

## **CIDADES EDUCADORAS: CONCEPÇÃO E REALIDADES EM UBERLÂNDIA/MG E SOROCABA/SP<sup>1</sup>**

Educating cities: conception and realities in Uberlândia/MG and Sorocaba/SP

Ciudades educadoras: concepción y realidades en Uberlândia/MG y Sorocaba/SP

Antonio Bosco de Lima\*

Universidade Federal de Uberlândia [UFU]– Bra.

### **RESUMO**

Este artigo expõe os princípios básicos constituídos internacionalmente e nacionalmente sobre as Cidades Educadoras, para tanto, utilizamos referenciais bibliográficos e fontes documentais primárias produzidas de 1990 até 2019. A experiência brasileira é relatada por meio de estudo de caso dos municípios de Uberlândia/MG e Sorocaba/SP. Fazer o recorte em dois municípios com a abrangência de Uberlândia e Sorocaba implica em situar uma dimensão representativa do ponto de vista educacional nestas cidades que se consideraram “educadoras”. São cidades da Região Sudeste do Brasil, reputadas como polos econômicos em suas microrregiões (Triângulo Mineiro e de Sorocaba, respectivamente). Relata-se, ainda, a responsabilidade que tais municípios têm quanto à condução de políticas sociais dentre elas as educacionais. Entre o período de 2013 e 2016, período investigado, estes municípios auto intitularam-se “cidades educadoras”, daí verificar a atuação dos mesmos quanto à sua prática e aderência ao projeto internacional das Cidades Educadoras.

**Palavras-chave:** Cidade educadora. Município que educa. Escola cidadã.

### **ABSTRACT**

This article exposes the basic internationally and nationally constituted principles on Educating Cities, for which we use bibliographical references and primary documentary sources produced from 1990 to 2019. The Brazilian experience is reported through a case study of the municipalities of Uberlândia/MG and Sorocaba/SP. It has been chosen two municipalities with the scope of Uberlândia and Sorocaba which implies placing a representative dimension of the educational point of view in these cities that considered themselves “educators”. They are cities of the Southeastern Region of Brazil, reputed as economic poles in their microregions (Triângulo Mineiro and Sorocaba, respectively). It is also reported the responsibility that these municipalities have to the conduction of social policies, among them the educational ones. Between the period of 2013 and 2016, period investigated, these municipalities self titled “educating cities”, from there verify the performance of them as to their practice and adherence to the international project of Educating Cities.

**Keywords:** Educating city. Municipality that educates. Citizen school.

### **RESUMEN**

Este artículo expone los principios básicos constituidos internacionalmente y nacionalmente sobre las Ciudades Educadoras, para ello, utilizamos referenciales bibliográficos y fuentes documentales primarias producidas de 1990 hasta 2019. La experiencia brasileña es relatada por medio de estudio de caso de los municipios de Uberlândia/MG y Sorocaba/SP. Hacer el recorte en dos municipios con el alcance de Uberlândia y Sorocaba implica situar una dimensión representativa desde el punto de vista educativo en estas ciudades que se consideraron “educadoras”. Son ciudades de la Región Sudeste de Brasil, reputadas como polos económicos en sus microrregiones (Triángulo Minero y de Sorocaba, respectivamente). Se relata, además, la responsabilidad que tales municipios tienen en la conducción de políticas sociales entre ellas las educativas. Entre el período de 2013 y 2016, período investigado, estos municipios auto se titulan “ciudades educadoras”, de ahí verificar la actuación de los mismos en cuanto a su práctica y adherencia al proyecto internacional de las Ciudades Educadoras.

**Palabras-clave:** Ciudad educadora. Município que educa. Escuela ciudadana.

<sup>1</sup>Artigo vinculado ao Projeto de Pesquisa A participação dos CMÉs nos PMÉs das “cidades educadoras” Uberlândia/MG e Sorocaba/SP. O Projeto de pós-doutoramento está sendo realizado na UFSCar sob supervisão do Prof. Dr. Paulo Gomes Lima.

## Introdução

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 uma democracia pedagógica. Uma cidade para além do capital. Um segundo, seria aquele município que conteria em seus processos educativos, a educação formal, a qualidade da aprendizagem, a inclusão, enfim valores instados para a escola. Isto porque o primeiro conceito, nomeamos aqui de macro, acarretaria escolhas globais (não submissão ao modelo econômico excludente, defesa de políticas sociais includentes, não aprisionamento, p. ex., mas educamento). E, o segundo geraria relações com o cotidiano, micro, portanto, voltadas à escola como centro das atenções e das políticas.

Ainda mais, que, 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. 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, desenvolvendo preceitos democrático-participativos bastariam para a função e papel que a escola deveria promover para, a partir de condições qualitativas, efetivar a cidadania, neste caso a escola seria o centro das atenções. Não seria qualquer escola, mas uma escola educadora, uma escola cidadã. Mas o que vem a ser a Cidade Educadora, qual a sua gênese? Implica em governos democráticos ou autocráticos, socialistas ou liberais, transformadores ou conservadores? Qual a sua relação com a Escola Cidadã? Ainda, qual a veracidade de nossa hipótese inicial? Este artigo se debruça sobre tais questões. Analisa, por meio de estudo de caso, duas cidades educadoras: Uberlândia/MG e Sorocaba/SP.

## Entre as concepções e a realidade das cidades educadoras

### *Princípios básicos da cidade educadora*

O movimento das Cidades Educadoras (CEs) contempla uma articulação entre as aprendizagens, ou as educações formais, informais e não formais, além disto tem a característica de descentralização, 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 centra na educação formal a objetivação, seletividade e criteriosidade quanto aos valores e condutas que os sujeitos devem aprender na escola. Tal concepção educativa 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. Este movimento tem início na cidade de Barcelona, no ano de 1990, quando representantes de várias cidades, de variadas partes do mundo, se reuniram e elaboraram uma Carta de Princípios<sup>2</sup> 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 (econômica, social, política e de prestação de serviços),

---

<sup>2</sup>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.

uma função educadora, isto é, quando assume 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 é estabelecida uma concepção de homem enquanto sujeito individual e responsável por sua educação e sociabilidade.

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 eles são representativos das práticas educativas que buscou-se implantar nos municípios de Uberlândia e de Sorocaba; 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 individualismo (não a individualidade), o carácter 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). Os estudiosos pós-modernos ignoram que o novo carrega o velho. São assassinos do passado. Relega-se, ainda, ao segundo plano e tempo os aspectos políticos, os sociais e os econômicos<sup>3</sup>, enaltecendo os movimentos culturais. A partir destes fundamentos seguem os princípios da Carta (1990, s/p) por nós destacados:

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.

---

<sup>3</sup>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 se constitui, em parte, por meio de alguns de seus elementos.

[...]

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 e coletivas, buscam criar um sistema de produção e de cidades no qual se constitui naquilo que é comum a todos, na distribuição de serviços, no 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).

Um dos elementos que subsidia 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, 2009 p. 17). Por sua vez, Nogueira faz uma crítica certa ao modelo de constituição da Cidade Educadora (CE) afirmando que nela está a ideia de redenção sempre 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 CEs. “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, ao debater sobre as CEs, foca o lugar, polemizando o Currículo e os Planos Municipais, argumentando que tem 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 CEs, 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 questão posta por Saramago é fulcral para saber o lugar, a potencialidade, a rebeldia, o custo transformador, enfim a materialidade emancipatória das Cidades Educadoras. As CEs encontram vários obstáculos para se constituírem em seu projeto objetivado de cidadania, democracia, acesso aos bens públicos. Passa pela organização social e cultural da cidade, o que demandaria 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 fala, 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 o 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 cotidiano<sup>4</sup>, enfim, seriam necessárias outras práticas didáticas para a constituição do cidadão pedagógico. “[...] 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.

Segundo informação da Rede Brasileira de Cidades Educadoras (RBCE) o Brasil conta com a participação de dezoito cidades, sendo elas: Belo Horizonte (MG), Montes Claros (MG), Campo Novo do Parecis (MT), Dourados (MS), Jequié (BA), Horizonte (CE), Porto Alegre (RS), Santiago (RS), Caxias do Sul (RS), Vitória (ES), Santo André (SP), Mauá (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), Guarulhos (SP), São Paulo (SP) e Sorocaba (cidade localizada no Estado de São Paulo, é atualmente a coordenadora da Rede Brasileira). Este número oscila, com certeza, pois depende de quem governa a cidade e não dos governados. Em Nova Iguaçu (RJ) encontramos a

<sup>4</sup>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 epígrafe 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.*

experiência do Bairro-escola Nova Iguaçu (embora não seja signatária do projeto global CEs). Verifica-se aí uma concepção da Cidade Educadora, a experiência contava com praças, clubes comunitários, teatros e até as ruas apropriadas enquanto espaços educativos. Ocorreram mudanças na base curricular e no papel dos professores, o que alterou seu Projeto Político Pedagógico. O Bairro-escola exigiu um trabalho articulado entre as diferentes secretarias, implicado em uma reconfiguração da cidade. Em seu documento de criação, o programa norteou que

A educação ocorre não somente nos limites da escola, mas em todos os cantos da comunidade. O bairro passa, portanto, a ser visto como um grande laboratório de experiências educativas. E a escola, por sua vez, passa a ser o elemento mobilizador, a partir do qual se cria uma rede cidadã pronta a trocar conhecimentos e valores; a ensinar e, ao mesmo tempo, aprender. (CONCEITO, 2019, S/P).

A ideia de Cidade Educadora é transferir o foco da escola para a cidade. Entretanto, os programas que em geral vão compondo tal concepção tendem a ser centrados na ideia de educação formal, ao menos nos casos brasileiros por nós estudados. É o caso da Escola em Tempo Integral que acabou sendo reduzida para Educação em Tempo Integral (ETI). Em tese seria buscar na comunidade suas aprendizagens e conhecimentos, ou compartilhar com instituições não escolares ações para o desenvolvimento educacional e cognitivo de crianças e jovens, entretanto, a formação de professores dificulta tais ações, pois ocorre no âmbito da educação formal. São formados para serem profissionais formalizados, são licenciados, normalizados pelo Estado. Nossos graduandos adquirem formação para serem professores e não educadores. O programa ETI buscou efetivar a concepção parecerista entre escola-comunidade, entretanto, como ocorreu com o PIBID<sup>5</sup>, acabou por ser reduzido a reproduzir experiências numa perspectiva meramente didático-pedagógica, na mesma lógica como ocorrera com o Mais Educação, extinto em 2019<sup>6</sup>. A concepção do PIBID e do Mais Educação e de outros tantos programas brasileiros buscavam romper com uma linha de mera formação instrumental disciplinar, trabalhando com projetos interdisciplinares. Tal paradigma está conexo aos princípios contidos na CE relativos às atuações da educação formal.

No Brasil, a ideia de uma Cidade Educadora está em permanente diálogo com o trabalho de diversos autores, entre eles, Anísio Teixeira (Escolas-Parque), Mário de Andrade (Parques Infantis), Paulo Freire (Educação Cidadã), Milton Santos (Território), Moacir Gadotti (Escola Cidadã) e Ladislau Dowbor (Educação e Desenvolvimento Local), para citar alguns. (CONCEITO, 2019, s/p).

Os autores citados focam a escola como palco, agente, em síntese, instituição central para as aprendizagens democráticas. A participação e a democracia teriam sua origem ali. Cidadão se constrói na escola. Assim como o leitor é produzido na escola. Idealização de uma formação escolar (instrumental) para a vida e para o mundo.

Embora a escola seja estratégica para que uma Cidade Educadora se consolide como tal, é preciso ressaltar que, nessa concepção, a educação é vista como um processo permanente, que se dá ao longo da vida. Para além da etapa escolar, como defende Jaume Trilla, é possível aprender na cidade (cidade como espaço onde a aprendizagem ocorre), aprender com a cidade (cidade lida como texto, como emissora constante de aprendizados) e aprender a cidade (cidade como

---

<sup>5</sup>Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007, tendo como objetivo aprimorar a docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. Criado durante o Governo de Lula da Silva, foi sendo extinto em 2019 durante o governo de Jair Messias Bolsonaro.

<sup>6</sup> “A criação do programa federal Mais Educação, em 2007, foi responsável por implementar a educação integral em 60 mil escolas públicas brasileiras [...]” (CONCEITO, 2019, s/p).

intervenção, passível de transformação, de ação política). (CONCEITO, 2019, s/p).

Além da participação, outro requisito básico para a constituição da Cidade Educadora é o processo de descentralização. Segundo Ribeiro et al a “[...] completa efetivação poderá estar na dependência de um dado modelo organizativo que assente na descentralização político-administrativa e num quadro legal de transferência de competências para os municípios [...]” (2019, p. 149). Porém, como já indicamos em outra produção (LIMA, 2006) os processos de descentralização podem ser confundidos com os de desconcentração, quando o ente federado recebe a incumbência e o encargo de mantenedor, mas não o financiamento pleno, tampouco o poder decisório, que fica sob o controle do ente maior (proposital a cacofonia).

A cidade se espelha na escola, em sua pedagogia, enquanto a escola se espelha na cidade, na sua organização. Trata-se e trava-se uma perspectiva ideológica, política e organizativa. Lembra o teor do poder local, defendido por educadores liberais democráticos como Teixeira (1967) para quem a escola deve refletir a organização da sociedade para construir os processos educativos, bem como a idealização de educadores freirianos, como Gadotti (1992), Romão (1992) e Padilha (2009) para quem a política e a educação são realizadas no município, ou ainda Paro (2001) para quem a escola é o lugar de ensinamento da democracia. Foi no âmbito do III Congresso Internacional de Cidades Educadoras realizado em Bolonha, em 1994, que este movimento tomou forma jurídica, com a criação da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), contando atualmente com 432 cidades de 35 países do mundo (representados pelos seus governos locais). No Brasil a organização do movimento está centralizada na Rede Brasileira de Cidades Educadoras (RBCE).

## **As cidades educadoras de Uberlândia e Sorocaba**

### *Uma Uberlândia educadora*

A Cidade Educadora, como vimos, contempla uma série de articulações entre programas sociais educativos e culturais. Informam Vieira e Groppa que “Em dezembro de 2011, a Prefeitura de São Paulo lançou o projeto *De mão em mão* e desde então tem distribuído gratuitamente à população exemplares de obras literárias brasileiras.” (2015, p. 316). Exemplo como o anterior compõem as características de uma Cidade Educadora. Onde livros circulam, voam, são, poeticamente, lançados de mão em mão. São várias as experiências em Cidades Educadoras. Uberlândia<sup>7</sup> implantou a sua no período de 2014<sup>8</sup>. Fez uma parceria com editoras e com escritores locais para que o acervo circulatório fosse doado. O Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) recolhia os livros doados e aloca-os em pontos de ônibus, os chamados “metrozinhos”, por serem ônibus rápidos e cujos pontos serem fechados, arborizados, limpos.

O Projeto Leitura no Ponto buscava estimular o acesso aos livros pelos usuários de transportes coletivos da cidade, para serem consultados, lidos, emprestados e devolvidos. O Projeto foi perdendo a existência no ano de 2018, durante a gestão Odelmo Leão<sup>9</sup>. A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia (SMEU), cujo lema era “Uberlândia: uma cidade educadora” (2013/2016), constituiu uma concepção de qualidade educacional nos princípios da Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender<sup>10</sup>. Neste documento, a qualidade está vinculada a outros

<sup>7</sup>Intitulada Cidade Educadora, entretanto não é filiada a AICE nem à RBCE.

<sup>8</sup>Implantado na Gestão de Gilmar Alves Machado (2013-2016), tendo como secretária de educação a profa. Gercina Santana Novais, ambos filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT).

<sup>9</sup>Odelmo Leão Carneiro Sobrinho foi eleito, pela quinta vez, Prefeito Uberlândia pelo Partido Progressista (PP) para a gestão 2017-2020,

<sup>10</sup>A SME elaborou e o governo municipal sancionou a Lei 11.444, de 24 de julho de 2013 que instituiu a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender objetivando conhecer, com detalhes, a rede pública municipal de ensino e estabelecer parcerias com os demais órgãos institucionais e equipamentos sociais que possa colaborar para garantir aos alunos a inclusão e, também, a permanência e a conclusão dos seus estudos Laplage em Revista (Sorocaba), vol.5, n.3, set.- dez. 2019, p.31-43

princípios tocante na Lei citada, como tornar as escolas mais democráticas; criar responsabilidade coletiva; permitir a participação da sociedade nas decisões e práticas pedagógicas, dentre outros aspectos diretamente vinculados às unidades escolares.

Em artigo sobre a qualidade de educação no Município de Uberlândia: uma Cidade Educadora, Nunes e Novais (2017) investigam como se constitui, a partir da fala de dirigentes escolares, as concepções e ações daqueles gestores sobre a educação municipal. Não se trata de um texto que indaga ou incorre diretamente sobre a concepção de Cidade Educadora, mas podemos inferir, a partir das informações registradas no artigo, que o movimento da Secretaria Municipal de Educação em Uberlândia: uma Cidade Educadora, focou mais o cotidiano e a organização do trabalho (pedagógico, administrativo e financeiro) da escola e sua relação com a gestão democrática, contemplando a participação da comunidade, do que aspectos de relações com outras instituições, organizações e políticas sociais diversas.

Para corroborar nossa assertiva, tomamos os temas básicos da pesquisa das autoras, que resultou o artigo<sup>11</sup> em tela. A problematização de Nunes e Novais (2017) contemplou os seguintes temas junto aos dirigentes escolares: espaço físico; valorização do/a profissional da educação; desenvolvimento de projetos pedagógicos; tarefas de casa e reforço escolar; comunicação com a Secretaria Municipal de Educação (SMEU); trabalho em equipe; relacionamento com a comunidade; capacitação profissional e processos de ensino e de aprendizagem. Com isto entendemos que o perfil lançado para Uberlândia como Cidade Educadora está mais para uma Escola Cidadã. Podemos corroborar isto com a seguinte citação de Nunes e Novais

Na perspectiva de *cidade educadora* é necessária a construção de um projeto político que considere a gestão democrática das escolas públicas e do sistema educacional municipal, a articulação dos espaços citadinos e campestres, os equipamentos e as outras instituições sociais que trabalham em consonância entre si contribuindo, coletivamente, para que a educação seja pensada como bem coletivo acessível a todos/as. (2017, p. 299, grifo das autoras).

O foco central, em Uberlândia está, portanto na relação da organização do trabalho escolar, contando com o apoio do

Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, que cuida da formação docente e, juntamente com o Comitê Gestor da SME e unidades escolares, a partir do segundo semestre de 2013, realiza o projeto Compreendendo os Resultados Educacionais objetivando, por meio de estudos e pesquisa-ação, compreender e interferir nos resultados educacionais dos/as alunos/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e, com as unidades escolares de cada polo da rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender, melhorar a qualidade da educação no município. Tudo isso nos leva a repensar a efetividade da comunicação entre SME e unidades escolares, tendo em vista o percentual de respostas dos gestores/as que citou esse aspecto e o vinculou à qualidade da educação. (NUNES e NOVAIS, 2017, p. 309-310).

A atuação do CEMEPE, que foi praticamente desarticulado em agosto de 2018 pela então gestão Odelmo, estava voltada para uma capacitação da organização didático-pedagógica, a qual privilegiava a qualidade da educação, considerando a gestão democrática, os processos de inclusão e a permanência do aluno. Como podemos verificar Uberlândia enquadrou-se no período investigado na perspectiva da Escola Cidadã, com muito mais potencial localizado na educação

---

de modo socialmente qualificado. A Rede agrupou as unidades escolares em cinco polos, a saber: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro. (NUNES e NOVAIS, 2017, p. 310).

<sup>11</sup> Artigo publicado com o seguinte título: A qualidade da educação na rede pública municipal de educação de Uberlândia/MG: análise das concepções, atitudes e ações dos/as gestores/as das unidades escolares.



formal do que na informal e não informal, visto que as finalidades estavam mais balizadas no âmbito escolar, buscando fortalecer as relações entre sucesso escolar, democratização, participação e construção da cidadania.

### *Uma Sorocaba educadora<sup>12</sup>*

Por sua vez, quanto ao nosso segundo estudo de caso, a secretária de Educação de Sorocaba, Marta Cassar<sup>13</sup>, explica que “O município vem, através de diversas ações de políticas públicas, melhorando e incentivando o cidadão sorocabano a ter uma vida melhor. E vamos continuar trabalhando essas ações” (SOROCABA, 2019a, s/p). Explica, ainda, que a Cidade de Sorocaba faz parte do Comitê Executivo da AICE, representando a cidade em um grupo constituído por países como Finlândia, Canadá, Itália, Coreia do Sul, Espanha, Portugal entre outros países. De acordo com a secretária Marta Cassar, “a missão desse comitê é organizar, cada vez mais, as ações que colaborem para que o cidadão aprenda com a cidade e na cidade. Para isso, eu tenho trabalhado a questão da Cidade Educadora em conjunto com todas as secretarias do governo José Creso”, explica a titular da SEDU. (SOROCABA, 2019a, s/p). Sorocaba foi escolhida para fazer parte do Comitê Executivo da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), para o período 2014-2018. O prefeito Antonio Carlos Pannunzio<sup>14</sup> e o secretário da Educação, José Simões de Almeida Júnior, chegaram a participar do 13º Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, na Espanha, cujo o tema foi “Uma Cidade Educadora é uma cidade que inclui”. (SOROCABA, 2019b, s/p). No Jornal Cruzeiro do Sul, em artigo de Jacinto (2013), encontramos o conceito amplo e um conjunto de projetos que fazem referência ao Cidade Educadora. Segundo o artigo do jornal

Valderez Soares, gestora de Desenvolvimento Educacional da Secretaria Municipal da Educação (Sedu) e responsável pelo gerenciamento do programa Cidade Educadora no município, lembra que Sorocaba tem vários projetos que se encaixam nesse conceito, como por exemplo, o plano cicloviário, as Casas do Cidadão, as Oficinas do Saber, os prédios do Sabe-Tudo, o Parque Tecnológico, os Territórios Jovem, a Classe Hospitalar realizada no Gpaci, o projeto Amigos do Zippy (que trata da saúde emocional das crianças), o programa Este Livro é Meu (que consiste em doar livros novos de literatura aos estudantes para formarem sua própria biblioteca), o Megaplantio Escolar, entre tantos. (2013, s/p).

Segundo a mesma fonte:

Sorocaba tornou-se membro da Aice em 2006 e entre as principais vantagens de ter se associado estão a troca de experiências entre as cidades e a possibilidade de conseguir recursos de entidades como a Unesco. A cidade associada paga uma taxa anual de Ç 1.650 (que equivale a R\$ 4.851) que serve para as despesas da Aice na divulgação coletiva das ações dos municípios participantes. “Importante ressaltar que é uma ação de iniciativa dos governos municipais”, frisa Valderez. (2013, s/p).

Apesar da propositividade e organicidade de todo um conjunto de projetos elaborados, poderíamos listar uma enorme gama de indicativos que contribuem para a não realização de uma Cidade Educadora no Brasil. Vamos, porém, destacar somente a concepção que perpassa pelas mentalidades dos munícipes, uma concepção restrita de Cidade Educadora. Em Editorial de 2018,

---

<sup>12</sup> Sorocaba é signatária das CEs desde 2006.

<sup>13</sup> Foi Secretária de Educação de janeiro de 2017 até março de 2018, quando pediu exoneração junto ao prefeito José Creso (DEM), gestão 2017-2022, alegando motivos pessoais. Na verdade a secretária não assimilou a proposta de governo para implantar a gestão compartilhada e a terceirização, dentre outros problemas enfrentados pela educação municipal.

<sup>14</sup> Eleito pelo PSDB para o período de 2013-2016.

o Jornal Cruzeiro do Sul, de Sorocaba, informa ao leitor que “Sorocaba, que orgulhosamente ostentava o título, dada a si própria e reconhecida pelo Brasil como Cidade Educadora, perdeu seu título. Perdeu-se.” (2019, s/p). Trata-se de uma redução da concepção de Cidade Educadora para Educação de qualidade, pois, perder o título está embasado em que

[...] as escolas públicas de Sorocaba apresentam números de desempenho nada animadores [...] que reproduzimos parte aqui: “os alunos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática da rede municipal e estadual de ensino de Sorocaba melhoraram os índices da cidade nas médias do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mas continuam com números abaixo de alguns municípios da Região Metropolitana de Sorocaba (RMS). [...] a cidade ocupou a 9ª posição na RMS na média obtida pelo 5º ano escolar em Língua Portuguesa. Com índice de 231,89, Sorocaba ficou atrás de Cerquillo, Jumirim, Boituva, Alambari, Tapiraí, Salto de Pirapora, Piedade e Pilar do Sul. A situação piora e a cidade fica na 10ª posição quando o quadro comparado é a média do 5º ano escolar em Matemática. [...] Já no 9º ano, a situação é um pouco melhor. Sorocaba fica na 4ª colocação com média 272,52 em Língua Portuguesa. [...] Já na média do 9º ano para Matemática, a cidade também ocupou a 4ª posição, com média de 274,79, ficando atrás de Salto de Pirapora, Salto e Cerquillo.” (2019, s/p).

O Editorial conclui: “trocamos o saber pela polícia para evitar que aqueles que deveríamos ter educado não nos ameacem.”. (2019, s/p). Tecendo comentários sobre o noticiário, Proença afirma que a “Cultura e educação transformada em abandono e descaso. Além da falta de programas que apoiem a formação dos jovens, a deterioração não parece comover os políticos que desgovernam a cidade.” (2019, s/p). Ambas as cidades foram pesquisadas nas gestões entre 2013 e 2016. Sendo Uberlândia conduzida pelo PT e Sorocaba pelo PSDB. A gestão de Uberlândia no último ano de mandato passou por vários entraves financeiros, o que levou a fazer uma opção entre o mercado e os servidores públicos. Optou por atrasar o pagamento dos servidores, incluindo os da educação da Cidade Educadora. Em Sorocaba, outra Cidade Educadora a questão centrou no processo de terceirização da educação, na gestão compartilhada com Organizações Sociais do terceiro setor e com a presença de estagiários substituindo professores em sala de aula, o que, com certeza não contribuiu com uma qualidade educadora. As Cidades Educadoras sucumbiram à saga das Cidades Monetaristas. Voltemos a Saramago, “Quem governa? É o capital ou não?”.

### **Considerações finais**

A Cidade Educadora, em sua experiência brasileira, está em suas generalizações e concepções fundada a partir da idealização da Escola Cidadã. Afasta-se assim de uma completude formal, do ensino formal, do currículo oficial. Destaca-se, neste sentido, a obra freiriana, principalmente na sua versão popular e informal, para além dos muros escolares; da associação com ONGs e conseqüentemente da versão popular; de participação e de produção de conhecimento popular; da educação ampla, a educação para/da vida, toda e sempre. Enfim, da educação produzida em outros *loci* ou aparelhos, ou seja, conceber o conhecimento a partir da leitura do mundo, superando o *status quo*, constituir-se enquanto sujeito de sua história, fazer a história, oralizar, verbalizar, construir a história da vida, dos sujeitos, da cidade. Na verdade temos novamente o embate da educação diretiva, induzida, por meio de uma pedagogia da diretividade e um modelo de educação autorrealizável, não diretiva, focada no sujeito. Na Cidade Educadora o indivíduo se constitui neste empoderamento, induzir sua própria educação. Foca-se, portanto a luta realizada no último século entre liberais democráticos e socialistas. Educação como um tesouro a descobrir, e educação como responsabilidade do Estado. Educação enquanto capital humano e educação enquanto constituição social emancipadora do homem e da sociedade.

Não é a toa que o mote educação para todos se estendeu nos últimos anos, principalmente via EAD, focou-se o quantitativismo, a universalização sem um conseqüente engajamento financeiro pela

qualidade da educação e consequente democratização. Todas as reformas da educação teve este alumbro, foi alicerçada nesta perspectiva: formação de professores, universalização do Ensino Fundamental, da Educação Superior (PROUNI, REUNI, FIES), Educação em Tempo Integral. Sempre para todos e numa busca de articulação entre sociedade civil, sociedade comercial e governo. Entretanto, *todos* continuaram resumidos a *poucos*. Existe um misto de responsabilização e sujeitamento do indivíduo com um vislumbre emancipatório. Assim, a emancipação não seria obra coletiva, mas obra de cada um, de cada grupo empoderado, de cada fração de classe, o que se caracterizaria enquanto coletivo. Se a Cidade Educadora tem a pretensão de superar os vieses conservadores, com práticas e processos mais coletivizadores, enfrenta a própria conservação do sistema institucional, da burocracia interna de cada prefeitura e de cada secretaria, além da própria população arraigada as suas lógicas corporativistas clientelistas e individualistas que foram construídas ao longo dos séculos.

Como implementar gestão participativa se os diretores de escola não querem? Como socializar de forma comunitária livros para que a população tenha acesso nos vários locais públicos se os sujeitos acabam por privatizá-los? Como ensinar o aluno a ler se o professor não lê? Estas questões passam pelo processo civilizatório, educativo e cultural, os quais ainda engatinhamos na sociedade brasileira. Por isso que Cidade Educadora, no Brasil, passa a ser uma idealização, não mais do que uma idealização. Tomar a cidade enquanto Educadora requer questionar quem são os educadores? Ou seja, responder a clássica pergunta: “Quem forma os educadores?”. Se a cidade foi formada pela escola que agora sofre a crítica não seria necessário refundar a escola? Mas em qual perspectiva? Da instrumentalização formal, ou se requer no último século que a escola tenha, faça, exerça um papel que está para além de seus poderes. Recorrendo a Althusser (1985) e a Mészáros (2005), a escola tem sido, foi, e é, provavelmente continuará condicionadora de caráter, mentalidades, valores e condutas. A escola precisa ser superada, mas não parece que a sua superação em direção à construção de uma sociedade democrática seja realizada pelo modelo de cidade comercial e mercadológica que foi constituída, no Brasil, desde os processos de urbanização e industrialização, onde podemos destacar bairros para ricos e subúrbios para pobres, alamedas para ricos e vielas para pobres, colégios para ricos e escolas para pobres. Em síntese, quem educa a cidade educadora? Quem educou aqueles que governam a cidade educadora?

Podemos chegar a uma ponderação muito simples. Como não conseguimos chegar ao problema da/na escola, tentamos resolver de outras formas/modalidades. Uma delas é a Educação em Tempo Integral; outra é esvaziar seus conteúdos e assimilar elementos de formação popular; outra é o fim das escolas (ILLICH, 1985) e, esta agora, que é transformar a cidade em uma grande escola. Não conseguiremos resolver o problema da escola enquanto não resolvermos o problema do capital. Não podemos ter a ingenuidade que tiveram alguns sociólogos, políticos e outros tantos santos e príncipes de que é possível humanizar o capital. O capital, para ter uma ideia é muito mais poderoso, organizado e complexo, para além daquilo que previram Marx e Engels no Manifesto Comunista: o capital será o seu próprio coveiro.

## Referências

ALMEIDA, F.J. 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. In: ALMEIDA, F.J. et al. Qual cidade educadora queremos?. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 1, maio 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/143>. Acesso em: 23 jul. 2019.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BARROS, A. O pioneirismo da Unesco na proposição da Cidade Educadora e a importância estratégica da abertura das escolas nos fins de semana. In: ALMEIDA, F.J. et al. Qual cidade educadora queremos?. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 1, maio 2006. Disponível em:

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/143>. Acesso em: 23 jul. 2019.

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. Disponível em: <http://www.professores.im-uff.mat.br/hjbortol/disciplinas/2017.1/gma00114/arquivos/carraher-carraher-schliemann-1982.pdf>. Acesso em: 16 de março de 2019.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. *Declaração de Barcelona (1990)*. Disponível em: [www.carta-cidades-educadoras-barcelona.org](http://www.carta-cidades-educadoras-barcelona.org). Acesso em: 20 mar.2019.

CARVALHO, M.C.B. Educadora, protetora, saudável. Uma cidade feita de pertencimento. In: ALMEIDA, F.J. et al. Qual cidade educadora queremos?. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 1, maio 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/143>. Acesso em: 23 jul. 2019.

CONCEITO. *Cidades Educadoras*. 2009. Disponível em: [www.Conceito%20-%20Cidades%20Educadoras.html](http://www.conceito.org.br/CidadesEducadoras.html). Acesso em: 20 mar.2019.

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

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

JACINTO, D. Cidade Educadora. O que significa isso, afinal? *Jornal Cruzeiro do Sul*. Equipe Online. Disponível em: [www.jcruzeiro.com.br](http://www.jcruzeiro.com.br). Acesso em 20 jun.2013.

JORNAL CRUZEIRO DO SUL – editorial. *E a Cidade Educadora foi vencida*. 02/09/2018. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/opiniao/editorial/e-a-cidade-educadora-foi-vencida/>. Acesso em 02 de abril de 2019.

LIMA, A.B. Democracia ou democracias? In: LIMA, A.B. (Org.). *Políticas educacionais do Estado do Paraná – qual democracia?* Cascavel, PR: Edunioeste, 2006.

LOBROT, Michel. *A pedagogia Institucional*. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1973.

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

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. In: ALMEIDA, F.J. et al. Qual cidade educadora queremos?. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 1, maio 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/143>. Acesso em: 23 jul. 2019.

NUNES, S.C.; NOVAIS, G.S. A qualidade da educação na rede pública municipal de educação de Uberlândia/MG: análise das concepções, atitudes e ações dos/as gestores/as das unidades escolares. In: *Ensino Em Re-Vista*. Uberlândia, MG, v. 24, n. 02, p. 295-316, jul./dez./2017. Disponível em: [www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/38090/20093/](http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/download/38090/20093/). Acesso em: 20 de abril de 2019.

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

PARO, V.H. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PROENÇA, R. *Comentários*. Disponível em: <https://www.jornalcruzeiro.com.br/opiniao/editorial/e-a-cidade-educadora-foi-vencida/>. Acesso em: 02 abr. 2019.

RIBEIRO, E.J. et al. *Cidades Educadoras: do conceito ao potencial solidário na prevenção dos maus-tratos na infância*. Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde. Informações disponíveis em: [www.edcities.org](http://www.edcities.org). Acesso em 20 de março de 2019.

ROCHA, S. Nenhum Plano Municipal de Educação terá a mínima chance de funcionar se ignorar a cidade real onde as pessoas vivem. In: ALMEIDA, F.J. et al. Qual cidade educadora queremos?. *Cadernos Cenpec*, v. 1, n. 1, maio 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/143>. Acesso em: 23 jul. 2019.

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

RUS PEREZ, J. R.. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.- dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/07.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

SOROCABA é destaque como “Cidade Educadora”. Disponível em: [www.Sorocaba%20é%20destaque%20como%20“Cidade%20Educadora”%20-%20Agência%20Sorocaba%20de%20Notícias.html](http://www.Sorocaba%20é%20destaque%20como%20“Cidade%20Educadora”%20-%20Agência%20Sorocaba%20de%20Notícias.html). Acesso em: 20 mar.2019a.

SOROCABA é escolhida para integrar o *Comitê Executivo das Cidades Educadoras* sexta-feira, 14 de novembro de 2014. Disponível em: <http://agencia.sorocaba.sp.gov.br/sorocaba-e-escolhida-para-integrar-o-comite-executivo-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 20 mar.2019b.

SOROCABA. Rede Brasileira de Cidades Educadoras. *O conceito de Cidades Educadoras*. Prefeitura de Sorocaba. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category\\_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9272-apresentacoes-rede-brasileira-cidades-educadoras-pdf&category_slug=outubro-2011-pdf&Itemid=30192). Acesso em 20 de março de 2019c.

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.

VIEIRA, E.; GROPPA, J.A. Sobre a pedagogização da experiência urbana: o projeto da cidade educadora. *Educação*. Unisinos, vol. 19, n. 3, set.-dez., 2015, p. 313-324. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/download/edu.2015.193.02/4885>. Acesso em: 19 de abril de 2019.

WILHEIM, A.M. O plano estratégico de Barcelona educadora. *Cadernos Cenpec*. n. 1, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/161/190>. Acesso em: 16 de março de 2019.

Recebido em 10/06/2019

Aprovado em 10/07/2019

---

\*Doutor em Educação (PUC/SP). Professor da Educação Superior na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Faculdade de Educação (FACED) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). Pós-doutorando na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: [boscodelima@gmail.com](mailto:boscodelima@gmail.com).