde o Estado e a sociedade trabalham juntos para oferecer oportunidades de aprendizado e para reinventar a própria cidade. É um conceito que incentiva a redefinição do espaço urbano como um território de múltiplas histórias e culturas, abrindo caminhos para uma vida mais justa, inclusiva e participativa (MOLL, 2019).

A concepção de Cidade Educadora remete ao entendimento de que os diferentes espaços, tempos e atores presentes no município possuem funções pedagógicas, garantindo que o processo de formação das pessoas vá além das escolas, articulando as diversas oportunidades de ensinar e aprender que toda comunidade pode oferecer (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL).

Ainda em relação ao conceito, de acordo com Soares e de Almeida (2022), cidades educadoras são conscientes de que suas ações têm impacto nas atitudes, convivências e valores das pessoas, e buscam promover o aprendizado formal, informal e não-formal. O princípio central das cidades educadoras é o direito e o compromisso de oferecer oportunidades de formação, desenvolvimento e entretenimento para todos, com igualdade e liberdade. Essas cidades buscam fomentar a diversidade, promover a conscientização, agir de maneira coletiva e fortalecer a identidade regional, contribuindo para o desenvolvimento sustentável, político e econômico, alinhados aos princípios da justiça social e às diretrizes da ONU.

Nesse sentido, a abordagem de cidades educadoras tem se mostrado promissora para a promoção de uma educação abrangente. Esse movimento, originado da atividade paradiplomática de diversos governos locais, teve origem no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras (1990), realizado em Barcelona (Espanha), e posteriormente foi formalizado como Associação Internacional das Cidades Educadoras durante o III Congresso realizado em Bologna (Itália), em 1994. Atualmente, a Associação tem 476 cidades associadas em 30 países, e estabelece redes territoriais de municípios que se propõem a trabalhar conjuntamente em temas de interesse comum.

A cada dois anos, a Associação realiza congressos internacionais. O 17º Congresso Internacional de Cidades Educadoras acontecerá na cidade de Curitiba (Brasil), em 2024, e terá como tema a sustentabilidade, inovação e inclusão nas cidades. Essa proximidade com a realidade brasileira reforça a urgência do reconhecimento de casos reais sobre a implementação das diretrizes propostas pela Carta das Cidades Educadoras, assim como a compreensão dos padrões relacionados à literatura vigente.

Apesar do reconhecimento crescente da importância do movimento das cidades educadoras na prática, há desafios significativos no âmbito acadêmico. A literatura sobre o tema em bases bibliográficas como a *Web of Science*, *Scopus* e *Scielo* é escassa e limitada. Uma análise preliminar dos últimos 5 anos na base de dados da *Web of Science* revelou apenas 33 trabalhos relacionados ao assunto, enquanto em outras plataformas, como a *Scopus* e *Scielo*, esse número não ultrapassou 3 trabalhos. Essa escassez de estudos é preocupante, ressaltando a necessidade de novas pesquisas e investigações aprofundadas sobre o tema das cidades educadoras.

Dessa forma, o objetivo principal deste artigo é analisar o estado da arte das pesquisas relacionadas às cidades educadoras, que se basearam em estudos de casos reais. Para tanto, foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura, com análises bibliométricas e teóricas, a fim de conferir lógica ao corpus documental encontrado e, por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, realizar inferências e apontar tendências e caminhos a serem explorados sobre o assunto.

Este tipo de estudo é importante, principalmente, em um cenário marcado pelos desafios pós pandemia de COVID-19. Essa situação colocou em dúvida a capacidade dos governos centrais de lidar com problemas locais, especialmente aqueles relacionados à educação, e destacou a importância da articulação entre as cidades, em nível nacional e internacional. Isso ocorre em um contexto em que a ausência de uma liderança nacional para mitigar os prejuízos causados pelo novo coronavírus nas áreas urbanas se tornou evidente (KUESTRA; QUARESMA; PELLINI, 2023; PIPA; BOUCHET, 2020).

Além disso, o conhecimento de casos reais pode apontar tanto para os desafios enfrentados pelas cidades no processo de implementação da proposta, quanto para os resultados exitosos. Com isso, permite-se entender as iniciativas existentes e subsidiar novas políticas públicas no campo de estudo, especialmente à luz da conjuntura descrita pelo *World Urbanization Prospects* (ONU, 2018) e dos desafios inerentes às cidades em um contexto de urbanização acelerada e vulnerabilidades socioambientais dela decorrentes.

## 2 Metodologia

O presente trabalho é caracterizado como um estudo exploratório de abordagem qualitativa. Para isso, foram realizadas análises bibliométricas com foco na literatura especializada sobre as cidades educadoras. Nesse contexto, de acordo com Donthu et al. (2021), entende-se que a “análise bibliométrica é um método popular e rigoroso para a análise e exploração de grandes volumes de dados científicos. Isso nos permite revelar nuances evolutivas de um campo em específico, ao mesmo tempo em que evidencia áreas emergentes relacionadas a essa mesma área de observação” (DONTU et al., 2021, p.286, tradução nossa).

O conjunto de documentos utilizado nas análises bibliométricas foi obtido por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL), fundamental para a seleção dos estudos incluídos na análise geral e a interpretação dos resultados teóricos e decorrentes das análises bibliométricas. Como característica, “a revisão sistemática da literatura é uma modalidade de pesquisa que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental” (GALVÃO; RICARTE, 2020, p. 58).

Para conduzir a Revisão Sistemática de Literatura, a plataforma *Web of Science* foi adotada como a fonte de acesso às pesquisas. Os critérios de busca considerados foram baseados no campo de pesquisa "tópico", que direciona a consulta por estudos por meio de palavras-chave, resumos, palavras-chave adicionais e títulos das publicações. No que se refere às estratégias de busca, foi utilizada a seguinte combinação de termos: "Educating city" OR "Educating cities", OR "Cidade educadora" OR "Cidades educadoras" OR "Cidad educadora" OR "Cidades educadoras". A pesquisa foi realizada em 29 de abril de 2023. Além disso, o *Quadro 1* apresenta os critérios de elegibilidade e exclusão adotados.

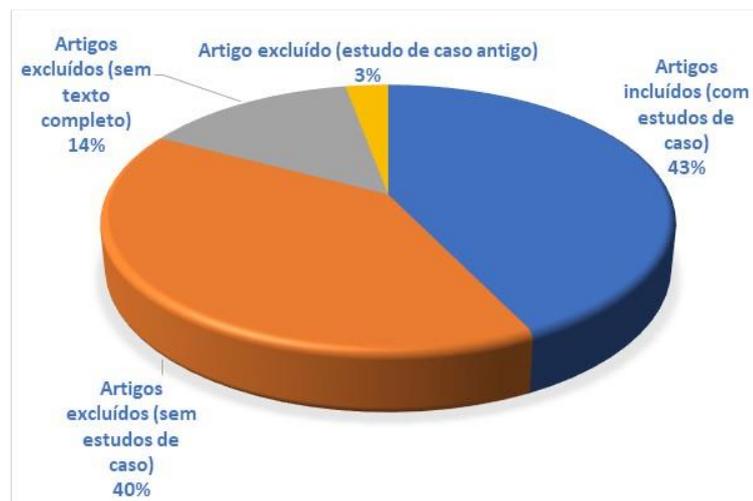
**Quadro 1** - Critérios de elegibilidade e de exclusão

Critérios	Designação
<b>Elegibilidade 1</b>	Artigos com no máximo 05 anos de publicação (2018, 2019, 2020, 2021 e 2022).
<b>Elegibilidade 2</b>	Apenas pesquisas encontradas na base de dados <i>Web of Science</i> .
<b>Elegibilidade 3</b>	<i>Strings: Educating city, Educating cities, Cidade educadora, Cidades educadoras, Ciudad educadora, Cidades educadoras.</i>
<b>Elegibilidade 4</b>	Campo de busca: Tópico (título, resumo, palavras-chave do autor e palavras-chave adicionais).
<b>Elegibilidade 5</b>	Somente artigos em inglês, espanhol e português.
<b>Exclusão A</b>	Pesquisas que não utilizaram o estudo de caso como metodologia.
<b>Exclusão B</b>	Artigos não disponibilizados na íntegra.
<b>Exclusão C</b>	Artigo relativo a caso antigo (1898-1938)

Fonte: os autores, 2023.

A busca resultou na pré-seleção de 35 trabalhos científicos. Após a aplicação dos critérios de elegibilidade para a seleção das produções, conforme apresentados no *Quadro 1*, 15 dos 35 artigos encontrados na *Web of Science* compuseram o corpus principal de análise, o que corresponde a 43% dos trabalhos pré-selecionados, conforme demonstrado na *Figura 1*. Os 15 artigos resultantes foram integralmente analisados nesta pesquisa.

**Figura 1** - Composição do corpus documental (pesquisas incluídas e excluídas)



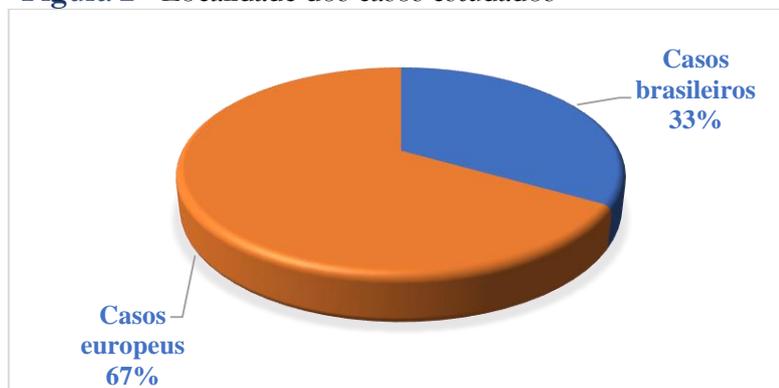
Fonte: Os autores (2023).

A *Figura 1* ilustra os critérios que justificaram a exclusão de parte dos artigos levantados. Observa-se que a maioria dos estudos excluídos (40%) se refere a artigos que não abordaram estudos de caso, não contribuindo, portanto, para os objetivos do presente estudo. Dos demais trabalhos excluídos, 14% não possuíam textos completos e 3% apresentavam estudo de caso antigo.

### 3 Resultados e discussões

Antes de iniciarmos a análise do conteúdo dos artigos selecionados para o presente estudo, é importante observar que 33% deles abordam casos brasileiros, enquanto 67% tratam de casos europeus, sendo estes últimos predominantemente casos espanhóis. Essa predominância pode ser explicada pelo fato de o conceito de cidades educadoras ter sido cunhado em Barcelona, na Espanha (*Figura 2*).

**Figura 2** - Localidade dos casos estudados



Fonte: Os autores (2023).

Considerando os estudos que abordaram casos de cidades educadoras no Brasil, merece destaque a contribuição do trabalho realizado por De Lima (2019), que esclarece os princípios fundamentais associados ao termo. O autor embasa sua pesquisa em estudos bibliográficos e fontes documentais abrangendo o período de 1990 a 2019, e analisa, com base nesses princípios, dois casos concretos: Uberlândia/MG e Sorocaba/SP.

Dessa forma, o autor auxilia na compreensão de como o conceito de “cidades educadoras” vem sendo internalizado pelos municípios. Tanto Uberlândia quanto Sorocaba, durante o período de 2013 a 2016, se autoconsideravam “cidades educadoras”. Embora seja possível inferir que o autor não tenha utilizado recursos metodológicos robustos, resultando em lacunas importantes na apresentação dos resultados, o trabalho consegue evidenciar o grau de institucionalização de medidas estimuladas pela Associação Internacional das Cidades Educadoras.

Em Uberlândia, destaca-se a parceria entre o governo municipal, as editoras e os escritores locais para a doação do acervo circulante. Essa medida exemplifica uma das características de uma cidade educadora, “onde livros circulam, voam, são, poeticamente, lançados de mão em mão” (DE LIMA, 2019, p. 37). Adicionalmente, é elucidado o Projeto Leitura no Ponto, que buscou estimular o acesso aos livros pelos usuários de transporte público, permitindo sua consulta, leitura, empréstimo e devolução.

Entretanto, conforme mencionado pelo referido autor, é possível observar que alguns pontos importantes inerentes à concepção de cidades educadoras, de modo geral, não foram contemplados em Uberlândia. A ausência de políticas voltadas para a integração dos indivíduos com outras instituições e organizações, para além dos espaços formais de aprendizagem, é uma lacuna que pôde ser observada. Portanto, nesse caso a proposta de cidade educadora estava mais focada no âmbito escolar, “buscando fortalecer as relações entre sucesso escolar, democratização, participação e construção da cidadania”, com menos atenção dada à educação informal e não-formal (DE LIMA, 2019, p. 38-39).

No caso de Sorocaba, há semelhanças em relação a Uberlândia, principalmente na implementação de medidas coerentes com o movimento das cidades educadoras, como o plano cicloviário, as Casas do Cidadão, as Oficinas do Saber, os prédios do Sabe-Tudo, o Parque Tecnológico, os Territórios Jovens, o projeto Amigos do Zippy, o programa Este Livro é Meu e o Megaplantio Escolar, entre outras. No entanto, Sorocaba diferencia-se ao participar ativamente da Associação Internacional das Cidades Educadoras, sendo escolhida para integrar seu Comitê Executivo de 2014 a 2018. Durante esse período, uma das principais vantagens percebidas foi a troca de experiências com outros municípios e a captação de recursos de entidades como a UNESCO. No entanto, a falta de recursos financeiros e o consequente sucateamento das

instituições de ensino resultaram em índices de desempenho educacional desanimadores, conforme avaliado em 2019 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (DE LIMA, 2019).

Outro estudo brasileiro analisa as experiências dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) em São Paulo (SP), mais especificamente seu papel na formação dos docentes em temas étnico-raciais, conforme abordado pelos autores Braga, De Souza Neto e Lopes (2022). Segundo os autores, os CEUs contribuem para uma educação integral como direito, representando “uma iniciativa que traduz uma concepção filosófica e social circunscrita numa pedagogia democrática que vai de Anísio Teixeira a Paulo Freire e se alinha a uma perspectiva de cidade educadora” (BRAGA; DE SOUZA NETO; LOPES, 2022, p.6).

O artigo destaca que os CEUs foram instalados em áreas mais vulneráveis da cidade, contribuindo com o desenvolvimento local. Além disso, analisa a variedade de atividades de formação oferecidas entre 2013 e 2014, baseando-se na premissa de que esse investimento na formação reflete o compromisso público com a educação de qualidade, “no sentido de articular a educação com as questões sociais” (BRAGA; DE SOUZA NETO; LOPES, 2022, p. 10-11).

De acordo com os autores, as atividades de formação analisadas proporcionaram o acesso a debates temáticos, vivências culturais e a saberes construídos pelas populações negras, indígenas e imigrantes, com essas temáticas ocupando um lugar central nos CEUs (BRAGA; DE SOUZA NETO; LOPES, 2022). Dessa forma, as cidades educadoras devem se comprometer em oferecer oportunidades de formação e desenvolvimento, bem como promover a diversidade (SOARES; DE ALMEIDA, 2022). Assim, a experiência dos CEUs, por si só, representa um elemento importante no investimento do município, porém, não é suficiente para caracterizar uma cidade como educadora. Para tal caracterização, é necessário analisar como esse equipamento público se relaciona com os demais serviços da cidade.

As experiências dos Centros Educacionais Unificados também foi objeto de estudo de Costa da Silva, Nicoletti Mizukami e Ramos Andrade (2022). Focando nas experiências do CEU do Butantã, na Zona Oeste de São Paulo, os autores buscaram compreender como as professoras, imersas no contexto da cidade educadora, utilizavam mapas narrativos com vias a conhecer as crianças e potencializar o seu trabalho pedagógico, a partir da observação de seus processos de formação.

Os mapas narrativos combinam representações cartográficas com narrativas pessoais baseadas nas memórias dos adultos, permitindo aos professores observar como as pessoas se expressam, como contam suas histórias e o significado que atribuem aos espaços que habitam (COSTA DA SILVA; NICOLETTI MIZUKAMI; RAMOS DE ANDRADE, 2022). Esse processo valoriza os professores ao mesmo tempo em que os desafia a trabalhar com alunos dentro

da lógica da cidade educadora, na qual o processo educativo se alimenta e retroalimenta por meio da relação com a comunidade. No entanto, essa análise se limita a um elemento da cidade educadora.

Outra pesquisa analisada foi desenvolvida por Mol e Dos Santos (2020) sobre o município de Sapucaia do Sul (RS). Os autores analisaram as relações do Centro de Artes e Esportes Unificados (Praça CEU), com o conceito de cidade educadora, levando em consideração a necessidade de pensar nos processos educativos para além das escolas. A implantação da Praça CEU foi iniciativa do governo federal, por meio do Programa de Aceleração do Crescimento, em 2014.

Segundo as autoras, os conceitos de “aprender a cidade, com a cidade e na cidade”, adquiriram grande importância, proporcionando vivências em diferentes espaços públicos e estimulando a articulação de várias políticas públicas. É possível observar a interface entre a educação formal e informal, incluindo a conscientização ambiental, uma vez que a Praça CEU possui uma área de mata (MOL; DOS SANTOS, 2020). As autoras identificam que a Praça, para a população em geral, “assume-se como território, como campo de pesquisa, currículo e lugar de estudo” (MOL; DOS SANTOS, 2020, p.9).

Entre os artigos selecionados para este estudo, nota-se que alguns autores se dedicam a compreender o conceito de cidades educadoras por meio de políticas públicas direcionadas a grupos específicos da população. É o caso de Bógus e Magalhães (2022), que discutem as políticas públicas para imigrantes e refugiados na cidade de São Paulo, destacando que a superação das desigualdades, a segregação espacial, o preconceito e a xenofobia estão no cerne do conceito de cidades educadoras.

Os autores ressaltam um marco histórico para o município, que foi a criação da Política Municipal para a População Imigrante (PMPI) em 2016, incorporada à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC). Eles reconhecem que esse evento aproximou “os grupos migrantes do poder público, elaborando projetos de Lei e ações públicas voltadas diretamente ao acolhimento de imigrantes e à mitigação de sua situação de vulnerabilidade social” (BÓGUS; MAGALHÃES, 2022, p.9).

Os autores também reconhecem a importância de organizações da sociedade civil, que exercem pressão sobre o poder público para atender às demandas dos imigrantes. Eles justificam que essas pressões “foram decisivas no acúmulo de iniciativas para a configuração de uma ‘cidade educadora’ de e para imigrantes” (BÓGUS; MAGALHÃES, 2022, p.13). Apesar de a participação social e a redução das desigualdades serem aspectos importantes no conceito de cidades educadoras, o artigo não aborda outros elementos fundamentais, como a articulação contínua entre

a educação formal e não formal, a corresponsabilização de todos na identificação, promoção e estímulo de cuidados mútuos, bem como a preocupação com a sustentabilidade.

Considerando os estudos que abordaram casos no continente europeu, destaca-se a contribuição dos autores Essomba et al. (2022) em relação aos municípios espanhóis de Barcelona, Changwon e Rosario, selecionados por serem consideradas cidades educadoras há pelo menos 15 anos. O trabalho sintetiza estudos de casos sobre educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) em cidades educadoras ou comprometidas com a educação em suas políticas públicas, para transformar territórios por meio da abordagem de direitos humanos. Seus objetivos consistiram em compreender como os municípios lidam com a distância entre a política e a prática na EDS, a falta de uma abordagem transformadora e a predominância da educação formal.

No caso de Barcelona e Rosario, os autores identificaram que as atividades de EDS estão predominantemente localizadas em espaços de educação informal, enquanto em Changwon estão mais vinculadas às escolas. A interdisciplinaridade ganha destaque nas políticas públicas de EDS nas três cidades, tanto em declarações e documentos institucionais e públicos quanto na prática, promovendo inclusive a participação dos cidadãos e de diversos grupos de interesse (*stakeholders*), a partir de uma perspectiva informal de educação (ESSOMBA et al., 2022).

Observa-se também um elemento de inovação nas cidades, com iniciativas de longo prazo, de perspectiva cidadã e impacto direto da educação informal, as quais nem sempre surgem como novidades, mas apresentam a capacidade de se reinventar de acordo com as mudanças que acontecem na sociedade. Em Barcelona, por exemplo, foi criado o Plano de Parques Inclusivos 2030, incorporando critérios de sustentabilidade e inclusão. Em Rosario, foi implementado o Programa de Agricultura Urbana e o Plano de Requalificação da Orla. No entanto, as iniciativas estudadas carecem de maior preocupação com pessoas com deficiência e populações de baixa renda (ESSOMBA et al., 2022).

Por fim, o artigo destaca elementos importantes como participação cidadã, educação formal e informal, trabalho em rede, abordagem sistêmica, consenso político e social, sustentabilidade (ambiental, social e econômica), referências globais para o desenvolvimento local e a interação dialógica (ESSOMBA et al., 2022).

Outro estudo que merece destaque foi realizado por Saldaña et al. (2019), que aborda o conceito de uma praça como espaço de cocriação e estratégia para uma cidade educadora, no município de Santa Coloma de Gramenet, em Barcelona, Espanha. A cidade faz parte da AICE desde sua criação em 1994. Os autores descrevem a cidade como um “livro aberto” e destacam as ações realizadas no espaço público pelos direitos das mulheres, crianças e pessoas LGBTQIA+, como pinturas e imagens nos semáforos.

Em uma análise dos resultados sob a perspectiva de gênero realizada em 2016, a cidade decidiu investir em um espaço específico, a Praça d'en Baró. Essa praça, localizada no bairro de Riu Nord, estava próxima a uma escola de ensino fundamental, mas não era utilizada pelas crianças. Para desenvolver o projeto, a secretaria de urbanismo realizou um diagnóstico participativo conduzido por arquitetas, com crianças de 6 a 12 anos, em conformidade com o importante princípio de participação social no conceito de cidades educadoras. Os autores observam que tanto o urbanismo de gênero, quanto as “geografias da infância” ajudam a identificar um problema comum nas cidades globais: a “invisibilização” da infância no desenho e gestão de espaços urbanos (SALDAÑA et al., 2019).

O papel da escola foi fundamental nesse processo, assim como o diálogo intergeracional promovido durante o diagnóstico, elaboração e implementação do projeto. Como resultados, os autores destacam que o trabalho proporcionou a crianças e adultos a oportunidade de analisar seu entorno e fazer propostas de melhoria dos espaços públicos, a partir de uma perspectiva de gênero. Além do impacto físico na praça, a experiência serve como exemplo para a consolidação de um modelo de cidade educadora que considere as realidades e necessidades da infância (SALDAÑA et al., 2019).

Ainda na Espanha, Aramendi Jauregui, Rekalde-Rodriguez e Cruz Iglesias (2022) investigaram o fenômeno da segregação escolar, entendida como a dificuldade de certos grupos populacionais acessarem a escola, em 21 cidades educadoras de diferentes tamanhos.

Por meio de entrevistas com representantes municipais, os autores identificaram que há uma grande variedade de causas que influenciam na segregação escolar, que exigem análise e estratégias de enfrentamento múltiplas e interdependentes. Entre as causas, estão: nível socioeconômico das famílias, planejamento urbano, origem étnico-cultural, políticas educacionais do governo, diferenças entre as redes educacionais, crenças religiosas, local de moradia, entre outros. É importante ressaltar, no entanto, que os técnicos municipais entrevistados reconhecem a falta de dados relativos ao tema e, quando disponíveis, a dificuldade de acesso a eles (ARAMENDI JAUREGUI; REKALDE-RODRIGUEZ; CRUZ IGLESIAS, 2022).

Os autores identificam a necessidade de uma abordagem eficaz e sustentável para enfrentar a segregação escolar, que envolva uma coordenação efetiva entre as esferas estatal, autônoma e local, bem como o comprometimento das autoridades políticas. Além disso, ressaltam a importância de que a educação ultrapasse os limites das escolas e alcance espaços naturais e abertos de aprendizagem, nos quais as cidades educadoras têm um longo e promissor caminho a percorrer (ARAMENDI JAUREGUI; REKALDE-RODRIGUEZ; CRUZ IGLESIAS, 2022).

Outro estudo selecionado foi desenvolvido por Bar Kwast, Campo Cano e Rubio Serrano (2021), que abordaram experiências de “aprendizagem em serviço” nas cidades espanholas de Barcelona, Sant Cugat e Puig-Reig. Essa abordagem combina processos de aprendizagem com serviços prestados à comunidade, permitindo que o aprendizado ocorra com base nas necessidades reais do território, visando a sua melhoria, o que está em consonância com o conceito de cidades educadoras.

Ao analisar as experiências eleitas, os autores concluem que elas potencializam as oportunidades de colaboração entre organizações sociais e escolas, compartilham objetivos de formação e transformação social. Esse processo se retroalimenta, à medida que os atores locais se conhecem e são reconhecidos, percebendo seu papel como agentes educativos (BAR KWAST; CAMPO CANO; RUBIO SERRANO, 2021).

Os autores também ressaltam que o sucesso dessas experiências não ocorre por acaso, sendo importante contar com a colaboração de diferentes agentes na definição, criação e consolidação de “grupos de impulso”, como comissões interdisciplinares empenhadas em concretizar os circuitos de aprendizagem, contribuindo para o surgimento de territórios educadores (BAR KWAST; CAMPO CANO; RUBIO SERRANO, 2021).

Em Portugal, destaca-se o estudo de Rasteiro (2019), que analisa as práticas das cidades educadoras, concentrando-se nas pessoas com deficiência. Para isso, examina a situação de 31 cidades portuguesas, que são membros da AICE. O autor reconhece que as cidades são espaços que geram conflitos de interesses, insegurança, exclusão, pobreza e marginalização dos grupos mais desfavorecidos (RASTEIRO, 2019). Além disso, ele defende que, no caso da inclusão das pessoas com deficiência, busca-se a construção de uma cidade aberta, participativa e intervencionista, na qual os direitos individuais sejam compatíveis com o “desenvolvimento global da comunidade, valorizando mais o que temos em comum do que aquilo que nos torna diferentes” (RASTEIRO, 2019, p. 138).

O referido autor conclui que para serem inclusivas, as cidades educadoras precisam de características que ainda representam desafios: adaptabilidade e dinamismo; mecanismos de compensação para quem têm menos acesso a espaços e políticas públicas; e serem espaços propícios para aprendizagens informais, sociabilidade e convivência.

Também em Portugal, destaca-se o estudo de Lucio (2019) sobre as experiências no bairro de Massarelos, cidade do Porto, com base em dados coletados de crianças e adolescentes com idades entre 5 e 17 anos. A autora argumenta que, ao interagir e complementar o currículo escolar, a cidade pode se tornar um circuito educativo com um currículo implícito ou explícito. Dessa forma, apresenta exemplos de iniciativas adotadas em que o mobiliário urbano pode ser utilizado

para fornecer informações culturais e sobre a cidade, promover espaços de convivência e inspirar práticas artísticas.

Para a realização de seu estudo, Lucio (2019) ouviu diretamente as crianças, utilizando especialmente desenhos. A experiência levou-a a concluir que é responsabilidade compartilhada entre as escolas, associações, empresas e formadores de opinião olhar para a cidade como construto fundamental do passado, presente e futuro. Além disso, de acordo com a autora, recursos visuais, como fotografias, desenhos e outras mídias, podem auxiliar nesse propósito.

A contribuição de Álvarez Domínguez (2020) se torna relevante para este trabalho ao focar seu estudo de caso na personificação do Museu Pedagógico da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Sevilha como agente de dinamização cultural histórica e educativa no contexto de cidades educadoras. O autor defende que, se as cidades são espaços privilegiados para educar, a aproximação dos cidadãos com a cultura contribui para torná-los mais humanos. Desse modo, caberia aos museus a função de auxiliar a cidade no reconhecimento do valor da história e da memória educativa para o desenvolvimento (ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, 2020).

Ao mesmo tempo, o autor reconhece que são muitos os desafios para que isso aconteça. O avanço nessa direção depende de as cidades localizarem e inventariarem seu patrimônio histórico educativo, estabelecerem planos e mecanismos para protegê-lo, favorecerem a visibilidade, difusão e transferência de conhecimento. Esta responsabilidade recai especialmente sobre historiadores e professores, mas também depende de investimento e das decisões das universidades em contribuir com o progresso (ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, 2020). Portanto, essa análise representa mais um elemento específico no amplo cenário de articulações que o conceito de cidades educadoras exige.

O estudo desenvolvido por Novélla-Camara et al. (2021) destaca a importância da participação das crianças no contexto das cidades educadoras. Os autores analisaram esse tema por meio da mediação digital em 179 municípios da Espanha. A participação infantil é entendida como o processo pelo qual as crianças, individual e/ou coletivamente, expressam suas opiniões e tomam decisões em assuntos que as afetam, levando-se em consideração sua idade e maturidade (NOVELLA-CÁMARA et al., 2021).

Por meio desse estudo, os pesquisadores constataram que quando as lideranças municipais reconhecem a participação como um direito fundamental das crianças, tendem a promover o uso de ferramentas digitais em suas atividades regulares com meninas e meninos. Essa postura provavelmente também está relacionada ao envolvimento afetivo com o grupo (NOVELLA-CÁMARA et al., 2021). De acordo com a pesquisa, os ambientes digitais mais utilizados para mediar a participação infantil são os *sites*, *Facebook*, o *Instagram* e o *Whatsapp*.

No entanto, é importante ressaltar que a pesquisa mostra que os governos locais utilizam as ferramentas digitais para propósitos comunicativos, e não deliberativos. Além disso, não oferecem oportunidades de debate, violando, assim, os pressupostos básicos para promover a participação social de toda a população nas cidades educadoras (NOVELLA-CÁMARA et al., 2021).

Adicionalmente, Cano-Hila, Pose Porto e Gil-Jaurena (2021) se dedicaram a compreender a participação infantil. Para isso, investigaram sobre seus impactos nas vidas das próprias crianças e na comunidade, por meio da escuta de profissionais que trabalham diretamente com eles nas cidades. O estudo foi realizado em 179 municípios espanhóis que fazem parte da AIEC e/ou da iniciativa Cidades Amigas das Crianças (UNICEF).

Os resultados da investigação mostram que a participação infantil e adolescente no município tem impacto principalmente no desenvolvimento de conhecimentos (de direitos e deveres), competências (competência participativa) e valores (auto-estima, confiança) (CANO-HILA; POSE PORTO; GIL-JAURENA, 2021). No nível comunitário, reconhece-se a importância da oferecer oportunidades de participação, melhorar o município e proporcionar oportunidade de educação para a participação. No entanto, os autores revelam que o impacto na consolidação da participação das crianças e jovens como um direito ainda é baixo (CANO-HILA; POSE PORTO; GIL-JAURENA, 2021).

Por fim, Abarca-Alvarez, Mora-Esteban e Campos-Sanchez (2018) analisaram os ambientes escolares na cidade espanhola de Granada, utilizando formulários aplicados às crianças e técnicas de inteligência artificial. O objetivo foi coletar conhecimentos úteis para a tomada de decisões e empoderamento cidadão, elementos fundamentais no contexto de cidades educadoras.

Foram coletadas informações sobre família, residência, relação com o ambiente e percepção do ambiente escolar urbano. Concluiu-se que a percepção das crianças sobre a cidade é influenciada pelo contexto familiar e, principalmente, pelo tipo de deslocamento que realizam, sendo geralmente mais positiva quando percorrem seus caminhos a pé.

Os autores argumentam que as ciências da informação ajudam a melhorar os processos de participação. Além disso, constatam que foi possível identificar uma percepção predominantemente mais positiva por parte das crianças em relação ao entorno das escolas, o que pode impulsionar ou inibir certos comportamentos sociais e de interação, influenciando as capacidades educacionais e de empoderamento da cidade (ABARCA-ALVAREZ; MORA-ESTEBAN; CAMPOS, 2018).

#### 4 Conclusões

O presente estudo buscou analisar o estado da arte das pesquisas relacionadas ao tema cidades educadoras e que se basearam em estudos de casos reais de iniciativas implementadas em áreas urbanas. Utilizando-se a metodologia da Revisão Sistemática de Literatura, a análise dos artigos selecionados permitiu o estabelecimento de algumas conclusões.

Os estudos analisados mostraram uma variedade de iniciativas e políticas implementadas pelas cidades com o objetivo de promover a educação em seus territórios. Elas incluem parcerias com governos locais, organizações da sociedade civil, escolas e comunidades, visando fortalecer a relação entre a educação formal e informal.

Os resultados também revelaram que as cidades educadoras enfrentam desafios e limitações em sua implementação. Algumas cidades priorizam a educação formal, enquanto outras ainda precisam avançar na integração de diferentes atores e instituições. Além disso, a falta de recursos financeiros e o sucateamento das instituições educacionais podem impactar negativamente o desempenho educacional. Essas questões destacam a importância de uma abordagem abrangente e holística para a promoção da educação em todas as suas dimensões.

Os estudos também ressaltaram a importância do compromisso político dos gestores públicos com a proposta, bem como da participação dos cidadãos, a partir da infância, no contexto das cidades educadoras. A participação infantil foi reconhecida como um direito fundamental, e as ferramentas digitais foram destacadas como uma forma de ampliar e fortalecer essa participação. No entanto, os resultados indicaram que ainda há limitações para uma participação efetiva e deliberativa, e que os governos locais muitas vezes utilizam as ferramentas digitais apenas para fins comunicativos.

No que diz respeito aos casos específicos analisados, identificamos experiências positivas em diferentes cidades. A parceria entre governo municipal, editoras e escritores locais para a doação de livros em Uberlândia e o uso de mapas narrativos para aprimorar o trabalho pedagógico no CEU do Butantã, em São Paulo, são exemplos de iniciativas que promovem a educação em espaços formais e informais. No entanto, também foram identificadas lacunas em relação à abrangência e integração das práticas educativas, indicando a necessidade de ampliar o foco além do âmbito escolar.

Da mesma forma, as experiências em Barcelona, Rosario e Changwon demonstram o comprometimento com a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS). Esses locais investiram em atividades de EDS que abrangem tanto a educação formal quanto a informal, além de promoverem a participação cidadã e adotarem uma abordagem interdisciplinar. No entanto,

ainda há desafios a serem enfrentados, como a inclusão de grupos vulneráveis e a garantia de recursos adequados.

Dentre os principais desafios e limitações nas práticas das cidades educadoras, destacam-se a falta de compromisso político de longo prazo e de recursos financeiros, a dificuldade de acesso a dados e informações relevantes, a necessidade de maior integração entre os diferentes setores e atores envolvidos, e a falta de uma abordagem transformadora e abrangente.

É fundamental que as cidades educadoras desenvolvam estratégias de ação que promovam a inclusão, equidade e participação de todos, levando em consideração as necessidades e realidades locais. Uma abordagem transformadora implica na criação de ambientes educativos que estimulem a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas, preparando os indivíduos para os desafios do século XXI. Além disso, é necessário fortalecer parcerias entre instituições educacionais, organizações da sociedade civil, empresas e governos locais, a fim de maximizar os recursos e alcançar resultados mais significativos.

A educação integral deve ir além dos muros da escola, permeando todos os espaços e atividades da cidade. Isso significa reconhecer que a aprendizagem acontece em diferentes contextos, como praças, bibliotecas, museus, parques e centros comunitários. Esses locais podem se tornar espaços educativos não formais, onde as pessoas têm oportunidades de aprender, explorar e se engajar em experiências enriquecedoras.

Além disso, é crucial garantir que a educação seja acessível a todos, independentemente de sua condição socioeconômica, etnia, gênero ou habilidades. Isso requer políticas públicas inclusivas que eliminem as barreiras existentes, como a falta de recursos financeiros, a discriminação e a falta de infraestrutura adequada. É importante que as cidades educadoras estejam comprometidas em criar um ambiente acolhedor e seguro.

Destaca-se aqui a necessidade de fomentar a pesquisa e o compartilhamento de boas práticas entre as cidades educadoras. O intercâmbio de conhecimentos e experiências pode fortalecer a implementação de políticas eficazes e promover uma constante evolução das abordagens educacionais. Por meio desse processo colaborativo, as cidades educadoras têm a oportunidade de se inspirar mutuamente e trabalhar juntas na busca por uma educação de qualidade e transformadora.

Por fim, é importante mencionar que, apesar das iniciativas importantes apontadas pelos estudos, percebe-se que as mesmas são pontuais e se distanciam da abrangência dos conceitos de cidades educadoras, fato que revela os desafios ainda existentes nas cidades. Contudo, para avançar na construção de cidades mais educadoras, é necessário ampliar e fortalecer essas iniciativas,

garantindo que sejam integradas e abrangentes, promovendo a educação e o desenvolvimento humano em todos os aspectos da vida urbana.

Nesse sentido, é crucial que as cidades educadoras adotem uma abordagem colaborativa, envolvendo diferentes atores da comunidade, como professores, estudantes, famílias, líderes comunitários e instituições locais. O diálogo e a cooperação entre essas partes interessadas são fundamentais para criar um ambiente educativo enriquecedor e inclusivo.

Além disso, é preciso fortalecer as políticas públicas voltadas para a educação, garantindo investimentos adequados e a utilização eficiente dos recursos disponíveis. Isso implica na adoção de medidas que reduzam as desigualdades socioeconômicas, garantam o acesso igualitário à educação de qualidade e promovam a formação de professores e profissionais qualificados.

É também essencial promover a avaliação e o monitoramento contínuo das práticas educacionais nas cidades, a fim de identificar seu impacto e possibilitar ajustes e melhorias ao longo do tempo. A coleta de dados e a análise sistemática das informações são ferramentas importantes para embasar a tomada de decisões e o aperfeiçoamento das políticas educacionais, fato que também abre caminho para futuros estudos.

### Referências

ABARCA-ALVAREZ, Francisco J; MORA-ESTEBAN, Ruben; CAMPOS-SANCHEZ, Francisco. Transparent knowledge for decision support through artificial intelligence: Understanding the perception of children in Granada's school environments. *Teknokultura: Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, v. 15, n. 1, p. 89-104, 2018.

ÁLVAREZ DOMÍNGUEZ, P. Museos pedagógicos universitarios en ciudades educadoras del tiempo presente: divulgación del patrimonio histórico educativo. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 12, n. 31, p. e0201, 2020.

ARAMENDI JAUREGUI, Pedro Moises; REKALDE-RODRIGUEZ, Itziar; CRUZ IGLESIAS, Esther. Educating Cities Faced with School Segregation: Walking Towards Sustainable Development. *Teoria de la educación*, v. 34, n. 2, p. 209-235, 2022.

BAR KWAST, Brenda; CAMPO CANO, Laura; RUBIO SERRANO, Laura. Lines of action and principles for the incorporation of service-learning at local level. Networking in the territory. *Teoria de la Educación*, v. 33, n. 1, p. 243-263, 2020.

BÓGUS, Lucia Maria; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. Educating Cities and Policies for Immigrants: The Case of the Sao Paulo - SP. *ECCOS*, n. 61, p. 1-18, 2022.

BRAGA, Adriana de Carvalho; DE SOUZA NETO, João Clemente; LOPES, Leandro Alves. The Unified Educational Center (ceu) as a Place of Teacher Training in View of an Educating City. *ECCOS*, n. 61, p. 1-21, 2022.

CANO-HILA, Ana Belen; POSE PORTO, Hector; GIL-JAURENA, Ines. Impacts of Municipal Experiences of Child and Adolescent Participation According to Local Technicians. *Pedagogia Social - Revista Universitária*, v. 38, p. 77-88, 2021.

CONTI, Diego de Melo et al. Collaborative governance towards cities sustainability transition. *Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, v. 11, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3369.011.e20190046>. Acesso em: 9 jun. 2023.

COSTA DA SILVA, Marcia Tostes; NICOLETTI MIZUKAMI, Maria da Graça; RAMOS DE ANDRADE, Maria de Fatima. Teacher Professional Development Via Narrative Maps in the Context of the Educating City. *ECCOS*, n. 61, p. 1-22, 2022.

DE LIMA, A. Educating cities: conception and realities in Uberlandia/MG and Sorocaba/SP. *Laplage em Revista - PPGED - UFSCar*, v. 5, n. 3, p. 31-43, 2019.

DONTHU, Naveen et al. How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, v. 133, p. 285-296, set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>. Acesso em: 9 jun. 2023.

ESSOMBA, Miquel Àngel et al. Education for Sustainable Development in Educating Cities: Towards a Transformative Approach from informal and Non-Formal Education. *Sustainability*, v. 14, n. 7, p. 4005, 28 mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su14074005>. Acesso em: 9 jun. 2023.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática de Literatura: Conceituação, Produção e Publicação. *Logeion: Filosofia da Informação*, v. 6, n. 1, p. 57-73, 15 set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: 9 jun. 2023.

KUESTRA, Rodrigo. *Experiências Adquiridas Pela Prefeitura De Guarulhos/ sp-brasil No Âmbito De Sua Cooperação Internacional Descentralizada: Contribuição Aos Estudos Da Paradiplomacia*. 2023. 142 p. Dissertação de mestrado — Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2023.

KUESTRA, R.; QUARESMA, C. C.; PELLINI, A. C. G. A paradiplomacia como modelo alternativo de Políticas Públicas: o caso da cooperação entre Guarulhos, Seine-Saint-Denis, Maputo e Matola na área de resíduos sólidos (2011) e o caso do Estado de São Paulo na compra de vacinas da COVID-19 (2020-2022). *Periódico Técnico e Científico Cidades Verdes*, [S. l.], v. 11, n. 29, 2023. DOI: <https://doi.org/10.17271/23178604112920233524>.

LUCIO, Joana. The City as a Learning Experience: Illustrated Reflections on the Educational Curriculum of the City. *Kultur - Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, v. 6, n. 11, p. 87-106, 2019.

MARICATO, E. Para entender a crise urbana. *Expressão Popular*, 2015.

MOLL, Jaqueline. Reflexões introdutórias ao monográfico «Cidade Educadora: olhares e práticas». Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. *kult-ur. Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, v. 6, n. 11, p. 27-38, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.6035/kult-ur.2019.6.11.1>. Acesso em: 9 jun. 2023.

MOLL, Jaqueline; DOS SANTOS, Loreni Aparecida. The Square from the Perspective of the Educating City: Public Policies and Facilities at the Service of Life. *Humanidades & Inovação*, v. 7, n. 5, p. 335-345, 2020.

NOVELLA-CÁMARA, Ana-María et al. Children's participation, local policy and the digital environment: Visions and uses among Spanish municipalities. *Comunicar*, v. 29, n. 69, p. 33-43, 1 out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3916/c69-2021-03>. Acesso em: 9 jun. 2023.

OLIVEIRA, Murillo Calixto Navarro; QUARESMA, Cristiano Capellani. Intervenções urbanas em áreas periféricas brasileiras: uma revisão sistemática de literatura. *Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, v. 14, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3369.014>. Acesso em: 9 jun. 2023.

ONU, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. *World Urbanization Prospects: Organização das Nações Unidas: The 2018 Revision*, Online Edition, 2018.

OXFAM BRASIL. *Acesso à educação no Brasil: os desafios da luta pela igualdade* - Oxfam Brasil. 31 ago. 2021. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/blog/acesso-a-educacao-no-brasil-os-desafios-da-luta-pela-igualdade/#:~:text=Em%20um%20país%20com%2011,focado%20em%20resolver%20essa%20problemática>. Acesso em: 8 jun. 2023.

PIPA, Anthony F.; BOUCHET, Max. Multilateralism Restored? City Diplomacy | in the COVID-19 Era. *The Hague Journal of Diplomacy*, v. 15, n. 4, p. 599-610, 22 out. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1163/1871191x-bja10043>. Acesso em: 9 jun. 2023.

QUARESMA, C. C. et al. A crise de mobilidade urbana brasileira e seus antecedentes socioespaciais. In: TUCUNDUVA, T.; KNISS, C.; MACCARI, E. (org.). *Cidades Inteligentes e Sustentáveis*. [S. l.]: Manole, 2017.

RASTEIRO, Domingos. The Educating City, a Strategy for the Inclusion of People With Disabilities. A Desirable Future and an Ongoing Process of Change. *Kultur - Revista interdisciplinária sobre la cultura de la ciutat*, v. 6, n. 11, p. 129-152, 2019.

SALDAÑA, Dafne et al. Public Space Co-Creation as a Strategy for Educating Cities Fem dissabte a la Placa d'en Baro: Childhood, participation and equity. *Ágora*, v. 6, n. 11, p. 109-128, 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *Diálogos com o NAAPA - Vulnerabilidade e Educação*. São Paulo: [s. n.], 2021. 24 p.

SOARES, Tania Aparecida; DE ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle. Cidades educadoras. *Cadernos de Geografia*, n. 45, p. 43-52, 28 jun. 2022. Disponível em: [https://doi.org/10.14195/0871-1623\\_45\\_3](https://doi.org/10.14195/0871-1623_45_3). Acesso em: 9 jun. 2023.

URBINI, Bruna Moreiras et al. Percepções dos stakeholders urbanos e participação popular na implementação do Plano de Bairro: o caso do Jardim Lapenna, São Paulo, Brasil. *Revista de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*, v. 12, n. 1, p. 22229, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/geas.v12i1.22229>. Acesso em: 9 jun. 2023.