



Palestra no Pannel: Equidade Social e Educação

DEMOCRACIA E CIDADES EDUCADORAS: ASCENSÃO E DECLÍNIO

Antonio Bosco de Lima - UFU*
Josenilda de Souza Silva- UFU**

Resumo: Cidades educadoras estão acima da instrução escolar, ou partem delas para uma compreensão de mundo além dos conhecimentos formais? Militam por uma sociedade sem escolas ou buscam uma dimensão maior da escola, mais próximas das relações sociais do que aquelas da racionalidade científica? Neste artigo trataremos destas questões, problematizando esta tendência mundial de um modelo de educação apoiada em questões das generalizações do conhecimento, do mundo da informação e dos tesouros educativos que cada ser único tem dentro de si.

Palavras-chave: Cidades educadoras. Educação. Escola.

Introdução

Cidade sem escolas

Tudo que sei, eu devo ao mundo, à rua, à vivência e, principalmente, a mim mesmo. Nunca aprendi nada em colégio. Minto. Aprendi a odiá-lo. Sempre procurei ler o que me interessava. Raul Seixas (2003).

[...] eu tenho uma forte experiência de vítima do sistema educacional. Às vezes digo isto e as pessoas se espantam: sofri mais nos quatro anos de ginásio que nos quatro anos de prisão. Frei Betto (1987).

As epígrafes implicam no derrubamento da escola à la Illich (1983). Pelos depoimentos de Seixas e Betto a escola foi-lhes mais um empecilho e uma agressão do que um espaço para a constituição cognitiva, intelectual e de vivências para a formação de um ser pleno. Estes sujeitos estão fortemente implicando com a escola devido a mesma ter uma raiz conservadora, tradicional, reprodutora.

Distinta à tese de Seixas e Betto não é a anulação da escola que a Cidade Educadora busca. Ela própria perquiri ser uma grande escola enquanto Cidade Educadora; cidade enquanto escola, na arte da educação, ampla e plena. Cidade escola enquanto vivência, enquanto experiência informal. Sua concepção não distância, neste sentido, de educadores liberais progressistas como Teixeira (1967), que sugere a escola como uma cidade, organizada nos

*Pós-Doutor pela UNICAMP e pela UFSCAR-Sor. Doutor em Educação Currículo pela PUC-SP. Líder do GPEDE - Grupo de Pesquisa Estado, Democracia e Educação e docente do PPGED CACED-UFU. E-mail:

**Técnica Assuntos Educacionais (Apoio |PPedagógico) no IFNMG. Doutoranda no PPGED/UFU. Bolsista IFNMG.



moldes da democracia e construção da cidadania, uma espécie de laboratório das relações sociais, de onde partiriam os homens para uma governança democrática.

Na corrente dos liberais progressistas, ou democráticos, a defesa da escola se constitui enquanto célula maior da construção da democracia e da cidadania. Neste sentido, a participação, enquanto relação cultural tem mais importância do que o conhecimento intelectual enquanto produto da pesquisa, ciência, enfim “campo específico” da produção de conhecimento e mundo da teoria. O exercício da participação é mais valorizado em detrimento ao exercício dos conteúdos/disciplinas teóricas.

Os autores em epígrafe tecem severas críticas à educação formal, disseminando que seus processos de educação ocorreram por via das suas autodeterminações pedagógicas e filosóficas, o que possibilitou-lhes descobrir e criar conceitos próprios, educados pela rua, pelas vivências, pelas experiências, pelo mundo – mundo de classe média que eles viveram. Seixas, por via da arte e da literatura, e Betto, por via dos movimentos populares, culturais e religiosos. Isto não quer dizer que estes sujeitos não tenham sido escolarizados, não tenham passado pela escola antes de suas autodeterminações irem se constituindo. Seixas realizou cursos de Filosofia, Psicologia e iniciou Direito, inclusive lecionou Língua Inglesa, na qual era fluente; por sua vez, Betto se formou em Jornalismo, atuando na profissão e recebendo prêmios por suas reportagens. Passaram, apesar de ..., por experiências de educação formal.

Isso nos remete a uma frase que marcou nosso processo de vivência: “aqueles que desejam o fim da escola, o deseja, pois já foram escolarizados por ela”¹. Esta tendência que parece anarquista na verdade é uma tendência liberalista, pois a escola, apesar de seus malefícios, ainda parece ser uma local de formação para aqueles que são despossuídos de tudo, menos de alma.

Illich quando discorre sobre uma sociedade sem escola critica problematiza a educação formal, referendado que “Não apenas a educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada. [...] Em toda parte, não apenas a educação, mas a sociedade como um todo precisa ser desescolarizada.” (1983, p. 23).

Podemos destacar, no momento, duas correntes que disputam teses de desescolarização, por um lado, os liberais, contemporaneamente Delors (2001)², para quem a educação escolar (formal) está limitada, e, portanto, conclama a educação da vida, ampla, pela vida toda. Daí decorre uma sociedade responsabilizada pela educação (ONGs, Fundações, educação

¹ Com certeza a argumentação deve ter uma autoria terrena, entretanto, não sabemos a quem dar o crédito.

² Educação para a vida toda, na qual todos os espaços são educativos.



cooperativa, faculdades do trabalho, dentre outros), ou seja, uma educação em e para um Estado mínimo.

Por outro lado, em defesa oposta, corroborando a construção do socialismo, com a tese de educação informal, ampla, por toda a vida e sob a manifestação da sociedade organizada, encontramos a defesa de Mészáros³. Isto implica em superar a educação formal (escolar estatal, privada em termos de organização) que inculca determinadas ideologias e construir (mesmo com possibilidade limitada) uma escola pública, com organização popular, mantida pelo Estado.

No caso de Delors (2001) trata-se de uma lógica econômica capitalista, desobrigar o Estado⁴ de ser o responsável pela existência e manutenção da escola. No caso de Mészáros, fundada nos aspectos sociais, construir uma educação pela e para a emancipação, educação para além do capital. Como podemos perceber, tratam-se de teses polarizadas.

As proposições presentes no livro de Illich (1983) dizem respeito à crítica que ele faz sobre a organização do Estado no controle das políticas públicas, o que configuraria em abandono da organização (das lutas) por parte dos sujeitos que recebem tal cobertura – tratar-se-ia de estatização da vida dos sujeitos, ou no caso da educação, da escolarização da vida dos sujeitos. Assim é preciso desescolarizar a sociedade e também enaltecer o direito de cada indivíduo, configurando a liberdade de escolhas, afinal “[...] nenhuma incompetência, por mais crassa, pode competir com a incompetência do próprio sistema escolar.” (1983, p. 28).

Aqui o autor se aproxima da ideia de Friedman (1984), na construção de objeções e obstrução ao Estado, defendendo o direito de escolha das famílias e condenando a centralização da condução por parte do Estado na organização escolar.

A escola para Illich não é um bem social, mas um bem de consumo (escolha de direitos), que irá repercutir em bem social. Desta forma, pensar a formação por competência e habilidades fora da escola induziria a grupos (ou mesmo sujeitos) se organizassem para conduzir sua a formação – os créditos, oriundos do Estado, iriam impulsionar e favorecer um movimento de ampliação de formação informal.

Ou continuamos a acreditar que a aprendizagem institucionalizada é um produto que justifica investimentos ilimitados, ou redescobrimos que a legislação, planejamento e investimento – se for possível dar-lhes um lugar na educação formal – devem ser usados principalmente para derrubar as

³ É válido destacar que para Mészáros a educação escolar é limitada, visto que “muito do nosso contínuo de aprendizagem se situa, felizmente, fora das instituições educacionais formais. [...] Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal”. (2005, p. 53).

⁴ Subsidiado pela velha tese de Smith (1983), um Estado responsável por aquilo que a iniciativa privada não quer se responsabilizar.



barreiras que atravancam as oportunidades de aprendizagem. Estas últimas são exclusivamente atividades pessoais. (1983, p. 91).

Enfim, para o autor, a escolarização é antirrevolucionária e antidemocrática, pois, “Um programa político que não reconheça explicitamente a necessidade de desescolarização não é revolucionário; está demagogicamente pedindo mais escolarização.” (1983, p. 127). Illich, percebemos, destoa da perspectiva de Mészáros (sociedade socialista), flerta com Freire quando da pontualidade da educação não-formal (e mesmo informal) e se aproxima de Delors (sociedade neoliberal). A Cidade Educadora flerta com Freire e com Delors. Quando fomos interpelados pela temática das Cidades Educadoras tínhamos uma hipótese de estar lidando com dois conceitos distintos, que formariam distintas lógicas relacionadas à Cidade Educadora (CE). O primeiro que implicava em ser educadora uma cidade que trabalha com um processo educador, ou seja, não punitivo, não segregador, não autocrático, tampouco monetarista. Uma cidade, em síntese que atuasse com base em uma democracia pedagógica. Uma cidade para além do capital. Um segundo conceito focaria naquele município que conteria em seus processos educativos, a educação formal, a qualidade da aprendizagem, a inclusão, enfim valores instados para e na escola.

Ao primeiro conceito, nomeamos aqui de macro, acarretaria escolhas globais (não submissão ao modelo econômico excludente, defesa de políticas sociais includentes, não aprisionamento, mas educamento). Enquanto o segundo geraria relações com o cotidiano, micro, portanto, instando a escola como centro das atenções e das políticas. Conceitos opostos, no qual o primeiro, articularia parte e todo e o segundo, próprio dos educadores freirianos que defendem que a educação se faz nos municípios, portanto, deve ser ela, toda, municipalizada. Na constituição macro, as políticas sociais públicas se articulariam, dialogariam entre si: educação convergindo com saúde, com segurança, com cultura e, assim, constituindo-se uma relação transformadora e superadora dos processos de exclusão. Neste caso a política econômica também seria uma política social, que não submeteria as demais políticas sociais (da educação, da saúde, da segurança, dentre outras) a sua tutela.

Numa perspectiva micro, nosso segundo conceito, ter sucesso escolar, por sua vez, embora essencial e urgente, e, não menos importante, não causaria diretamente estas articulações mais severas. Pois as relações entre escola e comunidade, sustentada em preceitos democrático-participativos não bastariam para a função e papel que a escola deveria promover para, a partir de condições qualitativas, efetivar a tão conclamada cidadania. Tornou-se necessário desta forma a perquirição destes dois conceitos para entendermos a produção da CE; é o que desenvolvemos neste ensaio para desnudar os princípios filosóficos e políticos (e, com certeza, econômicos) que fundam a Cidade Educadora.



Princípios básicos da Cidade Educadora

O movimento Cidades Educadoras contempla uma articulação entre as aprendizagens, ou as educações formais, informais e não formais, além disto, tem a característica de descentralização⁵, de sair do global para o local, o que implica em destronar o Estado educador, a educação centralizada, a normalização burocratizada e a política educacional que foca na educação formal a objetivação, seletividade e criteriosidade quanto aos valores e condutas que os sujeitos devem aprender na escola.

A escola deixa de ser o local de instrução formal (educação formal) e passa a ser o *locus* de formação para a vida (educação integral). Existe em toda a gênese da Escola Cidadã e da Cidade Educadora uma confusão entre educação formal (formalização do ensino dos conhecimentos produzidos pela humanidade por via de instruções, portanto instrução) e educação da vida, para a vida, por toda a vida (ou educação informal), onde o sujeito recebe aprendizagens por via de informações e conhecimentos do mundo do trabalho, das relações sociais, dos grupos (informais) de amigos, de familiares, de relações sindicais, partidárias, empresariais, dentre tantas outras localizadas no espaço e tempo social e cultural. Esta confusão aparece na citação que segue:

O conceito de comunidade educativa aparece em nossa sociedade contemporânea como uma necessidade sentida pelas próprias instituições escolares, que reconhecem sua incapacidade para assumir sozinhas os atuais conceitos de educação integral. [...] Não faz sentido manter em nossas salas de aula um discurso bem-intencionado sobre a poluição e a reciclagem de matérias-primas enquanto as crianças veem seus vizinhos jogarem lixo na rua. (ESTEVE, 2003, p. 11).

A confusão consiste em não observar as determinações (ou condicionamentos) das relações econômicas em relação às educativas, ou as relações entre infra e superestrutura. A escola não é, tampouco atua, com concepções totalmente distintas do seu meio. Referenciar-se o fracasso da escola sem observar que a sociedade tem fracassado implica uma ignorância tacanha. A concepção educativa presente na CE não significa o fim das políticas sociais públicas da educação, mas sim, que estas passam a ser referenciadas nas políticas sociais amplas, sejam públicas ou privadas, redefinindo o papel do Estado Educador.

Não significa o teor crítico em relação aos freirianos que eles sejam privatistas em sua essência. É preciso localizar seu tempo histórico. Eram contra o Estado militaresco, ou seja, defendiam a política educacional enquanto uma política social, fora do Estado. Foi o que

⁵ Trata-se de descentralização mesmo, neste caso, visto que desconcentração significa passar a total responsabilidade de custeio para o ente federado menor, ficando o Estado central com o poder de controle e avaliação, neste caso não há autonomia, há responsabilização. A descentralização tem como forte aparato a autonomia do ente menor no tocante ao seu planejamento, organização, avaliação. No Brasil é comum os educadores confundirem descentralização com desconcentração. Excetuando-se o Ato Adicional de 1834, no Brasil, em geral não tivemos políticas descentralizadoras, mas, desconcentradoras.



ficou... E isto que ficou transformou as ONGs com fins sociais (cooperativas, solidárias, socializantes) em ONGs mercadológicas (sob condução do setor privado). Além do mais, o Estado militar central, centralizava. O Município indicava um exercício de poder local. Os freirianos, também, mantiveram-se presos a tais ideias e ideais.

Tal implica uma redefinição do papel do “Estado Educador” atribuindo-se à dimensão local municipal um papel fulcral de potenciação da possibilidade e realização educativa da cidade, pelo que também se exige uma clarificação do papel dos diferentes agentes na rentabilização dessas potencialidades. (MARQUES e MOREIRA, 2009, p. 1757).

O movimento Cidade Educadora acaba por renegar o Estado e o mercado, tocando a supremacia da sociedade civil, ou seja, ampara-se no liberalismo democrático, o qual age sobre os desmandos dos agentes políticos, dos dirigentes, da organização hierárquica, de um sistema de governo. O movimento requer

[...] perspectivas de atuação que não podem ser abordadas somente a partir da capacidade de atuação dos poderes públicos (sustentabilidade, mudanças nas pautas de consumo, nova concepção de desenvolvimento, dualização, marginalização, multiculturalidade, sobrecarga de poderes públicos e limites em pressão fiscal, governo das macrocidades...) e muito menos com os mecanismos de mercado. (SUBIRATS, 2003, 67).

Conforme Subirats, a participação implica o sentimento de comunidade. Para ele “Participação que pressupõe a capacidade de utilizar os próprios recursos, os próprios poderes, exercendo a capacidade de decidir e controlar.” (2003, p. 75). O significa tal discurso? Um modelo que agrega as partes que se constituem em uma totalidade artificial, foca-se, portanto aspectos pontuais de uma totalidade e, o mais drástico, a imputação aos sujeitos de responsabilidades sociais antes inerentes à figura do Estado. Compreende-se a ênfase no poder dos indivíduos como política voltada para o poder local. Um velho discurso de que tudo ocorre na cidade⁶, porém o financiamento está localizado na capital do poder econômico do país. É lá, naquele centro, onde os *lobbies* disputam desde a distribuição de merenda escolar à construção de usinas nucleares. O próprio presidente da república tendeu em seus discursos a reproduzir tal tese. Lula da Silva se posiciona da seguinte forma

Eu passei um período da minha vida entendendo que parte dos problemas do nosso país acontece nas cidades. Nas cidades tudo acontece porque é lá que a pessoa estuda, é lá que a pessoa mora, é lá que a pessoa trabalha, é lá que a pessoa tem médico, é muito mais fácil encontrar um vereador no boteco da esquina tomando uma e dando outra para o santo; é lá que você consegue encontrar [...] (2009, p. 175).

⁶ Os leitores que quiserem ter acesso a tais discursos observem as teses de Gaddotti (1992), Romão (1992) e Padilha (2009), dentre outros freirianos.

Padroniza-se um discurso no qual a “[...] escola não pode ser reduzida a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades.” (2003, p. 75). Então qual é a função da escola? Ora, ela é prestadora de serviço educacional. Tem ambiente e ambivalência social, psicológica, política, sindical, porém, a escola trabalha com educação formal – com instrução formalizada, diga-se de passagem, necessária para que os sujeitos se tornem cidadãos trabalhadores (cientistas, governantes, professores, frentistas, vendedores...). A CE se constitui em um movimento que tem início na cidade de Barcelona, em Espanha, no ano de 1990, quando representantes de várias representações, de variadas partes do mundo, se reuniram e elaboraram uma Carta de Princípios⁷ contendo orientações destinadas àqueles municípios que quisessem ser signatários e anuentes ao modelo proposto. A tese fundamental dizia respeito à missão das Cidades Educadoras, estabelecendo que

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (económica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objectivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. (CARTA, 1990, s/p).

Ao situar uma concepção de educação e uma filosofia da Cidade Educadora se estabelece uma concepção de homem enquanto sujeito individual e responsável por sua educação e sociabilidades. Temos presentes traços do capital humano⁸, porém metamorfoseado da ascensão econômica para a intervenção e sobrevivência política e social.

O grande desafio do século XXI é investir na educação de cada indivíduo, de maneira que este seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu próprio potencial humano. Potencial feito de individualidade, construtividade, criatividade e sentido de responsabilidade assim como de um sentido de comunidade - capacidade de diálogo, de confrontação e de solidariedade. (CARTA, 1990, s/p).

A Carta registra vinte princípios, dos quais escolhemos cinco, por achar que são representativos das práticas educativas que se implantou nos municípios de Uberlândia e de Sorocaba⁹; daquilo que diz respeito aos fundamentos filosóficos-políticos que subsidia a intitulada Cidade Educadora; daquilo que diz respeito às novas ordens mundiais que implicam em um determinado modelo de homem, sociedade e mundo.

Novas ordens, pois o discurso pós-moderno postula não adotar uma velha ordem enquanto normatizadora, embora, criticamente, possamos destacar em seus fundamentos o

⁷ A primeira versão da *Carta das Cidades Educadoras* foi formulada em Barcelona, em 1990, pelos representantes das cidades participantes do *I Congresso Internacional das Cidades Educadoras*. Posteriormente, seu texto foi revisto na terceira edição do Congresso, realizada em Bolonha, em 1994, e mais tarde em Gênova, em 2004.

⁸ Ver Schultz, 1973.

⁹ Enquanto pesquisa empírica nos debruçamos sobre a experiência de Cidade Educadora que ocorreu nestes municípios entre os anos de 2013 a 2016.



individualismo (não a individualidade), o caráter grupal (não quer dizer necessariamente coletivo) e os interesses em torno da cultura e da educação de forma interdisciplinar (o que não é tão novo assim). Tanto os estudiosos quanto os séquitos da pós-modernidade ignoram que o novo carrega o velho, simplesmente assassinam o passado, passam um mata-borrão na imagem que, por ventura tenha algo que valha o passado. Relega-se, ainda, a segundo plano e segundo tempo os aspectos políticos, os sociais e os econômicos¹⁰, enaltecendo os movimentos culturais¹¹. A partir destes fundamentos seguem os princípios da Carta (1990, s/p) os quais destacamos:

2. Os municípios exercerão com eficácia as competências que lhes são atribuídas em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance dessas competências, eles deverão desenvolver uma política educativa exaustiva de índole global, com o fim de incluir todas as modalidades de educação formal e não formal, as diversas manifestações culturais, as fontes de informação e os meios de descoberta da realidade que existam na cidade. [...]

5. No quadro das suas competências, o município deve conhecer – encorajando a inovação – o desenvolvimento da acção formativa que se realiza nos centros de ensino estruturado da sua cidade, sejam estes de âmbito local, nacional, público ou privado. Deve ainda conhecer e promover iniciativas de educação não formal, nos aspectos do seu curriculum e objectivos que se refiram ao conhecimento real da cidade e à formação e informação dos seus habitantes – para uma cidadania responsável.[...]

12. A cidade incentivará o Associativismo com o fim de formar os jovens para a tomada de decisões, canalizar actuações ao serviço da sua comunidade e obter e difundir informação – materiais e ideias para promover o seu desenvolvimento social, moral e cultural.

13. A cidade educadora deverá ensinar os seus habitantes a informar-se, formar na informação. Estabelecerá instrumentos úteis e linguagens adequadas para que os seus recursos estejam ao alcance de todos num plano de igualdade. Certificar-se-á que a informação abranja os habitantes de todos os níveis e idades.[...]

19. Todos os habitantes da cidade têm o direito de reflectir e participar na criação de programas educativos, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projecto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar.

Tais princípios regulam uma lógica de uma cidade que humaniza e se humaniza, para tanto a presença da comunidade ativa é essencial. Busca-se assim, organizar os indivíduos em suas demandas individualizadas em coletivas, tentando criar um sistema de produção e de cidades no qual se constitui naquilo que é comum a todos, na distribuição de serviços, no

¹⁰ Com uma ordenação materialista histórica a educação e a cultura não podem estar apartadas, tampouco serem consideradas autônomas do político, do social e do econômico. Nesta matriz o novo nega o velho, mas não deixa, pois é inexorável, de se constituir a partir de seus elementos essenciais.

¹¹ Neste paradigma a cultura está acima da política, do social e do econômico, constituindo-se de vida própria, de autonomia e de possibilidades de metamorfoses, flexibilidade, reino da dúvida, campo das incertezas, solo de todas as manifestações cultas ou incultas, letradas ou iletradas, transformadoras ou conservadoras. A lá Hegel tudo é possível, a lá liberais deixai passar, deixai fluir, tanto faz a mentira ou a verdade.



cuidado e na regulação daquilo que todos usam em comum, naquilo que a cidade oferece para todos.

[...] não basta a uma cidade ser educadora e/ou saudável; é preciso estar associada à proteção social. É necessário fortalecer espaços e oportunidades de convivência social o microlocal. Há um tipo de proteção que advém das redes de relações de proximidade, geradas pela família e organizações comunitárias do microterritório. (CARVALHO, 2006, p. 51).

Suas bases devem ser os processos educativos culturais e sociais articulados ao poder econômico sob o controle social. Torna-se fundamental, portanto, as políticas de descentralização, o empoderamento das pessoas, afeição ao poder local, a participação cidadã e a autonomia. O indivíduo é essencial neste processo. Focaliza-se a lógica organizativa no sujeito e não no governo.

As bases da Cidade Educadora se apoiam na crença de que a cidade é um espaço educador. E, para que o exercício da cidadania ocorra, o indivíduo necessita de informação e de meios para participar da construção desse espaço coletivo, para que ele seja de fato um espaço público, um espaço com memória e história, conhecida e reconhecida por seus atores. Um território com dimensões humanas, desenhado para ser ocupado por seus cidadãos. (WILHEIM, 2006, p. 140).

Soante implicação de sair do materialismo e ir para a escola democrática, onde “[...] é preciso que deixemos de pensar na educação exclusivamente a par dos parâmetros econômicos e produtivos e promovamos uma concepção da educação que cultive, sobretudo, os valores de uma cidadania democrática.” (GÓMEZ-GRENELL e VILA, 2003, p. 16). Se por um lado, agentes educadores, animadores sociais, agentes culturais locam na escola um poder imensurável de transformação social, os novos admiradores da cidade potencializam nela a possibilidade de superação das mazelas, o que acaba por minimizar a crise econômica, política, geográfica, democrática, que têm um caráter global, e que implica em uma crise local.

Para os ideais da CE “A crise da cidade é, de alguma forma, uma crise educativa, porque é uma crise do modelo de cidade como espaço público.” E mais, “A crise da sociedade atual, a crise da cidade, a crise das instituições e a crise dos valores democráticos que enfrentamos respondem ao surgimento de novas realidades que envolvem grandes desafios.” (GÓMEZ-GRENELL e VILA, 2003, p. 19). Ora, a crise localiza-se no acúmulo precarizado do capital com consequências para o Estado, da necessária forma de restrição ao consumo que atinge o espaço público, mas não é uma crise do espaço privado, no sentido deste, cada vez mais engabelar o público. Crise, eterna crise de consumir as relações sociais públicas e o projeto público de sociedade, transformando tudo que for possível e mesmo impossível em bens privados, em valores de troca, em mercadorias.

A CE está entranhada nesta perspectiva de produção produtiva. Lida com a sociedade do conhecimento e com o capital humano. Seu modelo de educação não se submete a instrução, tampouco de produção de conhecimento, o papel da escola muda. Trata-se de uma sociedade globalizada e com canais e redes de informação, o que implica um conhecimento “[...] diferente de épocas anteriores, não consistirá tanto no acúmulo e na memorização dos conteúdos, mas na capacidade de selecionar a informação e transformá-la em conhecimento.” (GÓMEZ-GRENELL e VILA, 2003, p. 20).

Ingenuidade falar em capital humano depois desta informação, pois trata-se de uma radicalização do capital humano, tornando-o mais indivisível, mais individual, menos humano, ou seja mais liberal, ou melhor ainda, mais neoliberal. Sociedade na qual “[...] a educação se transforma no capital mais seguro das pessoas para não ficarem fora do sistema.” (VINTRÓ, 2003, p. 37). Mas tateando, baseado na epistemologia fenomenológica, situada no aprender a aprender, aprender a fazer, caminhar para ir, não se sabe onde nem importa, pois “Na escola da sociedade digital não existirá uma relação de hierarquia entre aquele que ensina e aquele que aprende, já que todos ensinaremos e aprenderemos ao mesmo tempo.” (GÓMEZ-GRENELL e VILA, 2003, p. 20). Lindo mundo, admirável mundo novo!

Além desta máxima do aprender a aprender, temos o aprender a ser tolerante, considerando um capitalismo solidário, considerando a benesse advinda do período natalino, surgindo das nuvens Papai Noel em seu trenó puxado por renas ululantes voadoras¹². Uma magia irresistível para as mentes abertas à flexibilização libertadora do corpo e da alma. É preciso me liberar e é preciso que eu liberte meu opressor. Trata-se de constituir uma cultura da tolerância e da bondade.

É positivo que essa cultura se manifeste quando as tragédias arrasam os países mais pobres ou os grupos excluídos socialmente, mas, também, se requer um trabalho permanente em prol desses objetivos, para que cada vez mais exista uma relação mais estreita e de colaboração entre o mundo escolar, as associações de cooperação e de ajuda mútua, as organizações não-governamentais e a Administração. (GÓMEZ-GRENELL e VILA, 2003, p. 20).

Como podemos perceber parece ser tudo surreal, irmanado, pueril, num mundo de cores mansas, de homens mansos, de manjares e aleluias sobrevoando nossos lindos jardins.

¹² Papai Noel FDP – Garotos Podres – YouTube / <https://www.youtube.com › watch>.

Letra: Papai noel, filho da puta/Rejeita os miseráveis/Eu quero matá-lo/Aquele porco capitalista/Presenteia os ricos/Cospe nos pobres/Presenteia os ricos/Cospe nos pobres/Papai noel, filho da puta/Rejeita os miseráveis/Eu quero matá-lo/Aquele porco capitalista/Presenteia os ricos/Cospe nos pobres/Presenteia os ricos/Cospe nos pobres/Pobres!/Pobres!/Pobres!/Pobres!/Mas nós vamos sequestrá-lo e vamos matá-lo/Por quê?/Aqui não existe natal/Aqui não existe natal/Aqui não existe natal/Aqui não existe natal/Por quê?/Papai noel, filho da puta/Rejeita os miseráveis/Eu quero matá-lo/Aquele porco capitalista/Presenteia os ricos/Cospe nos pobres/Presenteia os ricos/Cospe nos pobres.



Reina a paz e a harmonia entre os homens. E mais, “[...] na sociedade da informação os grandes meios de comunicação – sobretudo os audiovisuais – conquistaram o papel de mediadores e referentes culturais e, como tais, dos agentes educativos relevantes.” (VINTRÓ, 2003, p. 52). De que sociedade, e de qual Estado a autora se refere? Em qual país? Principalmente os subdesenvolvidos, – mas não somente –, que sofrem dominação estatal, os meios de comunicação estão a serviço de todas as classes?

Um dos elementos que subsidiam as Cidades Educadoras é saber do esgotamento do Estado. Neste sentido o Estado Providência está exaurido, necessitando da colaboração e parceria das entidades civis. “O Estado sozinho já não tem condições de assegurar uma educação de qualidade para todos. A aliança entre o poder público e a sociedade civil assume nos dias atuais posição decisiva para o êxito da política educacional.” (BARROS, 2006 p. 17).

Por sua vez, Nogueira faz uma crítica certeira ao modelo de constituição da Cidade Educadora afirmando que nela está contida a ideia de redenção presente quando das mazelas sociais. “[...] escola e a educação se tornaram desesperadamente operações estratégicas e decisivas, porque somente processos educacionais e escolares fortes e ativos poderão fazer com que as cidades possam cumprir sua promessa urbana, cívica.” (NOGUEIRA, 2006, p. 20).

As questões que o autor faz são substanciais para entender o *modus operandi* das CE. “Como podemos ter cidades educadoras se elas dependem do ‘protagonismo’ das pessoas, do engajamento cívico? Como se dá o engajamento cívico em contextos que não são cívicos e que, de certa maneira, dificultam esse engajamento?” (NOGUEIRA, 2006, p. 24, grifos do autor). Um dos pressupostos fundamentais para a CE estabelece a necessidade da participação. Entretanto, como problematiza Nogueira,

Não é toda hora que as pessoas estão dispostas a pagar o custo da participação, porque, para que haja participação cívica, algumas horas de lazer são deixadas de lado, por exemplo. É um raciocínio mesquinho, mas nem por isso menos real. Imagine uma cidade como São Paulo: para o sujeito participar do sindicato e defender seu salário, precisa consumir algumas horas no trânsito e, portanto, arcar com um custo financeiro e existencial. (NOGUEIRA, 2006, p. 26).

Se Nogueira realiza uma crítica estrutural, Rocha (2006), ao debater sobre as CE, foca o lugar, polemizando o Currículo escolar e os Planos de educação, argumentando que têm situações que não aparecem nos Planos, como a concepção de família, o que influencia na vida acadêmica do aluno, as relações sociais, a vida social na cidade.

[...] E se essas coisas não aparecerem na discussão do plano de qualquer cidade, ela se tornará uma peça tecnocrática novamente, que uns guardam, outros leem, uns levam em conta um pouquinho, outros não, mas que não mexe com a realidade das pessoas, com suas vidas concretas, da forma como efetivamente acontecem. (ROCHA, 2006, p. 24).

A autora faz referência à problematização que o escritor português Saramago realiza quando do debate sobre a questão das Cidades Educadoras. A questão é fundamental para saber o lugar e a potencialidade política e social das CE, pois é diretiva no “tendão de Aquiles”, para usar uma expressão popular. Rocha reproduz: “Trago aqui uma pergunta que o escritor José Saramago fez no Congresso das Cidades Educadoras, em Lisboa: ‘Eu quero saber quem educa as cidades educadoras, é o capital ou não é?’” (2006, p. 28). A provocação posta por Saramago é fulcral para saber o lugar, a potencialidade, a rebeldia, o custo transformador, enfim a materialidade das Cidades Educadoras.

As CE encontram vários obstáculos para se constituírem em seu projeto objetivado de cidadania, democracia, acesso aos bens públicos. Por perpassar pela organização social e cultural da cidade, implicaria num processo de educação emancipador, inclusivo e qualitativo. Passa também pela participação cidadã, o que implicaria em fazer parte do poder decisório. E também pela memória, pela história, pela preservação do espaço público e do patrimônio, histórico e artístico. Contemporiza Rocha a necessidade de instituir

[...] memória, registro, porque ninguém escreve nada. [...] As escolas não têm memória e, conseqüentemente, não têm história. E quem não tem memória e não tem história não reflete sua experiência, vai trabalhando sem reflexão. Falta registro das discussões. (ROCHA, 2006, p. 29).

Trata-se da mesma questão sobre a democracia e sobre a leitura, ou seja, a escola teoriza, mas não pratica democracia, estuda leitura, teoria literária, mas não consegue fazer com que seus alunos leiam. Busca instruir para a democracia e de instruir a formação do leitor, porém, não praticam em seu cotidiano as ações necessárias para que se constituam democratas e leitores. Ensina matemática, porém o aluno não sabe como aplicá-la em seu cotidiano¹³. Enfim, seriam necessárias outras práticas didáticas para a constituição do cidadão democrata. “[...] E, com isso, formá-los para a escrita, a leitura, a ciência, a filosofia, a ética, a estética, de forma a permitir que esse contingente de pessoas que passa pela escola volte para a sociedade, reorganizando as políticas públicas, as obras, a saúde, etc.” (ALMEIDA, 2006, p. 31).

Os princípios basilares da Cidade Educadora consistem em trabalhar a escola como espaço comunitário; locar a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial e priorizar a formação de valores. Trata-se de um grande desafio que precisa de grandes democratas e de leitores críticos. Nos primórdios da sociedade humana encontramos a ausência de uma escola – o processo

¹³ A este respeito consulte o artigo *Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática* de autoria de Terezinha Nunes Carraher, David William Carraher e Analúcia Dias Schliemann, vale a pena registrar a epigrafe do artigo: “Na sorveteria, o entrevistador pergunta a T., um garotinho de 9 anos, que dizia já ter saído da escola: E: Por que você saiu da escola? T.: Porque eles não ‘tava’ me ensinando nada.” Cad. Pesq. São Paulo (42): 79-86, Agosto 1982.



educativo ocorre com a realização do trabalho, temos daí a tese de o trabalho como princípio educativo. Em seguida a expansão da escola – pública. Neste momento o espaço educativo é de responsabilidade da educação formal estatal. Inicia-se na sequência um debate sobre a educação domiciliar, sociedade sem escolas, escolas sem currículo – culturalismo com maior dimensão do que processos formais educativos.

Cidades Educadoras encontra-se na dimensão do campo da educação para além da escola. O movimento liberal democrático – no caso da Escola Nova – volta-se para a formação do homem democrático, ou seja, dos valores burgueses que focam a liberdade e o individualismo como centrais no processo de socialização. Morigi indica que “Nas cidades, a solidariedade também requer novos espaços de participação cidadã.” (2016, p. 27). Trata-se de um valor fundamental das Cidades Educadoras. Não menos importante, ou descartável, mas a valorização da solidariedade enquanto central o processo civilizatório e histórico garante a necessidade de solidariedade, ou seja, prorroga (ou perpetua) a manutenção das desigualdades.

Em resumo, a Cidade Educadora não pode estar resumida ao tempo escolar, ou a uma Escola Cidadã. Ela incorpora estas duas possibilidades e potencialidades. A grande confusão que o multiculturalismo traz não é fazer cultura enquanto educação, mas tratar a cultura, a espontaneidade como um conjunto de elementos com base superior ao processo de sistematização educacional, desconsiderando que existe e é necessário também fazer ciência. Educação é ato sistematizado e artificial por excelência enquanto cultura é tradição, experiência informal, aventura em sua criatividade e relação direta com os resultados do trabalho, da cultura de plantar, cuidar e colher. A educação e a escola são lugares de cultura, porém, não são em si a cultura, porém a cultura é sempre ato educativo, não sistematizado, mas também educativo. Quando os freirianos falam em educação estão tratando de cultura, quando a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) fala em educação, tratam de sistema e sistematização estruturadas de processos de conhecimento.

Na teoria da educação cabe tudo, de experiências reais a ilusionismos. Morigi afirma que “Cabe aos professores permitir que a escola faça o caminho inverso – saia dos muros e grades e invada a cidade, a qual deve ser construída com trocas entre lugares, pensamentos e emoções em todos os cantos.” (2016, p. 31). Isto é pedir demais à escola e aos seus professores – tamanhas ilusões e sonhos. A vida da produção não é realizada por sonhos. O mundo produtivo é feito de ações, reações, reproduções, conservações e transformações. A escola romântica é solidária aos processos de exploração, tendo ou não consciência disto.

Não se trata de um projeto genuinamente educacional, mas educativo, o que significa que as ações de vanguarda estão vinculadas aos processos culturais. O capitalismo não é



espontâneo, tampouco solitário, não é improvisado, ele é volátil, usurpador, discricionário, draconiano, mercantil, criativo, extemporâneo, expansivo e autorregulador. Não é nada conciliador, solidário, fraternal, portanto não pensa/planeja o bem estar – embora seus produtos possam garantir o bem estar de muitos.

Parece que Morigi desconsidera tais observações e corrobora a tese na qual é possível humanizar o capital. Desconsidera a finalidade da produção, dos meios de produção e do modo de produção, proclama “[...] as fábricas e instituições comerciais e financeiras para produzir o bem-estar para uso de todos, com as escolas assumindo o papel de centros irradiadores de cultura e de transformação da vida.” (2016, p. 32).

A cidade em sua existência influencia mais a escola do que a escola a ela. O que não influencia a escola? Os guetos? As gangues? A miséria? As drogas? Até os assassinatos, a agressões verbais e físicas, dantes um tabu, estão adentrando aos muros das escolas. Morigi diz que, ao contrário, é preciso sair dos muros da escola para a cidade, para a comunidade, para “[...] poder aproveitar melhor as experiências educativas relevantes que acontecem no dia a dia das cidades.” (2016, p. 36). Não nos parece que as cidades apresentam grandes experiências saudáveis, ou no mesmo teor, que as escolas as apresentem.

Não influenciam as escolas: os movimentos emancipatório, os movimentos sociais, estudantis, revolucionários, feministas, LGBT, dos sem terra e dos sem teto... e dos sem letras. Mas, estes influenciam a cidade? Influenciam a sociedade? Eureka! O que influencia a escola são os movimentos conservadores, comerciais, utilitários, pragmáticos. Mas, quem ou o que influencia a cidade?

É claro que as cidades têm potencialidades, entretanto, é o poder público que abraça, escolhe, inculca, legitima, elege prioridades – visto que, as políticas são de “governo”. Infelizmente não são os munícipes, os cidadãos, os ocupadores ou usurpadores que dão vida à cidade – é o poder público. Poder público, no Brasil atual, é traduzido no governo.

É muito comum para os freirianos a confusão entre educação e cultura, não fazendo a distinção de educação enquanto formação disciplinar e científica. São campos distintos, que se aproximam, mas se excluem. Não é porque o sujeito é pós-graduado que sua cultura é sublime, ou a cultura do Congado, que se passa via processos culturais e educativos sem o rigor científico weberiano, seja de menor qualidade do que um *ballet* clássico.

Morigi afirma que “A escola tradicional reproduz modelos, não estimula a participação dos estudantes e da comunidade [...]” (2016, p. 59). Etcetera. Porém não é um problema centrado somente na escola, pois a sociedade não estimula formas participativas. A Igreja, o sindicato, o partido, as Sociedades Amigos de Bairros (SABs), não estimulam. Eleger a escola como

redentora é idealização tacanha, qualquer tipo de educação vai formar um sujeitos com valores e determinadas condutas.

Por fim chegamos ao objetivo proposto como ênfase central para uma Cidade Educadora, segundo Morigi “A melhoria da qualidade de ensino não deve ser uma responsabilidade exclusiva dos governos municipais, estaduais e federais, e sim o resultado de uma ação integrada de organismos ligados à educação, cultura, lazer, esporte , ciência e tecnologia, assistência social, saúde, governamentais ou não.” (2016, p. 151). Primeiro, Morigi confunde educação escolar (que é nada mais nada menos do que instrução formal) com educação geral (ética, moral, política), segundo desobriga a função da escola, que é a instrução, desconcentrando tais funções para outras instituições onde de fato ocorre formação educativa por via da cultura, dos processos organizativos, dos movimentos de reivindicação das importantes experiências de vida.

Nesta confusão ocorre a superdimensão da escola, dissociando as funções instrutivas da escola para uma lógica de compreensão de mundo que somente os “tutores” abnegados do iluminismo pareciam conseguir. Pinto (2004) compreende que “A escola deve educar para uma intervenção consciente numa sociedade e num mundo em constante evolução. Por conseguinte, é necessário mostrar e pôr à discussão essa sociedade e esse mundo.” (2004, p. 143).

Transferir para responsabilidade da sociedade a função da escola é datar a vida da escola, ou seja, militar pelo seu fim. É claro que esta é uma opção saudável para a crise do Estado; o que seria uma economia de “gastos” sem igual, ao mesmo tempo em que se estabelece um controle social sem parâmetro, visto que, mesmo com todas as dificuldades de formação escolar, ela é, ainda, um local de socialização de conhecimentos e de formação do pensamento. Insiste Pinto “O que era função da escola passa a ser entendido como função da cidade, de toda a *pólis* comunitária. O que era o ciclo de aprendizagem escolar passa a ser o ciclo de toda a vida, aprende-se sempre.” (2004, p. 149). Aprende-se sempre o que? Aprendizado consiste no que? Mas, o mais importante, o que isso representa para as políticas sociais? Menores custos para um Estado Mínimo.

Existe uma diferença básica da cidade e da escola educadora, conforme podemos apreender em Pinto “A relação escolar é compreensivelmente vertical, ainda que se utilizem simulacros pedagógicos de relação horizontal. A relação comunitária é necessariamente horizontal, mas por que não exista quem ensina e quem aprenda, mas porque todos ensinam e todos aprendem.” (2004, p. 149). Uma prática e uma concepção de Cidade Educadora estão muito apropriadas às cidades de primeiro mundo, como a genitora das CEs, Barcelona, uma cidade onde se respira cultura. Entretanto, cidades onde corre a céu aberto esgotos e um negro em

movimento é um alvo em potencial para o policial despreparado e estressado é um desafio para os deuses, parafraseando Rousseau.

Educadores sabem que existem três modalidades de formação humana: a educação formal, ou escolar; a educação não-formal, ou aquela semi-estruturada, que não obedece totalmente às regras das políticas educacionais e a educação informal, ou seja, aquela que em nada obedece as políticas educacionais, não tem regras rígidas, não obedece a burocracia educacional, não pode ser normatizada. Pois a lógica da Escola Cidadã, bem como a da CE é de relativo afastamento do processo de instrução, da formalidade educacional prescrita, para a busca de produção de dado conhecimento, ou seja, flerta-se a educação não-formal e a informal, criando, no nosso entendimento um modelo de educação societal, ou social¹⁴, que prioriza as relações de democratização, cujo horizonte é a construção da sociedade plenamente democrática.

Impregna-se no movimento de CE uma questão central que é a sociedade sem escolas, não há uma negação plena da escola como em Illich (1983), porém há um questionamento da funcionalidade da escola, o que fundamenta a permanência da escola, como provoca Majó (2003, p. 61): “É necessário perguntar se a escola continua sendo útil.”¹⁵. E mais, para a autora “O processo de formação ao longo da vida é uma atividade que deve ser organizada socialmente [...]” (2003, p. 62). Trata-se de uma lógica que foca o fim da educação, não o processo, adotando como elemento central o aluno e não o professor, o fazer antes do conhecer, o aprender antes do ensinar. Majó indica que o “[...] objetivo do ensino não é ensinar, mas aprender.” (2003, p. 64). Com esta argumentação fica bem clara a essência do método, da metodologia e do sistema pedagógico focado no indivíduo e não nos indivíduos, ou seja, na relação entre sujeitos. Ou, dito de outro modo, eu preciso ser indivíduo, individualizado, libertar-me para interagir com o outro, para libertar o outro, ou ainda, eu preciso me amar para amar o próximo.

Referências

ALMEIDA, F. A presença maciça das crianças na escola é, na verdade, um fato recente na história do País. O desafio a ser enfrentado é o da quantidade com qualidade. *Cadernos Cenpec*, n. 1, v. 1, n. 1, 2006.

¹⁴ Adotaremos, quando tratarmos da Escola Cidadã ou da Cidade Educadora o termo Educação Social, pois achamos mais apropriado do que educação para a vida ou integral. Embora saibamos que todas as tipologias de educação sejam políticas e sociais.

¹⁵ Que digam os novos tempos, este tempo tomado pela pandemia Covid-19, quando as Tecnologias digitais e o Ensino Remoto tornaram-se campo fértil viável ao capital, que propicia as pessoas in (formação) sem a presença do professor, sem a presença da escola.



BARROS, A. O pioneirismo da Unesco na proposição da Cidade Educadora e a importância estratégica da abertura das escolas nos fins de semana. *Cadernos Cenpec*. n. 1, v. 1, n. 1, 2006.

CARRAHER, T.N.; CARRAHER, D.W.; SCHLIEMANN, A.D. Na vida dez; na escola zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. In: *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo (42): 79-86, Agosto 1982.

CARTA das Cidades Educadoras. *Declaração de Barcelona (1990)*. Disponível em: www.carta-cidades-educadoras-barcelona.org. Acesso em 20 de março de 2019.

CARVALHO, M.C.B. Educadora, protetora, saudável. Uma cidade feita de pertencimento. *Cadernos Cenpec*, n. 1, v. 1, n. 1, 2006.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

ESTEVE, J. M. Prefácio. In: GÓMEZ-GRENELL, C. e VILA, I. (Orgs.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FREIRE, P. e BETTO, F. *Essa escola chamada vida – depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1987.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

GADOTTI, M. *Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez, 1992.

GÓMEZ-GRENELL, C. e VILA, I. Introdução. In: GÓMEZ-GRENELL, C. e VILA, I. (Orgs.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1983.

LULA. Cidade (s). In: KAMEL, Ali. *Dicionário Lula: um presidente exposto por suas próprias palavras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MAJÓ, J. As mudanças tecnológicas e científicas na sociedade da informação. O papel da educação. In: GÓMEZ-GRENELL, C. e VILA, I. (Orgs.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARQUES, A.P.; MOREIRA, R. Cidades Educadoras: transferibilidade de boas práticas para os municípios do eixo atlântico. In: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2009.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORIGI, V. *Cidades educadoras*. Possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. Porto Alegre: Sulina, 2016.

NOGUEIRA, M.A. Na sociedade urbana do século XXI, estamos mergulhados no paradoxo de vivermos em cidades que não cumprem plenamente suas promessas como cidades. *Cadernos Cenpec*. 2006, n. 1.

PADILHA, P.R. *Município que educa: nova arquitetura da gestão pública*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.



PINTO, F.C. *Cidadania, sistema educativo e Cidade Educadora*. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2004.

ROCHA, S. Nenhum Plano Municipal de Educação terá a mínima chance de funcionar se ignorar a cidade real onde as pessoas vivem. *Cadernos Cenpec*. 2006, n. 1.

ROMÃO, J.E. Poder local e educação. São Paulo: Cortez, 1992.

SCHULTZ, T. *O capital humano: investimento em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEIXAS, R. *Por ele mesmo*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

SMITH, A. Livro 5º - a receita do soberano ou do Estado. In: SMITH, A. *A riqueza das nações*. Volume 2. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SUBIRATS, J. Educação: responsabilidade social e identidade comunitária. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmen e VILA, Ignacio (Orgs.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, A. *Educação é um direito: dependência essencial da democracia na efetivação desse direito; a educação como problema político e sua organização e administração como serviço público especial e autônomo; bases para um plano de organização dos sistemas estaduais de educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1967.

VINTRÓ, E. Educação, escola, cidade: o projeto educativo da cidade de Barcelona. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmen e VILA, Ignacio (Orgs.). *A cidade como projeto educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WILHEIM, A.M. O plano estratégico de Barcelona educadora. *Cadernos Cenpec*. 2006, n. 1.

Sua participação e apresentações de trabalhos abrilhantaram o ii colóquios de políticas e gestão da educação

ESPERAMOS VOCÊS NO III COLÓQUIOS DE 24 A 27 DE MAIO DE 2022.

2022

III COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO ONLINE

Planejamento educacional em debate: políticas públicas e desafios



24 a 27 de maio de 2022

Presenças confirmadas:

- Profa. Dra. Euzângela Alves da Silva Scaff - UFRR
- Maria Alice de Miranda Aranda - UFGD;
- Profa. Dra. Selma de Carvalho Fonseca - UNASP
- Palestrantes internacionais a confirmar



MINHA AGENDA:

2022 VOU PARTICIPAR DOS COLÓQUIOS UFSCAR SOROCABA ONLINE

Informações: geplageufscar@gmail.com

Comissão Organizadora III Colóquios

<https://doity.com.br/iii-coloquios-de-politicas-e-gestao-da-educacao>