

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DANIEL JOSÉ DA CUNHA**

**EDUCAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO PROJETO  
CIDADES EDUCADORAS**

Juiz de Fora  
2019

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DANIEL JOSÉ DA CUNHA**

**EDUCAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: ANÁLISE DO PROJETO  
CIDADES EDUCADORAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, campo "Trabalho, Estado e Movimentos Sociais", da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Silva Martins

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Cunha, Daniel José da Cunha.

Educação política e educação escolar: análise do projeto cidades educadoras / Daniel José da Cunha Cunha. -- 2019.  
226 f.

Orientador: André Silva Martins Martins

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. cidades educadoras. 2. ideologia. 3. educação. 4. cidadania. 5. conformismo. I. Martins, André Silva Martins, orient. II. Título.

DANIEL JOSÉ DA CUNHA

**EDUCAÇÃO POLÍTICA E EDUCAÇÃO ESCOLAR:  
ANÁLISE DO PROJETO CIDADES EDUCADORAS**

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do título de Mestre(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof.(a) Dr.(a) André Silva Martins - Orientador(a)  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Dr.(a) Rubens Luiz Rodrigues  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Dr.(a) César Luiz de Mari  
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFV

Juiz de Fora, 05 de julho de 2019.

Dedico este trabalho aos professores que buscam em suas práticas uma educação que possibilite uma crítica social desveladora das contradições do capitalismo e, assim, realizam um esforço para valorização da escola pública e a emancipação humana .

“Não é a consciência dos homens que determina seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência.”

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. Trad. de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo, Expressão Popular, 2008, p. 47.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao PPGE / UFJF- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - que possibilitou a pesquisa no seu âmbito institucional e público ; ao NETEC – Núcleo de Estudos sobre Trabalho em Educação – que através do GETEP – Grupo de Pesquisa em Trabalho , Educação e Política Educacional – tornou possível , colaborativamente, com seus membros, amplos e concretos debates sobre educação pública brasileira e, por fim, ao professor doutor André Silva Martins cuja orientação possibilitou materializar na dissertação de mestrado os estudos elaborados pelo GETEP.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Congressos das Cidades educadoras- fase: 1990-2004

Quadro 2 – Congressos das Cidades educadoras – fase: 1995-2018

Quadro 3 – Congressos da AICE na relação com nº de cidades e nº de países participantes

Quadro 4 – Formação

Quadro 5 – Espaço

Quadro 6 – Relações de Poder

Quadro 7 – Conhecimento

Quadro 8 – Comunicação

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

AES - Acordo Econômico e Social

AICE - Associação Internacional de Cidades Educadoras

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEOE - Confederação Espanhola das Organizações Empresariais

CTS - Ciência-Tecnologia-Sociedade

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EPSJV - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

EPT – Educação Para Todos

MEC – Ministério da Educação

OEI - Organização dos Estados Ibero-americanos

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONU - Organizações das Nações Unidas

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PSC - Partido Socialista Catalão

PSL - Partido Social Liberal

PSOE - Partido Socialista Operário Espanhol

PT - Partido dos Trabalhadores

UGT - União Geral dos Trabalhadores

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIMEP - Universidade Metodista de Piracicaba

## RESUMO

Esse estudo investiga o projeto cidades educadoras da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e suas repercussões na produção científica brasileira, tendo como foco os programas de pós-graduação. A questão de estudo que orientou a pesquisa foi desdobrada em três indagações, a saber: que concepções fundamentam o projeto cidades educadoras? Qual é a concepção de educação escolar contida no projeto cidades educadoras? Como projeto cidades educadoras foi tratado na produção científica brasileira? O objetivo geral da pesquisa é analisar o projeto cidades educadoras da AICE, buscando desvelar os seus fundamentos político-ideológicos, as indicações para a educação básica e a apropriação de seus enunciados pela produção científica brasileira. A pesquisa é de caráter documental, envolvendo o levantamento, seleção e análise de fontes primárias e secundárias relacionadas ao objeto. A base epistêmica da pesquisa é o materialismo histórico-dialético. Considerando a especificidade do objeto e a riqueza do *corpus* documental construído, a pesquisa contou com três categorias de conteúdo. Tais categorias foram delineadas a partir da teoria marxista, com destaque para a pedagogia histórico-crítica. São elas: (i) concepção de ser humano; (ii) conhecimento e educação escolar; (iii) finalidade da educação escolar e trabalho educativo. O ponto de partida foi identificar a materialidade do projeto cidades educadoras como construção histórica contextualizada numa totalidade social concreta, complexa e contraditória. Para tanto, foi necessário analisar a AICE e suas conexões político-ideológicas. O conceito de ideologia na relação com a educação ofereceu a base conceitual para o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando identificar que o projeto da associação está alinhado à UNESCO, especialmente ao Relatório Jacques Delors. A partir da análise realizada, o estudo concluiu que a AICE é um importante aparelho privado de hegemonia comprometido com a educação política para afirmar a coesão social no capitalismo. O projeto cidades educadoras estabelece a subordinação da educação escolar às exigências da educação política, valorizando a cidadania nos termos propostos pelo neoliberalismo da terceira via. Isso significa a supervalorização do conhecimento que emerge da experiência imediata dos estudantes em detrimento do conhecimento sistematizado e da função social da escola. O estudo revelou também que, entre as dissertações e teses analisadas, predomina uma leitura acrítica e idealista do projeto da AICE que pode contribuir para a legitimação acadêmica do projeto no país. Em síntese, o estudo concluiu que os fundamentos do projeto cidades educadoras não contribuem para o esforço de fortalecimento da educação escolar pública.

**Palavras-chave:** cidades educadoras; ideologia e educação; cidadania e conformismo.

## ABSTRACT

This study investigates the educating cities project of the International Association of Educating Cities (IAEC) and the resulting impacts on Brazilian scientific production, aiming at postgraduate programs. The guiding research questions were as follows: which conceptions underlie the educating cities project? Which conception of school education is found in the educating cities project? How was the educating cities project approached in Brazilian scientific production? The main objective is to analyze the IAEC educating cities project, seeking to reveal its political-ideological principles, the guidelines for basic education and the appropriation of its statements in Brazilian scientific production. This is a documentary research, including the survey, selection and analysis of primary and secondary sources concerning the object. The epistemological basis for the research is historical-dialectical materialism. Considering the object specificity and the rich and significant corpus of documentary materials, the research presents three content categories described from Marxist theory focusing on historical-critical pedagogy. These categories are: (i) conception of human being; (ii) school knowledge and education; (iii) purpose of school education and educational work. The starting point was to identify the materiality of the educating cities project as a historical construction inserted into a concrete, complex and contradictory social totality. It was therefore necessary to examine IAEC as well as its political-ideological connections. The concept of ideology being related to education provided the conceptual framework for the development of this research, highlighting the fact that the association's project is aligned with UNESCO, particularly the Jacques Delors Report. From the analysis undertaken here, the study concluded that IAEC is a relevant private mechanism of hegemony devoted to political education so as to secure social cohesion in capitalism. The educating cities project establishes the subordination of school education to the requirements of political education by estimating citizenship as it is proposed by the Third Way neoliberalism. It implies the overvaluation of knowledge which arises from students' immediate experience at the expense of systematized knowledge and the social function of school. The study also revealed that, based on the range of dissertations and theses analyzed, an uncritical and idealistic reading of the IAEC project is prevalent which may lead to a nationwide academic legitimacy of the project. Thus this study concluded that the background of the educating cities project does not contribute to public school education improvement efforts.

Keywords: educating cities; ideology and education; citizenship and conformism.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
<b>1. CIDADES EDUCADORAS: ASPECTOS HISTÓRICOS</b> .....	<b>23</b>
1.1. A primeira formulação sobre “cidades educadoras” .....	23
1.2. Conferência Mundial EPT: nova atuação da UNESCO .....	28
1.3. Sobre a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE).....	34
<b>2. ASPECTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DO PROJETO CIDADES EDUCADORAS</b> .....	<b>47</b>
2.1. Sobre o conceito de Ideologia.....	47
2.2. Sobre ideologia e educação .....	57
<b>3. ANÁLISE DA CARTA DE PRINCÍPIOS DA AICE</b> .....	<b>92</b>
3.1. Análise das versões da Carta das Cidades Educadoras.....	93
3.2. Análise dos princípios da Carta das Cidades Educadoras – versão 2004.....	99
<b>4. AS DECLARAÇÕES DOS CONGRESSOS DA AICE: AFIRMAÇÕES E REAFIRMAÇÕES DA NOVA SOCIABILIDADE</b> .....	<b>136</b>
4.1.Declaração de Gênova – 2004 .....	136
4.2.A Declaração de Lyon – 2006 .....	150
4.3. A Declaração/Carta de São Paulo – 2008 .....	154
4.4. A Declaração de Guadalajara – 2010.....	157
4.5. A Declaração de Changwon – 2012.....	161
4.6. A Declaração de Barcelona – 2014.....	164
4.7. A Declaração de Rosário – 2016 .....	169
4.8. A Declaração de Cascais – 2018.....	172
<b>5. A PENETRAÇÃO DA NOÇÃO DE CIDADES EDUCADORAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA</b> .....	<b>177</b>
5.1. Cidades educadoras na produção acadêmica de 2018 a 2015.....	177
5.2. Cidades educadoras na produção acadêmica de 2014 a 2006.....	189

5.3. Um balanço sobre a forma de apropriação do projeto cidades educadoras .....	208
<b>CONCLUSÕES</b> .....	210
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	214

## ERRATA

CUNHA, D. J., **Educação política e educação escolar: análise do projeto cidades educadoras**. 2019. 223 f. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

Folhas	Correções
De 1 a 12	Substituir a <b>Introdução pelo texto abaixo</b> .

## INTRODUÇÃO

O processo de reordenamento do sistema capitalista dirigido pelas forças neoliberais a partir dos anos de 1970 criou importantes mudanças econômicas, políticas e sociais no cenário mundial nos anos de 1980 e 1990. O colapso do regime soviético é um dos elementos históricos importantes desse cenário, mas não o decisivo. Isso porque, no mundo capitalista, a exploração do trabalho e a desigualdade social cresceram em níveis significativos. A composição e a dinâmica do mundo do trabalho foram modificadas por meio de medidas econômicas e de reestruturação produtiva, aprofundando as formas de precarização do trabalho. Em vários países, os direitos sociais passaram a ser identificados como problemas a serem combatidos. As taxas médias de desemprego cresceram puxadas pelo desemprego estrutural. A qualidade de vida da população trabalhadora foi fortemente atingida por essas mudanças. Apesar de tudo, as forças neoliberais não cumpriram a promessa de recuperação das taxas de crescimento econômico, apenas viabilizaram o aumento da concentração da riqueza socialmente produzida em grupos cada vez mais seletos (ANDERSON, 1998; ANTUNES, 1998; HARVEY, 2009).

As mudanças neoliberais operadas em escala mundial abriram a instabilidade do sistema capitalista porque, além de não realizarem as promessas de crescimento econômico, despertaram movimentos de revolta e articulações políticas de protesto em várias regiões do planeta.

Diante de uma realidade em crise, algumas forças políticas comprometidas com o desenvolvimento capitalista passaram a projetar teoricamente “o mundo possível”, buscando uma saída entre os estreitos limites impostos pelo projeto neoliberal ortodoxo e as velhas promessas integradoras da socialdemocracia clássica. Buscando espaço político e ideológico para disputar a direção do projeto histórico com os defensores do neoliberalismo ortodoxo, tais forças foram movidas pela tese fatalista do “fim da história” de Fukuyama (1992).

Segundo Martins (2009), a sistematização teórica desse movimento ficou a cargo do sociólogo britânico Anthony Giddens e a formulação e ação política foram desenvolvidas por uma ampla rede internacional liderada por expoentes do Partido Trabalhista inglês e do Partido Democrata estadunidense. A Cúpula da Governança Progressista foi a principal referência que emergiu desse processo, mas, mais do que isso, a construção do novo-velho ideário foi sendo organizado e fortalecido em rede de articulação política, envolvendo articulações internacionais e em cada país.

Para Martins (2009), o objetivo dessa frente político-ideológica de reação contra o neoliberalismo ortodoxo, ao se lançar em defesa da conjugação entre “livre mercado com justiça social”, mais do que inovar a política, conseguiu, no máximo, atualizar o neoliberalismo para o século XXI, rebaixando os horizontes da social-democracia clássica. Por esse motivo, o autor conclui que a terceira via, ao invés de uma alternativa pelo centro como seus defensores buscaram afirmar, representou a revitalização do neoliberalismo pela incorporação de aspectos

da social-democracia. Em síntese, a reinvenção da política significou a repolitização da política como revelado por Neves (2005).

Com base na leitura de Giddens (2001) e na análise crítica de Martins (2009), podemos resumir os principais elementos do projeto neoliberal da terceira via em três pontos.

O primeiro se refere à concepção de Estado e suas funções. Para esse projeto, os Estados deveriam ser remodelados para responderem de modo eficiente à flexibilidade do mundo capitalista em crise. O modelo de Estado forte – centro de formulação, articulação e implementação de ações diretas na economia, tal como definido pelo pacto keynesiano – deveria ser superado. Na mesma linha, o modelo de Estado mínimo do neoliberalismo deveria ser abandonado em função de suas inconsistências em favor do próprio sistema. Como alternativa teórica e política, a terceira via apresentou o modelo de Estado “necessário” ou Estado gerencial, uma instituição pública que agiria em função das necessidades reais e potenciais da economia e da questão social, atuando diretamente sempre que necessário, mas em sintonia e com a cooperação, dinamismo e a versatilidade das empresas privadas. Nessa construção, as chamadas forças de mercado deveriam ter a máxima liberdade, mas de forma socialmente responsável em nome do desenvolvimento. A ideia de parceria público-privada pode ser apontada como uma das expressões dessa formulação.

O segundo se refere à concepção de sociedade civil. Os formuladores do projeto buscaram ações para desfigurá-la como arena da luta de classes para afirmá-la como espaço da colaboração social. Isso implicou em remodelar a dinâmica das organizações políticas para que passassem assumir as responsabilidades com a questão social e com a promoção da cidadania. A expansão de novas organizações e a reconfiguração de entidades históricas são expressões desse processo. A noção de terceiro setor largamente empregada na produção acadêmica e utilizada nos discursos políticos pode ser apontada como a expressão desse movimento.

O terceiro aspecto se vincula à questão da cidadania. A tese divulgada é que o cidadão deveria ser reeducado para uma nova era. Isso exigira ações político-educativas para retirar a noção de cidadania do campo dos direitos e projetá-la no campo de deveres. O eixo político-ideológico foi projetar a cidadania na interface com voluntarismo e com o empreendedorismo. O novo cidadão do século XXI seria aquele que, ao compreender os desafios do tempo presente, seria capaz de ajudar os que mais necessitam, por meio de ações solidárias de cunho voluntário, e buscar saídas, através de esforços próprios, para suas necessidades, empreendendo, isto é, sem depender da ação pública do Estado através das políticas sociais e econômicas. O individualismo como valor moral radical do neoliberalismo passou a ser reinventado pela terceira via. A fragmentação das lutas sociais pode ser considerada como parte desse processo.

Em um brevíssimo balanço, é possível afirmar que os principais enunciados do neoliberalismo da terceira via repercutiram em muitos países. O pacto keynesiano e o modelo de Estado de bem-estar social foram abandonados em tais países. A noção de parcerias cresceu significativamente e a liberdade de fluxos de capitais atingiu níveis jamais registrados na história econômica mundial. A mercantilização dos bens públicos e dos direitos sociais avançou muito. A ideia de terceiro setor se tornou uma referência para a produção teórica e

para a ação política. As chamadas organizações não governamentais (associações, fundações, institutos, etc.) cresceram enormemente, assumindo funções importantes, sobretudo na forma de fazer política. A formação de uma nova cultura de cidadania também avançou, desestabilizando as construções históricas de experiências relacionadas à organização e militância política.

Diante da crise dos anos 1970 que se arrastou na década de 1990, os esforços políticos para validação do neoliberalismo ou o neoliberalismo da terceira via tinham como um de seus focos a manutenção da coesão social capitalista, projetando para a educação significativos desafios e contradições. Reconhecendo que educar o consenso num contexto de instabilidades econômicas e aprofundamento das desigualdades significa tratar pedagogicamente das formas de sentir, pensar e agir, ao longo dos anos de 1990 e 2000, várias iniciativas foram desenvolvidas, sendo que muitas delas ainda precisam ser interpretadas criticamente.

Nesse contexto, é que localizamos nosso objeto.

Em 1990, na cidade de Barcelona, Espanha, ocorreu um I Congresso Internacional de Cidades Educadoras com o objetivo de construir projetos e pactos em favor da melhoria das condições de vida nas cidades. Em 1994, a experiência pioneira ganhou uma nova forma com a criação da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Ao longo do tempo, vários eventos internacionais já foram realizados e uma rede internacional foi construída para manter a ideia inicial viva.

Para delimitarmos previamente o significado dessa construção, apresentamos o excerto de um dos documentos da AICE que faz menção ao I Congresso. Vejamos:

As cidades representadas no I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, que teve lugar em Barcelona em Novembro de 1990, reuniram na Carta inicial, os princípios essenciais ao impulso educador da cidade. Elas partiam do princípio que o desenvolvimento dos seus habitantes não podia ser deixado ao acaso.” (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS, 1990, p.1).

A expressão “cidades educadoras” vem sendo veiculada pela imprensa, por discursos de lideranças políticas, por diferentes organizações, entre elas, a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).<sup>1</sup> Além disso, o estudo crítico de Paixão (2016), desenvolvido em articulação com o Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Educação e Política Educacional, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, do qual fazemos parte, revelou que a política do MEC para a escola de tempo integral nos municípios, formulada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC),<sup>2</sup> teve como base o projeto da AICE.

Em que pese a divulgação do projeto cidades educadoras no Brasil, não encontramos estudos que analisassem a AICE em profundidade, revelando o significado de seu projeto para a educação pública e para a formação humana. Reconhecendo essa lacuna e considerando que é

---

<sup>1</sup> Esse dado pode ser facilmente verificado através dos sites de busca. A página eletrônica da UNDIME sempre divulga as atividades dos municípios brasileiros filiados AICE.

<sup>2</sup> O CENPEC é organismo concebido e dirigido por uma das integrantes da família proprietária do Banco Itaú.

função da ciência interpretar o movimento real dos fenômenos, definimos o projeto cidades educadoras da AICE como objeto de nossa pesquisa, pois nos causa preocupação que um termo que emerge no contexto das ideologias em disputa passe a figurar no cenário educacional sem ter sido analisado criticamente.

Nesse sentido, delineamos a seguinte questão de estudo didaticamente desdobrada em três perguntas: *que concepções fundamentam o projeto cidades educadoras? Qual é a concepção de educação escolar contida no projeto cidades educadoras? Como projeto cidades educadoras foi tratado na produção científica brasileira?*

O objetivo geral da pesquisa foi delineado nos seguintes termos: analisar o projeto cidades educadoras da AICE, buscando desvelar os seus fundamentos político-ideológicos, as indicações para a educação básica e a apropriação de seus enunciados pela produção científica brasileira.

Em função das especificidades do objeto, nossa pesquisa é de caráter documental (LAKATOS e MARCONI, 2017), envolvendo o levantamento, seleção e análise de fontes primárias e secundárias (documentos diversos) relacionados a AICE.

A base epistemológica da pesquisa é o materialismo histórico-dialético. Ao definir essa base, buscamos esclarecer a perspectiva que orientará a forma de (i) compreender o nosso objeto e seu movimento na realidade; (ii) tratar a teoria em sua relação com a realidade, considerando a totalidade social; (iii) selecionar e analisar os dados a partir da especificidade do objeto sem perder a conexão com o real, isto é, reconhecendo o movimento objeto e suas contradições; (iv) sistematizar os resultados para fazer o “caminho de volta”, ou seja, oferecer uma interpretação sobre a realidade reconstruída no plano do concreto-pensado. O ponto de partida é considerar nosso objeto como uma construção histórica e concreta contextualizada numa realidade social concreta, compondo o terreno das ideologias por se tratar de uma concepção de educação entre tantas outras concepções.

Cabe destacar que o materialismo histórico-dialético considera a pesquisa como uma atividade humana necessária à compreensão de fenômenos que não podem ser apreendidos pelo pensamento num movimento imediato. Segundo Kosik (2011), a pesquisa possibilita ultrapassar as formas aparentes dos fenômenos, visando desnaturalizá-los. Isso porque, segundo o autor, em decorrência das relações sociais, os seres humanos tendem a perceberem os fenômenos sociais como manifestações autônomas, portanto, sem historicidade.

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 2011, p. 15).

A ideia de “mundo da pseudoconcreticidade” corresponde à superficialidade dos fenômenos, isto é, a forma aparente como se manifestam. Para o materialismo histórico-dialético, isso significa que os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que o

constituem o fenômeno não são revelados imediatamente e a forma aparente expressa somente a dimensão mais superficial de sua essência histórica. Nas palavras de Kosik,

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem que existir a ciência e a filosofia. Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis (KOSIK, 2011, p. 17).

O entendimento expresso por Kosik está devidamente fundamentado em Marx. Vejamos: "toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente" (MARX, 1998, p.259)

Em relação ao nosso objeto, isso significa ir além do enunciado geral contido no projeto Cidades Educadoras sobre a suposta dimensão educativa das cidades sobre os sujeitos para apreender o real significado dessa formulação e suas implicações políticas e ideológicas no campo educacional.

Para ultrapassar a forma aparente dos fenômenos é necessário, segundo Kosik (2011), delimitá-lo para realizar um esforço de apropriação de suas múltiplas dimensões, identificando os aspectos essenciais dos elementos secundários; analisar o movimento do fenômeno na sociedade, compreendendo o seu desenvolvimento histórico e inserção no mundo real; realizar uma inquirição crítica sobre os aspectos que o constituem, estabelecendo as conexões entre eles e possibilitando um aprofundamento em seus fundamentos para apreender os significados históricos de sua configuração e manifestação. Em síntese, para o materialismo histórico-dialético, o processo de análise de um fenômeno não pode ser confundido com a contemplação, descrição simples de sua configuração ou mesmo explicação de aspectos causais.

Nessa direção, o processo de investigação referenciado no materialismo histórico-dialético considera que a teoria só tem relevância na medida em que possui a capacidade de possibilitar a interpretação da realidade, especialmente em relação à constituição e ao movimento do fenômeno.

A teoria se configura como constructo que nos permite reproduzir no plano do pensamento o objeto em estudo sem suas múltiplas dimensões porque o materialismo histórico-dialético é um método de reprodução do real no plano do pensamento, distanciando-se dos métodos que visam contemplar o objeto ou ainda reduzi-lo ou simplificá-lo. Nessa perspectiva, a teoria é a construção que expressa o movimento real do objeto no plano do pensamento.

Posicionando-se frente a um dos seus críticos, Marx assevera o seguinte:

Meu método dialético, por seu fundamento, difere do método hegeliano, sendo a ele inteiramente oposto. Para Hegel o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de ideia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, **o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ele interpretado** (MARX, 2008, p.28 - grifo nosso).

Trata-se de construir o concreto-pensado. Segundo Marx,

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p.258 - 259).

Nessa direção, ao partimos do pressuposto que nosso objeto é a expressão da síntese de múltiplas determinações no contexto das relações de poder, buscaremos reconstruí-lo no concreto pensado para, em seguida, apresentar sua configuração, dinâmica e inserção na educação brasileira.

Para que esse caminho seja possível, trabalharemos com duas ordens de categorias.

As categorias do método são aquelas que fundamentam o materialista histórico-dialético. A categoria totalidade diz respeito em identificar em relação ao objeto em questão todas as múltiplas determinações que o constituem como um fenômeno social, como um elemento a ser destacado teoricamente da totalidade, no caso, educacional, para se proceder a análise que identificará sua gênese e desenvolvimento histórico. A categoria mediação ela é essencial na análise do objeto, pois é ela que tornará possível estabelecer as relações existentes entre os vários elementos que compõe uma determinada totalidade; é essa categoria que irá estabelecer de forma dialética e não por justaposição, as relações entre os elementos complexos que forma uma totalidade, identificando aí, relações contraditórias e não lineares. Por fim, a categoria de contradição; considerando que a sociedade e a realidade estão sempre em movimento, mas não de forma linear, portanto, os elementos que a compõe não se relacionam de forma harmoniosa, e sim, de forma contraditória, de maneira que estes ao se negarem nessa relação conflituosa, produzem uma outra realidade, qualitativamente diferente das condições anteriores, sempre numa relação processual.

As categorias de conteúdo são constructos especificamente delineados a partir do objeto que permitem o tratamento e a interpretação adequada do mesmo. Essa definição será apresentada no Capítulo 1.

Além dos aspectos gerais do método, buscaremos o apoio teórico-conceitual de autores marxistas que apresentaram formulações importantes que se aproximam do problema de nossa pesquisa.

Nessa linha, consideramos que a sociedade capitalista é constituída por classes sociais antagônicas que se encontram em relações de poder e que nesse processo geram o fenômeno estatal. O Estado no âmbito dessa pesquisa visto não como um sujeito atemporal que arbitra sobre as classes, portanto, organiza a sociedade, mas, como uma síntese histórica das contradições das classes e frações de classe nas relações de poder (POULANTZAS, 1980). Concebemos o Estado como algo complexo e dinâmico constituído pela sociedade civil e pela aparelhagem estatal (GRAMSCI, 2014).

Considerando que as relações de poder se vinculam à problemática da dominação de classes e a vida em sociedade, consideramos que o conceito de sociabilidade de Gramsci (2014) nos ajudará a captar a dimensão educativa do projeto Cidades Educadoras. O conceito expressa a forma como a humanidade num determinado período histórico, e sob suas condições

específicas de organização social, produtiva e cultural se organizam e, nesse processo, para (re) produz as condições de existência no contexto das relações de poder. De acordo com o autor, “somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens- massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte?” (GRAMSCI, v. I 2014, p. 94).

Outro conceito importante para a nossa pesquisa é o de educação. Consideramos a educação como uma prática social que se realiza com intencionalidade para:

[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2015, p.287).

A educação que se realiza por meio do trabalho educativo é essencial para a formação humana. Essa prática social tem duas configurações, a saber: a educação política (sentido amplo) e a educação escolar (que se realiza em instituições específicas e sobre ordenamento pedagógico e legal próprio). Consideramos que nas sociedades de classe, os grupos sociais, através de suas organizações, formulam projetos de educação política e buscam, muitas vezes, pelas mediações, adequá-los em educação escolar, visando afirmar seus interesses e perspectivas societárias. Isso significa que a educação é um campo das contradições porque se constitui através de diferentes formulações ideológicas e disputas de hegemonia.

Nesse sentido, apontamos o conceito de classes sociais, seu potencial explicativo, pois, conseguimos identificar ações conscientes a favor de seus interesses específicos e antagônicos, percebendo dessa forma, que as classes sociais se formam através dos condicionamentos históricos e em relação a outras classes, construindo uma compreensão de si mesma, e formando uma identidade em função de suas experiências, culturais e de lutas, portanto, validando a ideia de uma formação de consciência de classe, ancorada em processos históricos, assim, como a de um embate entre essas classes (THOMPSON, 2004).

Por considerarmos que nosso objeto se movimenta no contexto das relações de poder entre classes e frações de classe, elegemos outro conceito de Gramsci (2014) como parte do quadro teórico da pesquisa. Estamos nos referindo ao conceito de hegemonia. Segundo Gramsci (2014)

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2014, v.3 p. 48).

As razões da delimitação desse objeto de pesquisa é a necessidade de desvelar as reais relações e objetivos de um grupo social formular juntamente com poderes públicos políticas educacionais, levando-se em consideração que os índices educacionais permanecem desfavoráveis mesmo com essas intervenções.

Diante dessas delimitações teóricas, nossa hipótese preliminar é que Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), um organismo privado que formula sobre a educação, visando construir um consenso em torno de sua concepção de formação humana e de perspectiva de política educacional, visando afirmar por meio da educação a nova sociabilidade capitalista.

Sendo assim, a estrutura do trabalho terá a seguinte organização, o primeiro capítulo, intitulado *Cidades Educadoras: Aspectos Históricos*, está dividido em três seções, e é dedicado à reconstrução histórica do objeto da pesquisa, sob a concepção teórica do materialismo histórico. Dessa forma, destacamos a contribuição de Kosik (2011), para identificar a AICE, não a partir de si mesma, na sua condição somente aparente e fenomênica, mas, principalmente, na sua formação histórica, dentro da totalidade social.

Na seção 1.1., *A primeira formulação sobre “cidades educadoras”* trata das relações políticas – ideológicas da AICE com os documentos produzidos pela UNESCO, como o relatório *Aprender a ser - A educação do futuro* (1971), e *Educação: um tesouro a descobrir* (1998), coordenados por Edgar Faure e Jacques Delors, respectivamente, documentos que difundirão as teses do “aprender a ser” e “aprender ao longo da vida”. Segundo o trabalho, em ambas as pesquisas tais documentos iniciam a ideia de cidade ou sociedade educadora.

Na seção 1.2. com o título *Conferência Mundial EPT: nova atuação da UNESCO*, foi desenvolvida uma análise sobre a ação da UNESCO, através da Conferência de Jomtien, na Tailândia, na educação em níveis mundiais. Foi uma ação de aplicação dos relatórios citados anteriormente em sistemas educacionais de países que tinham fortes desigualdades sociais e educacionais, que avaliamos com o objetivo de manter a coesão social.

Na seção 1.3., intitulada *Sobre a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)* é desenvolvido de forma objetiva o espaço geopolítico em que a AICE, surgiu, no caso, em Barcelona nos anos de 1980.

O segundo capítulo, intitulado *Aspectos teóricos para análise do projeto cidades educadoras*, está dividido em duas seções, que apresentam os aspectos teóricos da pesquisa, possibilitando a construção histórica do objeto em análise.

A seção 2.1. *Sobre o conceito de ideologia*, desenvolve o conceito de ideologia, considerado essencial para a análise do objeto. Utilizamos vários autores, como Chauí (1986), Mészáros (2004), Thompson (1987) e Gramsci (2014), mas, sob a primazia do ponto de vista do materialismo histórico, baseando-se nas análises contidas na *Ideologia Alemã* (1998). Priorizamos, no decorrer da análise da dissertação, as concepções gramscianas sobre o tema. Na seção 2.2., intitulada *Sobre ideologia e educação*, é tratada a relação entre a educação e a ideologia, e através desse conceito, debatido na seção anterior, iniciamos a análise de projetos educacionais antagônicos: um, pautado na ideologia do neoliberalismo da terceira via,

desenvolvido e difundido pela UNESCO, que tem como principal documento o relatório Jacques Delors (1998), documento essencial para entender as formulações do AICE; o outro projeto, no campo da crítica marxista, é a educação pensada sob a teoria da pedagogia histórico-crítica (SAVINI, 2012).

Foram desenvolvidas também as seguintes categorias de conteúdo: concepção de ser humano, conhecimento e educação escolar, finalidade da educação escolar e trabalho educativo, consideradas, juntamente com o conceito de ideologia, do ponto de vista teórico, essenciais na análise do objeto, possibilitando, assim, desvelar as reais intenções, de hegemonia no campo educacional, em relação ao nosso objeto.

O terceiro capítulo, *Análise da Carta de Princípios da AICE*, tem como objetivo analisar os princípios políticos-ideológicos. O capítulo está dividido em duas seções, a 3.1., *Análise das versões da Carta das Cidades Educadoras*, aborda as versões da Carta, a de 1994 e a de 2004, e, analisando as diferenças, observamos que, no sentido de sua condição de aparelho privado de hegemonia, as mudanças entre as duas versões foram elaboradas no intuito de reforçar sua atuação em defesa da coesão social, num capitalismo neoliberal de terceira via. A seção 3.2., *Análise dos princípios da Carta das Cidades Educadoras – versão 2004*, analisa os vinte princípios da nova versão da Carta de 2004, e, afirmamos que, através da educação política, a AICE se constitui como um aparelho privado de hegemonia que objetiva a formação de um conformismo social, adequado às novas demandas do capital.

O quarto capítulo, *As declarações dos congressos da AICE: Afirmações e reafirmações da nova sociabilidade*, destina-se a apresentar as análises de documentos produzidos sobre cada um dos Congressos organizados pela AICE. O capítulo está dividido em oito seções, cada qual dedicada a uma declaração, assim, temos: a seção 4.1. *A Declaração de Gênova –2004*, 4.2. *A Declaração de Lyon –2006*, 4.3. *A Declaração/Carta de São Paulo –2008*, 4.4. *A Declaração de Guadalajara –2010*, 4.5. *A Declaração de Changwon –2012*, 4.6. *A Declaração de Barcelona –2014*, 4.7. *A Declaração de Rosário -2016* e a 4.8. *A Declaração de Cascais - 2018*.

Concluimos pela análise das Declarações que a AICE conseguiu formar uma rede de articulação política, caracterizando-a, como observado em outros momentos da pesquisa, como um organismo que visa a coesão social via a educação política.

O quinto e último capítulo, *A penetração da noção de cidades educadoras na produção acadêmica brasileira*, tem como objetivo tratar da inserção do tema “cidades educadoras” nas pesquisas acadêmicas do Brasil, em Programas de Pós-Graduação.

O capítulo foi dividido em três seções, a 5.1. *Cidades educadoras na produção acadêmica de 2018 a 2015*, a 5.2. *Cidades educadoras na produção acadêmica de 2014 a 2006*, e a 5.3. *Um balanço sobre a forma de apropriação do projeto cidades educadoras*.

Fizemos o levantamento no banco de dissertações e teses da CAPES, foi possível analisarmos um total de 28 produções, divididas em 3 (três) trabalhos de mestrado profissional, 20 (vinte) dissertações de mestrado e 5 (cinco) teses de doutorado. Concluimos que dessas 28

produções apenas três desenvolveram uma pesquisa sob uma perspectiva crítica sobre as formulações e ações da AICE, sendo duas de corte foucaultiano (BORGES, 2015; VIEIRA, 2012) e, apenas uma, na perspectiva do materialismo histórico, em (LERNADÃO, 2016).

Por último, elaboramos as conclusões sintetizando as informações e formulações obtidas com a presente pesquisa.

## 1. CIDADES EDUCADORAS: ASPECTOS HISTÓRICOS

Para apreendermos o objeto de nossa pesquisa na totalidade social e em sua complexidade se faz necessário, inicialmente, a reconstrução de sua historicidade. Como assinala Kosik (2011), os fenômenos sociais se manifestam no plano da imediatividade e das aparências fenomênicas, numa dinâmica do claro-escuro, impedindo uma apreensão direta de sua essência histórica. Para ultrapassar o plano das aparências é necessário realizar um *détour*, ou seja, um desvio, no sentido de romper com as manifestações pseudoconcretas, visando alcançar a essência histórica do fenômeno em estudo em sua complexidade. Com efeito, essa premissa epistêmica e metodológica nos conduz a recuperar os aspectos de sua configuração, partindo de seus antecedentes históricos de nosso objeto. Nessa perspectiva, ao invés de partirmos diretamente para a AICE, devemos buscar na totalidade social as formulações que a inspiraram. Este é o objetivo do presente capítulo.

### 1.1. A primeira formulação sobre “cidades educadoras”

Verificamos que as formulações da AICE possuem, por diferentes mediações, vínculos históricos com iniciativas da UNESCO. O relatório publicado em 1971, intitulado *Aprender a ser – A educação do Futuro*, coordenado por Edgar Faure, presidente da Comissão Internacional da Educação de tal organismo internacional, é um marco importante. Esse relatório é uma das primeiras tentativas que revelam o interesse da UNESCO em orientar os sistemas educacionais em nível mundial com o intuito de formar um sujeito conformado ao padrão de sociabilidade capitalista em vigência à época. Buscando ampliar os aspectos que serão apresentados no capítulo 1 da presente pesquisa, destacamos que o nome do relatório não é casual, está em sintonia com as funções políticas da UNESCO nos anos de 1970 e seguintes (RODRIGUES, 2008).

O relatório pode ser interpretado como resposta política aos conflitos sociais que eclodiram nos anos de 1960, mais precisamente a partir dos acontecimentos em Paris em maio de 1968, com repercussões por vários países capitalistas europeus, nos Estados Unidos e em países da América Latina que experimentaram as atrocidades dos regimes ditatoriais.

Ao apontarmos os acontecimentos de maio de 1968 como um dos momentos importantes das revoltas populares, mais do que identificar o epicentro da crise de hegemonia

nos países do bloco capitalista, buscamos apreender a natureza política de tais eventos. Nessa linha, podemos afirmar que a revolta de maio de 1968 que foi detonada por grupos universitários franceses, contestando o autoritarismo do modelo educacional do país não se limitou aos problemas educacionais. Na França, a crítica ao autoritarismo se estendeu ao questionamento da legitimidade do governo Charles de Gaulle, aos valores morais da sociedade e aos processos de exploração empresarial sobre o trabalho fabril, carreando uma forte crítica ao sistema capitalista como um todo. A força e ineditismo da revolta que foi apoiada pelo Partido Comunista Francês e pelos movimentos operários mobilizaram também a insatisfação em outros países europeus culminando com a deflagração de greves operárias impulsionadas pelas bases dos movimentos. De acordo com Antunes (1999), a sociabilidade burguesa e as formas de organização e controle do processo produtivo que geravam insatisfações nos meios operários ganharam maior repercussão nesse período, colocando em xeque “[...] os limites históricos do “compromisso fordista” que haviam sido edificados como expressão socialdemocrata do pós-guerra (p.41).

Mas é necessário considerar que as revoltas populares abarcaram posições de confronto contra a atuação imperialista dos países centrais na África, seja por apoio às ditaduras, seja pela intervenção bélica como foi o caso da Guerra do Vietnã; contra o racismo e também contra as ditaduras na América Latina, implicando na solidariedade com as lutas contra tais regimes implementados pelas forças populares e a forte difusão de ideias ligadas à autogestão (THIOLLENT,1998). As manifestações do movimento de contracultura liderado pela juventude estadunidense, questionando a sociabilidade capitalista e a ideologia que a instituiu, bem como as formas culturais burguesas vigentes no país, integraram também o cenário de desestabilização de pilares sociais ordem capitalista e também as formas dogmáticas de sua crítica.

Nesse contexto, a UNESCO projetou o Relatório Faure como um dos instrumentos para ordenar as ações consideradas “necessárias” para restaurar a coesão cívica no bloco capitalista por meio da educação. Isso fica bem evidenciado numa formulação da entidade. Vejamos:

A UNESCO já havia publicado vários estudos internacionais com o objetivo de fazer o balanço em relação aos problemas e às prioridades da educação. Em 1968, em *La crise mondiale de l'éducation – une analyse des systèmes*[A crise mundial da educação – uma análise dos sistemas], Philip H. Coombs, diretor do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPÉ) da UNESCO, apoiava - se em trabalhos desse Instituto para analisar os problemas da educação no mundo e recomendar ações inovadoras.

Em 1971, após três anos de ação vigorosa dos movimentos estudantis em vários países, René Maheu (então, Diretor Geral da UNESCO) solicitou a Edgar Faure, ex-presidente do Conselho de Ministros e ex-Ministro da Educação francês, para assumir a presidência de um grupo de sete pessoas, a quem ele confiava a tarefa de definir “as novas finalidades atribuídas à educação perante a rápida transformação do conhecimento e das sociedades, as exigências do desenvolvimento, as aspirações do indivíduo e os imperativos da compreensão internacional e da paz”. A Comissão Edgar Faure foi convidada a formular “sugestões relativas aos meios conceituais, humanos e financeiros a serem implementados para atingir os objetivos que ela havia estabelecido”; publicado em 1972 e intitulado *Apprendre à être*, o relatório desta Comissão teve o grande mérito de propor o conceito de educação permanente, em um período em que os sistemas educacionais tradicionais eram questionados (UNESCO, p.268-269).

Podemos verificar que a publicação do livro *A crise mundial da educação – uma análise sistêmica*, em 1968 pode ser apontada como parte dos esforços da UNESCO para tratar de problemas relacionados à educação pública de massas, envolvendo a problemática da pressão popular pelo acesso à educação, os gastos públicos para atender tais demandas e o próprio ordenamento do sistema para cumprir finalidades necessárias à ordem capitalista. (RODRIGUES, 2015). Porém, foi em 1972 com o Relatório Faure que ficou mais clara a necessidade de se apontar os caminhos para restaurar a coesão social por meio da educação, acomodando a revolta popular de massa. A tese do relatório em questão foi baseada na provisoriedade do conhecimento e na conseqüente necessidade de se promover a chamada “educação ao longo da vida” em associação com um discurso supostamente democrático. Isso pode ser verificado no excerto do referido documento da UNESCO:

A partir de agora, a educação não se define mais em relação a um conteúdo determinado que se trata de assimilar, mas concebe-se, na verdade, como um processo de ser que, através da diversidade de suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. A idéia de que o homem é um ser inacabado e não pode realizar-se senão ao preço de uma aprendizagem constante, tem sólidos fundamentos não só na economia e na sociologia, mas também na evidência trazida pela investigação psicológica. Sendo assim, a educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza que é ser global e permanente, e ultrapasse os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (UNESCO-RELATÓRIO FAURE apud WERTHEIN; CUNHA 2000, p.14-15).

O documento projetou uma crítica aos sistemas formais de educação, buscando revelar as inadequações pedagógicas vigentes com os desafios da educação moderna. Indiretamente, o subtexto de tal relatório revelou que os sistemas educacionais se revelavam inconsistentes para assegurar a coesão social em torno do padrão de sociabilidade capitalista. Isto é, o Relatório

Fauer foi uma resposta política aos desdobramentos de maio de 1968, sobretudo pela efetiva participação da juventude em tal movimento, questionando as autoridades e o autoritarismo que delas partiam. Projetar a necessidade de novas formas de conceber o conhecimento e a pensar a formação, mais do que um princípio filosófico, significou uma estratégia política para recuperar a função conservadora da educação, envolvendo, no plano geral, a reprodução ampliada da força de trabalho e o aumento da produtividade do trabalho e, no plano específico, a adaptação intelectual e moral dos sujeitos à realidade vigente. Nessa linha, o conhecimento fragmentado, utilitarista, e principalmente, subjetivista foi projetado como mais importante do que o conhecimento historicamente acumulado, sistematizado e de viés crítico. A difundir a tese de “aprender ao longo da vida” e “aprender a ser” a UNESCO deu curso a uma importante iniciativa para reconstrução da hegemonia burguesa (RODRIGUES, 2008). Isso fica claro na formulação dos intelectuais mobilizados por tal organismo para sistematizar suas ideias. Vejamos:

Observe-se que o Relatório Faure procurou focar questões numa perspectiva de futuro de forma a poder se antecipar aos fatos e, desse modo, prestar uma cooperação intelectual de qualidade a todos os Estados membros. Sem a UNESCO, dificilmente os países mais pobres teriam acesso a um conjunto de conhecimentos e reflexões considerados importantes para o avanço das políticas educativas.

Os eixos norteadores do Relatório Faure – educação permanente e cidade educativa – à medida que foram lançados e discutidos mundialmente, contribuíram para inúmeras aberturas do sistema educacional dos países, ajudando-os a romper visões estreitas e conservadoras em matéria de política educacional (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 14-15).

O caráter urbano das revoltas populares do final dos anos 60 e o protagonismo de movimentos sociais não foram desconsiderados no Relatório Fauer. Além de projetar a necessidade de uma “educação permanente”, o referido documento mencionou de forma pioneira ser necessário conceber o espaço urbano como “cidades educativas” para afirmar que as instituições escolares não seriam mais concebidas como os únicos lugares de aprendizagem. Em documento editado pela UNESCO, Werthein e Cunha (2000) reproduzem a essência do Relatório Fauer sobre esse tema, afirmando que as cidades passariam a ser educativas através do envolvimento da vasta gama de organizações da sociedade civil, buscando indicar que tal perspectiva seria uma forma de superar as práticas educativas tão questionadas no final nos anos 60. Isso fica evidenciado na seguinte afirmação dos intelectuais da UNESCO:

Os eixos norteadores do Relatório Faure – educação permanente e **cidade educativa** – à medida que foram lançados e discutidos mundialmente, contribuíram para inúmeras aberturas do sistema educacional dos países,

ajudando-os a romper visões estreitas e conservadoras em matéria de política educacional (WERTHEIN; CUNHA, 2000, p. 16 – grifo nosso).

De acordo com o levantamento documental e bibliográfico realizado para a pesquisa em curso, a expressão “cidade educativa” foi utilizada de forma pioneira pela UNESCO no Relatório Faure com certo grau de imprecisão. De acordo com Almeida (2008), a expressão “sociedade educativa” é citada como sinônimo de “cidade educativa” como podemos observar no excerto que segue:

Se aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e económicas, então é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar na criação duma sociedade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro. (UNESCO-RELATÓRIO FAURE, 1972, p. 34 *apud* ALMEIDA, 2008, p.6).

No plano imediato, podemos compartilhar da ideia de que há uma imprecisão conceitual na utilização dos termos. Contudo, ao realizarmos o *détour*, indicado pelo método dialético, observamos que a tal imprecisão não elide a perspectiva política de sua intenção. Como assinalamos anteriormente, ao interpretarmos o contexto de formulação do relatório, identificamos a ocorrência de uma crise de hegemonia que exigiu respostas dos grupos dirigentes tanto nos processos eleitorais locais<sup>3</sup> quanto nas práticas pedagógicas de educação política. Em relação ao segundo ponto, a perspectiva indicada foi a de promover um novo pacto social formado não somente pela burguesia e trabalhadores, nos termos assinalados por Antunes (1999), mas envolvendo também outros sujeitos políticos que entraram em cena nas lutas dos anos 60 e início dos 70 se constitui como uma das estratégias propostas pela UNESCO. O ponto central foi que a UNESCO, comprometida com a coesão social e o futuro do capitalismo, lançou a ideia de ampliar o espectro pedagógico da educação do consenso, projetando na noção de cidade ou sociedade educadora a necessidade de ações para ordenar a educação política para a conservação da hegemonia burguesa.

Contudo, a proposta educativa da UNESCO parece não ter sido um consenso entre as frações da classe burguesa. A aposta na repactuação alargada de cunho socialdemocrata

---

<sup>3</sup> Para exemplificar tomamos o caso francês. Os movimentos de maio de 1968 abalaram a legitimidade do governo Charles de Gaulle, contudo, o bloco social integrado pelas forças burguesas e pelo que Poulantzas (2002) denomina de “classes de apoio” conseguiu, por diferentes caminhos, recolocando a agenda conservadora na pauta da sociedade francesa e vencer a eleição de 1969, derrotando as candidaturas de esquerda. Para saber mais: THIOLENT, Michel. **Maio de 1968 em Paris, testemunho de um estudante**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10(2); 63-100, outubro de 1998.

esbarrou na posição de grupos que vislumbraram no neoliberalismo a referência político-ideológica para ordenar a sociabilidade e as funções do aparelho de Estado sobre a “questão social”, considerando o contexto de queda tendencial da taxa de lucro. De acordo com Anderson (1995), após a realização de um experimento neoliberal no Chile por meio de uma violenta ditadura em 1973, onze anos após o levante de maio de 1968 que se espalhou pela Europa e Estados Unidos, ou seja, em 1979, as forças neoliberais obtiveram uma significativa vitória eleitoral que possibilitou a instalação do governo Margareth Thatcher. Em 1980, nos Estados Unidos, também pela via eleitoral as forças neoliberais se afirmaram no governo Ronald Reagan. Em 1982, o mesmo processo ocorreu na Alemanha. Em conjunto, os neoliberais contestavam as medidas keyneisianas e apontavam as organizações da classe trabalhadora como as responsáveis pela crise, exigindo outras políticas econômicas e formas de enfrentamento aberto às organizações dos trabalhadores para desestabilizá-las. No início dos anos de 1990, embora não tenham conseguido recuperar o crescimento econômico, retomando o ciclo de elevação da taxa de lucro, as forças neoliberais conseguiram aprofundar as desigualdades sociais e disseminar o individualismo como referência para a sociabilidade (ANDERSON, 1995).

Com efeito, a questão da educação política das massas para assegurar a coesão social se constituiu novamente em um tema em aberto para aqueles que acreditavam que o projeto civilizatório capitalista, para ser mantido, deveria conjugar a ideia de “livre mercado” com “justiça social”.

## **1.2. Conferência Mundial EPT: nova atuação da UNESCO**

Anos após lançar o Relatório Fauer, em 1985, a UNESCO iniciou outra ação importante para traçar diretrizes para ordenar a educação nos países capitalistas que apresentavam indicadores educacionais considerados críticos mesmo antes do impacto das políticas neoliberais. Intitulando essa iniciativa de “educação para todos”, o organismo projetou que os países dependentes com fortes desigualdades educacionais precisariam integrar uma agenda política para reverter o cenário instalado, provavelmente reconhecendo que o neoliberalismo poderia acentuar os problemas na educação se aplicadas efetivamente nos países dependentes e revoltas populares nesses países poderiam desestabilizar o sistema como um todo.

Isso não significa que a UNESCO teria assumido uma posição crítica ao neoliberalismo. Acreditamos que a posição do organismo foi de ordem tática, visando estabelecer uma conciliação com esse projeto para reordenar o trágico cenário da educação nos países dependentes para mantê-los integrados e funcionalmente articulados ao sistema. Nessa direção, a UNESCO, com financiamento do Banco Mundial e apoio de outras agências da ONU promoveram a Conferência Mundial de Educação para Todos em 1991, na Tailândia, reunindo os países dependentes e de relevância para o sistema capitalista para traçar um pacto internacional pela educação.

O caráter de tal evento pode ser apreendido a partir do depoimento de Moacir Gadotti em evento promovido pelo governo Fernando Henrique Cardoso, realizado em 2000, sobre a tal conferência. Vejamos:

A conferência de Jomtien [na Tailândia] começou a nascer em 1985 quando a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), em sua 23ª reunião, diante do quadro alarmante de crescimento do analfabetismo no mundo, chamava a atenção das Nações Unidas para que se iniciasse um processo de mobilização da opinião pública para o problema. Os compromissos de Jomtien [cidade onde foi realizada a Conferência Mundial em 1991] têm dupla direção: redução das taxas de analfabetismo e envolvimento da sociedade (GADOTTI, 2000, p.27).

Avaliamos que a iniciativa da UNESCO se refere ao reconhecimento de que as diretrizes do Relatório Fauer não haviam sido incorporadas pelos países dependentes em decorrência dos problemas educacionais estruturais. Em outras palavras, as referidas diretrizes não faziam sentido para as formações sociais concretas que sequer haviam superado o quadro de analfabetismo e universalizado o que denominamos no Brasil de ensino fundamental. Para evitar que tais países se tornassem polos de desestabilização do sistema capitalista – comprometendo suas funções na divisão internacional do trabalho como fornecedores de *commodities* e consumidores de produtos industrializados, seja por eclosão de revoltas, seja pela baixa produtividade e capacidade de consumo – a UNESCO mobilizou o Banco Mundial e outras agências do sistema ONU para construir as diretrizes educacionais sob o slogan “educação para todos”, sugerindo o caráter democrático de sua ação.

Para exemplificar essa movimentação, apresentamos um excerto do depoimento do intelectual que exercia o cargo de representante da UNESCO no Brasil em 2000 no mesmo seminário em que ocorreu a manifestação de Moacir Gadotti. Vejamos:

Em fevereiro de 1989, teve resposta imediata a iniciativa da UNESCO, do Banco Mundial (Bird), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) de patrocinar uma conferência mundial que lançasse uma ação destinada a satisfazer às necessidades educativas fundamentais de todos (crianças, jovens e adultos) e eliminar a séria degradação do serviço de educação observada mundialmente. Essa resposta foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990 (Ano Internacional de Alfabetização), em Jomtien, na Tailândia. Poucas conferências internacionais mobilizaram, em tão pouco tempo, tantas agências internacionais e tantos participantes para discutir educação (WERTHEIN, 2000, p. 18).

Em 1989, a UNESCO realizou eventos regionais para preparar as delegações dos países mobilizados para a Conferência Mundial de Educação para Todos, demonstrando que a agenda a ser proposta precisaria ser assimilada pelos grupos dirigentes de cada país.

A realização do evento mundial na Tailândia em 1991 é considerada pela produção acadêmica brasileira como um marco importante para a educação brasileira e dos demais países dependentes. O documento aprovado na Conferência, intitulado Declaração Mundial de Educação para Todos, significou um guia para elaboração de políticas educacionais e referência para o monitoramento da educação nos países dependentes por parte da UNESCO. Segundo Melo (2004), o evento e seu documento final expressam o esforço para traçar estratégias para o alinhamento das políticas educacionais dos países dependentes à agenda neoliberal na educação. Para demarcar o caráter político-ideológico do documento, destacamos um dos excertos que evidenciam o conteúdo que se desejava imprimir à educação escolar na linha já traçada pelo Relatório Fauer de 1971. Vejamos:

Em conseqüência, nós, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990: [...]

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1991, p.1).

A indicação da UNESCO era de que a educação não fosse tratada como matéria de governo, mas sim como um tema de toda a sociedade, reafirmando a noção de “sociedade educadora” do Relatório Fauer. Analisando criticamente esse cenário, destacando, sobretudo, a movimentação da classe burguesa na educação em torno da nova agenda educacional, Martins (2009, p. 22) observou que:

Na perspectiva da classe empresarial, os índices dramáticos da escolarização das massas nos países periféricos indicavam a necessidade de alterações na formação humana tanto no aspecto técnico quanto no ético-político, para

assegurar a consolidação do capitalismo em sua nova fase. Ampliar o acesso à educação escolar para a preparação de homens e mulheres para o novo século, ainda que sob parâmetros restritos, se configurou como uma exigência a ser enfrentada pelas forças do capital.

O preâmbulo da Declaração evidencia o seu contraditório princípio político-ideológico, a saber: responsabilização da prática educativa para resolver todos os problemas advindos com a globalização do capital sem dizer, obviamente, que os promotores desse discurso promovem a exploração, sendo eles os responsáveis por tais problemas. Vejamos:

Ao mesmo tempo, o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação. (UNESCO, 1990)

Além disso, há outra tese contida na Declaração que precisa ser destacada por revelar que a UNESCO conciliou sua agenda educativa com o projeto neoliberal. A comprovação de tal conciliação pode ser observada na defesa de política educacional focalizada na alfabetização e ensino fundamental e na responsabilização da sociedade pela educação pública, projetando a redefinição de funções do aparelho de Estado. Essa perspectiva pode ser verificada na seguinte afirmação:

A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento. **Portanto, as sociedades devem garantir a todos os educandos** assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem. Os conhecimentos e as habilidades necessários à ampliação das condições de aprendizagem das crianças devem estar integrados aos programas de educação comunitária para adultos. A educação das crianças e a de seus pais ou responsáveis respaldam-se mutuamente, e esta interação deve ser usada para criar, em benefício de todos, um ambiente de aprendizagem onde haja calor humano e vibração (UNESCO, 1991, p.5 – grifo nosso).

A tese é desdobrada em outra afirmação com sutil diferença. Vejamos:

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial **mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar**, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país (UNESCO, 1991, p.6 – grifo nosso).

A focalização das políticas sociais é a resposta neoliberal contra as políticas sociais universais, conseqüentemente, uma ação contra os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores. A responsabilização da sociedade é outro mecanismo importante porque envolve tanto o processo de mercantilização do ensino quanto a ação voluntária nesse processo. Além disso, os mecanismos indicados – “parcerias público-privadas”, investimento empresarial na educação pública, responsabilização dos cidadãos pela educação – reforçam o esvaziamento da presença do setor público na viabilização da educação pública. <sup>4</sup>Diante de tais elementos, é possível afirmar que a ideia de “cidade educadora”, contida no Relatório Fauer, foi reordenada na Declaração sob influência neoliberal, preservando o seu conteúdo ideológico, a saber: educar politicamente as massas para assegurar a coesão social. Se no documento de 1971 a tese da reconstrução do pacto social que havia projetado o modelo de Estado de bem-estar social era a referência, o documento de 1991 aceita a ruptura de tal pacto social, mas mantém a preocupação com o equilíbrio político do sistema capitalista.

Com efeito, é possível afirmar que a ideologia da UNESCO projeta a educação como instrumento de dominação de classe. Acreditamos que a formulação de Rabelo sintetiza de forma clara essa ideia:

[...] a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital. O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem ( RABELO, 2009, p.4).

É necessário ressaltar que a conciliação da UNESCO com o neoliberalismo possui também uma determinação histórica mais ampla. Referimo-nos aos esforços que foram realizados por forças políticas organizadas internacionalmente no sentido de oferecer uma saída política ao projeto neoliberal ortodoxo e seus desdobramentos desastrosos nos processos políticos no Chile, Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha e outros países. Tais esforços foram liderados pela ala progressista do Partido Democrata estadunidense, tendo Bill Clinton como principal expoente, pela ala socialdemocrata do Partido Trabalhista inglês, guiado por Tony

---

<sup>4</sup> É importante assinalar que tais mecanismos podem ser facilmente identificados no documento projeto de reforma do aparelho de Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, lançado em 1995, que orientou mudanças importantes nas funções estatais na economia e sobre a “questão social”.

Blair, sendo que a sistematização dos fundamentos e diretrizes desse projeto ficou a cargo do sociólogo inglês Anthony Giddens.

Trata-se de um projeto que reconhecendo os equívocos históricos do neoliberalismo e os limites políticos da socialdemocracia clássica do pós-guerra, admitiu ser possível a construção de uma via alternativa sem ser contagiado pelos seus aspectos negativos. Entretanto, como revelado por Martins (2009), a chamada “terceira via” se configurou na verdade como a atualização do neoliberalismo para o século XXI por manter os fundamentos neoliberais, mas de forma flexibilizada.

Seguindo as formulações de Neves (2005) e Martins (2009), podemos destacar duas formulações centrais a título de exemplificação do neoliberalismo da terceira via. A primeira se refere a questão do Estado. Para o projeto neoliberal ortodoxo, o Estado deveria ter funções mínimas para liberar o chamado “livre mercado”, reconhecendo a importância da perspectiva smithiana da “mão invisível”. No processo histórico real, os governos neoliberais buscaram implementar um modelo de Estado com funções mínimas para o tratamento da “questão social” e máxima para os interesses burgueses de reprodução do capital. Os neoliberais de terceira via propuseram um modelo chamado Estado gerencial, ou seja, nem grande, nem pequeno, mas capaz de coordenar ações na área social e na área econômica. A segunda se refere à sociedade civil. Para o projeto neoliberal, as organizações de representação de interesses dos trabalhadores precisariam ser desarticuladas porque ameaçaria o chamado “livre mercado”. No processo histórico real, os governos neoliberais e forças sociais de apoio não mediram esforços para combater e desestabilizar tais organizações, obtendo significativas vitórias sobre eles. Para o projeto neoliberal da terceira via, essas organizações poderiam ser refuncionalizadas e incorporadas socialmente para assumirem funções que antes eram do Estado. Nesse sentido, a sociedade civil, de arena de luta de classes, tal como definida por Gramsci (GRAMSCI, v3, 2014) passou a ser configurada como uma instância de colaboração social e renomeada para “terceiro setor”.

Em síntese, acreditamos que a conciliação da UNESCO com o neoliberalismo se deu pela adoção do neoliberalismo da terceira via como referência de sua formulação ideológica e ação política, especialmente na educação, sobretudo por pressões políticas e pelas evidências do saldo negativo gerado pelo projeto neoliberal em mais de duas décadas.

Vale destacar que no Brasil, conforme revelado por Martins (2009), apesar de marcas específicas e inflexões significativas decorrentes das relações de poder em cada período, os

governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1997 e 1998-2001) e os governos Lula da Silva (2002-2005 e 2006-2009) e primeiro governo Dilma Rousseff (2010-2013), cada governo ao seu modo, seguiu o projeto neoliberal da terceira via.

Entre as evidências que confirmam a adesão, podemos citar os desdobramentos das políticas governamentais para a educação, favorecendo as chamadas “parcerias público-privadas” e o protagonismo de organizações empresariais na educação pública como postulado pela sistematização de Anthony Giddens (2001).

### **1.3. Sobre a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)**

O termo “cidades educadoras” ou “sociedades educadoras” que havia sido lançado em 1971 pela UNESCO e reafirmado em 1991 por esta mesma organização ganhou projeção com o surgimento da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) em 1994. Entretanto, para entendermos o significado do termo e da própria entidade, é necessário delinear-mos ainda de que forma se objetiva o espaço geopolítico que inspirou a sua criação – qual seja: Barcelona, nos anos de 1980. Em seguida, trataremos da AICE, do seu surgimento a configuração contemporânea.

A Espanha passou por um processo de reconstrução social, econômica e política com a retomada da democracia após o fim do franquismo, tendo como importante marco a instauração do Pacto Moncloa em 1977, a promulgação da Constituição de 1978 e a realização de eleições gerais no ano seguinte (CAPEL, 2007). Cabe ressaltar que o Pacto Moncloa foi um pacto social firmado entre as diferentes forças políticas espanholas ligadas à burguesia e à classe trabalhadora, visando assegurar as condições para a transição democrática. Segundo Villela (2015),

A articulação política envolveu o próprio Rei Juan Carlos, fiador da volta da democracia, o primeiro-ministro Adolfo Suárez e Santiago Carrillo, secretário do Partido Comunista Espanhol, na época, legalizado. O pacto de governabilidade tinha três grandes objetivos: político, o mais importante, econômico e social. Participaram das negociações o governo, todos os partidos políticos criados ou autorizados pelo plebiscito e pela nova constituição, os sindicatos influenciados por comunistas (organizações operárias) e socialistas (a União Geral dos Trabalhadores, a UGT) e a poderosa associação de empresários do país: Confederação Espanhola das Organizações Empresariais, a CEOE.

Durante semanas, nas mesas de negociações os diferentes representantes da sociedade discutiram formas de garantir a democracia na Espanha e evitar a

volta do autoritarismo. Ao fim do encontro, os sindicatos aceitaram dar um ano “de graça” ao governo de Adolfo Suárez, abrindo mão de reivindicações salariais e greves. Do outro lado, os empresários admitiram a reorganização sindical livre e a discussão de novas leis sociais mais modernas e democráticas nas empresas. Os Acordos de laMoncloa, de 1977, um volume de mais de 700 páginas, foram respeitados além do tempo previsto e substituídos, em 1985, pelo Acordo Econômico e Social (AES).

A reconstrução do espaço urbano ocorreu em toda a Espanha movida pelo pacto social – o Pacto de Moncloa –, visando solucionar os problemas urbanísticos, sobretudo de moradia e de lazer, visando a integração do sujeito à *urbes*, conseqüentemente, promovendo a coesão social pós-ditadura franquista. Segundo Capel (2007), os comitês de moradores que haviam surgido como forma de resistência democrática ao franquismo se constituíram como sujeitos políticos coletivos importantes nesse processo. Contudo, em Barcelona, a política urbanística sofreu uma inflexão importante quando a cidade foi selecionada em 1986 para sediar os Jogos Olímpicos de verão de 1992.

Capel (2007) revela que as intervenções urbanísticas passaram a ser projetadas para tornar Barcelona como uma vitrine mundial, favorecendo a indústria da construção civil, do turismo e dos serviços. Essa iniciativa foi tão bem trabalhada no campo do marketing que foi batizada como “Modelo Barcelona”. As críticas de Manuel Delgado (2007) revelam, para além das aparências, que o referido modelo expressou a forma de conceber a cidade na visão neoliberal. Capel (2007), citando Borja (2006), consideram que o “Modelo Barcelona” significou um retrocesso porque representou um contra-modelo do que estava em curso até 1985 em decorrência da pressão dos grupos empresariais interessados alavancar formas de valorização do capital.

Segundo Villain (2010, s/p.), reconhecendo o quadro de desigualdade social e insatisfação popular do povo espanhol entre o final de 1970 e início de 1980, “Narcís Serra [prefeito de Barcelona], [...] elfebrer de 1981 declarava: “un país que té dos milions d’aturats *necessita il·lusions*. Els Jocs Olímpics poden anaren aquesta direcció”.<sup>5</sup>

É importante considerarmos que a região da Catalunha, onde se localiza Barcelona, já gozava de certa independência administrativa, o que favoreceu a projeção do modelo de desenvolvimento urbano sem interferência do poder central. Além disso, a expansão do “Modelo Barcelona” se vinculou ao certo entusiasmo das forças políticas que viram na adesão

---

<sup>5</sup> Narcís Serra (Partido Socialista Catalão) foi prefeito de Barcelona 1979 a 1982. Disponível em: [https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/serra\\_narcis.htm](https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/serra_narcis.htm). Acesso em 26 de agosto de 2018.

da Espanha na União Europeia em janeiro de 1986 uma importante iniciativa que favoreceria o movimento de projeção de Barcelona no cenário europeu, sobretudo no que se relaciona à captação investimentos. Cunha (2013) destaca que a pressão de grupos privados no planejamento urbano como foi o caso do “Modelo Barcelona” envolveu a articulação entre setor público e setor privado nos termos da chamada “parceria público-privada” – como postulado pelo projeto neoliberal da terceira via – e que tal modelo serviu de inspiração para outras iniciativas de países que sediaram megaeventos esportivos como foi o caso do Rio de Janeiro ao se preparar como cidade sede dos Jogos Olímpicos de 2016.<sup>6</sup>

Apesar das promessas de que a chamada “parceria público-privada” seria a chave do sucesso da preparação dos Jogos de 1992, Costa (2013, p. 164) revela que “Mesmo com os Jogos de Barcelona, considerados pela literatura como os de maior sucesso em termos de legado positivo, a dívida deixada ao governo da Espanha foi de \$4 bilhões, além de outros débitos de \$2,2 bilhões acumulados nos caixas do município e da província.”.

Segundo Cunha (2013), Manuel Delgado (2007) conseguiu apontar os limites sociais, políticos e urbanísticos do “Modelo Barcelona” e sua inadequação como referência para o mundo como pretendia seus idealizadores. Interpretando o pensamento de Delgado, Cunha afirma que

[...] ao converter as cidades em produto de consumo, através de uma extraordinária estratégia de marketing, tal modelo vem sendo promovido pelo capital financeiro e imobiliário, assim como pela indústria do turismo e do entretenimento, que descobriram no território urbano uma enorme fonte de especulação e enriquecimento. São as **cidades-commodities**, ou **cidades-negócio**, produzidas através de dinâmicas globalizadoras de internacionalização de um modelo de intervenção urbana que realiza os interesses de grandes corporações multinacionais. Embora reconhecendo resultados positivos na experiência de Barcelona e a importância que tais eventos podem ter para a gestão urbana e economia local, o autor coloca em questão as reais motivações e interesses em jogo em tais processos, que vêm se expandindo e afetando outras cidades no mundo [...] (CUNHA, 2013, p. 326-grifos no original).

O balanço realizado por Capel (2007, s./p.) sobre a cidade de Barcelona após 1986 é revelador:

---

<sup>6</sup> Essa ideia foi destacada pela matéria da jornalista Priscila Guylain, em edição do jornal O Globo de 30 de setembro de 2012, intitulada “**Lições Olímpicas: uma Barcelona que nasceu dos Jogos**”, onde se lê o seguinte: “Economicamente, a chave do sucesso foi **a criação de um modelo de financiamento público e privado**. A união da visão empresarial com a institucional foi fundamental para criar redes que continuam funcionando e que são responsáveis pelo aproveitamento das instalações olímpicas 20 anos mais tarde — afirma Sunsi Huertas, professora de comunicação de destinos turísticos da Universidade Rovira i Virgili.” (grifo nosso).

La preocupación por aumentar la competitividad internacional y la visibilidad de la ciudad en el contexto mundial puede haber llevado a olvidar a amplios grupos de ciudadanos y sus necesidades cotidianas, así como la atención a los jubilados y las insuficiencias sociales en general.

Puede cuestionarse la eficacia de medidas como la recalificación continua de suelo urbano para facilitar al capital internacional su actuación en la ciudad. Deberían haberse dedicado más recursos económicos a equipamiento social (viviendas sociales o protegidas, educación, sanidad) para evitar problemas de pobreza y marginación, y para mantener la diversidad. La atención a las mejoras a corto plazo de la población es indispensable para conseguir la calidad de vida y la convivencia democrática y pacífica. La obsesión por convertir la ciudad en un polo mundial, en atraer visitantes y posibles inversores es perversa y, finalmente, contraproducente: acaba por olvidarse de los ciudadanos que viven cotidianamente en la ciudad, y que reaccionan contra ese olvido, contra la falta de equipamientos de barrio, contra la arquitectura espectacular e irresponsable, contra el arrasamiento del patrimonio construido, es decir de la memoria histórica, que realizan los mismos que se llenan la boca retóricamente de alusiones a la identidad y al pasado.

La ciudad actual es modelada por el capital y se va reparando y organizando para el consumo. Como resultado de la inversión pública, en Barcelona algunos espacios han pasado a ser de uso y disfrute público, como la playa de la Villa Olímpica, además de la gran inversión en creación de plazas y calles como espacios abiertos. Otra cosa es el consumo mercantilizado de espacios comerciales, discotecas y otros equipamientos. En Barcelona, que tiene unas rentas medias relativamente altas y ausencia de graves conflictos sociales, los espacios comerciales están abiertos a todos, aunque no siempre es posible adquirir los bienes y servicios que se ofrecen en ellos. Las ofertas de consumo y las culturales se dirigen a una demanda cada vez más diversa y segmentada, por la creciente heterogeneidad del medio urbano. La ciudad toda se convierte en un escaparate de consumo. Barcelona no ha podido escapar a ello, y se ha construido o permitido algunos equipamientos discutibles; por ejemplo, el complejo del Maremagnan en el puerto antiguo. Las voces contrarias a ello en los años 1980, que pedían otra forma de organización de esos espacios portuarios ganados para usos públicos, fueron desoídas o acalladas.

Com efeito, o movimento de mercantilização da cidade – ou como assevera Cunha (2013), “cidade-commodities” e “cidade-negócio” – gerou críticas e tensões sociais importantes, sobretudo dos setores da população que se sentiram excluídos e/ou prejudicados pelas intervenções urbanísticas de preparação para os Jogos Olímpicos de 1992, exigindo ações políticas do governo local para evitar que as críticas e protestos impactassem na coesão cívica abalasses o megaevento esportivo e a afirmação do que denominamos de “Barcelona vitrine”.

Não por acaso, dois anos antes dos Jogos Olímpicos, isto é, em 1990, o governo de Barcelona promoveu o evento denominado de I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, visando assegurar a visibilidade da cidade para o mundo e, ao mesmo tempo, obter o consentimento passivo de seus cidadãos em torno do modelo de cidade gestado para o capital.

É importante assinalar que o I Congresso reuniu lideranças políticas de 63 cidades de 21 países (BOSH *et al*, 2008).

Curiosamente, Barcelona foi projetada para o mundo como referência de “cidade educadora” mesmo com a “falta de transparência nos processos de tomada de decisões, mudanças na regulação urbana para a construção de infraestruturas olímpicas, participação limitada dos grupos mais atingidos nas tomadas de decisões” (COSTA, 2013, p.168), tendo sido configurada pelas forças políticas locais como uma cidade modelada pelo capital para se tornar uma referência de consumo como indicado por Capel (2007) na citação supramencionada. Em outras palavras, a cidade que foi planejada “pelo alto” pelo bloco no poder, tendo restringido a participação dos cidadãos nos rumos da política urbanística, foi lançada como exemplo de “cidade educadora” para o mundo.

Se considerarmos que toda Barcelona, assim como a Espanha, foi reconstruída pós-ditadura por um amplo pacto social – o Pacto – é possível afirmar que a noção de “cidade educadora” nasce como expressão da conciliação de classes no capitalismo, bem alinhado aos esforços de forças políticas comprometidas com o neoliberalismo da terceira via.

Ao final do I Congresso de 1990, ocorrido em novembro, foi lançado o documento “Carta das Cidades Educadoras -Declaração de Barcelona”, um documento de princípios cujo objetivo foi demarcar o conteúdo político-ideológico do movimento nascente a partir do exemplo catalão. Destacamos o seguinte excerto que evidencia o conteúdo do movimento:

A cidade educadora é um sistema complexo em constante evolução e pode exprimir-se de diferentes formas, mas dará sempre prioridade absoluta ao investimento cultural e à **formação permanente da sua população**.

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.

As razões que justificam esta nova função devem ser procuradas, precisamente, em motivações de ordem social, económica e política, assim como, e sobretudo, em motivações de ordem cultural e educativa. **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.**

Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, **deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-**

**os a envolverem-se nela** (CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS - DECLARAÇÃO DE BARCELONA, 1990, p.1-grifos nosso).

A ideia de construção da coesão social fica evidenciada no preâmbulo dos compromissos listados em tal manifesto. A cidade é projetada como cenário e, ao mesmo tempo, sujeito de tal construção. Busca-se não reconhecer as contradições fundamentais das cidades capitalistas, qual seja: a problemática da produção coletiva da riqueza e da apropriação privada da mesma através da exploração do capital sobre o trabalho, incluindo a apropriação privada do espaço público. Nessa linha, parece-nos que o ideal das “cidades educadoras” se configura em contraexemplo do que Harvey (2014) projeta como cidades rebeldes, ou seja, aquelas em que as massas trabalhadoras se organizam e lutam contra as formas de exploração capitalistas que limitam drasticamente o direito à cidade.

Cumpramos assinalar que o protagonismo de dirigentes políticos de Barcelona no delineamento da noção de cidades educadoras foi significativo. Em texto dedicado a apresentação de um balanço de 20 anos de história da AICE, a filósofa catalã Eulàlia Bosh e o Secretariado da AICE destacaram a atuação de uma das personalidades políticas envolvidas com a construção do primeiro evento. Segundo eles, “Esta primeira reunião internacional [o primeiro Congresso] foi levada a cabo pela firme vontade do Presidente da Câmara (sic!) de Barcelona, Pasqual Maragall<sup>7</sup> (1982-1997), de dar visibilidade à capacidade educativa inerente à vida das cidades contemporâneas, perante a cidadania” (BOSH et al, 2008, p.265). Isso significa que a construção da ideia “cidades educadoras” nasceu no âmbito de instâncias da aparelhagem de Estado e foi difundido na esteira da preparação dos Jogos Olímpicos de Barcelona, como revela Maragall (2008, p.15-16): “Nos anos anteriores a 1992 fizemos diversas viagens pela Europa e pelos Estados Unidos para explicar o que estávamos a fazer e quais eram os nossos objetivos”.

A perspectiva político-ideológica que fundamentou o constructo “cidades educadoras” partiu do entendimento de que caberia ao bloco no poder conduzir a construção da nova cidadania baseada na participação e na coesão social. A afirmação de Bosh et al (2008, p.265) sobre o I Congresso das Cidades Educadoras tornou isso evidente nos seguintes termos:

---

<sup>7</sup> Paqual Maragall foi integrante do Partido Socialista Catalão (PSC), de orientação socialdemocrata, tendo sido importante liderança política no processo de reconstrução da Espanha após a ditadura franquista e da reorganização de Barcelona. No texto de sua autoria em Bosh et. al (2008) consta que ele foi prefeito de Barcelona de 1982 a 1997 e não presidente da Câmara como indicado na citação. Além disso, Maragall ocupou o cargo de presidente do governo regional autônomo da Catalunha de 2003 a 2006.

[...] a mensagem transmitida nesta reunião internacional era a de que a administração local deveria impulsionar com determinação, a identificação e reconhecimento de outros espaços como agentes educativos, além da família e da escola, o que implicaria abrir meios de participação à cidadania, ao mesmo tempo que se convidaria os educadores a considerarem a cidade como o grande centro de recursos à sua disposição.

Além do protagonismo do bloco no poder, a afirmação supracitada destaca que o caráter educativo da noção de “cidades educadoras” envolvia o alargamento do fenômeno educativo, ultrapassando a instituição escolar e a família.

Essa afirmação corrobora a formulação de Jaume Trilla Bernet,<sup>8</sup> contida no texto introdutório do livro que reúne a produção do I Congresso, com o objetivo de delimitar os fundamentos da noção de “cidades educadoras”, visando torna-la um conceito. Vejamos a afirmação:

*El concepto de ciudad educadora conota muy adecuadamente la complejidad del fenómeno educativo. La imagen que surge de la consideración limitadamente escolar del proceso educativo es una imagen relativamente sencilla. En ella, los roles están muy marcados (maestro-alumno), las fuentes de conocimientos son bastante limitadas (libros de texto, explicaciones del profesor...), las experiencias y las relaciones están muy codificadas, etc., etc. La educación, en cambio, en su sentido amplio, como tantas veces se ha dicho, es un fenómeno mucho más complejo — hipercomplejo, dirían algunos (BENET, 1990, p.16-grifo no original).*

Esse entendimento é ratificado em outra parte do texto, a saber:

*El concepto de ciudad educadora acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales. La ciudad educativa es un entramado de instituciones y lugares educativos. Los nudos más estables y óbvios de esta trama están constituidos por las instituciones formales de educación (escuelas, universidades, etc.). Pero coexisten con ellas, por un lado, todo el conjunto de intervenciones educativas no formales (organizadas a partir de objetivos explícitos de formación o enseñanza pero fuera del sistema de la enseñanza reglada: educación en el tiempo libre, auto-escuelas, etc.), y, por otro lado, el difuso, ubicuo y penetrante conjunto de vivencias educativas informales (espectáculos, publicidad, relaciones de amistad, etc., etc.). Quizás el medio urbano sea precisamente el mejor ejemplo de las constantes interacciones entre estos tres modos de educación. (BENET, 1990, p.17-grifos no original).*

O intelectual convocado pela AICE afirma que tratar o fenômeno educativo como algo circunscrito às instituições de ensino (escolas e universidades) corresponderia a uma redução de tal fenômeno. Para ele, tais instituições seriam apenas duas instâncias encarregadas de

---

<sup>8</sup> Bernet é professor de teoria e história da educação da Universidade de Barcelona.

promover a educação na cidade já que o espaço urbano teria inúmeras espaços de produção de aprendizagens. Observamos que o intelectual demonstra não reconhecer a especificidade e relevância social dos processos educativos que são desenvolvidos nas escolas e nas universidades. Diferentemente do que propõe Benet (1990), com Saviani (1990), reafirmamos que as relações sociais capitalistas se tornaram tão complexas que se tornou indispensável a educação escolar e universitária porque o conhecimento veiculado por elas tem um grau de densidade e de coletividade muito maior do que o conhecimento apreendido com base na vivência espontânea da vida cotidiana e com base na experiência individual.

Com efeito, observamos que a proposta de delimitação do conceito de “cidade educadora” sistematizado por Jaume Benet não se vincula ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores para elevação da condição do trabalhador como sujeito capaz de dirigir os dirigentes como assinalado por Gramsci (2000). A essência da proposta se concentra na valorização dos seguintes temas: cidadania, democracia e participação.

Após o encerramento do I Congresso, foi formada um grupo que se encarregou de fazer crescer a construção iniciada em Barcelona, dando prosseguimento aos eventos e criando a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Esse grupo de articulação política, inicialmente, denominado de Comitê Provisório, foi formado por representantes das seguintes cidades: Barcelona (Espanha), Birmingham (Inglaterra); Bolonha (Itália); Chicago (Estados Unidos); Genebra (Suíça); Gotemburgo (Suécia); Lilongwe (Malawi-continente africano); Rennes (França) e Turim (Itália) (BOSH et al, 2008). Em 1992, no II Congresso, realizado em Gotemburgo, o grupo teve o status alterado para Comitê Executivo, mantidas as mesmas funções (Idem).

Em 1994, foi realizado III Congresso das Cidades Educadoras, em Gênova, onde foi formalizado a criação da AICE e aprovado a segunda versão da Carta de Princípios que passou a integrar o organismo.

Nos anos seguintes, a AICE foi sendo fortalecida por seus intelectuais, ampliando mobilização e as ações políticas. Constatamos que o projeto cidades educadoras foi delineado em duas fases.

A primeira compreende o período 1990 a 2004, respectivamente, ano de realização do I Congresso das Cidades Educadoras e o ano do VIII Congresso onde foi aprovado a versão em

vigência da Carta de Princípios do organismo. No quadro 1, formulado com base na leitura crítica de Bosh et. al (2008), apresentamos o resumo do período.

Quadro 1 – Congressos das Cidades educadoras- fase: 1990-2004

ANO	LOCAL	TÍTULO	OBSERVAÇÕES
1990	Barcelona (Espanha)	<i>A educação das crianças e jovens da cidade</i>	Aprovação da Carta de Barcelona e instalação do Comitê Provisório para a criação da AICE.
1992	Gotemburgo (Suécia)	<i>Aprendizagem ao longo da vida</i>	O título do evento traduz a tese do Relatório Fauer, de 1972, e antecipa a tese do Relatório Jacques Delors, de 1996. O evento contou com a presença de Paulo Freire. O Comitê Provisório foi transformado em Comitê Executivo formado por representantes de Barcelona, Birmingham, Bolonha, Chicago, Genebra, Gotemburgo, Lilongwe, Rennes e Turim.
1994	Bolonha (Itália)	<i>Multiculturalismo. "Agradecimento: Para uma nova geografia de identidade"</i>	Tratou da questão da imigração. O estatuto da AICE e a nova versão da Carta de Princípios foram aprovadas. Foi oficializada a criação da AICE
1996	Chicago (Estados Unidos)	<i>As artes e as humanidades como agentes da mudança social</i>	Objetivo: “A novidade que representava o IV Congresso era a de dar início ao estabelecimento de vínculos claramente visíveis entre as estruturas políticas e a vida cultural da cidadania”(AICE, 2013, p. 276).
1999	Jerusalém	<i>Transportar o legado e a história para o futuro</i>	Houve problemas na organização que levaram um atraso na realização do evento que deveria ter sido realizado em 1998. Objetivo: “a importância dos legados materiais e imateriais e a presença urbana das religiões.” ((AICE, 2013, p.277). Foi aprovado um decálogo que, entre outros pontos, previa o seguinte: “Os princípios da Carta e os Estatutos da Associação serão analisados e revistos, se necessário, à luz das mudanças sociais do novo milênio.”(AICE, 2013, p.278)
2000	Lisboa (Portugal)	<i>A cidade, espaço educativo no novo milênio</i>	Participação de Raul Ponte (PT), presidente da Câmara de Vereadores de Porto Alegre
2002	Tampere (Finlândia)	<i>O futuro da educação: o papel da cidade num mundo globalizado</i>	Apresentação do projeto de site da AICE cujo modelo está em vigência.
2004	Gênova (Itália)	<i>É possível outra cidade. O futuro da cidade como projecto colectivo</i>	Atualização da Carta de Princípios. Afirmação da noção de cidades educadoras partilhadas, envolvendo: “Rever a vida urbana a partir de um conceito de educação que, sem esquecer os sistemas escolares, se ia introduzindo nas instituições e cidadãs através de todas as formas de permeabilidade que possibilitam as redes internacionais de comunicação” (AICE, 2013, p.283).  Sobre a atualização da Carta: “No âmbito deste Congresso, apresentou-se a atualização da <i>Carta das Cidades</i>

ANO	LOCAL	TÍTULO	OBSERVAÇÕES
			<i>Educadoras</i> , fruto de um processo participativo, no qual se convidou as cidades associadas a realizarem as suas contribuições. Esta actualização correspondia à necessidade de adaptar a Carta às mudanças urbanas, educativas e sociais que as cidades sofrem, mas mantendo o espírito inicial da Declaração de Barcelona” (AICE, 2013, p.284).

Elaborado pelo autor com base nos documentos da AICE.

No VIII Congresso, em Gênova, a Carta de Princípios foi atualizada para expressar a nova leitura da realidade e os novos desafios para afirmação do projeto cidades educadoras, mantendo as ideias iniciais firmadas no I Congresso (BOSH et al, 2008).

A segunda fase compreende o período 2005 a 2018, respectivamente, ano subsequente ao VIII Congresso e até a realização do XV Congresso, realizado em Cascais, em Portugal. Essa fase é formada pela consolidação da AICE e do projeto cidades educadoras. No quadro 2, formulado também com base na leitura crítica de Bosh et. al (2008) e de dados disponíveis na página eletrônica da AICE, apresentamos o resumo do período.

Quadro 2 – Congressos das Cidades educadoras – fase:1995-2018

ANO	LOCAL	TÍTULO	OBSERVAÇÕES
2006	Lyon (França)	<i>El papel de cada um na cidade.</i>	O objetivo desse Congresso foi: “abrir uma reflexão colectiva sobre as condições do desenvolvimento interno das cidades consideradas individualmente e as capacidades de desenvolvimento partilhado que eram possíveis entre as cidades associadas” (AICE, 2013, p.284). Entre os temas debatidos destaca-se uma no campo educacional: A “educação ao longo de toda a vida: educação formal e não formal” (AICE, 2013, p.284).  Um último ponto a ser destacado desse Congresso é relacionar a função da educação à cultura da paz, assim o Congresso se expressou: “A ideia de educar em e para a paz assumiu a forma de um eixo a partir do qual era possível rever acções e projectos para o futuro.
2008	São Paulo (Brasil)	<i>Construção da cidadania nas cidades multiculturais</i>	O Congresso reafirmou um dos seus principais princípios:” Far-se-á referência às cidades da Associação que investem na formação integral de cada cidadão e na da cidadania com a finalidade de combater a exclusão, cidades essas conscientes de que a educação reduz as desigualdades e é um elemento fundamental para a coesão social” (AICE, 2013, p.285)
2010	Guadalajara (México)	<i>Deporte, Políticas Públicas y Ciudadanía. Retos de</i>	Apresentou como objetivo o cuidado com corpo e acesso a estilos de vida mais saudáveis. Há também uma crítica à prática esportiva apenas como espetáculo de massas. Nesse congresso

ANO	LOCAL	TÍTULO	OBSERVAÇÕES
		<i>una Ciudad Educadora</i>	declara que o tema discutido se inspira com a <i>Carta Internacional de la Educación Física e el Deporte</i> , escrita em 1978, pela UNESCO (AICE, 2013).
2012	Changwon (República da Coreia)	<i>Medio Ambiente verde y Educación Creativa</i>	O congresso teve como objetivo discutir propostas de como enfrentar os desafios para tornar as cidades sustentáveis em termos de meio ambiente, mas também, social, econômico e cultural. A referência do evento foi A Conferência das Nações Unidas Sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento; ECO-92, ocorrida no Rio de Janeiro em 1992, e também, nos objetivos do Decênio das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável.(AICE, 2012)
2014	Barcelona (Espanha)	<i>Una Ciudad Educadora es una ciudad que incluye</i>	O Congresso contou com a participação de Pablo Gentili na palestra de abertura – argentino marxista erradicado no Brasil. <sup>9</sup>  O objetivo do evento foi construir referências sobre a posição das cidades educadoras em relação a problemática da desigualdade social.
2016	Rosário (Argentina)	<i>Las Ciudades: territorios de convivencia</i>	O Congresso contou com a palestra da brasileira Macaé Evaristo dos Santos – Secretária de Educação de Minas Gerais no governo Fernando Pimentel (2015- 2018) do PT – e também do brasileiro Paulo Padilha do Instituto Paulo Freire e de Pablo Gentili, argentino erradicado no Brasil, como membros do Conselho Científico (AICE, 2016a).  O Congresso teve como objetivo construir posições sobre a convivência, solidariedade, respeito e valorização da diversidade para construção da integração social. <sup>10</sup>
2018	Cascais (Portugal)	<i>La ciudad pertenece a las personas</i>	<b>Integrou o Conselho Científico a brasileira Janine Fonseca Viegas, professora em Minas Gerais e consultora educacional.</b> <sup>11</sup>  O objetivo do evento foi definir processos para a melhoria da formação pessoal e social da cidadania <sup>12</sup>

Elaborado pelo autor com base nos documentos da AICE.

Em janeiro de 2019, o organismo atingiu marcas significativas. É formado por uma rede de 493 cidades de 36 países, envolvendo os cinco continentes. Um aspecto marcante é que não

<sup>9</sup> Ver: <<http://iaec2014.bcn.cat/es/conclusions-congres/videos/conferencia-inaugural-xiii-congreso-internacional-de-ciudades-educadoras/>> . Acesso em 13 de abril de 2019.

<sup>10</sup> Ver: <<https://congresoaiace2016.gob.ar/site/el-tema-del-congreso/index.html>> . Acesso em 13 de abril de 2014.

<sup>11</sup> Ver: <https://www.cascais.pt/sub-area/comite-cientifico>. Acesso em 13 de abril de 2019.

<sup>12</sup> Ver: <https://www.cascais.pt/sub-area/tema-do-congresso>. Acesso em 13 de abril de 2019.

há cidades estadunidenses integrando a AICE, embora Chicago tenha participado das articulações para criação do organismo. O quadro 3, formulado com dados disponíveis na página eletrônica da AICE, demonstra o número de municípios por países. O quadro permite visualizar também que duas outras cidades pioneiras não integram o organismo, são elas: Birmingham (Inglaterra) e Lilongwe (Malawi).

Quadro 3 –Congressos da AICE na relação com nº de cidades e nº de países participantes

CONGRESSOS	CIDADES	PAÍSES	FONTES (acesso 15/4/19)
Barcelona - 1990	sem informação	sem informação	<a href="https://congressoalice2016.gob.ar/site/barcelona-1990-4/indexd3ee.html?lang=pt-br">https://congressoalice2016.gob.ar/site/barcelona-1990-4/indexd3ee.html?lang=pt-br</a>
Gotemburgo -1992	130	43	<a href="https://congressoalice2016.gob.ar/site/goteborg-1992-4/indexd3ee.html?lang=pt-br">https://congressoalice2016.gob.ar/site/goteborg-1992-4/indexd3ee.html?lang=pt-br</a>
Bolonha - 1994	85	21	<a href="https://congressoalice2016.gob.ar/site/bolonia-1994-4/indexd3ee.html?lang=pt-br">https://congressoalice2016.gob.ar/site/bolonia-1994-4/indexd3ee.html?lang=pt-br</a>
Chicago -1996	241	34	<a href="https://congressoalice2016.gob.ar/site/chicago-1996-4/indexd3ee.html?lang=pt-br">https://congressoalice2016.gob.ar/site/chicago-1996-4/indexd3ee.html?lang=pt-br</a>
Jerusalém - 1999	128	35	<a href="https://congressoalice2016.gob.ar/site/jerusalem-1999-4/indexd3ee.html?lang=pt-br">https://congressoalice2016.gob.ar/site/jerusalem-1999-4/indexd3ee.html?lang=pt-br</a>
Lisboa -2000	216	46	<a href="https://congressoalice2016.gob.ar/site/lisboa-2000-4/indexd3ee.html?lang=pt-br">https://congressoalice2016.gob.ar/site/lisboa-2000-4/indexd3ee.html?lang=pt-br</a>
Tempere - 2002	145	35	<a href="https://congressoalice2016.gob.ar/site/tampere-2002-4/indexd3ee.html?lang=pt-br">https://congressoalice2016.gob.ar/site/tampere-2002-4/indexd3ee.html?lang=pt-br</a>
Gênova - 2004	sem informação	sem informação	<a href="https://congressoalice2016.gob.ar/site/genova-2004-4/indexd3ee.html?lang=pt-br">https://congressoalice2016.gob.ar/site/genova-2004-4/indexd3ee.html?lang=pt-br</a>
Lyon - 2006	sem informação	sem informação	<a href="https://congressoalice2016.gob.ar/site/lyon-2006-4/indexd3ee.html?lang=pt-br">https://congressoalice2016.gob.ar/site/lyon-2006-4/indexd3ee.html?lang=pt-br</a>
São Paulo- 2008	77	12	<a href="https://congressoalice2016.gob.ar/site/sao-paulo-2008-4/indexd3ee.html?lang=pt-br">https://congressoalice2016.gob.ar/site/sao-paulo-2008-4/indexd3ee.html?lang=pt-br</a>
Guadalajara- 2010	97	13	<a href="https://congressoalice2016.gob.ar/site/guadalajara-2010-4/indexd3ee.html?lang=pt-br">https://congressoalice2016.gob.ar/site/guadalajara-2010-4/indexd3ee.html?lang=pt-br</a>
Changwon – 2012*	54	17	<a href="https://congressoalice2016.gob.ar/site/changwon-2012-4/indexd3ee.html?lang=pt-br">https://congressoalice2016.gob.ar/site/changwon-2012-4/indexd3ee.html?lang=pt-br</a>
Barcelona - 2014	188	34	<a href="https://congressoalice2016.gob.ar/site/barcelona-2014-4/indexd3ee.html?lang=pt-br">https://congressoalice2016.gob.ar/site/barcelona-2014-4/indexd3ee.html?lang=pt-br</a>
Rosário - 2016	133	23	<a href="http://www.edcities.org/congreso/rosario-2016/">http://www.edcities.org/congreso/rosario-2016/</a>
Cascais - 2018	118	24	<a href="http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2018/11/Declara%C3%A7%C3%A3o-Cascais-PT.pdf">http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2018/11/Declara%C3%A7%C3%A3o-Cascais-PT.pdf</a>

Elaborado pelo autor – \* Outras 298 cidades de 25 países, não associadas, participaram do evento.

Os dados revelam que a Espanha, país em que a associação internacional foi idealizada, concentra o maior número de cidades comprometidas com o projeto, seguida por França e Portugal. É possível observar que não houve novas adesões de cidades da Suíça e da Suécia.

Considerando que a adesão à AICE se dá por manifestação dos poderes Legislativo e Executivo, incluindo o pagamento de anuidades, a entrada e saída de um município nos quadros do organismo pode ser explicado em função das orientações políticas locais e das relações de poder estabelecidas nas diferentes conjunturas.

## **2. ASPECTOS TEÓRICOS PARA ANÁLISE DO PROJETO CIDADESEDUCADORAS**

O presente capítulo apresenta o quadro teórico da pesquisa, envolvendo os conceitos e categorias de análise para apreensão crítica do significado do projeto “Cidades Educadoras” da AICE e suas repercussões na produção acadêmica da área da educação no Brasil.

O capítulo está estruturado em duas seções. A primeira é dedicada a estabelecer uma reflexão mais ampla sobre o conceito de ideologia no materialismo histórico, considerando-o como estratégico para a compreensão de formulações que se relacionam com a educação. A segunda seção é destinada a problematizar aspectos da relação entre ideologia e educação.

Além de estabelecer o quadro teórico da pesquisa, o presente capítulo visa também delinear as categorias de análise com as quais examinaremos o objeto nos capítulos 3, 4 e 5.

### **2.1. Sobre o conceito de Ideologia**

O conceito de ideologia, inspirada em Ideologia Alemã, de Marx e Engels (1998), basicamente explica que nossas práticas e visões de mundo são desdobramentos de como nos organizamos para produzir e reproduzir nossa existência material e existencialmente, portanto, a ideologia é o reflexo nas nossas consciências, formando uma orientação para pensar e agir, que tem sua origem nas condições reais e objetivas; não constitui, portanto, unicamente, um artifício discursivo de manipulação exclusiva de uma classe sobre a outra, existe sim a manipulações ideológicas, mas, em situações específicas das lutas de classe, como um desenvolvimento peculiar de ideias ancoradas em ideologias mais amplas, criadas, propositadamente em função de interesses mais imediatos.

Para Marx e Engels (1998), a ideologia é uma consequência de uma condição fundamental para a história humana, a saber: a capacidade específica do gênero humano para, inicialmente manter sua sobrevivência, interferir na natureza, através do trabalho, no sentido de transformá-la. Nessa linha, afirmam que:

A primeira condição de toda história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza” (MARX E ENGELS, 1998, p.10).

Esse é o eixo do materialismo histórico. O primeiro termo se refere à primazia das condições objetivas, concretas de surgimento da vida e, especialmente, da vida humana. Ou seja, para se produzir cultura antes ocorreu as condições biológicas, físicas, químicas para o surgimento da vida. O segundo diz sobre a relação da humanidade com a natureza, sua transformação e as relações sociais e de poder advindas no processo de transformação.

Nessa perspectiva, a ideologia é uma construção teórico-conceitual que possibilita interpretamos a história da humanidade, a tradução em níveis culturais, valorativos, de representações e produção de ideias, tradução derivada das atividades humanas, na produção da sua existência. Acreditamos que essa compreensão teórica é a chave conceitual explicativa potente para explicar o devir histórico, especialmente na educação.

O fundamento do conceito de ideologia pode ser encontrado na seguinte formulação de Marx e Engels. Vejamos:

Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência. Na primeira forma de considerar as coisas, partimos da consciência como sendo o indivíduo vivo; na segunda, que corresponde à vida real, partimos dos próprios indivíduos reais e vivos, e consideramos a consciência unicamente como a *sua* consciência. (MARX E ENGELS, 1998, p.20).

Nessa passagem fica clara a condição histórica da produção da ideologia como uma construção que está muito além de uma atribuição exclusiva da burguesia para fins manipulatórios do capital em condições específicas da luta de classe. Então, seguindo os autores:

Assim, a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as forças de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia. Não têm história, não tem desenvolvimento; ao contrário, são homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento (MARX E ENGELS, 1998, p.19).

Na visão de Chauí (1986), interpretamos que o conceito de ideologia perde o caráter da construção histórica. Possui predominantemente um sentido, qual seja: o de ocultamento dos processos históricos, reais, formadores de uma determinada realidade, especialmente a capitalista.

Sua função seria ocultar os processos de dominação política e exploração econômica na sociedade capitalista, elaborado pela burguesia para esconder que a sociedade é formada em toda sua estrutura através da luta de classes.

Essa mesma classe se empenharia diligentemente na formação de um discurso para ocultar os interesses antagônicos entre a burguesia e o proletário, sendo essa classe completamente controlada no seu modo de pensar e agir pela ideologia burguesa.

De acordo com a autora, em função da especificidade histórica dessa luta, os intelectuais da burguesia elaboram ideologias para atenderem seus interesses imediatos de manutenção da produção capitalista, pelo ocultamento da base real das formações históricas, a saber, a luta entre aqueles possuem os meios de produção e os que possuem unicamente a força de trabalho.

Sob esse ponto de vista, a luta de classe, como devir histórico, se apresenta como algo impossível de ser disputado, mesmo que não hegemonicamente, pelos trabalhadores. Vejamos:

o que torna possível a ideologia é a luta de classes, a dominação de uma classe sobre as outras. Porém, o que faz da ideologia uma força quase impossível de ser destruída é o fato de que a dominação real é justamente aquilo que a ideologia tem por finalidade ocultar. Em outras palavras, a ideologia nasce para fazer com que os homens creiam que suas vidas são o que são em decorrência da ação de certas entidades (a Natureza, os deuses ou Deus, a Razão ou a Ciência, a Sociedade, o Estado) que existem em si e por si e às quais é legítimo e legal que se submetam“(CHAUÍ,1996, p. 87).

A perspectiva teórica da ideologia com a centralidade de ocultamento da luta de classes pode ocorrer de deixar perceber aspectos mais dinâmicos dos processos sociais. Mesmo a autora citando no texto as várias dimensões políticas, culturais e seus vários níveis de complexidade e intensidade em que ocorre esse processo de luta, não reconhece a classe que trabalha com capacidade política para produzir formas organizativas capazes de enfrentar sua antagonista, visando assegurar avanços em suas condições de vida.

Entretanto, Chauí (1986) assinala em função das condições de luta, a centralidade da ideologia no seu sentido estritamente negativo, estrutural e estático. Nessa linha, a ideologia seria uma construção da burguesia possuidora dos mecanismos de produção de ideias controlando sem resistências a produção dessas que seriam veiculadas pelos aparelhos ideológicos de Estado.

A passagem a seguir ilustra o caráter negativo da ideologia, como uma prática somente produzida pela burguesia, essencialmente nocivo às classes dominadas e que deveria ser destruída, demonstrando assim, seu suposto caráter intrinsecamente negativo e manipulatório:

Ora, como a experiência vivida imediata e a alienação confirmam tais idéias, a ideologia simplesmente cristaliza em “verdades” a visão invertida do real. Seu papel é fazer com que no lugar dos dominantes apareçam idéias “verdadeiras”. Seu papel também é o de fazer com que os homens creiam que tais idéias representam efetivamente a realidade. E, enfim, também é seu papel fazer com que os homens creiam que essas idéias são autônomas (não dependem de ninguém) e que representam realidades autônomas (não foram feitas por ninguém) (CHAUÍ, 1986, p.87).

Para Gramsci, o conceito de ideologia possui, sem perder o referencial analítico do materialismo histórico, uma dimensão teórico-explicativa capaz de abarcar aspectos sociais e relações mais amplas, densas e capilares entre a sociedade civil e as novas estruturas estatais, condições novas que condiz com o desenvolvimento do capitalismo monopolista da primeira metade do século XX. Portanto, Gramsci descreve um conceito que amplia o significado e o alcance de ideologia. Vejamos:

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalísticas, “voluntaristas”. Enquanto são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é a validade “psicológica”: elas “organizam” as massas humanas, formam o terreno no qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Enquanto são “arbitrárias”, não criam mais do que “movimentos” individuais, polêmicas, etc. (GRAMSCI, 2014, p.237).

A produção de ideias com mais densidade orgânica, explicada através da prática humana é um princípio interpretativo ancorado no materialismo histórico. Nessa perspectiva, o ser humano é constituído pelas circunstâncias postas de antemão à sua existência, mas também possui a capacidade histórica de modificá-las. Essa premissa deixa sempre a possibilidade da transformação social como possibilidade, pois vislumbra que toda classe social pode produzir a própria ideologia e torná-la hegemônica. Portanto, atualizando e, de certa forma, ampliando Marx e Engels, Gramsci fez a seguinte formulação:

A adesão ou não-adesão de massas a uma ideologia é o modo pelo qual se verifica a crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar. As construções arbitrárias são mais ou menos rapidamente eliminadas pela competição histórica, [...] já as construções que correspondem às exigências de um período histórico complexo e orgânico terminam sempre por se impor e prevalecer [...] (GRAMSCI, 2014, p.111).

A produção de ideias com mais densidade orgânica, explicada através da prática humana, é um princípio epistemológico que considera que o homem é feito pelas circunstâncias históricas em que ele se encontra. Compreendemos que tal formulação está alinhada à seguinte afirmação de Marx (2011, p.25-26):

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial.

A luta de classes existe efetivamente, com diferenciados níveis de intensidade de consciência política dos combatentes. Nessa questão Gramsci contribui da seguinte forma:

As condições para uma transformação de uma sociedade inclui, entre graus de homogeneidade, autoconsciência e organização, os níveis de consciência política coletiva, que são: o primeiro e mais elementar é o econômico-corporativo: um comerciante sente que deve ser solidário com outro comerciante, um fabricante com outro fabricante, etc., mas o comerciante ainda não se sente solidário com o fabricante; isto é, sente-se a unidade homogênea do grupo profissional e o dever de organizá-la, mas não ainda a unidade do grupo social mais amplo. Um segundo momento é aquele em que se atinge a consciência da solidariedade de interesses entre todos os membros do grupo social, mas ainda no campo meramente econômico. Já se põe nesse momento a questão do Estado, mas apenas no terreno da obtenção de uma igualdade jurídico-política com os grupos dominantes, já que se reivindica o direito de participar da legislação e da administração e mesmo de modificá-las, reformá-las, mas não nos quadros fundamentais existentes. Um terceiro momento é aquele em que se adquire a consciência de que os próprios interesses corporativos, em seu desenvolvimento atual e futuro, superam o círculo corporativo, de grupos meramente econômico, e podem e devem tornar-se os interesses de outros grupos subordinados (GRAMSCI, 2014, p. 41).

Podemos ainda assinalar que a formulação de Chauí (1986) desconsidera a experiência de formação da classe trabalhadora. Assim, provavelmente inspirado em Gramsci, Thompson (1987, 2: 17) nos diz que: “O fazer-se da classe operária é um fato tanto da história política e cultural, quanto da econômica. Ela não foi gerada espontaneamente pelo sistema fabril”.

Isso pressupõe a não submissão absoluta de uma classe a uma ideologia de outra classe completamente eficiente em seus objetivos manipulatórios; isto é, a uma visão que já determina as duas classes existentes, conformadas, idealizadas, negando a historicidade. As classes e as

ideologias que as mesmas produzem possuem um caráter relacional marcado por embates – a luta de classes – de pressões recíprocas, não equivalentes em forças, necessariamente. É esse processo complexo e contraditório que vai dando a conformação das classes e das ideologias de classe em cada período histórico. Nessa linha, retomemos Thompson:

a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus (1987, 1: 10).

Assim, a ideologia deve ser verificada através dos processos históricos e relações sociais e de poder, e não como uma coisa abstrata ou pré-existente à vontade humana que teria sido gerada automaticamente pelo sistema capitalista.

Em Mészáros (2004), o conceito de ideologia é vinculado organicamente aos complexos processos de produção material e imaterial da vida em uma determinada sociedade e fase histórica, pois estão bem além de ser um simples empecilho para a formação de consciência crítica e autônoma. Em seu pensamento, as ideologias se materializam como a consciência prática das classes fundamentais, sob condições históricas concretas, porque se manifesta vinculada às práticas humanas na política, na economia, nas artes, nas ciências, nas leis, enfim, em todas as dimensões da vida humana. Para ele, há três determinações históricas que atuam na conformação das ideologias:

- 1-Os parâmetros socioeconômicos de uma fase histórica específica.
- 2-Os principais movimentos políticos e suas necessidades ideológicas e intelectuais.
- 3-As teorias e práticas científicas importantes, assim como as várias filosofias e as autorreflexões da ciência referentes à sua função reguladora no complexo total das atividades humanas (MÉSZÁROS, 2004, p. 116).

Podemos observar que as três determinações estão fundamentadas no plano da materialidade histórica, ou seja, as ideologias surgem em função das necessidades reais oriundas dos conflitos entre as classes sociais, ocorre, portanto, na luta de classes, nas formas de resistência e nos processos de criação das condições de existência que é realizada por homens e mulheres reais e em condições históricas também reais. Apesar das mais variadas formas de entrelaçamentos desses determinantes, a ideologia dominante de certa época pode ser teoricamente apreendida.

Na primeira determinação indicada por Mészáros (2004), é necessário considerarmos as condições econômicas e sociais objetivas de um determinado período para compreendermos o

ambiente ideológico de tal época. O conteúdo de políticas públicas e os dados sobre desenvolvimento econômico, desigualdade social, distribuição de renda e acesso à educação, por exemplo, podem informar muito sobre os parâmetros socioeconômicos dominantes em uma determinada época.

Na segunda determinação, é decisivo tratarmos da movimentação das classes e frações de classe em processo e relação. A apreensão crítica sobre a circulação de aparelhos de hegemonia das classes e frações de classes (partidos políticos, movimentos sociais e outros tipos de organizações da sociedade) tanto na sociedade civil quanto em certas instâncias da aparelhagem estatal (sobretudo, em órgãos do Executivo e no Legislativo) pode revelar os interesses e aspectos das necessidades ideológicas de tais classes.

Por último, a terceira determinação, envolve o mapeamento e interpretação das construções científicas e filosóficas que circulam no contexto social com a função de organizar e legitimar o conjunto das práticas humanas. Compreendemos que essa formulação de Mézáros significa uma forte indicação para a superação dos esquematismos teóricos aprisionados na relação mecânica entre base e superestrutura. Isso porque o mais significativo é apreender como os seres humanos produzem e traduzem as formas mais elaboradas de pensamento e que padrões de racionalidade instituem e difundem, visando orientar a produção de novos conhecimentos e, sobretudo, o ordenamento da sociedade. A função reguladora delimitada por Mézáros pressupõe a superação da insustentável noção de neutralidade e também o reconhecimento de que as atividades humanas – por exemplo, as práticas escolares e as atividades políticas dos grupos sociais – são orientadas, por diferentes mediações e níveis de aprofundamento, pelos enunciados científicos e filosóficos de um determinado tempo histórico.

Em síntese, esses três determinantes propostos por Mézáros demonstram que há uma relação entre as ideologias e as formas de consciência prática dos sujeitos na dinâmica do que denomina de sistema de metabolismo social do capital e que isso não se revela no plano da imediaticidade. Nessa linha, o autor adverte em tom crítico que:

Entretanto, sobreposições de aparentes contradições [entre os determinantes] desse tipo não alteram o fato de que, através da complexa trajetória de tais continuidades e descontinuidades, a fisionomia intelectual de determinadas fases históricas é claramente discernível, pois é definida pela configuração total dos três conjuntos de determinações considerados *juntos*, em sua inter-relação *específica* (MÉSZÁROS, 2004, 116).

Além disso, indicam também que nesse sistema, estruturado pelo tripé capital, trabalho assalariado e Estado, a ideologia da classe burguesa visa permanentemente influenciar a dinâmica do metabolismo social uma vez que o sistema está sobre profunda tensão entre os limites do processo civilizatório capitalista e a barbárie que é inerente a ele. Nessa linha:

A ordem dominante precisa aplicar para si mesma critérios radicalmente diferentes dos aplicados àqueles que deve ser mantidos em sua posição subordinada. Assim, os defensores intelectuais do status quo e guardiões ‘neutros’ de sua ortodoxia ideológica pode falsear suas autoconfiantes declarações de fé em suas próprias ideias, combinados com ataques violentos a seus adversários, como um ‘conhecimento científico’ indiscutível, sem se preocupar em apresentar, em favor de suas declarações, nenhuma comprovação extraída das teorias rejeitadas (MÉSZÁROS, 2004, p. 60)

A passagem seguinte do mesmo autor demonstra claramente uma convergência, em síntese, entre a obra de Marx&Engels e Gramsci anteriormente citadas sobre o tema:

Uma vez que as sociedades em questão são elas próprias internamente divididas, as ideologias mais importantes devem definir suas respectivas posições tanto como “totalizadoras” em suas explicações e, de outro, como alternativas estratégicas umas às outras. Assim, as ideologias conflitantes de qualquer período histórico constituem a consciência prática necessária em termos da qual as principais classes da sociedade se inter-relacionam e até se confrontam, de modo mais, ou menos, aberto, articulando sua visão da ordem social correta e apropriada como um todo abrangente. (MÉSZÁROS, 2004, p.65).

O excerto distancia claramente de um conceito de ideologia como um discurso que oculta ou da defesa de uma pretensa objetividade científica. Quanto a atualização em relação à *Ideologia Alemã*, destacamos a ideia de sociedade divididas em classes antagônicas com suas próprias ideologias em confronto, e, quanto a Gramsci, destacamos a ideia de consciência prática, demonstrando que a ideologia é um conjunto de formulações e valores que orientam a prática.

Assim, observamos que as ideologias precisam ser identificadas e analisadas como constructos das classes sociais ou de suas frações, permitindo a organização e a ação na política, na economia, nas artes, nas leis, na cultural tanto na sociedade civil e quanto nas instâncias da aparelhagem estatal. Estão, portanto, associadas às formas de interpretar e orientar a ação no mundo no terreno das contradições. Isso significa que as ideologias devem ser consideradas no plano das relações sociais de produção da existência humana e no campo das relações de poder entre as classes e suas frações na dinâmica da sociedade coletiva e privada. Em síntese, recorreremos às palavras de Mézáros (2004, p. 65):

Na verdade, a ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal-orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada na *sociedade de classes*. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstruída) como *consciência prática inevitável da sociedade de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se *entrelaçam conflituosamente* manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente *autônomos* (mas, é claro, de modo algum *independentes*) que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social.

Enquanto constructos das classes sociais em luta e em situações históricas concretas, a ideologia se vincula ao exercício da dominação pelo convencimento. Isto é, relacionam-se aos movimentos pedagógicos realizados pelas organizações, criadas e mantidas pelas classes e suas frações, cuja finalidade é viabilizar a assimilação e subordinação intelectual e moral do maior contingente possível de pessoas em torno de um projeto de sociedade. Segundo o autor:

O poder da ideologia predominante é indubitavelmente imenso, mas isso não ocorre simplesmente em razão da força material esmagadora e do correspondente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes. Tal poder ideológico só pode prevalecer graças à vantagem da *mistificação*, por meio da qual as pessoas que sofrem as consequências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar, “consensualmente”, valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrários a seus interesses vitais (MÉSZÁROS, 2004, p. 472).

Assim, as ideologias que questionam a ordem capitalistatêm dificuldades de se firmarem como referência para a sociedade por vários aspectos. A dificuldade em estabelecer níveis mais avançados de consciência política coletiva à própria classe por meio de uma construção ideológica coerente, articulada, homogênea e abrangente para o conjunto da sociedade é um dos problemas mais significativos. Pelo fato de serem geradas como expressão da crítica à ordem, nascem no terreno da desvantagem porque seus formuladores e difusores, ao estarem submetidos aos efeitos da exploração e das desigualdades, nem sempre dispõem dos meios e do tempo necessário para formular e difundir ideias. Recorremos à alegoria de Fontes (2005) para explicar o desenvolvimento da consciência de classe e, nesse processo, construção da ideologia na relação com a luta de classes. Afirma a historiadora:

Esses movimentos [a luta de classes] raramente não são como exércitos se defrontando, em que cada um conhece bem o seu campo e sabe qual o seu papel. Nas lutas de classes, muitas vezes, a maioria dos combatentes está tão ocupada em fabricar e polir armas, assegurar a intendência — plantar, colher, tecer, fiar, proteger e educar — dos próximos combatentes e cuidar dos

feridos, que mal sobra tempo para se dar conta da batalha na qual estão mergulhados (FONTES, (2005, p. 202).

Além disso, há outro problema significativo, qual seja: os meios para a difusão ideológica. A burguesia, ao transformar os aparelhos de difusão político-cultural em empresas (jornais, revistas, cinema, teatro, literatura, publicidade etc.), transformou também os seus produtos em mercadorias rentáveis que visam satisfazer as necessidades humanas ou criar desejos. O controle de tais aparelhos é decisivo nesse processo e a ideologia ganha forma material na mercadoria.

Procurando explicar, segundo Marx e Engels (1998, p.48-49),

Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; elas são essas relações materiais dominantes consideradas sobre a forma de idéias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe dominante; são as idéias de sua dominação. Os indivíduos que constituem a classe dominante possuem, entre outras coisas, uma consciência, e conseqüentemente pensam; na medida em que dominam como classe e determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é evidente que esses indivíduos dominam em todos os sentidos e que têm uma posição dominante, entre outras coisas também como seres pensantes, como produtores de ideais, que regulamento a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época; suas idéias, são , portanto, as idéias dominantes de sua época .

Contudo, tais autores também assinalam que as ideias da dominação da classe dominante não são eternas e imutáveis. Segundo eles:

[...] transformação da história em história universal, não é, digamos, um simples fato abstrato da “consciência de si”, do espírito do mundo ou de qualquer outro fantasma metafísico, mas sim uma ação puramente material, que se pode verificar de forma empírica, uma ação da qual cada indivíduo, fornece a prova tal como ela é, comendo, bebendo e se vestindo (MARX e ENGELS, 1998, p. 48).

Acrescentando mais um elemento, podemos assinalar os problemas relacionados aos fundamentos da formação intelectual e política das massas trabalhadoras. Embora as classes e frações de classe produzam ideologias no terreno das contradições é importante considerar que esse processo se vincula às formas assimétricas de relações de poder em decorrência das condições objetivas de vida e trabalho.<sup>13</sup>

Tal assimetria foi analisada criticamente no século XIX por Marx e Engels (1998, p.48) :

---

<sup>13</sup> Cumpre assinalar que as críticas de Marx dirigidas ao anarquismo e ao socialismo utópico foram justamente por conta da falta de fundamentação científica das teses e enunciados que pudessem inspirar os trabalhadores e lutarem pela transformação.

Os pensamentos da classe dominante são também, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles que são negados os meios de produção intelectual estão submetidos também à classe dominante.

Achamos prudente recuperar que ideologia não se trata de falsa consciência:

Tal circunstância, por si, já mostra o quanto é frustrante tentar explicar a ideologia simplesmente sob título de “falsa consciência”, pois o que define a ideologia como ideologia não é seu suposto desafio à “razão” ou seu afastamento das regras preconcebidas de um “discurso científico” imaginário, mas sua situação real em um determinado tipo de sociedade. As funções complexas da ideologia surgem precisamente de tal situação – materialmente fundamentada – e não são de modo algum tornadas inteligíveis pelos critérios racionalistas e cientificistas a elas contrapostos, que não resolvem a questão (MÉSZÁROS, 2004, p.473).

Apesar das especificidades, podemos afirmar que o conceito de ideologia na linha de Marx, Engels, Gramsci e Mézáros significa a formulação de concepções e práticas que ordenam a vida em sociedade, considerando a dinâmica contraditória da produção, circulação e consumo dos bens materiais e imateriais na sociedade. Trata-se de um conceito base para interpretarmos como os seres humanos produzem a sua história, especialmente como produzem a educação ao construírem a história. Vale destacar que sabemos que Gramsci não chegou a ter acesso a obra *Ideologia Alemã*. A aproximação que realizamos de Gramsci em relação a Marx e Engels não está amparada numa obra, mas sim no método. Essa é a riqueza do processo. Mesmo não tendo lido uma obra tão significativa, Gramsci conseguiu, em nossa visão, apreender, através do método, o significado de ideologia, ampliando-o de certa forma para a compreensão das relações de poder nas sociedades industriais do século XX.

## **2.2. Sobre ideologia e educação**

O aprofundamento da formulação ideológica se vincula tanto à representação que uma classe produz de si e sobre as relações sociais na qual está inserida quanto à transformação das “verdades” que derivam de tal representação como referência para o conjunto da sociedade (GRAMSCI, 2014). Partindo desse entendimento, esta seção se dedicará a analisar a relação entre ideologia a educação, mais especificamente o significado de projetos educacionais para a formação humana.

Inicialmente, nossa opção foi por seguir um debate com autores tal como delineado na seção anterior. Contudo, concluímos que o tema necessitaria ganhar materialidade histórica para ampliar a apreensão de nosso objeto. Nesse sentido, optamos por desenvolver a reflexão teórico-conceitual através da análise de um documento da UNESCO-RJDELORS (1998) destinado a orientar a educação para o século XXI.<sup>14</sup> A seleção do Relatório não foi arbitrária. Além de estabelecer nexos históricos com o nosso objeto, consideramos a formulação da UNESCO-RJDELORS (1998) como a forma mais avançada de elaboração político-ideológica para a educação mundial, assumindo uma importância significativa para desvelarmos as formulações da AICE sobre “cidades educadoras” e suas repercussões na educação brasileira. Essa decisão foi orientada pela formulação de Marx (2011, p.58) finalizada com uma rica e conhecida metáfora, qual seja:

A sociedade burguesa é a mais desenvolvida e diversificada organização histórica de produção. Por essa razão, as categorias que expressam suas relações e a compreensão de sua estrutura permitem simultaneamente compreender a organização e as relações de produção de todas as formas de sociedade desaparecida, com cujos escombros e elementos edificou-se, parte dos quais ainda carrega consigo como resíduos não superados, parte [que] nela se desenvolvem de meros indícios em significações plenas etc. A anatomia do ser humano é a chave para a anatomia do macaco.

Isto é, ao desvelarmos os fundamentos ideológicos e políticos das formas mais desenvolvidas, estabelecemos referências teóricas importantes para analisar as demais construções que, embora importantes, assumem uma posição secundária, apoiando os fundamentos mais avançados. A análise será realizada com o apoio de, entre outros, Marx, Gramsci e Saviani.

Inicialmente, cumpre-nos esclarecer a função política da UNESCO-RJDELORS (1998).<sup>15</sup> Trata-se de uma agência com mais de meio século de existência vinculada ao sistema das Organizações das Nações Unidas (ONU) composta pela adesão voluntária de países membros da própria ONU. A atuação compreende as áreas da educação, ciência e tecnologia, cultura, patrimônio histórico e comunicação. A UNESCO-RJDELORS(1998) afirma que, por intermédio da generalização do conhecimento, a humanidade poderia atingir padrões aceitáveis de convivência humana e de solidariedade.

---

<sup>14</sup> Explicaremos mais adiante o contexto de produção do documento e a finalidade declarada pela própria UNESCO.

<sup>15</sup> Retomaremos a UNESCO no capítulo seguinte.

Essa concepção está na origem dos atos constitutivos da Organização, em 1946, logo após a Segunda Grande Guerra Mundial e é mantida como referência no século XXI até o momento (WERTHEIN; CUNHA, 2005). Isso significa que uma de suas ações políticas está relacionada à produção ou organização de consensos em âmbito mundial, buscando evitar o acirramento das lutas de classes e das tensões entre as nações. A noção de apaziguamento social e humanização do capitalismo parecem ser eixos centrais da atuação da agência.

Para dimensionarmos a função política da UNESCO-RJDELORS(1998) na relação ideologia e educação, nosso ponto de partida é a formulação gramsciana sobre a função dos intelectuais orgânicos na sociedade de classes. Pela lente de Gramsci (2014), podemos afirmar que em tal sociedade, os intelectuais orgânicos assumem funções organizativas importantes no processo de construção do consenso na dinâmica das relações de poder. Aos intelectuais orgânicos ligados à classe burguesa cabe traduzir pedagogicamente a ideologia da classe para as massas trabalhadoras para a manutenção da sociabilidade e da coesão social, preservando, desse modo, o padrão cultural de uma época histórica. Na contracorrente, cabem aos intelectuais orgânicos das frações da classe trabalhadora uma dupla e concomitante função, a saber: desconstruir o conteúdo da ideologia burguesa que se apresenta às massas em vários campos da vida e, ao mesmo tempo, nesse processo, construir a possibilidade da contra-hegemonia.

Na esteira gramsciana, a partir de Martins e Neves (2010), diante da complexificação das relações sociais do final do século XX e XXI, consideramos nessa reflexão que, a classe burguesa passou a requerer uma gama maior de intelectuais orgânicos (pessoas e organizações) capazes de atuar em diferentes frentes de ação para consolidar sua hegemonia em novo patamar.

Consideramos ainda a formulação de Brito Neto (2018) que nos revela que os organismos internacionais atuam para orientar as políticas educacionais dos países sob sua influência para que os sistemas locais de educação sejam disseminadores de concepções e práticas que, em última instância, contribuem para a conservação das relações sociais e, conseqüentemente, para a manutenção da concentração da riqueza socialmente produzida.

Como destacamos, a ideologia é a expressão de como uma classe representa as relações sociais e a si mesmo, bem como se constitui como a orientação das formas de ação na realidade concreta que emergem dessa representação. Com base em Marx e Engels (1998), Gramsci (2014) e Mészáros (2009), em geral, a classe burguesa interpreta e age na realidade a partir de

três aspectos centrais: a) impedindo que as relações sociais e suas determinações sejam apreendidas na sua condição histórico-social concreta; b) invertendo a realidade, informando que o determinante se converte no determinado; c) naturalizando os fenômenos sociais como forma de mostrar a sua inevitabilidade. Com efeito, o projeto ideológico de educação dessa classe cumpre uma finalidade importante, qual seja: assegurar a manutenção da dominação por meio da hegemonia.

Mas como isso se processa? Há várias estratégias. Uma delas é através da ação dos organismos internacionais.

Em 1996, a UNESCO-RJDELORS (1998) tornou público o Relatório Jacques Delors como documento oficial da agência para a educação no século XXI. Segundo a organização, a produção do mesmo levou três anos e se configurou como resposta a uma conjuntura internacional complexa que desafiava a educação. Vejamos:

a Conferência Geral da UNESCO, em novembro de 1991, convidou o diretor-geral “a convocar uma comissão internacional encarregada de refletir sobre educar e aprender para o século XXI”. Federico Mayor pediu a Jacques Delors que presidisse a essa comissão, que reuniu catorze outras personalidades de todas as regiões do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI foi criada, oficialmente, no início de 1993. Financiada pela UNESCO, e servida por um secretariado posto à sua disposição por esta mesma organização, a Comissão pôde tirar partido dos preciosos recursos ao dispor da UNESCO e da sua experiência internacional, assim como de um impressionante acervo de informações. Conduziu, porém, os seus trabalhos e elaborou as suas recomendações com toda a independência (UNESCO-RJDELORS, 1998, p. 268).

No entanto, para além das considerações oficiais da construção do Relatório, temos que observar também o contexto histórico da sua elaboração. A década de 1990 foi o período de construção e difusão do neoliberalismo da terceira via como assinalado na Introdução dessa pesquisa.

É importante destacar que essa não foi a primeira iniciativa da UNESCO-RJDELORS (1998) num cenário internacional em crise. Consta na seção de anexos do documento em tela uma significativa preocupação com a coesão social. O contexto geopolítico da primeira iniciativa foi a Guerra Fria e fato gerador foi a movimentação política de estudantes e trabalhadores franceses iniciadas em maio de 1968 que estimularam lutas sociais em várias partes do mundo. Diante disso, a direção da UNESCO-RJDELORS (1998) encomendou o primeiro estudo destinado a problematizar os desafios para a educação em mundo sobre

tensões. Vejamos a formulação contida na versão do documento editado em português que seguiremos nessa análise:

A UNESCO publicou já vários estudos internacionais, com vista a fazer o ponto da situação dos problemas e das prioridades da educação. Já em 1968, em *A Crise Mundial da Educação — uma análise sistêmica* (1968), Philip H. Coombs, diretor do Instituto Internacional de Planificação da Educação (IPE) da UNESCO se apoiava em trabalhos deste Instituto, para analisar os problemas da educação no mundo, e recomendar ações inovadoras. Em 1971, após três anos de fortes movimentos estudantis em vários países, René Maheu (então diretor geral da UNESCO) pediu a Edgar Faure, antigo presidente do Conselho de Ministros e Ministro da Educação francês, que assumisse a presidência de um grupo de sete pessoas, a quem confiava a tarefa de definir as “novas finalidades atribuídas à educação, como consequência da rápida transformação do conhecimento e das sociedades, das exigências do desenvolvimento, das aspirações do indivíduo e os imperativos da compreensão internacional e da paz”. A Comissão Edgar Faure foi convidada a formular “sugestões quanto aos meios intelectuais, humanos e financeiros a serem acionados, para atingir os objetivos que se tinha fixado”. Surgido em 1972 e intitulado *Aprender a Ser*, o relatório desta Comissão teve o grande mérito de lançar o conceito de educação permanente, numa altura em que os sistemas educativos tradicionais eram postos em questão (UNESCO-RJDELORS, 1998, p. 268-269).

A preocupação com a coesão social no mundo capitalista foi a tônica do documento de 1971. Vinte e cinco anos depois, a UNESCO-RJDELORS (1998) fez uma nova investida para cumprir a sua missão internacional. Com efeito, o Relatório de 1996 tem como objetivo geral produzir impactos em projetos educacionais para a “[...] construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (UNESCO-RJDELORS, 1998, p. 11). A formulação do Presidente da Comissão, que empresta nome ao Relatório, no prefácio intitulado “A Educação ou a utopia necessária” reafirma esse entendimento na seguinte afirmação:

Fundamentalmente, a UNESCO estará servindo a paz e a compreensão entre os homens, ao valorizar a educação como espírito de concórdia, de emergência de um querer viver juntos como militantes da nossa aldeia global que há que pensar e organizar, para bem das gerações futuras. Deste modo, estará contribuindo para uma cultura da paz UNESCO-RJDELORS, 1998, p. 31).

Isto é, materializa-se como expressão ideológica no campo da educação para assegurar a hegemonia burguesa.

Diante desses elementos gerais, passaremos a analisar o documento sob o ângulo da relação ideologia e educação.

Inicialmente, apresentamos três aspectos significativos sobre a perspectiva política geral do documento que se relaciona ao neoliberalismo da terceira via.

O primeiro deles diz respeito à valorização da parceria público-privada como elemento estratégico para o sucesso das reformas pretendidas. No prefácio do Relatório, o Presidente da Comissão afirma o seguinte:

Todas as decisões tomadas neste contexto têm, é claro, repercussões financeiras. A Comissão não minimiza esta dificuldade. Sem entrar na diversa complexidade dos sistemas, pensa que a educação é um bem coletivo a que todos devem ter acesso. **Uma vez admitido este princípio, é possível combinar a participação de dinheiro público e privado**, de acordo com diferentes fórmulas que tenham em conta as tradições de cada país, o seu estado de desenvolvimento, modos de vida e repartição de rendimentos (UNESCO-RJDELORS, 1998, p.25-grifos nossos).

O segundo aspecto se vincula à noção de produção do consenso social sobre a educação, sob a direção dos grupos dominantes organizados nas estruturas de poder institucional, incluindo a legitimação das formas diversificadas de oferta educacional. Em nossa avaliação, isso pode ser representado nos seguintes termos: a educação pública, o ensino como direito social; a educação privada, o ensino como mercadoria; a educação público-privada, mercantilização do ensino. Vejamos a formulação:

Assim, somos levados, inevitavelmente, a realçar o papel das autoridades públicas a quem cabe o dever de apresentar opções claras e de escolher, após ampla concertação com todos os interessados, uma política pública que aponte a direção a seguir, apresente os fundamentos e linhas mestras do sistema e garanta a sua regulação, mediante as necessárias adaptações, quer se trate de estruturas de ensino Público, privado ou misto.

A produção de consenso no campo da política, como nos ensina Gramsci (2001), é um instrumento político presente nas relações de poder, algo indispensável à difusão da ideologia para afirmação da hegemonia. Como é possível notar, há uma direção significativa, qual seja: a valorização dos interesses privados na educação.

O terceiro e último aspecto se relaciona à lógica da cidadania no plano do empreendedorismo. Ainda no prefácio, o Presidente da Comissão defende que o processo de formação dos estudantes poderia ganhar consistência se fosse adotada uma espécie de premiação para cada etapa cumprida pelos mesmos. Vejamos a formulação:

Este valor seria creditado na conta de uma instituição que, em relação a cada jovem, se encarregaria, por assim dizer, de gerir o capital de tempo atribuído, através de meios financeiros adequados. Cada jovem poderia dispor deste

capital, de acordo com a sua experiência escolar e as suas próprias opções. Poderia guardar uma parte deste capital, de modo a poder vir a beneficiar-se de formação permanente, na sua vida de adulto, uma vez terminada a escolaridade. Poderia também aumentar o capital, através de depósitos financeiros — uma espécie de conta poupança-educação — no seu “banco de tempo atribuído” UNESCO-RJDELORS, 1998, 1998, p. 29).

Ao vincular créditos financeiros para os estudos a título de premiação por etapa cumprida revela o caráter que a lógica empresarial tem muito a ensinar sobre educação. Trata-se da formação de capital humano para os desafios das incertezas do futuro cujo empreendedorismo vem sendo apresentado como alternativa criativa para os problemas do desemprego ou da empregabilidade.

Feito essas considerações iniciais que já dimensionam a relação entre ideologia e educação, passaremos a tratar de aspectos mais específicos no sentido de construir nesse percurso os elementos teóricos necessários à problematização do tema ideologia e educação. Para cada temática que elegemos a partir da análise exploratória da documentação da AICE, lançamos uma questão dirigida ao Relatório da UNESCO-RJDELORS (1998) por vislumbramos a importância deste documento para a educação mundial. Em seguida, passamos a apresentar e analisar as respostas com autores marxistas que nos ajudam a ver o mundo para além da naturalização e da idealização da ordem burguesa. Nesse processo, constituímos teoricamente nossas categorias de conteúdo, a saber: concepção de ser humano; conhecimento e educação escolar; finalidade da educação escolar e trabalho educativo.

Com isso, queremos delimitar, inicialmente, que nosso objeto está no campo das contradições da educação em função dos fundamentos ideológicos que lhe sustentam e lhe dão forma. Esse pressuposto nos conduz então a problematizar a relação ideologia e educação a partir das categorias que possibilitam a leitura, interpretação e explicação do nosso objeto nos capítulos seguintes.

### **- Concepção de ser humano**

A primeira questão para essa análise é a seguinte: **como o Relatório da UNESCO-RJDELORS (1998) concebe o ser humano?**

Explorar teoricamente a concepção de ser humano é algo central para compreendermos as especificidades do fenômeno educativo escolar e não escolar, considerando tanto a questão do conhecimento quanto da finalidade da educação básica.

Considerando que a UNESCO-RJDELORS (1998) está formulando para diferentes países, em primeiro lugar, podemos supor que conferir ao ser humano um caráter do ser genérico<sup>16</sup> pode ser uma estratégia discursiva importante para estabelecer a comunicação com diferentes países e regiões sem se fixar num exemplo concreto.

Contudo, quando passamos a verificar de forma mais atenta a definição apresentada, observaremos que a suposição acima descrita não se aplica ao caso em questão. Isso porque a formulação não se refere a um ser genérico como assinalado por Marx (2010).

Esse aspecto pode ser verificado na seguinte formulação:

Desde a sua primeira reunião, a Comissão reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, **para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo**, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. UNESCO-RJDELORS (1998, p.99-grifos nossos).

Ao estabelecer que a educação se vincula “ao desenvolvimento da pessoa” e relaciona tal desenvolvimento à dimensão do “por si mesmo”, a UNESCO-RJDELORS (1998) já oferece a primeira pista sobre sua compreensão de ser humano, qual seja: um ser abstrato e a-histórico. A organização sugere a ideia um ser que se faz por si mesmo, desconsiderando a condição de vida e trabalho da juventude da classe trabalhadora, por exemplo. A abstração e a-historicidade proposta pela UNESCO-RJDELORS(1998) contrasta com a formulação de Marx e Engels (1998) que assinala que os seres humanos constroem as ideias e representações do mundo a partir da prática social concreta. Além disso, contrasta também como outra formulação importante, a saber:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são elas quem escolhem as circunstâncias sob as

---

<sup>16</sup> Estamos nos valendo da construção de Marx (2010, p. 83) quando afirma que “o homem é um ser genérico (Gattungswesen), não somente quando prática e teoricamente faz gênero, tanto do seu próprio quanto do restante das coisas, o seu objeto, mas também – e isso é somente uma outra expressão da mesma coisa – quando se relaciona consigo mesmo como [com]o gênero vivo, presente, quando se relaciona consigo mesmo como com um ser universal, [e] por isso livre.

quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos (MARX, 2011 p.25).

A noção de ser abstrato e a-histórico ficam mais clara na afirmação que delimita o que seria o desafio da educação para o século XXI. Nela encontramos a seguinte afirmação: “não deixar por explorar nenhum dos talentos que constituem como que **tesouros escondidos no interior de cada ser humano**” (UNESCO-RJDELORS,1998, p.20 – grifo nosso). Na mesma linha, esse entendimento é reafirmado nos seguintes termos:

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. **Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um** corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas (UNESCO-RJDELORS,1998, p. 85-grifo nosso).

Ao conceber que o ser humano teria um “tesouro” escondido dentro de si, a não só informa que o ser humano seria um sujeito pronto como também delimitam a perspectiva do processo educativo, qual seja: permitir o afloramento da essência ou das virtudes humanas, favorecendo o seu autodesenvolvimento. Cumpre assinalar que essas definições fundamentam o princípio pedagógico intitulado “aprender a ser” contido no Relatório, apresentado como um dos pilares da educação do século XXI.

Trata-se de uma formulação alinhada ao pensamento inatista que, em síntese, concebe “que o sujeito já traz pronto em sua bagagem hereditária a estrutura conceitual necessária para compreender o mundo, ou seja, o modelo standard do inatismo baseia-se na tese de que as ideias nascem com o sujeito, residindo no seu interior e, portanto, são anteriores à experiência.” (DALBOSCO, 2012, p. 269). Nessa linha, caberia “ao educador o papel de extrair do interior do aluno o conhecimento que nele reside” (DALBOSCO, 2012, p. 275).

Trata-se de uma visão abstrata e idealista de ser humano que desconsidera o sujeito como ser social e histórico que se forma na coletividade. Defende uma concepção que restringe a importância do outro na formação do ser social e nega a relevância das mediações para a formação deste ser. Podemos afirmar que a noção de “tesouro a descobrir” significa a negação da condição histórica e social dos seres humanos porque consideramos, como assinala Bock (2004 p.31):

O homem não nasce, portanto, dotado das aptidões e habilidades históricas da humanidade, pois elas foram conquistadas e criadas. O homem nasce candidato a essa humanidade, humanidade esta que está no mundo material, cristalizada nos objetos, nas palavras e nos fenômenos da vida humana. Aqui se invertem, por completo, as visões tradicionais da psicologia, que supõem uma humanidade natural do homem. As características humanas e o mundo psicológico que estavam tomados na psicologia como um *a priori* do homem, como algo de sua natureza humana, surgem agora como aquisições da humanidade e precisam ser resgatadas do mundo material para que o mundo psicológico se desenvolva se humaniza.

Acreditamos que as noções de “tesouro a descobrir” e de “aprender a ser” ao defenderem a naturalização do ser social, propõem a visão (neo)liberal de educação, afirmando que o indivíduo teria capacidade de se afirmar sozinho pelo próprio esforço, cabendo a educação escolar simplesmente possibilitar o desabrochar da vida.

Podemos observar que tais formulações correspondem à defesa do individualismo como um valor a ser construído e seguido, via processos educativos. Nota-se também que, a despeito da valorização do pensamento autônomo e crítico, há, contraditoriamente a esse pensamento, uma valorização da capacidade de adaptação às condições de vida existentes, ou seja, sem observar criticamente essas condições, em nome de um suposto respeito à autonomia do ser e do seu suposto “tesouro a descobrir”.

A UNESCO-RJDELORS(1998) ratifica a visão a-histórica de ser humano ao propor a naturalização da desigualdade social. Ao reconhecer que a diversidade humana decorreria do fato de cada pessoa teria o seu próprio “tesouro” guardado dentro si, a UNESCO-RJDELORS(1998)reduz o significado social, político e econômico da desigualdade para projetá-la no campo das diferenças, justificando-a como suposta variação cultural e não um fenômeno social, político e econômico.

Sobre a desigualdade, a formulação mais avançada da UNESCO-RJDELORS(1998) é a seguinte: “as disparidades foram acentuadas pela competição entre nações e os diferentes grupos humanos: a desigualdade na distribuição dos excedentes de produtividade entre os países e até no interior de alguns países considerados ricos, revela que o crescimento aumenta a separação entre os mais dinâmicos e os outros” (UNESCO-RJDELORS, 1998, p. 70 – grifos nossos).

A formulação sugere que a desigualdade seria um problema da repartição econômica sem considerar que se trata de processos sociais, políticos e econômicos que se vinculam à

apropriação privada da riqueza socialmente produzida, isto é, a exploração de classe sobre outra classe.

A formulação é frágil e superficial porque defende ser possível resolver tal questão com a educação, retomando a centralidade do individualismo na solução da questão social. Vejamos:

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas UNESCO-RJDELORS,1998, p. 52).<sup>17</sup>

Diferentemente do que propõe a perspectiva da UNESCO-RJDELORS(1998), concebemos o ser humano como um ser histórico e social. Isso significa que “O homem é também o conjunto das suas condições de vida [...] O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos ou materiais, com os quais o indivíduo está em relação ativa” (GRAMSCI, 1999, p. 406).

Ao estabelecer como referência o ser humano abstrato, o indivíduo “senhor de si” tal como proposto pelo neoliberalismo, que possuiria um “tesouro” a ser descoberto em seu íntimo pelo auxílio da educação, acreditamos que a UNESCO-RJDELORS(1998) opera ideologicamente com o conceito de ser humano em três planos.

No primeiro, realiza uma inversão sobre a relação entre ser humano e sociedade, ao informar que ao ser social bastaria aflorar o tal “tesouro” existente dentro de si. Sobre esse tema, vale destacar que “A produção do indivíduo isolado fora da sociedade [...] é uma coisa tão absurda como o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos que vivam juntos e falem entre si.” (MARX, 1999, p.26). Em outras palavras, a formulação na UNESCO-RJDELORS (1998) nega o ser humano como ser histórico e social formado na sociedade.

No segundo plano, realiza uma ocultação da condição do ser humano no contexto das relações sociais de produção da existência humana ao negar a existência das classes sociais e projetar a desigualdade apenas como expressão da diversidade cultural e da distribuição da riqueza.

---

<sup>17</sup> Cumpre-nos assinalar que a expressão “relações sociais” adotada pela UNESCO-RJDELORS(1998) não resguarda nenhum tipo de correspondência com o conceito marxiano de “relações sociais da produção da existência humana”.

No terceiro, naturaliza o ser social ao negar a sua condição histórica. Mais uma vez, a tese do “tesouro a descobrir” reforça a ideia de descontextualização do ser social para afirmar que cada indivíduo é responsável pelo seu desenvolvimento e por sua firmação psicológica, tal como propõe o pensamento liberal nos termos assinalados por Block (1999).

### **- Conhecimento e educação escolar**

Tendo delimitado teoricamente a questão da condição do ser social, interessa-nos agora construir um entendimento sobre o conhecimento na educação escolar, portanto, a relação entre conhecimento e formação do ser social. A questão que orienta nossa arguição para desvelar a relação entre ideologia e educação é a seguinte: o que é conhecimento e qual a sua relação com a educação escolar?

A citação abaixo nos mostra como a UNESCO-RJDELORS (1998) elabora inicialmente sua concepção de conhecimento e sua relação com a educação escolar. É uma formulação que na sua leitura mais superficial nos faz entender que o Relatório Delors defende de forma cabal o conhecimento sistematizado a ser transmitido pela escola, porém, numa observação mais atenta sobre outras formulações do Relatório sob a orientação de categorias analíticas como a do saber do senso comum e do saber científico notamos que tal formulação e as seguintes, na verdade defendem, fundamentalmente, o conhecimento de si, como superior ao conhecimento sistematizado com interesses claros de atingir a emancipação humana. Vejamos:

Mas não se trata, apenas, da aquisição do espírito democrático. Trata-se, fundamentalmente, de ajudar o aluno a entrar na vida com capacidade para interpretar os fatos mais importantes relacionados quer com o seu destino pessoal, quer com o destino coletivo. A colaboração das ciências sociais e humanas é, sob este ponto de vista, essencial, na medida em que abordam tanto a existência em si mesma, como os fatos sociais. Será preciso acrescentar que esta pesquisa pluridisciplinar deverá contar com a participação da história e da filosofia? A filosofia, porque desenvolve o espírito crítico indispensável ao funcionamento da democracia; a história porque é insubstituível na sua função de ampliar os horizontes do indivíduo e de fazer com que tome consciência das identidades coletivas. O seu ensino deve, contudo, ultrapassar o contexto nacional e incluir uma dimensão social e cultural, de tal modo que o conhecimento do passado permita melhor compreender e julgar o presente. Abre-se aqui um novo espaço para os responsáveis pelas grandes orientações da política educativa e pela elaboração de programas. Esta perspectiva tende a integrar as aquisições das ciências sociais numa visão global, permitindo uma ampla compreensão dos fatos passados e presentes (UNESCO-RJDELORS, 1998, p. 60).

Aparentemente, a formulação visa a atender às reivindicações históricas relacionadas à escolarização dos filhos da classe trabalhadora em que o conhecimento sistematizado se vincula ao ideal de elevação das funções cognitivas superiores dos estudantes para que os mesmos possam compreender a realidade do mundo natural e do mundo social na perspectiva de superação dos processos geradores da exploração e das desigualdades.

Na formulação seguinte já podemos observar uma clareza maior dos princípios que orientam o Relatório na sua concepção de conhecimento. Um desses princípios foi proposto pela UNESCO-RJDELORS (1998) num relatório elaborado por Edgar Faure, em 1972, um documento que demarcou a atuação da Organização no campo educacional, a saber, o *aprender a ser*, que se tornou um dos pilares do relatório Jacques Delors.

A ideia de acrescentar no currículo educacional com status de disciplina o conhecimento de si mesmo, demonstra que a ideia de conhecimento para a UNESCO-RJDELORS (1998) não inclui com prioridade aquele que é científico, sistematizado e produzido historicamente pela humanidade.

O texto não deixa dúvidas que se tem que se priorizar a experiência pessoal como núcleo fundamental da produção de conhecimento do mundo exterior. Dessa forma, vejamos:

A tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem. A Comissão não resistiu à tentação de acrescentar novas disciplinas, como o conhecimento de si mesmo e dos meios de manter a saúde física e psicológica, ou mesmo matérias que levem a conhecer melhor e preservar o meio ambiente natural. Contudo, os programas escolares estão cada vez mais sobrecarregados. É necessário, pois, optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal(UNESCO-RJDELORS,1998 p.15).

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, compreendemos o conhecimento como um instrumento de compreensão da realidade, possibilitando que os seres humanos, além de dominarem as leis da natureza, possam também compreender as relações sociais e as relações de poder. Portanto, na sociedade de classes, o conhecimento não é neutro porque sempre se vincula às formas de interpretação e ação do/no mundo real. Saviani (2011) produz uma síntese que elucida a importância do conhecimento sistematizado na educação escolar nos seguintes termos:

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito, é ilustrativo o modo como os gregos consideravam essa questão. [...] *Doxa* significa opinião,

isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. Sofia é a sabedoria fundada numa longa experiência da vida. É nesse sentido que se diz que os velhos são sábios e que os jovens devem ouvir seus conselhos. Finalmente, episteme significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado (SAVIANI, 2011, p. 14).

Verificamos que o Relatório Jacques Delors, apesar de citar a importância do conhecimento sistemático e científico, o subordina o mesmo, com sofisticados recursos linguístico, ao pilar *aprender a ser*, uma formulação abstrata que não possui condições de explicar as conexões e dinâmicas existentes na sociedade de classes e da relação do ser humano com o ambiente.

Nos dois excertos a seguir verificamos formulações que endossam a centralidade do pilar *aprender a ser* como uma das orientações fundamentais do processo educativo em detrimento do conhecimento sistematizado. Ao valorizar o indivíduo no centro do processo educativo, fato que mobiliza muitos educadores, a UNESCO-RJDELORS(1998) assume uma posição político-pedagógica importante para a educação para a coesão cívica ao deslocar o ser social da realidade concreta, impedindo compreender as contradições do mundo, em especial, aquelas que se relacionam à apropriação privada da riqueza socialmente produzida e a degradação ambiental gerada pela maximização do lucro a qualquer custo. Vejamos:

Tudo nos leva, pois, a dar novo valor à dimensão ética e cultural da educação e, deste modo, a dar efetivamente a cada um, os meios de compreender o outro, na sua especificidade, e de compreender o mundo na sua marcha caótica para uma certa unidade. Mas antes, é preciso começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da autocrítica UNESCO-RJDELORS, 1998, p.16).

Nessa linha,

tudo fica devidamente ordenado, tanto as exigências científicas e técnicas, como o conhecimento de si mesmo e do meio ambiente e o desenvolvimento de capacidades que permitam a cada um agir enquanto membro de uma família, cidadão ou produtor (UNESCO-RJDELORS, 1998, 17).

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, temos formulações que propõe uma concepção de conhecimento que parte do entendimento geral que a formação individual do ser humano não é uma formação *a priori*, como se cada ser humano já tivesse em si próprio os conceitos que lhe permitisse entender o mundo, na verdade, ela se constitui numa prática social e coletiva mais ampla, que historicamente, vai formando as individualidades em função das formações sociais.

O ser social, portanto, não se faz como tal naturalmente, é necessário práticas educativas em múltiplas dimensões, inclusive o trabalho docente que se realiza na escola comprometido com o desenvolvimento das funções superiores por meio da apropriação do conhecimento histórico e socialmente produzido. Saviani sintetiza tal tese da seguinte forma:

Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente (SAVIANI, 2011, p. 7).

O ser humano se torna ser social na vida coletiva em um dado contexto histórico. Nessa concepção, a singularidade do ser é delineada no conjunto das relações sociais pelas mediações educativas. Isso significa que a condição humana é histórica e socialmente determinada. Entre as mediações educativas, destacamos aquela que é delineada pela apropriação dos conhecimentos sistematizados. Trata-se de uma mediação realizada pela escola ao tratar a passagem do saber baseado no senso comum em direção ao saber sistematizado que é necessário, como assinala Gramsci (2000, Vol 2), para a superação das concepções folclóricas que impedem a interpretação crítica do mundo.

Numa linha diametralmente oposta, a UNESCO-RJDELORS(1998) estabelece como princípio norteador o chamado *aprender a aprender*, e seus quatro pilares, a saber: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos”, e, por último, “aprender a ser”. No entanto, enfatiza o aprender a viver juntos como centro da sua concepção educacional.

Esse pilar se vincula à questão da coesão social, contribuindo para mitigar os problemas relacionados às “questões sociais” ocasionadas pela exploração capitalista. Vamos ao trecho:

Mas a modificação profunda dos quadros tradicionais da existência humana coloca-nos perante o dever de compreender melhor o outro, de compreender melhor o mundo. Exigências de compreensão mútua, de entre ajuda pacífica e, por que não, de harmonia são, precisamente, os valores de que o mundo mais carece. Esta tomada de posição levou a Comissão a dar mais importância a um dos quatro pilares por ela considerados como as bases da educação. Trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos, utopia, pensarão alguns,

mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação UNESCO-RJDELORS, 1998, p.19).

Sem abrir mão do princípio de respeito às diferenças e à diversidade no âmbito local e global, interpretamos que esse pilar busca orientar o pensamento e as ações para a construção da sociabilidade, negando as profundas disfunções sociais causadas pelos princípios capitalistas de acumulação. O discurso supostamente progressista tem o intuito de negar qualquer possibilidade de organização coletiva que contestasse criticamente a ordem capitalista, incentivando as ações isoladas, atomizadas e individualistas no tratamento da “questão social” de maneira superficial.

A conexão do pilar “aprender a viver juntos” com os demais pilares reforça o individualismo. Nessa perspectiva, a noção chamada de “aprender a conhecer”, embora sinalizada no plano da ampliação da cultura geral, não significa a apropriação crítica dos conhecimentos na relação com a sociedade. Na verdade, significa uma atitude do indivíduo em um contexto abstrato. A noção “aprender a fazer” se relaciona ao desenvolvimento de competências de cada indivíduo para formar um ser polivalente. Trata-se de uma ênfase no fazer em detrimento ao domínio do conhecimento teórico. Por sua vez, a noção de “aprender a ser” se limita ao autoconhecimento.

A defesa do individualismo fica evidenciada no Relatório na seguinte formulação: “Deve, para isso, preparar cada indivíduo para se compreender a si mesmo e ao outro, através de um melhor conhecimento do mundo” (UNESCO-RJDELORS, 1998, p. 47). Nessa mesma linha, a tese do individualismo se expressa também em outra formulação, a saber:

Os conhecimentos básicos desempenham, aqui, um papel importante: ler, escrever e contar. Combinar a escola clássica com contribuições exteriores à escola faculta à criança o acesso às três dimensões da educação: ética e cultural; científica e tecnológica; econômica e social (UNESCO-RJDELORS, 1998, p.22).

Esses elementos reafirmam a subordinação do conhecimento sistematizado ao subjetivismo esvaziado de conteúdo histórico ao sugerir que a realidade não existe por si mesma, que ela seria apenas uma interpretação oriunda de nossa opinião. Trata-se, portanto, de uma construção idealista e reacionária que naturaliza as desigualdades sociais. Nessa linha, o autoconhecimento se tornaria mais importante que o conhecimento sistematizado.

Posto isso, as formulações apontam para elementos caros à questão do conhecimento e seu vínculo histórico com o trabalho educativo na escola. A construção da tolerância, do

respeito ao outro e da convivência precisam ser problematizados no contexto histórico das vivências sociais concretas e na perspectiva de classe e não tratado de forma abstrata.

É possível afirmar que o relatório relativiza a função da escola como agência educativa comprometida com a relação entre conhecimento sistematizado e sociedade e supervaloriza o conhecimento intuitivo (ou subjetivo) frente ao conhecimento científico.

Na perspectiva do materialismo dialético, a realidade objetiva existe independentemente da nossa opinião subjetiva, portanto, deve se construir, historicamente, critérios científicos, objetivos e universais para interpretá-la. Vale assinalar que Marx e Engels declaram que:

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, e a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. E mesmo as fantasmagorias existentes no cérebro humano são sublimações resultantes necessariamente do processo de sua vida material, que podemos constatar empiricamente e que repousa em bases materiais. Assim, a moral, a religião, a metafísica de todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia. Não têm história, não tem desenvolvimento; ao contrário, são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (MARX; ENGELS, 1998, p. 19-20).

Dessa forma, o Relatório na sua dimensão essencial, a despeito do aparente discurso progressista endossa que a produção do conhecimento, e por derivação, a sua socialização pelo trabalho educativo na escola, tem como primazia o entendimento subjetivo do mundo. Porém, trata-se de um subjetivismo esvaziado de conteúdo histórico, pois favorece a visão de que as desigualdades sociais são apenas diferenças culturais entre as pessoas, evitando assim, a contestação crítica.

Finalizando a questão do conhecimento, a citação a seguir faz uma alusão ao tema, na sua forma mais genérica possível. Propõe um conhecimento pautado no relativismo epistemológico e cultural que rejeita um conhecimento objetivo da realidade. O conhecimento sistematizado é posto numa condição secundária em relação ao conhecimento subjetivo. Vejamos:

Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais.

A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo (UNESCO-RJDELORS,1998, p.50).

Em contestação a essa tese podemos recorrer a Gramsci, no seu entendimento de como deve ser uma escola para a classe trabalhadora. Para o autor, devemos construir uma escola pautada no conhecimento científico e referenciada no ideal de emancipação humana, possibilitando o pleno desenvolvimento de todas as potencialidades do ser (intelectuais, artísticas, filosóficas, morais, etc.), mas de maneira histórica, considerando o conhecimento como socialmente produzido. Ele propõe a escola unitária como expressão dessa concepção de escola nos seguintes termos:

Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora (GRAMSCI, vol. 2, p. 39).

Podemos observar que a formulação de Gramsci faz uma confrontação paradigmática com a concepção liberal proposta pelo Relatório Delors.

Na concepção de Gramsci, a educação tem o objetivo de desenvolver o ser humano de forma omnilateral, ou seja, em toda sua plenitude, e não um desenvolvimento abstrato e unilateral, que atende exclusivamente a uma adaptação ao processo produtivo cada vez mais explorador e excludente, com as marcas do neoliberalismo. E para tal realização a escola unitária seria a escola sem esvaziamento político através da relativização da sua primazia na socialização do conhecimento sistematizado.

Gramsci defende a autonomia intelectual, mas não de forma abstrata e individualista como proposto no Relatório da UNESCO-RJDELORS(1998). Para ele, a autonomia tem sua construção baseada nos conhecimentos construídos coletivamente, assim ele diz:

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas. Por isso, nesta fase, a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos

laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional (GRAMSCI, vol. 2, p. 40).

Prosseguindo:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, vol. 2, p. 40).

A perspectiva gramsciana de educação propõe que os trabalhadores não devem ser educados para a adaptação ao mundo do trabalho a todo custo. Ao contrário, cabe à escola estabelecer a crítica às formas alienantes do trabalho, sobretudo a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Isso porque o autor compreende, tal como assinala Marx, que o trabalho é a expressão de uma humanidade criativa e rica de cultura.

Nesse sentido, destacamos uma formulação de Gramsci relacionada aos limites da fantasia na formação do ser social, inclusive com crianças, defendendo a necessidade do caminho científico para tal formação. Essa questão fica evidenciada na resposta a uma fantasia criada por seu filho, Délio, em idade escolar. O menino lhe relatou por carta que sonhava com elefantes, em um cenário onde esses animais dominariam o mundo. Sem desmerecer a importância da fantasia infantil, mas preocupado com a possibilidade de menino tomar o imaginário como real, Gramsci conduziu o filho a pensar por um caminho científico. Desafia o filho a colocar o elefante na sua condição real, isto é, como inúmeras limitações para produzir as condições de existência. De forma habilidosa e didática, nosso autor buscou revelar ao filho os limites da fantasia, considerando a dinâmica do mundo real.

Eis como Gramsci traduz em carta para o filho essa ideia, transcrita por Manacorda, (2013, p.126), levando em consideração que estava lidando com uma criança:

Agradou-me a tua ideia de ver o mundo povoado por elefantes caminhando eretos sobre as patas traseiras e com o cérebro muito desenvolvido: para existirem em grande quantidade sobre a superfície do globo, dá pra imaginar que enormes arranha-céu eles teriam de construir. Mas de que lhes serviria o cérebro sem mãos? Os avestruzes tem a cabeça erguida e livre, caminha sobre dois pés somente, mas nem por isso seu cérebro desenvolveu muito. Vê-se que para o homem, em sua evolução, concentraram-se muitas condições favoráveis no sentido de ajudá-lo a se tornar o que era mesmo antes que se desenvolvesse a vontade definida em relação a um fim e a inteligência suficiente para organizar os meios necessários pra atingir esse mesmo fim.

Em Monasta, temos a conclusão desse princípio: “O não fantasiar sobre hipóteses pseudocientíficas, o saber avaliar a validade de um projeto, tendo em vista sua real capacidade de produção da vida coletiva [...]”(GRAMSCI apud MONASTA, 2013, p. 126). O autor conclui essa síntese da seguinte forma: “A história: a consciência histórica, a capacidade de colocar a si mesmo crítica e historicamente e, do mesmo modo, os outros e todos os objetos de nossa própria reflexão, esse, que realmente constituiu , para Gramsci, o grau mais elevado da cultura[...]”(GRAMSCI apud MONASTA, 2013, p.137).

Na mesma linha, Saviani afirma que:

[...] dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente. O mesmo cabe dizer do conhecimento das leis que regem, por exemplo, a sociedade capitalista. Ainda que seja contra os interesses da burguesia, tal conhecimento é válido também para ela (SAVIANI, 2012, p.50).

A citação acima confronta diretamente com a validade ou com os limites de um conhecimento subjetivo tal como indicado no Relatório reiteradamente.

Considerando as formulações de Gramsci e de Saviani como fundamentos teóricos, podemos afirmar que UNESCO-RJDELORS (1998), com a “pedagogia do aprende a aprender”, aponta para o esvaziamento do conhecimento escolar de base científica para valorizar o conhecimento que emerge da experiência imediata. Nesse sentido, verificamos também que o foco da perspectiva educacional daquele organismo é a educação política para viabilizar que cada pessoa possa incorporar e compartilhar valores, normas sociais e condutas para a formação da subjetividade disciplinada à ordem vigente e para convivência no espaço público no sentido da conservação das relações sociais e as relações de poder. Trata-se, portanto, de algo oposto ao que Gramsci estabeleceu ao refletir sobre a relação entre educação escolar e educação política ao afirmar que o desafio da escola seria formar para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (GRAMSCI, 2001, p. 50).

#### **- Finalidade da educação escolar e trabalho educativo**

Tendo delimitado teoricamente a concepção de ser humano e a questão do conhecimento e educação escolar, interessa-nos agora construir um entendimento sobre a finalidade da educação escolar. A questão que orienta nossa arguição é a seguinte: para a UNESCO-RJDELORS(1998), qual deve ser a finalidade da educação escolar e qual a importância do trabalho educativo?

Toda formulação ideológica necessariamente envolverá os sujeitos sociais. Na educação, não existe a possibilidade de sustentação de um projeto ideológico sem a mobilização dos trabalhadores em educação. Contudo, não significa que isso se converta em indicações claras de valorização do trabalho e reconhecimento da importância da autonomia intelectual de tais sujeitos.

O próprio Presidente da Comissão responsável pela elaboração do Relatório foi categórico em afirmar o seguinte no prefácio do documento: “Seja como for, não há reforma com sucesso sem a contribuição e participação ativa dos professores. A Comissão aproveita para recomendar que se preste atenção prioritária ao estatuto social, cultural e material dos educadores.” (UNESCO-RJDELORS,1998, p.26).

Nessa linha, defende que os governantes devem reconhecer que os docentes estão em permanente pressão social e que contam com organizações sindicais e a cultura corporativa que delas emergem para defendê-los. Ao invés do confronto, propõe o estabelecimento do consenso nos seguintes termos: “Há que reconhecer que não é fácil renovar este tipo de diálogo. Mas é indispensável fazê-lo, para acabar com o sentimento de isolamento e de frustração dos professores, para que se dê lugar à discussão de idéias, para que todos contribuam para o sucesso das reformas indispensáveis.” (UNESCO-RJDELORS,1998, p. 27). Fica evidente que o diálogo não é projetado com as organizações que representam os docentes, mas sim com os próprios docentes. Trata-se de uma formulação que aponta para o esvaziamento da organização política na linha do que propõe o neoliberalismo da terceira via.

Nessa linha, o Presidente da Comissão conclama os governantes a assumirem suas responsabilidades na construção do consenso. A formulação foi assim estabelecida: “Visto sob este prisma, o aperfeiçoamento do sistema educativo exige que os políticos assumam todas as suas responsabilidades. Não podem deixar andar as coisas como se as leis de mercado

conseguissem corrigir as falhas ou, então, como se para tal bastasse uma espécie de auto-regulação.” (UNESCO-RJDELORS,1998, p. 28)

Como já assinalamos com base em Gramsci (2001), no campo político-ideológico, a obtenção do consenso é um instrumento do exercício do poder muito efetivo porque permite dominar sem necessariamente impor a força. Para enfraquecer as organizações coletivas, a UNESCO-RJDELORS(1998) opta por considerar o professorado como indivíduo singular e não como integrante de uma fração de classe. Nessa direção, argú sobre os atributos pessoais que levariam a ideia de “bom professor”; mencionada as exigências que devem ser apresentadas a eles sem considerar as condições de trabalho; cita a vocação como referência para definir o professor, desconsiderando a questão da profissionalização. Vejamos:

Dentro de parâmetros razoáveis, que pode a sociedade esperar dos professores? Em termos realistas, que exigências lhes podem ser feitas? A que contrapartidas podem eles aspirar — condições de trabalho, direitos, estatuto na sociedade? Quem pode vir a ser bom professor, como descobrir uma pessoa dessas, formá-la e fazer preservar a sua motivação, assim como a qualidade do seu ensino?(UNESCO-RJDELORS,1998, p. 153).

Embora a noção de “bom professor” tenha um grande apelo social, podemos afirmar que ela é, ao mesmo tempo, imprecisa e funcional à ideologia dominante. Ao descolar a ideia de bom de um projeto de educação, é possível generalizar que o bom professor seria aquele comprometido com as reformas empresariais na educação, desarticulado das lutas de sua categoria e cooperativo com as demandas de construção da coesão social. Além disso, é importante considerar que os professores, enquanto pertencentes à classe trabalhadora, são formados histórica e culturalmente para ingressarem na profissão. O processo de formação profissional não está subordinado à simples escolha do indivíduo, mas sim a um conjunto de condicionantes sociais que marcam a condição de classe. Esse é um ponto fundamental para projetar a necessária profissionalização e valorização dos trabalhadores do setor, no sentido de assegurar autonomia intelectual sobre o próprio trabalho, mas isso não é algo que preocupa a UNESCO-RJDELORS(1998) no âmbito do Relatório.

Saviani nos mostra que o controle sobre os professores passa não somente pelas condições objetivas precárias propositadamente implementadas, mas principalmente na disputa ideológicas e políticas que são dois aspectos inerentes à condição de professor. Segundo ele:

Não se trata, pois, de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar que atinge as crianças das camadas trabalhadoras para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social

injusta e opressora. Isso não pode, porém, impedir-nos de constatar que sua condição de vítima se expressa também, embora não somente, pela produção de sua incompetência profissional. Em verdade, não procedendo assim, incorreríamos em incoerência. Com efeito, ao criticarmos a política educacional vigente pelas distorções decorrentes de seu atrelamento aos interesses dominantes, não será possível deixar de reconhecer seus efeitos sobre a formação (deformação) dos professores (SAVIANI, 2012, p. 28).

Saviani (2012) evidencia também que as condições precárias dos professores não passam apenas pelo âmbito mais objetivo das questões salariais, mas abrange principalmente a sua formação e a sua consciência política, envolvendo os projetos educacionais que buscam retirar desse trabalhador sua condição de sujeito político. Em outras palavras, busca-se neutralizar o significado político de suas ações pedagógicas, esvaziando os conhecimentos de significado que potencializam a reflexão crítica da classe trabalhadora sobre as relações sociais capitalistas.

Saviani (2012) evidencia a questão política do professorado, destacando que tais sujeitos devem ter competência técnica a respeito das várias dimensões de sua prática, o que não pode ser confundido com o tecnicismo e suas práticas rotineiras e repetitivas.

De forma fundamental, Saviani(2012) destaca que a questão técnica não é oposta à questão política, pois considera a técnica como um meio ou instrumento de mediação para se atingir um determinado fim, ou seja, cumprir um determinado compromisso político. Considerando que educação das massas trabalhadoras deve ter como horizonte a emancipação humana, o autor em questão nos revela que existiria uma falsa polêmica entre “competência técnica” e “compromisso político” por entender que tais questões se articulam numa mesma dimensão. Saviani (2012, p.26) argumenta que por competência técnica devemos entender “o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar”.

Recorremos ainda ao mesmo autor para delimitar de forma clara a relação entre “técnica e política”. Vejamos:

[...] É também pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. Nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa. O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica (SAVIANI, 2012, p.32).

O ponto nodal desse tema se refere a necessária vinculação entre escola e sociedade a partir das relações sociais de produção da existência humana e das relações de poder que se estabelecem entre as classes sociais. Em outras palavras, trata-se de problematizar o ensino como forma de assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado que possibilita a interpretação da realidade e a intervenção sobre ela de modo coerente com a condição de classe.

Partindo desses aspectos teóricos, podemos compreender o motivo que leva os formuladores do Relatório Jacques Delors defender que a prática do professor seja apenas um elemento neutro que se destinaria a colaborar com a aprendizagem dos estudantes, destacando também que a aprendizagem se vincularia a qualquer situação ou local fora da instituição escolar. Esse entendimento pode ser verificado na seguinte afirmação:

À medida que a separação entre a sala de aula e o mundo exterior se torna menos rígida os professores devem também esforçar-se por prolongar o processo educativo para fora da instituição escolar, organizando experiências de aprendizagem praticadas no exterior e, em termos de conteúdos, estabelecendo ligação entre as matérias ensinadas e a vida quotidiana dos alunos(UNESCO-RJDELORS,1998, p. 154).

A tese da UNESCO-RJDELORS (1998), ao mesmo tempo em que defende o esvaziamento do trabalho docente, propõe que o professor seja responsabilizado pela eficiência da educação ao lado da sociedade. Essa ideia pode ser observada na seguinte formulação:

Esta chamada de atenção sobre as tarefas tradicionais ou novas que incumbem aos professores não se deve prestar a ambigüidades. Não deve, por exemplo, servir de justificativa aos que culpam as políticas de educação, tidas como más, de todos os males da sociedade. Pelo contrário é à própria sociedade, em todos os seus componentes, que cabe remediar as graves disfunções que a afetam e reconstituir os elementos indispensáveis à vida social e às relações interpessoais (UNESCO-RJDELORS, 1998, p. 154).

A proposta dificulta a compreensão da educação pública como direito social que deve ser assegurada pelo aparelho de Estado através das políticas sociais, mas como já foi destacado, a UNESCO-RJDELORS (1998) admite o ensino privado ou o modelo público-privado para a educação escolar. Diante disso, é possível afirmar que ao responsabilizar o professor e a sociedade deseja-se afirmar como viável o modelo de Estado gerencial, sociedade civil ativa e nova cidadania tal como defendido pelo projeto neoliberal da terceira via.

De modo mais amplo, para a UNESCO, a educação para o século XXI deverá estar alinhada à formação da cidadania e promoção da coesão social como podemos observar no seguinte excerto:

Finalmente, se se busca uma relação sinérgica entre a educação e a prática de uma democracia participativa então, além da preparação de cada indivíduo para o exercício dos seus direitos e deveres, convém apoiar-se na Educação permanente para construir uma sociedade civil ativa que, entre os indivíduos dispersos e o longínquo poder político, permita cada um assumir a sua parte de responsabilidade como cidadão ao serviço de um destino autenticamente solidário. A educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva. Confunde-se, até, com a democracia, quando todos participam na construção de uma sociedade responsável e solidária, respeitadora dos direitos fundamentais de cada um (UNESCO-RJDELORS (1998, p. 63).

A ideia do individualismo é projetada através da noção de cidadania ativa. Com essa defesa, a UNESCO-RJDELORS(1998) não reconhece que na sociedade de classes a cidadania é apenas a admissão da igualdade formal com a preservação da desigualdade real entre os seres humanos. Ou seja, embora o estatuto da cidadania seja resultado das lutas sociais, é importante considerarmos que não é a condição de cidadão ou o pressuposto de cidadania que transforma a realidade. A formulação de Lopes (2013, p.19-20) nos ajuda a delimitar os limites da cidadania.

Entendemos que o conceito de cidadania é diferente, no conteúdo e na forma, da ideia de emancipação humana. Compreendemos que a cidadania insere-se nos limites da emancipação política na sociedade capitalista [...] assegurando a possibilidade de organização, de representação e de escolha política através do voto. Contudo, essa importante condição assegurada pelo aparato jurídico diz respeito tanto à condição política dos sujeitos explorados e oprimidos quanto à condição dos que exploram e oprimem. Em outras palavras, a cidadania estabelece uma igualdade formal entre os sujeitos, não sendo capaz de alterar a exploração econômica da ordem capitalista. O preceito da cidadania reforça a condição do indivíduo em detrimento à questão da coletividade expressa pelo conceito de classe. Isso nos autoriza afirmar que, mantidas as diferenças reais entre os homens, a cidadania possui limites bem demarcados. Trata-se de uma conquista circunscrita aos limites da sociedade capitalista, permitindo (ou não) que os efeitos da exploração e dominação sejam suavizados.

Cumpramos destacar que a expressão “cidadania” aparece vinte vezes no documento, sendo que na maior parte a expressão é associada à ideia de democracia, participação, responsabilidade e coesão social. Nessa linha, postula o seguinte: “A sua maior ambição [educação escolar] passa a se dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas” (UNESCO-RJDELORS,1998, p. 52).

Ao indicar que a educação escolar poderia dispor dos meios para promover uma cidadania consciente e ativa, a UNESCO-RJDELORS (1998) compartilha do amplo entendimento de que seria função da escola formar pessoas para a inserção na vida social e, assim, construir o mundo melhor.

Mas seria a igualdade formal entre os seres humanos suficiente para a confirmação desse ideal? Cremos que não.

Como mencionamos acima, acreditamos que os processos de transformação ou mesmo de mudança de uma sociedade se vinculam à prática social concreta baseada na indissociabilidade real entre economia e política. Ao reconhecermos que a igualdade formal não altera por si só as desigualdades reais, queremos afirmar que o estatuto da cidadania, embora não desprezível, não é suficiente para impulsionar processos sociais mais amplos e comprometidos com mudanças substantivas da sociedade porque seu alcance se limita à dimensão exclusivamente da política, desprezando a questão econômica.

A partir de Wood (2004), podemos afirmar que não é possível a transformação real do mundo se os processos de exploração de classe que geram a desigualdade forem mantidos. Nessa perspectiva, é necessário reconhecermos os limites da cidadania para operar a superação da exploração e da desigualdade. Entendemos que a cidadania é uma construção política importante que se limita a estabelecer o pressuposto da igualdade formal entre os seres humanos sem enfrentar a questão da desigualdade real. Em outras palavras, a cidadania pode ser compreendida como expressão dos direitos civis, isto é, como forma de socialização da participação política (voto, possibilidade de organização, liberdade de expressão, etc.).

Seu pressuposto central é que política integra uma “esfera” particular do mundo que não se comunica com a “esfera” da economia. Nessa direção, a propriedade privada dos meios de produção e a acumulação privada do lucro não são temas relacionados à cidadania.

A UNESCO-RJDELORS (1998) parece assumir esse entendimento ao proclamar que cidadania seria o pressuposto central para a coesão social e vivência democrática. Os problemas sociais seriam decorrentes da intolerância e não das relações sociais concretas. Nessa linha, o mundo harmonioso seria aquele em que os indivíduos respeitam e são respeitados. Embora o documento da UNESCO-RJDELORS(1998) aponte algumas críticas ao projeto civilizatório capitalista, a tese defendida é de que tal projeto não esgotou as suas possibilidades históricas – talvez porque a humanidade teria chegado ao “fim da história” como proclamou Fukuyama

(1992), ou seja, a humanidade estaria condenada eternamente ao capitalismo. Mas temos que reconhecer que a UNESCO-RJDELORS (1998) não advoga em favor de qualquer capitalismo, mas sim em prol do “capitalismo de face humanizada” o que supostamente conjugaria a liberdade de mercado com justiça social.

Nessa direção, o documento da UNESCO-RJDELO (1998) é claro em delimitar a função da educação escolar e dos processos formativos relacionados ao que denomina de “educação ao longo da vida”. A educação cumpriria duas funções essenciais.

A primeira é relacionada à construção do futuro e de engajamento ativo na vida social. A formulação é assim descrita: “A educação não pode contentar-se em reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que finalidades, para fazer o quê? e dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade” (UNESCO-RJDELORS, 1998, p. 60).

A segunda se vincula à noção de afirmação do presente e de adaptação à ordem. A ideia é assim apresentada:

Qualquer sociedade humana retira a sua coesão de um conjunto de atividades e projetos comuns, mas também, de valores partilhados, que constituem outros tantos aspectos da vontade de viver juntos. Com o decorrer do tempo, estes laços materiais e espirituais enriquecem-se e tornam-se, na memória individual e coletiva, uma herança cultural, no sentido mais lato do termo, que serve de base aos sentimentos de pertencer àquela comunidade, e de solidariedade. Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social (UNESCO-RJDELORS, 1998, p.51).

Na mesma linha, o conteúdo político da tese reaparece nas menções sobre os desafios da educação no contexto do que denominam de “sociedade da informação”, considerando os avanços das tecnologias da informação e comunicação. Vejamos:

Contudo, deve se manter sempre o princípio da igualdade de oportunidades. Trata-se de fazer com que os que têm mais necessidades, por serem mais desfavorecidos, possam beneficiar-se destes novos instrumentos de compreensão do mundo. Deste modo, os sistemas educativos, ao mesmo tempo que fornecem os indispensáveis modos de socialização, conferem, igualmente, as bases de uma cidadania adaptada às sociedades de informação (UNESCO-RJDELORS, 1998, p. 66)

Ao apontar a promoção da cidadania ativa e a forma de sua construção, o relatório da UNESCO-RJDELORS (1998) estabelece as finalidades da educação escolar que pode ser criticamente descrita nos seguintes termos: renovar a sociabilidade capitalista por meio da valorização da coesão social.

Essa perspectiva pode ser confirmada na leitura crítica dos tópicos contidos na seção intitulada de “Pistas e recomendações” do Relatório. Vejamos:

- A educação não pode, por si só, resolver os problemas postos pela ruptura (onde for o caso) dos laços sociais. Espera-se, no entanto, que contribua para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional.
- A escola só pode ter êxito nesta tarefa se contribuir para a promoção e integração dos grupos minoritários, mobilizando os próprios interessados no respeito a sua personalidade.
- A democracia parece progredir, segundo formas e fases adaptadas a situação de cada país. Mas a sua vitalidade é constantemente ameaçada. É na escola que deve começar a educação para uma cidadania consciente e ativa (UNESCO-RJDELORS, 1998, p. 67).

Nessa perspectiva, a educação escolar cumpriria a função de integrar e adaptar os seres humanos à sociedade para viabilizar a coesão social. Para tanto, a UNESCO-RJDELORS(1998) proclama a educação como direito de todos por identificá-la como instrumento para reordenamento da ordem da sociedade de classes. A promoção da cidadania por meio da escola – supostamente um grande esforço do Estado para superar a barbárie e integrar os seres humanos ao seu tempo – é, na verdade, o movimento para viabilizar a assimilação (intelectual, moral, estética e política) das massas ao projeto civilizatório capitalista.

Em síntese, é possível afirmar que a perspectiva educacional contida no Relatório Jacques Delors se vincula ao que Saviani (2008) denominou de teoria não-crítica da educação.

Outro aspecto que merece ser analisado no documento é a relação entre cidadania e Estado porque a concepção sobre tal relação produz implicações para a educação escolar.

O primeiro ponto a ser destacado se refere à suposta exterioridade da sociedade e da cidadania em relação ao Estado.

Ao destacar a problemática da coesão social, a UNESCO-RJDELORS(1998) sugere que os indivíduos tendem a não se identificarem com o Estado e, por esse motivo, estariam construindo outras formas de identificação cívica. Vejamos:

De uma maneira geral, os valores integradores são postos em causa de formas muito diversas. O que parece particularmente grave é que esta atitude abrange dois conceitos, o de nação e o de democracia, que podemos considerar como os fundamentos da coesão das sociedades modernas. O Estado-Nação, tal como se constituiu na Europa durante o século XIX, já não é, em certos casos, o único quadro de referência, e tendem a desenvolver-se outras formas de dependência, mais próximas dos indivíduos, na medida em que se situam a uma escala mais reduzida. De maneira inversa, mas sem dúvida complementar, surgem no mundo regiões inteiras que procuram constituir vastas comunidades transnacionais que traçam novos espaços de identificação, embora limitados ainda, em muitos casos, apenas à atividade econômica (p. 53).

Consideramos que não existe exterioridade possível entre sociedade e Estado porque é a primeira que institui e dá forma a segunda a partir das relações sociais e das relações de poder. O Estado é, portanto, uma construção histórica que expressa, como revela Poulantzas (1980, p. 147), a condensação material das relações de força entre classes e frações de classes.

Da suposta relação de exterioridade advogada pela UNESCO-RJDELORS(1998) apreendemos o segundo ponto crítico, qual seja: a noção do Estado como sujeito, isto é, uma instância com força e racionalidade próprias que teria a capacidade de atuar sobre a sociedade para ordená-la. A primeira formulação que destacamos para exemplificar esse entendimento sugere que o Estado seria capaz de conceder recursos para que os cidadãos cumpram funções que seria de sua responsabilidade. Isso é revelado nos seguintes termos: “A outorga, por parte do Estado, de subsídios às comunidades locais que se esforçam por resolver os seus próprios problemas, aperfeiçoar-se e organizar-se, revelou-se uma solução mais eficaz do que as ações vindas de cima, visando impor o progresso.” (UNESCO-RJDELORS,1998, p.132).

Na mesma linha, apresentamos outra formulação que ratifica o Estado como sujeito histórico. No excerto a seguir, o Estado é apresentado como portando uma racionalidade própria e seria capaz de assumir um acordo com a sociedade civil, em nome do bem-comum, para atender demandas relacionadas à educação escolar. Vejamos:

Seja qual for a organização do sistema educativo, mais ou menos descentralizado ou mais ou menos diversificado, o Estado deve assumir um certo número de responsabilidades para com a sociedade civil, na medida em que a educação constitui um bem de natureza coletiva que não pode ser regulado apenas pelas leis de mercado. Trata-se, em particular, de criar um consenso nacional sobre educação, de assegurar uma coerência de conjunto e de propor uma visão a longo prazo (UNESCO-RJDELORS,1998, p.174).

A relação de exterioridade do cidadão e da sociedade frente ao Estado é veiculada também em outra afirmação, a saber: “Assim se justifica essencialmente o papel do Estado

enquanto representante da coletividade no seu conjunto, numa sociedade plural e baseada em parcerias, onde a educação se desenvolve ao longo de toda a vida (UNESCO-RJDELORS, 1998, p.175).

Em conjunto, a forma como o fenômeno estatal é tratado pela UNESCO-RJDELORS (1998) tende a traduzir a cidadania como concessão do Estado e não como conquista política nos limites da sociedade de classes, como discutido anteriormente. Nesse sentido, o Estado equivaleria a uma figura mítica criadora da sociedade e dos cidadãos. Com efeito, as classes sociais são subsumidas, as relações de poder corresponderiam à luta abstrata do cidadão contra o Estado e as relações sociais de produção da existência são apagadas da história do capitalismo. Nesse sentido, educar para a cidadania, tal como proposto pela UNESCO-RJDELORS (1998), significa promover a assimilação forçada das massas ao padrão de sociabilidade dominante. Essa seria a função da escola.

As contradições da sociedade capitalista não são vistas como contradições, e nem a sociedade atual como organizada sob a hegemonia da classe burguesa. Portanto, o Relatório Jacques Delors veicula a ideia de uma sociedade harmônica que é organizada de acordo com os desejos particulares de cada indivíduo, desconsiderando, totalmente, a luta de classes, bem como as contradições que giram em torno da seguinte problemática: produção social da riqueza *versus* acumulação privada do que é socialmente produzido. Ao se afastar de uma visão crítica dos processos sociais, a UNESCO-RJDELORS(1998) naturaliza a condição histórica da classe burguesa e passa a atuar em seu favor.

De acordo com Gramsci (2014, p. 73), a sociedade institui o Estado e não o contrário. Por conseguinte, esse processo contraditório tem como motor a luta de classes que se desenrola na sociedade civil – uma instância do Estado integral que se constitui pela divisão de classes e pelos processos de dominação, considerando ainda o exercício da hegemonia política e cultural de uma classe ou fração de classe sobre o conjunto de toda a sociedade. Na definição de Poulantzas(1980), o estabelecimento da política de Estado

[...] deve ser considerado como a resultante das contradições de classe inseridas na própria estrutura do Estado (o Estado-relação). Compreender o Estado como a condensação de uma relação de forças entre classes e frações de classe tais como elas se expressam, sempre de maneira específica, no seio do Estado, significa que o Estado é constituído-dividido de lado a lado pelas contradições de classe. Isso significa que uma instituição, o Estado, destinado a reproduzir as divisões de classe, não é, não pode ser jamais, como nas concepções do Estado-Coisa ou Sujeito, um bloco monolítico sem fissuras, cuja política se instaura de qualquer maneira a despeito de suas contradições,

mas é ele mesmo dividido. Não basta simplesmente dizer que as contradições e as lutas atravessam o Estado, como se se tratasse de manifestar uma substância já constituída ou de percorrer um terreno vazio. As contradições de classe constituem o Estado, presentes na sua ossatura material, e armam assim sua organização: a politicado Estado é o efeito de seu funcionamento no seio do Estado(POULANTZAS, 1980, p. 152).

Além disso, a UNESCO-RJDELORS(1998) oferece uma interpretação a-histórica sobre o que participação política ao propor que estatuto da cidadania poderia criar formas de superação dos problemas sociais.

Diferentemente do que propõe a UNESCO-RJDELORS(1998), compreendemos a sociedade como uma construção historicamente determinada pelas relações sociais de produção da existência humana e também pelas relações de forças presentes em cada formação social concreta (MARX e ENGELS, 1998). Portanto, não basta idealizar a mudança para que ela venha a ocorrer. É necessário enfrentar as condições objetivas presentes na história para que qualquer mudança ou transformação ocorra.

Pelos aspectos problematizados, podemos afirmar que a noção de educação ao longo da vida é uma construção ideológica que traduz a perspectiva conservadora de educação para o século XXI. Eis uma das definições importantes:

A tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades. Questão clássica proposta já desde o início do século, tanto às políticas econômicas e sociais como às políticas educativas. Questão resolvida, em alguns casos, mas nunca de forma duradoura. A Comissão ousa afirmar que, atualmente, a pressão da competição faz com que muitos responsáveis esqueçam a missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades. Conscientes disto, e no âmbito deste relatório, fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula, a cooperação que reforça e a solidariedade que une (UNESCO-RJDELORS,1998, p. 15).

Nota-se também a falta de uma exposição teórica clara, que explique como associar duas visões de mundo que são antagônicas, ou seja, para uma certa perspectiva de mundo ser hegemônica, a outra tem que ser eliminada de possibilidades históricas de existência. A expressão “muitos responsáveis” não revela os agentes históricos que atuam diretamente no campo educacional e intensifica a fragilidade do documento. Não debater claramente, seja qual for o arcabouço ideológico, as concepções educacionais e seus desdobramentos contribuem pra tornar o documento um texto capcioso, pois não revela objetivamente suas intenções de

produzir o consenso, com intuito de manter as dominações, sem reconhecer os conflitos que há no campo educacional.

Recorremos ao pensamento de Gramsci para estabelecer a função da escola pública como estratégia no entendimento da cultura como uma forma de conhecer a realidade. Segundo o autor:

O enorme desenvolvimento obtido pela atividade e pela organização escolar (em sentido lato) nas sociedades que emergiram do mundo medieval indica a importância assumida no mundo moderno pelas categorias e funções intelectuais: assim como se buscou aprofundar e ampliar a “intelectualidade” de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das instituições escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada “alta cultura”, em todos os campos da ciência e da técnica. (A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. Pode-se ter um termo de comparação na esfera da técnica industrial: a industrialização de um país se mede pela sua capacidade de construir máquinas que construam máquinas [...]O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: escolas e instituições de alta cultura são similares.) (Também nesse campo a quantidade não pode ser destacada da qualidade. À mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e o maior empenho no favorecimento do acesso aos graus intermediários do maior número)(GRAMSCI, 2014, Vol. 2, p. 19 -20).

Com essa citação ressaltamos a importância estratégica da escola e toda a sua especificidade. É uma instituição que acumula nas contradições as condições históricas específicas que permite, potencialmente, a apropriação dos conhecimentos sistematizados de base filosófica, científica, tecnológica e artística necessários à formação humana.

Mas, ao contrário, a UNESCO-RJDELORS(1998) aposta no esvaziamento da escola. Eis uma significativa evidência: “Hoje em dia, ninguém pode pensar adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma atualização contínua dos saberes, mesmo que a educação inicial dos jovens tender a prolongar-se” (UNESCO-RJDELORS,1998, p.103). A complementação dessa ideia é assim descrita:

Paralelamente, a própria educação está em plena mutação: as possibilidades de aprender oferecidas pela sociedade exterior à escola multiplicam-se, em todos os domínios, enquanto a noção de qualificação, no sentido tradicional, é substituída em muitos setores modernos de atividade, pelas noções de

competência evolutiva e capacidade de adaptação (UNESCO-RJDELORS,1998, p.103).

O grande desafio da ciência é revolucionar-se. O grande desafio da escola pública, na perspectiva traçada por Gramsci e aprofundada por Saviani, é responder de forma crítica aos avanços da ciência de modo que os currículos escolares possam apresentar o que há de mais avançado no mundo, considerando inclusive a crítica a esse avanço.

Entretanto, a formulação da UNESCO-RJDELORS(1998) sugere que diante das impossibilidades de se pensar num conhecimento válido para eternidade, bastaria esvaziar a escola do que é clássico para colocar como eixo educativo o chamado “aprender a aprender”.

Ao contrário, consideramos que os conhecimentos precisam ser atualizados no currículo escolar em articulação com os avanços da ciência. Isso exige reconhecer que a ciência é resultado da ação humana, que não se reinventa a todo o momento e que os avanços se fundamentam em rupturas epistemológicas e também em aprofundamentos do que foi acumulado por gerações anteriores e isso com intencionalidades que se manifestam no contexto das relações de poder.

Isso nos remete ao sentido de clássico na educação escolar. Nas palavras de Saviani,

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2012, p. 13).

O autor complementa:

[...] clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2012, p. 18).

A disputa de concepções sobre a função da escola continua sendo o ponto central da relação entre ideologia e educação. O dualismo estrutural na educação não só no Brasil marcou por décadas os percursos distintos de escolarização, diferenciando explicitamente a escola das massas e escola das elites. Com tudo, se o dualismo foi superado na forma, o conteúdo de tal modelo foi mantido sob nova roupagem. Na atualidade, como revelado em Neves (2015),

temos uma unidade estrutural formal do sistema de ensino assegurado em lei que inclusive estabelece a obrigatoriedade da educação básica a todos. Mas a unidade estrutural se concretiza na forma diversificada e hierarquizada, não sendo mais necessário manter dois sistemas paralelos de ensino como previsto no dualismo estrutural na educação. A diferenciação é operada em outras bases. O ponto de partida continua sendo a desigualdade social. A diversificação e hierarquização se manifestam em práticas pedagógicas que buscam elevar as funções cognitivas superiores dos estudantes, explorando as formas mais elaboradas de cognição, ou conservar tais funções próximas ao senso comum. Manifesta-se também nas condições de trabalho e estudo dos sujeitos, isto é, nas condições estruturais das escolas, na extensão ou limitação dos tempos escolares e no acesso aos outros meios necessários ao trabalho educativo e à aprendizagem.

A tese da “educação ao longo da vida” que justificaria o “aprender a aprender” fortalece a noção da desescolarização, sugerindo que a aprendizagem é mais rica se ocorrer por fora da instituição escolar. Com efeito, as ruas, avenidas, praças, regiões comerciais, bem como viagens, passeios, reuniões informais seriam portadoras da educação para o século XXI por favorecer a produção de memória e o encontro com a cidade, ressaltando a relevância do pertencimento ao espaço urbano.

Em resposta a essa formulação, acreditamos que é necessário recuperar o sentido clássico da função da escola, envolvendo:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2012, p.8).

Essas três implicações corroboram com a defesa da escola pública como uma instituição constituída pelas contradições, mas portadora de potencialidades que não se confundem com a visão redentora e idealista da sociedade.

Consideramos que a ideologia burguesa na educação precisa ser identificada. Seu fundamento é desarmar intelectualmente a classe trabalhadora. Para tanto, precisa reforçar a negação da condição histórica do sujeito social na sociedade de classes e negar a centralidade

do conhecimento sistematizado no processo educativo, propondo em seu lugar a valorização das vivências e de aprendizagens abstratas destituídas de conteúdo social e histórico. O fundamento ideológico pode ser assim sistematizado: para conhecer o mundo seria necessário, antes de tudo, conhecer a si próprio; o autoconhecimento seria mais importante do que o conhecimento historicamente acumulado; as vivências substituiriam as formulações sistematizadas. Essa ideologia significa o deslocamento conhecimento para as competências cujo norte é pragmático, o “saber fazer”.

Diante desses elementos, cabe ainda ressaltar que as formulações ideológicas na educação estão organicamente ligadas às formulações ideológicas de um projeto societário. Isto é, a educação como prática social se vincula ao que se busca construir em uma dada sociedade a partir de certo projeto. No caso da formulação da UNESCO-RJDELORS (1998), há convergências significativas com o projeto neoliberal da terceira via ainda que isso não se dê necessariamente de forma direta.

Para finalizar, reafirmamos a importância do conceito de ideologia para a compreensão do quadro de disputas na sociedade e na educação, destacando que as categorias “concepção de ser humano”, de “conhecimento e educação escolar”, de “finalidade da educação escolar e trabalho educativo” se constituem como elementos teóricos importantes para decifrar as ideologias na educação, especialmente no que se refere ao nosso objeto.

### 3. ANÁLISE DA CARTA DE PRINCÍPIOS DA AICE

A Carta de Princípios é o documento que expressa os fundamentos da chamada “cidades educadoras” e serve como referência para adesão dos governos municipais à AICE. É possível afirmar que o documento equivale a uma espécie de “lei magna” para a entidade em função do número de vezes que é citada na própria página e pelo fato de ser a única produção da AICE disponível em quatorze línguas. Dada essa importância, o objetivo do capítulo é apresentar a análise dos princípios político-ideológicos contidos no documento.

A Carta de Princípios está organizada em seções. Na de abertura, encontramos duas informações, são elas: a construção do referido documento e as referências gerais servem de fundamentação.

Sobre a construção, a AICE informa que a primeira versão da Carta foi aprovada no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, ocorrida em 1990, na cidade de Barcelona, na Espanha. Em 1994, ano de criação da AICE e de realização do III Congresso, realizado na cidade de Bolonha, na Itália, o documento foi atualizado. Em 2004, no Congresso de Gênova, na Itália, os integrantes da organização aprovaram o que denominam de Carta das Cidades Educadoras-versão final (AICE, 2004).

Sobre as referências, especificamente no segundo parágrafo, a AICE afirma que a Carta está fundamentada nos seguintes documentos do sistema ONU: Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948; Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais de 1966; Declaração Mundial da Educação para Todos de 1990, sob responsabilidade da UNESCO; nas resoluções da Cúpula Mundial para a Infância, de 1990, sob responsabilidade da UNICEF; por fim, na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural de 2001, sob os auspícios da UNESCO (AICE, 2004).

A segunda seção, formado por um texto com quatorze parágrafos intitulado de “Preâmbulo”, consta uma apresentação geral da Carta. Nela, a AICE afirma de forma sintética aspectos políticos gerais que justificariam a importância da noção de cidades educadoras no contexto do século XXI.

A terceira seção é composta por vinte princípios, devidamente numerados, com textos de tamanhos variados que anunciam as bases político-ideológica sobre cidades educadoras e a concepção de educação da AICE.

O percurso metodológico que permitiu a elaboração do capítulo foi estruturado em procedimentos. Em primeiro lugar, realizamos a busca das três versões do documento da AICE. Localizamos as versões de 1994 e a de 2004. Em segundo, realizamos a leitura exploratória das duas versões de modo a compreender a lógica interna de sua constituição. Em terceiro, realizamos uma análise comparativa entre as versões, buscando identificar as mudanças entre elas e o significado das formulações a partir dos elementos identificados. A sistematização dessa análise está organizada na seção “3.1” deste capítulo. Considerando os objetivos da pesquisa e a identificação de que as formulações contidas na versão de 1994 foram reescritas com detalhamentos para a versão de 2004 sem alterações significativas de conteúdo. Nesse sentido, elegemos esta versão como objeto de análise, cumprindo o seguinte percurso: (i) leitura exploratória para entender especificamente a lógica interna dos princípios; (ii) leitura para identificação e seleção dos elementos centrais que fundamentam a ideia de cidades educadoras; (iii) análise dos aspectos identificados e selecionados; (iv) textualização da análise apresentada na seção “3.2” do presente capítulo, cuja organização foi ordenada pela apresentação geral do princípio; transcrição do princípio ou parte dele, como forma de atestar a veracidade da afirmação da AICE; análise crítica da formulação. Assinalamos que recorreremos a teóricos marxistas e do campo crítico para ampliar a interpretação e análise crítica dos referidos princípios.

Por fim, considerando que a perspectiva epistêmica que fundamenta a pesquisa é o materialismo histórico dialético, buscamos analisar os dados para além dos significados imediatos; isto é, os dados foram interpretados na dinâmica da realidade social a partir das categorias do método, a saber: totalidade, contradição, práxis.

Ao final do capítulo, apresentamos a síntese obtida à luz das categorias de conteúdo detalhadas no capítulo 2 desta pesquisa.

### **3.1. Análise das versões da Carta das Cidades Educadoras**

Observamos que as mudanças entre as versões podem ser interpretadas como ampliação e aperfeiçoamento de formulações, com alterações pontuais que visam afirmar a AICE como um organismo que compreende as relações de poder e sabe traçar estratégias.

Nas versões analisadas, a AICE reconhece que as cidades possuem problemas, mas destaca que isso não limitaria a potencialidade educativa dos espaços urbanos. Na formulação de 1994, o organismo afirma no texto introdutório (“Prêmbulo”) o seguinte:

E ainda que o conjunto das propostas apresente, algumas vezes, contradições, ou evidencie desigualdades já existentes, elas encorajarão sempre, a aprendizagem permanente de novas linguagens, oferecerão oportunidades de conhecer a mundo, permitirão o enriquecimento individual e a partilha de forma solidária (AICE, 1994, p.1).

Na versão de 2004, o texto foi assim redefinido: “De uma maneira ou de outra, a cidade oferece importantes elementos para uma formação integral: É um sistema complexo e ao mesmo tempo um agente educativo permanente, plural e poliédrico, capaz de contrariar os factores deseducativos” (AICE, 2004, p.1).

Podemos notar que a expressão “contradições” foi apagada na versão de 2004, reforçando que o não havia (e ainda não há) o reconhecimento das contradições da cidade na sociedade capitalista. O que a AICE buscou afirmar foi que as cidades possuem aspectos disfuncionais à educação. Em outras palavras, o organismo não demonstra reconhecer as contradições geradas pelas relações sociais capitalistas, seja no plano da política, da economia, da cultura e da educação. Assim sendo, a formulação serve para silenciar a natureza dos problemas vividos pela classe trabalhadora nas cidades.

Consideramos que as formulações estão alinhadas a uma das premissas sistematizadas pelo intelectual convocado para descrever o que seriam as “cidades educadoras” por ocasião do I Congresso realizado em 1990. A tese do intelectual é que as cidades apresentam aspectos disfuncionais em relação à educação. Ou seja, em sua concepção, a cidade educa, mas também deseduca. Vejamos sua afirmação: “Decir que la ciudad educa no significa aceptar que educa siempre para bien. Y es que la ciudad, cada ciudad, es educativamente ambigua y contradictoria” (BENET, 1990, p.18).

Vale ressaltar que a expressão “contradictoria” (contradição) não tem o mesmo significado da categoria do método materialista histórico dialético. Em 1990, Jaume Benet estava mais preocupado em identificar os desafios das “cidades educadoras” do que reconhecer criticamente a estrutura e a dinâmica da cidade no sistema capitalista.

Além desse ponto, observamos que nas duas versões da Carta, a AICE define as cidades como portadoras de atributos humanos. A formulação que coloca em evidência tal entendimento é a afirmação de que as cidades teriam “personalidade própria”. Além desse

elemento, as duas versões mencionam outros atributos humanos, a saber: “aprender, trocar experiências e, portanto, enriquecer a vida de seus habitantes”. Com efeito, afirma que as cidades seriam os sujeitos da história e os habitantes receptores de suas virtudes, reconhecendo na versão de 2004 que é possível existir um caráter “deseducativo” das cidades, algo não previsto na primeira versão.

A tese da cidade como sujeito é reafirmada em outros parágrafos das duas versões. Na formulação de 1994 isso fica evidenciado na seguinte afirmação: “a cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva [...] uma função educadora, isto é, quando assuma uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes (AICE, 1994, p.1). Na versão de 2004, consta o seguinte:

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades, numa formação ao longo da vida.

Embora essa construção possa ser considerada um recurso estilístico de linguagem, consideramos que ao apontar a cidade como sujeito da história a AICE busca apagar as contradições e lutas sociais presentes nos territórios urbanos.

Outro ponto que merece ser destacado se refere à incorporação de uma importante formulação da UNESCO. No documento de 1994, a AICE emprega a expressão “educação permanente” para delimitar a perspectiva educativa das cidades na linha estabelecida pelo Relatório Faure de 1972. Já no documento de 2004, emprega a expressão “formação ao longo da vida”, tal como afirmado no Relatório Jacques Delors de 1996.

É possível afirmar que a atualização da Carta ocorrida em 2004 visou, entre outros aspectos, promover um alinhamento mais explícito com a UNESCO.

Na versão de 2004, a AICE emprega, no preâmbulo, a expressão “plena igualdade” ao se reportar à questão do respeito comum e do diálogo, um atributo básico da convivência em quaisquer sociedades. Na versão de 1994, a AICE não faz esse tipo de menção.

Outra diferença que merece ser destacada se relaciona a uma mudança de termos, revelando uma preocupação política da AICE com o uso do discurso. Vejamos o que consta na versão de 1994:

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 (AICE, 1994, p.1-grifos nossos).

Passemos agora ao texto de 2004:

Estes são os grandes desafios do século XXI: Primeiro, **investir na educação de cada pessoa**, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o **seu potencial humano, assim como a sua singularidade**, a sua criatividade e a sua responsabilidade. (AICE, 2004, p.2-grifos nossos).

Ao substituir “indivíduo” por “pessoa” e “individualidade” por “humano”, compreendemos que a AICE busca se afastar de construções recorrentes no pensamento neoliberal sobre a condição humana para empregar uma formulação mais palatável às forças progressistas e de esquerda.

Ainda nos excertos supracitados, podemos destacar o esforço da AICE para atualização do seu pensamento no que se refere às supostas “razões” para a existência das cidades educadoras. Enquanto na versão de 1994 indica “a educação de cada indivíduo” como citado acima, a versão seguinte aponta, além de “investir na educação de cada pessoa”, também como citado acima, a entidade aponta duas outras razões, a saber:

Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os factores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões, para a qual é preciso providenciar, entre outros, o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento (AICE, 2004, p.2).

O texto destaca desafios do século XXI o desenvolvimento do respeito e a promoção da inclusão tecnológica, apontando que as cidades educadoras devem se dedicar a esses temas. Em outras palavras, na versão de 1994, a AICE apostou numa justificativa individualista do processo de formação das cidades educadoras; por sua vez, a versão em vigência, aposta na importância da formação para as relações humanas e para o desafio da inclusão digital. Podemos afirmar que esta versão está em convergência com as formulações da UNESCO expressas no RJD de 1996. Especificamente sobre as tecnologias, a UNESCO e a AICE compreendem que tais construções humanas que podem aprofundar as desigualdades, exigindo intervenções educativas para evita-las.

Diferentemente do que propõe as organizações citadas, entendemos que a tecnologia é uma expressão fenomênica das desigualdades de classe, não sendo elas em si o problema de tais desigualdades. Esse entendimento está baseado na compreensão de que as tecnologias são ferramentas que se materializam como instrumentos do exercício do poder, sendo ela ainda força produtiva. Isso significa que a questão central não está na tecnologia em si, mas sim nas relações sociais e nas relações de poder que definem o acesso e os limites de seu uso. As formulações destacadas se limitam ao plano fenomênico da realidade.

O III Congresso das Cidades Educadoras em 1994, que possibilitou a primeira atualização da Carta, foi decisivo para a criação da AICE no mesmo ano e, conseqüentemente, para a afirmação da construção de uma rede de cidades comprometidas com os princípios contidos nos documentos, possibilitando a circulação de experiências e de colaborações.

Julgamos que as lideranças reconheceram que somente com organização política é possível promover uma determinada ideologia e que para tal é indispensável um centro organizador de uma rede de articulação política para sistematização das ações em conjunto com apoio de outros organismos internacionais. Vejamos as formulações:

As cidades educadoras irão desenvolver uma colaboração bilateral ou multilateral para a troca das suas experiências; num espírito de cooperação apoiar-se-ão mutuamente no que respeitar a projectos de estudo e de investimento, quer directamente, quer como intermediários em organismos internacionais (AICE, 1994, p.1)

As cidades educadoras, com suas instituições educativas formais, suas intervenções não formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planificadas), deverão colaborar, bilateral ou multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências. Com espírito de cooperação, apoiarão mutuamente os projectos de estudo e investimento, seja sob a forma de colaboração directa ou em colaboração com organismos internacionais (AICE, 2004, p. 2).

Na versão de 2004, a AICE apresenta uma atualização importante ao destacar o tema “globalização” ausente formulação de 1994. O organismo reconheceu a complexidade de tal fenômeno e o seu impacto na vida social. Nessa linha, defende que uma nova cidadania precisaria ser forjada em resposta às mudanças do mundo, admitindo certo entusiasmo com tal fenômeno ao fazer uso da expressão “possibilidades”. O excerto a seguir explicita claramente essa ideia:

Actualmente, a humanidade, não vive somente uma etapa de mudanças, mas uma verdadeira mudança de etapa. As pessoas devem formar-se para uma adaptação crítica e uma participação activa **face aos desafios e possibilidades que se abrem** graças à globalização dos processos económicos e sociais, a fim

de poderem intervir, a partir do mundo local, na complexidade mundial, mantendo a sua autonomia face a uma informação transbordante e controlada por certos centros de poder económico e político (AICE, 2004, p.2-grifos nossos).

É possível que os articuladores da AICE ainda não tivessem captado o processo de mundialização do capitalismo no III Congresso das Cidades Educadoras ocorrido em 1994. Talvez, isso explique o fato do tema globalização não estar incluído na versão de 1994.

Contudo, o mais importante a ser considerado é a forma como a versão de 2004 trata do tema. O documento, como destacado acima, propõe uma “adaptação crítica” ao fenómeno sem revelar o que isso significa e nem problematizar o conteúdo e o significado histórico da globalização. Com Chesnais (1996) sabemos que tal fenómeno é uma construção político-económico da nova fase do capitalismo que intensifica os processos de produção, circulação e consumo em escala mundial, aprofundando o domínio de grandes conglomerados económicos e investidores coletivos que buscam a valorização do capital de forma rápida e intensa. Ao invés de propor uma compreensão crítica de tal fenómeno, a Carta recomenda a adaptação a essa realidade por considera-la um fenómeno inexorável. Em nossa avaliação, isso significa uma forma de desarmar o pensamento crítico e a possibilidade de construção de alternativas à ofensiva neoliberal.

Sobre o tema “cidadania”, nas versões de 1994 e 2004, a AICE destaca que as cidades devem atuar na educação de seus integrantes – as crianças e os jovens na relação com os adultos – para formá-los na perspectiva da integração cidadã. A justificativa da formulação pode ser assim resumida: as crianças e os jovens teriam assumido um papel mais expressivo na vida social contemporânea.

Observamos que as versões da Carta generalizam o protagonismo infanto-juvenil sem problematizar ou mesmo explicar as condições de vida dessa população. É importante salientar que a cidadania estabelece apenas a igualdade formal entre os sujeitos sociais, não superando os problemas relacionados à desigualdade real. Queremos afirmar, portanto, que embora importante, a ideia de cidadania não é suficiente para a superação das desigualdades entre os seres humanos (TONET, 2005).

Na versão de 2004, a AICE introduz uma expressão que não constava na versão de 1994, qual seja: “cidadania global”. A formulação é assim descrita:

A cidadania global vai-se configurando sem que exista ainda um espaço global democrático, sem que numerosos países tenham atingido uma

democracia eficaz respeitadora dos seus verdadeiros padrões sociais e culturais e sem que as democracias de longa tradição possam sentir-se satisfeitas com a qualidade dos seus sistemas. Neste contexto, as cidades de todos os países, devem agir desde a sua dimensão local, enquanto plataformas de experimentação e consolidação duma plena cidadania democrática e promover uma coexistência pacífica graças à formação em valores éticos e cívicos, o respeito pela pluralidade dos diferentes modelos possíveis de governo, estimulando mecanismos representativos e participativos de qualidade (AICE, 2004, p.3).

A noção de cidadania global é uma abstracção sem fundamento histórico uma vez que a igualdade formal entre os seres humanos se aplica no âmbito do Estado nacional, sendo delimitada por legislações locais. Nessa linha, é possível que tal construção esteja embasada na noção de “pensar global, agir local” para criar elementos comuns da nova sociabilidade capitalista, tal como propõe a UNESCO no RJD.

Outra inovação contida na versão de 2004 se refere à delimitação da importância do reconhecimento e da valorização da diversidade cultural. A formulação é assim descrita:

A diversidade é inerente às cidades actuais e prevê-se que aumentará ainda mais no futuro. Por esta razão, um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade, salvaguardando os contributos das comunidades que a integram e o direito de todos aqueles que a habitam, sentindo-se reconhecidos a partir da sua identidade cultural (AICE, 2004, p.3).

Observamos que essa construção valoriza a ideia de coesão social respeitando o pluralismo. Inegavelmente, a diversidade humana é um fato social que precisa ser reconhecido e valorizado. Entretanto, é importante considerarmos que tal valorização não pode estar acima da construção da consciência de classe. Nessa linha, acreditamos que a ideia de “equilíbrio” e “harmonia” tal como propõe a AICE se vincula a reafirmação da coesão social nos limites do capitalismo.

### **3.2 Análise dos princípios da Carta das Cidades Educadoras – versão 2004**

Inicialmente, é importante delimitar que a versão de 2004 que tomamos para a análise, além de ampliar cada uma das formulações contidas na versão de 1994, apresentou os princípios organizados em três títulos assim intituladas: “Direito a uma Cidade Educadora”, reunindo seis princípios que versam sobre aspectos gerais sobre o tema; “Compromisso da Cidade”, organizando também por seis princípios que tratam da ação de governo; e, por fim,

“Serviço Integral das Pessoas” ordenando oito princípios relacionados ao tratamento da “questão social”. Esse ajuste revela uma preocupação da AICE com a forma de ordenar e apresentar suas ideias. A análise será apresentada de acordo com a organização dos títulos destacados.

#### **- Análise dos princípios organizados no título “Direito a uma Cidade Educadora”**

O **primeiro princípio** define o projeto Cidades Educadoras como um direito de todo cidadão. A afirmação como balizadores desse direito é a questão da igualdade e da liberdade. Isso indica que tal direito seria uma extensão do direito a educação, sugerindo, portanto haver entre eles uma correspondência.

Propõe que a afirmação promovida pelas cidades educadoras aos seus cidadãos deve ser ao longo da vida, em seguida o documento destaca que uma cidade educadora precisa ter planejamento e governo capaz de assegurar os meios do exercício do direito proclamado, nessa linha ressalta que a responsabilidade seria tanto dos governos e dos cidadãos e suas entidades.

No documento fica evidenciado a noção de compromisso dos cidadãos e das organizações com a sua cidade, viabilizando uma espécie aliança com os governos.

Destacamos o seguinte excerto para evidenciar a seguinte perspectiva da proposta no documento:

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá ter em conta todos os grupos [...] (AICE, 2004,p.4).

Verificamos que os autores da Carta estruturaram uma estratégia argumentativa de peso para legitimar a noção de Cidades Educadoras, ao vinculá-la ao campo dos direitos sociais, citando como exemplo a educação, é importante ressaltar que os direitos são conquistas obtidas pelos trabalhadores ao longo da história do capitalismo industrial. Especialmente nos séculos XIX e XX, os direitos políticos antes restrito à classe proprietária dos meios de produção foram conquistados pelos operários ingleses na segunda metade do século XIX.

A “Carta do Povo”, elaborado por lideranças do movimento cartista e encaminhada ao parlamento do país, em 1838, reivindicando o direito ao voto secreto, evidenciam a luta dos trabalhadores pela participação política. A conquista de tais direitos na Inglaterra após forte resistência da burguesia inspirou outros movimentos reivindicatórios dos trabalhadores em outros países, consagrando o que podemos denominar de “direitos políticos”.

Além disso, os trabalhadores, diante da exploração do capital sobre o trabalho, apresentaram reivindicações relacionadas a outros temas que afetavam a condição de vida de toda a classe. As reivindicações por direitos a educação, saúde, assistência, moradia, dentre outros compuseram o campo de luta pelos direitos sociais.

Nessa linha é possível afirmar que tais direitos reivindicados, qualificados como questão social, referiam aos problemas produzidos pela dinâmica da sociedade capitalista, fator de gerador de desigualdade, em outras palavras a luta pelos direitos sociais significou a tentativa de frear processo de exploração e ao mesmo tempo socializar os bens socialmente produzidos pela coletividade. Diante desses elementos podemos afirmar que projetar o direito às cidades educadoras como um direito social embora seja algo interessante, não é suficiente. Em primeiro lugar porque os bens públicos de uma cidade se definem no contexto das relações de poder. Isso significa que em função das condições objetivas – lugar de residência e condição salarial – um cidadão pode estar impedido de circular nos espaços públicos de sua cidade.

A história das cidades capitalistas é a história da negação do espaço e dos meios de participação dos trabalhadores. Em geral, tais sujeitos foram empurrados, e continuam sendo, para as periferias das cidades, um espaço territorial desprovido de aparelhos de saúde, educação, lazer, ou seja, dos direitos sociais. Isso significa que as cidades, como revela Harvey (2014), são construções sociais que emergem das relações de poder e sociais capitalistas, mas especificamente das ações da classe empresarial que buscam limitar os espaços e a condições de vida da classe trabalhadora em nome da maximização do lucro. Segundo o autor, redefinir as cidades implicaria em ampliar radicalmente os meios de apropriação e de controle do fundo público na linha do autogoverno. Isso significa, como assinala Wood (2017), organizar a democracia contra o capitalismo, algo que implica na luta dos trabalhadores contra a classe burguesa para superar o modo de produção capitalista da existência humana.

Em resumo, a luta pela cidade é uma luta de classes em que não há espaços possíveis para conciliação de interesses. Com base nesses elementos, podemos afirmar que o enunciado contido na Carta da AICE está na contramão do que pensa Harvey e Wood. Isso significa que o

pacto social proposto fora da hegemonia dos trabalhadores se converte em instrumento de manutenção das relações sociais capitalistas.

O **segundo princípio** da Carta estabelece que a cidade educadora deverá ser um sujeito da promoção da igualdade, cooperação, do pluralismo, da valorização das diferentes expressões culturais por meio de práticas educativas e edificantes. O princípio estabelece que tais práticas educativas deveriam estar alinhadas com a ideia de “correções das desigualdades” que seriam geradas pelos chamados critérios exclusivamente mercantis. Tal formulação se vincula diretamente ao primeiro princípio, analisado anteriormente. O excerto a seguir revela essa linha:

A cidade (cidade como sujeito) deverá promover a educação na diversidade para a compreensão, a cooperação, solidária internacional e a paz no mundo. Uma educação que deverá combater toda a forma de discriminação. Deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. (AICE, 2004, p.4).

Mais uma vez a cidade é projetada como sujeito da história. Apesar de reconhecermos que os enunciados destacados acima são importantes para a vida humana precisamos considerar que os mesmos se tornam inócuos se os fatores geradores não forem combatidos efetivamente.

O ponto central de nossa crítica está no fato de que a Carta se esquivava em enfrentar os problemas de fundo para adotar soluções superficiais. Nessa linha, compreendemos que as relações sociais capitalistas e as relações de poder a elas vinculadas desconhecem ou não valorizam a diversidade, a compreensão, a cooperação e a paz na medida em que o trabalhador é concebido pela classe empresarial como uma mercadoria em decorrência das relações vigentes entre eles.

Todos os enunciados estão prejudicados na medida em que um deles é limitado na condição de ser social. Na visão do burguês, o trabalhador é “mão de obra” e, ao mesmo tempo, um problema econômico e social, não havendo uma identificação humana entre eles (MARX, 2010). Coisificado ou embrutecido na sua condição de vida e de trabalho, em função do não desenvolvimento da consciência de classe, não compreende os fundamentos do processo de exploração e dominação de classe e encontra muita dificuldade para construir estratégia inspiradas na utopia da emancipação humana.

É importante lembrarmos que o “pensamento dominante de uma época é o pensamento dominante da classe dominante” (MARX E ENGELS, 1998). Isso significa que os trabalhadores estão aprisionados na ideologia burguesa e encontram dificuldades para se

apropriar de seu projeto histórico. Pelo exposto, podemos afirmar que o princípio em questão se esquia do enfrentamento dos problemas de fundo que constitui as cidades para adornar tais problemas com soluções superficiais que representa em última instância a negação da exploração e da desigualdade.

O **terceiro princípio** se destina a ressaltar importância do encontro intergeracional, mais especificamente o compartilhamento de experiências entre a população jovem com a população idosa. Tal encontro tem um norte bem delineado, qual seja, ação cívica renovada pela energia da juventude, conjugada com a experiência dos idosos. Essa perspectiva pode ser observada na transcrição a seguir:

A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projectos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projectos, deverão ser orientados para a realização de iniciativas e acções cívicas, cujo valor consistirá precisamente no carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade (AICE, 2004, p.5).

Observamos que a ideia de diálogo proposto se vincula à noção de conhecimento tácito. Isto é, aquele conhecimento que se adquire pela vivência e que, em geral, desconhecemos seus fundamentos. A valorização do conhecimento tácito significa que os mais velhos terão que ensinar aos mais jovens. Esse tipo de prática educativa é uma expressão típica da educação familiar em que os pais, avós e outros membros mais velhos socializam os seus saberes com os mais novos de maneira assistemática no cotidiano da vida familiar.

Esse enunciado educativo desconsidera a importância do conhecimento sistematizado no processo formativo das diferentes gerações para se valer das tradições. Como assevera Gramsci, a elevação intelectual e política das massas pressupõem necessariamente o desenvolvimento das funções psíquicas superiores pela medição de métodos científicos e conhecimentos criteriosamente sistematizados. Nessa linha, ao valorizar o conhecimento tácito cujo fundamento antropológico e sociológico são a experiência e a tradição, os formuladores da carta esvaziam a potencialidade educativa do encontro geracional.

A questão que fica em evidência é que tal perspectiva educativa tende a se restringir a uma formação circunscrita aos temas do que Gramsci (2014) qualifica como de senso comum. Vale ressaltar que o projeto neoliberal da terceira via é claro em defender o encontro geracional como promoção da coesão cívica na dinâmica da nova sociedade civil. Segundo seu

sistematizador, Giddens (2000), os mais jovens devem assumir a reponsabilidade de cuidados com os mais velhos num contexto em que as políticas sociais de assistência e saúde perdem o carácter de políticas universais para se tornarem focalizadas nos mais pobres.

O **quarto princípio** da Carta trata das políticas municipais que assumem um carácter educativo, isto é, de educação política. Faremos a análise deste princípio em conjunto com o **décimo oitavo** e o **vigésimo** porque ambos abordam o mesmo tema. É provável que essa construção se refira tanto às políticas educacionais quanto às políticas sociais que se relacionam com a educação no sentido amplo. Como exemplo, podemos citar as políticas públicas de cultura e lazer. O texto destaca alguns princípios relacionados à problemática da cidadania e de direitos socais. Vejamos:

As políticas municipais de carácter educativo devem ser sempre entendidas no seu contexto mais amplo inspirado nos princípios de justiça social, de civismo democrático, da qualidade de vida e da promoção dos seus habitantes (AICE, 2004, p.5).

A formulação sugere que a AICE tem uma preocupação com a ideia de emancipação humana. Contudo, precisamos analisar tal possibilidade na relação com os princípios supracitados.

No **décimo oitavo princípio**, a AICE que também aborda o carácter da educação política na perspectiva do civismo. Eis a transcrição do princípio:

A cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objectivo de analisar as intervenções para o serviço da comunidade e de obter e difundir a informação, os materiais e as ideias, permitindo o desenvolvimento social, moral e cultural das pessoas. Por seu lado, deverá contribuir na formação para a participação nos processos de tomada de decisões, de planeamento e gestão que exige a vida associativa (AICE, 2004, p.8).

Na mesma linha, o vigésimo e último princípio reafirma o mesmo entendimento nos seguintes termos:

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços (AICE, 2004, p.8).

Em primeiro lugar, é importante considerarmos que o Banco Mundial, segundo Fonseca (1998), e o intelectual responsável pela sistematização do neoliberalismo de terceira via, o

sociólogo Anthony Giddens (2001), utilizam a noção de “justiça social” em suas elaborações, propondo ser possível humanizar o capitalismo sem alterar os fundamentos desse sistema. Isso significa que a expressão não se vincula à ideia de emancipação humana como transformação profunda da sociedade nos termos indicados por Marx e Engels (1998).

Em segundo, é necessário considerarmos o significado da noção de “civismo democrático” e de “corresponsabilidade cívica”, apresentadas no quarto e no décimo oitavo princípio respectivamente. Segundo Nohlen citado por Fernandez (2012, p.14):

Civilidad/Civismo, conceptos que designan un estilo de conducta política consistente en las buenas maneras, la cortesía y el respeto tanto frente a los aliados como frente a los opositores políticos. A veces, la lucha política conduce a sus protagonistas, especialmente a los que ocupan cargos de gobierno, a denigrar a sus rivales, lesionando así su dignidad por el simple hecho de disentir o de oponerse políticamente. Esto no es sólo lamentable. Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo a nivel personal. Indica también un estado de cultura política poco acorde con la esencia del proceso político democrático como búsqueda de la mejor decisión en un marco de conflicto de intereses. Se desprecia la función de control que ejerce la oposición, uno de los pilares de la democracia representativa. Los conceptos c. y c. se asocian además a los de comprensión, moderación y gentileza, cualidades basadas en la estima y el respeto a otras personas. Su elemento sustancial consiste en la inclusión de los otros en el mismo universo moral, en el tratamiento de otras personas como iguales, nunca como inferiores en dignidad, y en el reconocimiento de la función que cumplen los que se oponen y que, por lo demás, constituyen la alternativa de gobierno en el futuro.

Segundo a definição, a noção de civismo se resume apenas a ideia de uma conduta baseada em boas maneiras e em cortesia entre os sujeitos que estão envolvidos numa luta política. Dessa forma, o civismo como expressão da moderação se destina a impedir a compreensão das contradições da sociedade, sobretudo aquelas que se relacionam diretamente ou indiretamente à desigualdade e à exploração. Na definição citada, o elemento central do civismo pressupõe a inclusão de que todos cidadãos no chamado “universo moral” sem as contradições centrais do capitalismo. Diante do exposto, podemos afirmar que o civismo é uma forma de educar a coesão social, possibilitando a afirmação da sociabilidade capitalista.

No Brasil, a construção do civismo foi marcada pelos regimes ditatoriais do pós-64 que implementaram estratégias importantes no campo educacional. O órgão governamental denominado “Comissão Nacional de Moral e Civismo” do MEC exerceu funções importantes nesse campo ao ser instituída pelo Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. O excerto a seguir, extraído de um documento, de 1970, do referido órgão exemplifica o entendimento de civismo na relação com a cidadania:

A Comissão Nacional de Moral e Civismo reconhece que o povo brasileiro cultiva o sentido de Família, Escola, Trabalho, Justiça, Igrejas, Forças Armadas. Estado Instituições Culturais e ainda amor, sentimento do dever, lealdade, responsabilidade, renúncia e solidariedade e assim deseja que os educadores inculquem nos estudantes estes valores da nacionalidade. (BRASIL, 1970, p.110).

No referido documento encontramos outra citação reveladora do significado de civismo. No entendimento do MEC, em 1970, o civismo significava o seguinte: “Fundamento das virtudes cristãs do amor ao próximo e da justiça social, o Civismo é uma virtude que convida os membros de uma sociedade a trabalhar pelo bem comum” (MEC, 1970, p.111). Verificamos que essas formulações que pareciam superadas foram retomadas no Brasil nas campanhas para as eleições de 2018, fortemente presente nos discursos das candidaturas do Partido Social Liberal (PSL) e presente nas manifestações de lideranças e intelectuais do governo Jair Bolsonaro.

Destacamos ainda uma terceira formulação contida no referido documento, especificamente na seção intitulada “O civismo como caráter, patriotismo e ação”. Vejamos:

Coelho Neto assim se externa com relação ao Civismo: "O Civismo é a atitude moral, o procedimento honesto do verdadeiro patriota e consiste não só (sic!) no cumprimento exato dos deveres que a Lei impõe e a sociedade exige na cortesia recíproca entre os homens, como também no de prestigiar a Pátria no seu nome augusto e nos símbolos que a representam, zelar pela sua, reza (sic!) do idioma e dos costumes herdados, venerar as relíquias do passado, manter a ordem, concorrer para a disciplina e boa harmonia social, correspondendo a todo apelo que se lhe faça em obediência a deveres cívicos (BRASIL, 1970, p.110).

Podemos observar que a noção de civismo gerada ao longo da ditadura do pós-64 teve como objetivo promover a adaptação e apassivamento político do povo. É importante ressaltar que tal formulação não se limitou à educação escolar, pois se constituiu como uma referência para a educação política no exercício da dominação do povo.

Haro (2011) revela que a ditadura franquista na Espanha também se valeu da noção de civismo para modelar a cidadania, utilizando-se da escola como uma das instâncias centrais de educação política para o delineamento da cidadania. Kaufmann e Martins (2009), ao analisarem os regimes ditatoriais no Brasil e na Argentina (1973-1986), revelam que nos dois países o civismo foi utilizado como referência para a educação política para conformação da cidadania.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> É importante notar que um dos elementos do discurso que promoveu a vitória da candidatura presidencial Jair Bolsonaro na eleição de 2018 foi o civismo. Um símbolo foi o suposto amor à bandeira brasileira. O jornal Folha

Pelo exposto, verificamos que a concepção de civismo é incompatível com o conceito de educação para a democracia como nos revela Benevides (1994). A autora defende que a educação para a democracia é aquela que possibilitaria o desenvolvimento do ser humano em todas as suas potencialidades, e não apenas como um sujeito submetido passiva e harmoniosamente às condições de dominação e exploração. Recorremos à Wood (2017) para definir a problemática do civismo, democracia e capitalismo. Para a autora:

[...] o capitalismo tornou possível conceber uma “democracia formal”, uma forma de igualdade civil coexistente com a desigualdade social e capaz de deixar intocadas as relações econômicas entre a “elite” e a “multidão trabalhadora”. Entretanto, a *possibilidade* conceitual de uma “democracia formal” não fez dela uma realidade histórica. Houve muitas lutas árduas antes que o “povo” passasse a incluir a multidão trabalhadora”, isso sem mencionar as mulheres (p.184).

Wood afirma ainda que:

Na democracia capitalista, a separação entre a condição cívica e a posição de classe opera nas duas direções: a posição socioeconômica não determina o direito à cidadania – e é isso o democrático na democracia capitalista –, mas, como o poder do capitalista de apropriar-se do trabalho excedente dos trabalhadores não depende de condição jurídica ou civil privilegiada, a igualdade civil não afeta diretamente nem modifica significativamente a desigualdade de classe – e é isso que limita a democracia no capitalismo. As relações de classe entre capital e trabalho podem sobreviver até mesmo à igualdade jurídica e ao sufrágio universal. Nesse sentido, a igualdade política na democracia capitalista não somente coexiste com a desigualdade socioeconômica, mas deixa fundamentalmente intacta (2017, p.184).

A sociedade capitalista, em decorrência das contradições que a instituem, admite instituições democráticas formais, como parlamentos, eleições, organizações na sociedade civil, muitos apreendem a visão romântica da vida social, concebendo que a referida sociedade é um conjunto harmônico de intuições destinada à produção do bem-estar de todos e do progresso. Segundo Wood,

[...]a associação do capitalismo com a “democracia formal” representa uma unidade contraditória de avanço e recuo, tanto um aperfeiçoamento quanto uma desvalorização da democracia. A “democracia formal” é com certeza um aperfeiçoamento das formas políticas a que faltam liberdades civis, o domínio do direito e o princípio da representação. Mas ela é também, e ao mesmo tempo, uma subtração da substância da ideia democrática, aquela que se liga

---

de São Paulo, em 25 de setembro de 2018, em matéria intitulada “Bolsonaro quer resgatar educação moral e cívica no currículo das escolas”, afirma que o vice-presidente da chapa vitoriosa, general Hamilton Mourão, afirmou em campanha o interesse em retomar disciplinas que recuperassem o valor de responsabilidade dos cidadãos para com a pátria. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/bolsonaro-quer-resgatar-educacao-moral-e-civica-no-curriculo-das-escolas.shtml>>. Acesso em 8 de jan. de 2019.

histórica e estruturalmente ao capitalismo (WOOD, 2017, p.216-217, grifos da autora).

Finalizamos a análise desses princípios sobre os limites da democracia cívica e sua tutela no capitalismo com Wood:

Na sociedade capitalista, os produtores primários são sujeitos a pressões econômicas independentes de sua condição política. O poder do capitalista de se apropriar da mais-valia dos trabalhadores não depende de privilégio jurídico nem de condição cívica, mas do fato de os trabalhadores não possuírem propriedade, o que os obriga a trocar sua força de trabalho por um salário para ter acesso aos meios de trabalho e de subsistência. Os trabalhadores estão sujeitos tanto ao poder do capital quanto aos imperativos da competição e da maximização dos lucros. A separação da condição cívica da situação de classe nas sociedades capitalistas tem, assim, dois lados: de um, o direito de cidadania não é determinado por posições socioeconômicas – e, nesse sentido, o capitalismo coexiste com a democracia formal-, de outro, a igualdade cívica não afeta diretamente a desigualdade de classe, e a democracia formal deixa fundamentalmente intacta a exploração de classe (WOOD, 2017, p.173).

Concluimos que o quarto e décimo oitavo princípios anunciam uma formulação conservadora de educação política porque adotam o civismo como referência, negando a possibilidade de uma educação para a democracia comprometida com a emancipação humana.

O **quinto princípio** da Carta define que a “cidades educadoras” devem definir políticas educativas amplas, envolvendo os processos educacionais escolares e não escolares presentes no território das cidades. O **sexto princípio** reproduz o mesmo conteúdo. Primeiramente, destacamos o quinto princípio. Vejamos:

Os municípios deverão exercer com eficácia as competências que lhes cabem em matéria de educação. Qualquer que seja o alcance destas competências, elas deverão prever uma política educativa ampla, com carácter transversal e inovador, compreendendo todas as modalidades de educação formal, não formal e informal, assim como as diferentes manifestações culturais, fontes de informação e vias de descoberta da realidade que se produzam na cidade (AICE, 2004, p.5).

Eis o excerto do sexto princípio: “[...] o município face a processos de tomada de decisões em cada um dos seus domínios de responsabilidade, deverá ter em conta o seu impacto educador e formativo (AICE, 2004, p.5)”.

Observamos que a AICE ao propor uma “política educativa ampla” e definir que toda ação deverá ser projetada na linha do “impacto educador e formativo” acaba por diluir as especificidades da educação escolar, sugerindo que todas os temas e manifestações culturais e educativas e demais ações do Poder sejam consideradas dentro de uma mesma política.

Compreendemos que a instituição escolar tem uma função singular no processo educativo que se distingue qualitativamente de outras práticas educacionais. Sua função é assegurar o processo de humanização do ser social pelo ensino do conhecimento socialmente produzido (científico, filosófico e artístico), visando promover a autonomia intelectual e moral dos estudantes (SAVIANI, 2012).

Nessa linha, acreditamos que a instituição escolar deve ser uma instância comprometida com a formação omnilateral e com a perspectiva democrática. Assim, ao não destacar a especificidade da educação escolar, o quinto princípio da Carta sugere a relativização do conhecimento sistematizado e a secundarização da instituição escolar na sociedade.

Ressaltamos que a cidade não é uma abstração onde todos vivem harmoniosamente e as disfunções são a exceção como afirmado anteriormente. A cidade moderna é a construção das relações sociais capitalistas, um sistema complexo (histórico, social e econômico) organizado pela sociedade, traduzindo os fundamentos e as contradições do capitalismo. Por exemplo, a questão da moradia está condicionada pelas tensões entre às lutas pelo direito de morar e a especulação imobiliária. Assim, argumenta Harvey (2014, p.920):

A urbanização, como venho argumentando há tempos, tem sido um meio fundamental para a absorção dos excedentes de capital e de trabalho ao longo de toda a história do capitalismo. Tem uma função muito particular na dinâmica da acumulação devido aos longos processos de trabalho e rotatividade e a longevidade da maior parte dos investimentos no ambiente construído. Também tem uma especificidade geográfica tal que a produção de espaço e dos monopólios espaciais tornam-se parte integrante da dinâmica da acumulação, não apenas em virtude da natureza dos padrões mutáveis do fluxo de mercadorias no espaço, mas em virtude da natureza mesmo dos espaços e lugares criados e produzidos em que esses movimentos ocorrem. Contudo, exatamente por toda essa atividade – que, a propósito, é um campo de enorme importância em que se dá a produção de valor e mais-valia – ocorrer em tão longo prazo, alguma combinação de capital financeiro e engajamento estatal são absolutamente fundamentais para seu funcionamento. Essa atividade é claramente especulativa no longo prazo, e sempre corre o risco de replicar, muito mais tarde e em maior escala, as mesmas condições de sobre acumulação que, de início tenta atenuar. Por isso o caráter propenso a crises das formas urbanas e de outras de investimentos infraestruturais físicos (estradas e ferrovias transcontinentais, represas e coisas do gênero).

#### **- Análise dos princípios organizados no título “Compromisso da Cidade”**

O **sétimo princípio** da Carta, além de reafirmar a noção de cidade como sujeito, indica a necessidade de construção do cosmopolitismo para a promoção da coesão social local e internacional. Vejamos o texto:

A cidade deve saber encontrar, preservar e apresentar sua identidade pessoal e complexa. Esta a tornará única e será a base dum diálogo fecundo com ela mesma e com outras cidades. A valorização dos seus costumes e suas origens deve ser **compatível com os modos de vida internacionais**. Poderá assim oferecer uma imagem atraente sem desvirtuar o seu enquadramento natural e social.

À partida, deverá promover o conhecimento, a aprendizagem e a utilização das línguas presentes na cidade enquanto elemento integrador e factor de coesão entre as pessoas (AICE, 2004, p.6).

A ideia de preservação cultural e de associação aos modos internacionais é uma equação política complexa que pode comprometer aquilo que se pretende preservar. O sétimo princípio assume a globalização como necessária e vital para a contemporaneidade e indica a necessidade da integração das cidades nessa dinâmica, vinculando a cultura local aos modos de vida internacional. Essa ideia é apresentada também no “preâmbulo.

Gramsci, em várias passagens da sua obra, discute o carácter cosmopolita dos intelectuais italianos, argumentando que a cultura italiana é um desdobramento histórico da época imperial em que o imperador César concentrou em Roma representantes intelectuais de várias nacionalidades, formando assim uma hegemonia cultural que atendia aos interesses expansionistas de Roma. A partir dessa experiência histórica, Gramsci elabora a questão de como “civilizações diversas absorveram culturas subalternas ou foram absorvidas por culturas dominantes” (LIGOURI;VOZA, 2017, p.153). Então segundo o autor o termo cosmopolitismo tem um carácter imperial, de dominação cultural e política, ou seja, exercer a hegemonia para objetivos econômicos.

A crítica gramsciana se localiza no fato de que os países centrais do capitalismo assumirem um carácter imperial e por isso, através de seus desdobramentos culturais e aparelhos privados de hegemonia, exercem sobre nações de capitalismo periférico um cosmopolitismo aparentemente democrático e emancipador.

Portanto, a proposta do princípio em questão pressupõe uma relação entre cidades e países numa relação harmoniosa preservando as questões de identidade e origem, mas sem que estas interfiram no desenvolvimento das cidades, sob o controle do capital.

Nas relações sociais capitalistas, as questões de origem e de identidade podem ser facilmente subordinadas às questões centrais do modo capitalista da produção da existência. Esse sistema não é abalado por formulações que não confronte a sua natureza exploratória e desigual. Dessa forma, a proposta do referido princípio subordina as questões culturais sob aparente ideia dos benefícios do cosmopolitismo, aos ditames do capital.

No **oitavo princípio** temos a ideia de como a cidade educadora deve elaborar e executar o planejamento urbano. Nessa formulação, a AICE trata de questões arquitetônicas que incluem as construções. O princípio estabelece que desenvolvimento urbano deve ser expressão da harmonia entre as construções do passado e as necessidades de novas mudanças. Certamente, essa formulação tem forte inspiração no processo de reconstrução da cidade de Barcelona. Mas somos impelidos a indagar: de que mudanças estamos falando? Atender a qual parte da população? Se atender, sob que condições? Vejamos a formulação:

A transformação e o crescimento duma cidade devem ser presididos por uma harmonia entre as novas necessidades e a perpetuação de construções e símbolos que constituam referências claras ao seu passado e à sua existência. O planejamento urbano deverá ter em conta as fortes repercussões do ambiente urbano no desenvolvimento de todos os indivíduos, na integração das suas aspirações pessoais e sociais e deverá agir contra toda a segregação das gerações e pessoas de diferentes culturas (AICE, 2004, p. 6).

Considerando a necessidade de preservação da história arquitetônica de uma cidade e de desenvolvimento de política de acessibilidade, como resolvê-las se as cidades são delimitadas pelas relações sociais capitalistas como revela Harvey (2014)? Seria formando as cidades vitrines como delineados criticamente por Capel (2007)?

Associar essas duas demandas de forma harmônica nos parece algo que desconsidera as relações de poder e os interesses empresariais vinculados ao interesse pelo lucro a todo custo. Acreditamos que problematizar a questão do respeito histórico à arquitetura histórica de uma cidade, a acessibilidade e também o direito à moradia é algo que exige criticar os fundamentos das cidades no capitalismo, algo não enfrentado pela AICE.

As mudanças urbanísticas das cidades têm como prioridade a rentabilidade do capital que é envolvido especificamente com essas atividades, principalmente as que promovem as famosas reformas urbanas (HARVEY, 2006). Porém, na linha desse autor, o termo correto é contrarreforma urbana, por conta do objetivo de acumulação de capital em que tais ações são realizadas. Os casos mais emblemáticos dessas contrarreformas se dão em função dos megaeventos esportivos. No Brasil, tivemos dois exemplos clássicos, são elas: Olimpíadas em

2016 e da Copa do Mundo em 2018. Em Martins e Toledo (2016, p.94)) temos a comprovação da tese acima:

O Dossiê “Megaeventos e Violações de Direitos Humanos no Brasil” produzido pelos Comitês Populares da Copa, aponta que entre 150mil e 170mil famílias já tiveram ou correm risco de terem violados seus direitos à moradia adequada em razão dos jogos. Esse número pode ser ainda maior, pois não há dados disponibilizados pelos governos.

O que se pode observar é a expropriação direta feita pelas forças do capital que, atuando como bloco no poder, se beneficiou do financiamento público e do aparato legal e político do governo. Segundo os mesmos autores, dos 28 bilhões gastos investidos na Copa do Mundo no Brasil, apenas 5, 6 bilhões seriam de origem privada (p.93).

Dessa forma, é claro que a premissa que organiza a sociedade capitalista é a contradição e não a harmonia e que a luta de classes na cidade define os contornos da própria estrutura urbana.

No **nono princípio** da Carta, a AICE afirma que cidade educadora deve incentivar a “participação cidadã” e “projetos coletivos”. Eis o excerto:

A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. Para este efeito, o governo local deverá oferecer a informação necessária e promover, na transversalidade, as orientações e as actividades de formação em valores éticos e cívicos. A cidade educadora deverá fomentar a participação cidadã com uma perspectiva crítica e co-responsável. [...]Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projecto colectivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação (AICE, 2004, p. 6).

A participação cidadã propõe o governo local como promotor de seu delineamento. Caberia ao governo organizar a sociedade civil e não o contrário, revelando que a relação entre governantes e governados deve seguir a tradição das sociedades capitalistas.

Essa construção é convergente com a noção de sociedade civil ativa, ou terceiro setor, do neoliberalismo da terceira via. Sobre esse tema, Martins (2009) identificou que, para a terceira via, as bases da democracia tradicional ou democracia liberal deixaram de ser funcionais à construção da ordem capitalista mundial e mesmo para construção da sociabilidade o que teria justificado a elaboração das noções de sociedade civil ativa e da chamada “democratização da democracia”. Segundo o autor,

Assim, a “sociedade civil ativa” enquanto espaço de coesão e de ação social, localizada entre o aparelho de Estado e o mercado, deveria se tornar um instrumento de resgate das formas de solidariedade entre indivíduos que foram pedidas pela separação dos homens em classes sociais, e de renovação de laços entre os diversos grupos (sindicatos, empresários, ativistas de ONG) de maneira a mobilizar o conjunto da sociedade numa única direção. Nessa idealização, predominariam organizações prontas para atuarem em parceria com o aparelho de Estado (MARTINS, 2009, p. 74).

Identificamos que a formulação da AICE é a mesma proposta pelo projeto neoliberal da terceira via. Isso significa que a participação cidadã é mais um instrumento de controle político do que de emancipação política, no sentido clássico da cidadania como indicado por Coutinho (2000), porque a atuação dos chamados cidadãos seria pontual e errática, sem a elevação da consciência crítica.

Compreendemos que o crescimento político dos habitantes das cidades não se dará por um simples voluntarismo coletivo mobilizado por governos, implicando na colaboração entre aparelho de Estado e sociedade civil. Tal crescimento envolve a relação dialética entre as forças do capital – que tem a cidade com importante *locus* de intervenção para dominar e explorar – e as forças de resistência, que lutam para sua sobrevivência.

O **décimo princípio** estabelece a função do governo da cidade. Segundo a AICE, os governantes deveriam prover a cidade de espaços públicos para o desenvolvimento de seus habitantes. Eis o excerto: “O governo municipal deverá dotar a cidade de espaços, equipamentos e serviços públicos adequados ao desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural de todos os seus habitantes, prestando uma atenção especial à infância e à juventude a essência” (AICE, 2004, p.6).

A formulação responsabiliza o governo como instância de poder responsável pela organização daquilo que é público. Notamos que a formulação não cita as parcerias público-privadas, tão em voga, como mecanismo político. A formulação reconhece que os espaços, equipamentos e serviços são indispensáveis ao desenvolvimento humano em várias dimensões e ainda destaca ser necessário uma preocupação com os mais jovens e que é responsabilidade do poder público provê-los.

Reconhecemos que essa formulação está em conflito com o entendimento hegemônico sobre o tema. É provável que essa construção tenha sido inspirada na ideia de bem-estar da socialdemocracia clássica europeia ou mesmo no processo inicial de reconstrução de Barcelona

no período anterior 1985 – ano em que o Comitê Olímpico Internacional definiu esta cidade como sede das Jogos Olímpicos de 1992.

Ressaltamos que os bens públicos e a divisão social da riqueza socialmente produzida interferem na produção de sentido de coletividade. Nos países em que a concentração de renda é extremada e que os bens e serviços públicos não são amplos e de qualidade, o sentido de coletividade tende a ser menor comparado àqueles países em que, mesmo no capitalismo, apresentam indicadores menos dramáticos.<sup>19</sup> A leitura de Harvey (2014) é significativa nesse sentido. Para ele,

Os resultados dessa crescente polarização na distribuição de riqueza e poder estão indelevelmente inscritos nas formas espaciais de nossas cidades, que cada vez mais se transformam em cidades de fragmentos fortificados, de comunidades muradas e de espaços públicos mantidos sob vigilância constante. A proteção neoliberal aos direitos da propriedade privada e seus valores torna-se uma forma hegemônica de política (p. 48).

Contudo, o avanço identificado no décimo princípio não foi ratificado no seguinte.

No **décimo primeiro princípio** a noção de cidade como sujeito histórico é reafirmada em associação à noção de bem-estar na relação com o desenvolvimento sustentável. Vejamos a transcrição completa do princípio:

A cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Significa isto, um equilíbrio com o ambiente natural, o direito a um ambiente sadio, além do direito ao alojamento, ao trabalho, aos lazeres e aos transportes públicos, entre outros. Deverá promover activamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável (AICE, 2004, p.6).

A expressão desenvolvimento sustentável é um constructo amplamente divulgado em vários documentos educacionais e da ONU. A intitulada “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável” deste organismo é um exemplo significativo.

Mas o que seria “desenvolvimento sustentável? Segundo Mazzetto (2012, p.206),

O termo desenvolvimento sustentável deve ser compreendido no contexto da evolução das discussões relativas às contradições entre crescimento econômico e conservação da natureza. Esse debate tem um marco histórico e

---

<sup>19</sup> Como exemplo, podemos citar o caso brasileiro. Em nosso país, a concentração de renda é extremada. Segundo matéria do jornal El País, o estudo de Thomas Piketty revela que, no período de 2001 a 2015, 1% da população brasileira concentrava sozinha 27,8% da renda nacional. A matéria ressalta que o segundo colocado no ranking internacional é a Turquia. Nesse país, 1% concentra 21,5% da renda nacional. A matéria está disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/13/internacional/1513193348\\_895757.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/13/internacional/1513193348_895757.html)>. Acesso em 8 de janeiro de 2019.

institucional, a Conferência [da ONU] de Estocolmo de 1972, que teve como tema o meio ambiente.

Podemos notar que o conceito possui uma materialidade histórica. A construção pode ser interpretada como resposta ao movimento predatório da era de ouro do capitalismo, aos riscos do avanço do uso da energia nuclear, às ações dos capitalistas para manter as altas taxas de lucro e à determinação dos regimes do leste europeu em promover o desenvolvimento das áreas sobre sua influência. A formulação nasceu no âmbito da Conferência da ONU sobre Meio Ambiente, de 1972, para alertar sob os limites e riscos da exploração ambiental e humana e seus efeitos sobre a condição de vida no planeta.

Partindo de Mazzetto (2012) e com base na leitura crítica das formulações da ONU,<sup>20</sup> verificamos que o conceito de desenvolvimento sustentável propõe ser possível uma relação harmoniosa entre desenvolvimento econômico e o meio ambiente. Isso significa que a crise ambiental seria apenas um problema de gestão dos recursos naturais e não decorrente de um modelo de desenvolvimento cujo fundamento é o lucro intenso e o desprezo pelos estudos que revelam os impactos da degradação ambiental.

Sobre o tema, Santos (2017, p.8) compreende que

Os autores ecomarxistas afirmam que os custos sociais são inerentes ao processo produtivo do modo de produção capitalista. A produção de mercadorias está associada a utilização de não mercadorias, ou seja, matéria-prima extraída do ambiente, para tornar-se um recurso que através da transformação pelo trabalho, obtenha valor de uso ou valor de troca. Esse embate inerente ao processo produtivo está refletido entre a relação estabelecida entre a economia e a natureza. E neste diálogo de relações de força e poder, temos um lado que predomina. No caso da relação ambiente e natureza esta dominância é consubstanciada de forma histórica, motivados pelos impactos materiais do capitalismo na natureza.

A questão é que a interação ser humano e natureza no capitalismo possui como base a exploração das riquezas naturais e a degradação ambiental. Com efeito, como somos seres da natureza, tal base implica na autodestruição do humano (ENGELS, 1999). A preservação ambiental é incompatível como a natureza do capitalismo. Apesar disso, a AICE acredita ser possível organizar uma interação ser humano e natureza de novo tipo no capitalismo, algo que julgamos inconsistente. Nesse sentido, consideramos que a posição da entidade é pela gestão da natureza a partir de princípios ancorados na ideia de humanização do capitalismo.

---

<sup>20</sup> Referimo-nos às informações disponíveis em: <<https://nacoesunidas.org/acao/meio-ambiente/>> . Acesso em 8 de janeiro de 2018.

O **décimo segundo princípio** retoma o tema da participação dos cidadãos, vinculando-o à definição do projeto de educação política presente na cidade sob direção do governo local. Propõe que através da reflexão e da participação haveria um crescimento pessoal e coletivo, justificando, desse modo, a formulação do princípio. Vejamos a transcrição do texto:

O projecto educador explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade, os valores que esta encoraja, a qualidade de vida que oferece, as manifestações que organiza, as campanhas e os projectos de todos os tipos que prepara, deverão ser objecto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e colectivamente (AICE, 2004, p.7).

A entidade demonstra reconhecer a importância da ampliação da participação política nas cidades. Contudo, não ultrapassa o plano formal da política liberal em sua proposição. A entidade se revela comprometida em “ajudar os indivíduos a crescer pessoal e colectivamente”, mas desconsidera a condição de desigualdade dos sujeitos na sociedade de classes. Talvez nem a perspectiva da emancipação política seja objeto de sua preocupação.

Reafirmamos que a ideia de emancipação política – vinculada à cidadania – é importante, mas ressaltamos que não é suficiente para assegurar a emancipação humana porque desconsidera a problemática da exploração e da desigualdade. A igualdade formal da cidadania é apenas o ponto de partida, jamais o ponto de chegada para uma sociedade democrática de fato.

É importante assinalar que nos países dependentes, em especial o Brasil, a autocracia se constitui como o modo de fazer política dos capitalistas como revela Florestan Fernandes (1974).

Consideramos que a igualdade formal é pouco efetiva nas sociedades em que a desigualdade é intensa e a dominação pela coerção e pelo consenso é maciça. Nessas sociedades, as forças políticas dominantes naturalizam o desrespeito sistemático ao ordenamento legal que ajudaram a criar ou que criaram – a Constituição, por exemplo –; negam os direitos sociais, transformando os seus privilégios em direitos e os direitos dos trabalhadores em privilégios; controlam o corpo de magistrados, dirigindo o poder judiciário de acordo com seus interesses.

Com efeito, identificamos que a formulação da AICE se aproxima das assertivas do neoliberalismo da terceira via sobre o tema da “democratização da democracia”, envolvendo a participação cidadã, na linha de uma nova educação política viabilizada por um processo de

renovação de práticas de governos para renovação do consenso, nos termos apresentados criticamente por Martins (2009). Para o autor, os neoliberais da terceira via visam “[...] possibilitar um tipo de socialização da participação política para assegurar uma coesão que continue permitindo a realização do capital (MARTINS, 2009, p.78). Isso exigiria educar politicamente as massas para que aceitem “[...] substituir os antagonismos de classe pelas diferenças de ideias entre grupos, de tal maneira que o confronto vá cedendo lugar à colaboração” (MARTINS, 2009, p.78).

Especificamente sobre a educação escolar, a AICE deixa claro que a função social da escola na relação com o mundo de trabalho é pragmática e baseada na formação unilateral para o trabalho produtivo na linha proposta pela teoria do capital humano. Como demonstramos com Gramsci, essa perspectiva bloqueia a formação omnilateral porque pretende exclusivamente que um trabalho se torne mais qualificado para se tornar mais produtivo. Desse modo, é possível afirmar que a disciplina do trabalho poderá modelar a disciplina social da qual faz parte a participação.<sup>21</sup>

Considerando que a educação política proposta pela AICE não está alinhada à elevação do povo para que se torne potencialmente um governante e que tenha condições efetivas de governar os que governam, tal como descrito no pensamento de Gramsci, concluímos que esse princípio traduz uma compreensão conservadora de participação política, de educação política e de educação escolar, seguindo alinhada ao projeto neoliberal da terceira via.

#### **- Análise dos princípios organizados no título “Ao Serviço Integral às Pessoas”**

Ressaltamos que os princípios décimo oitavo e vigésimo, contidos na seção “Ao Serviço Integral às Pessoas”, foram analisados juntamente com o quarto princípio já que identificamos que todos eles continham o mesmo núcleo temático. Nesta seção, os princípios décimo terceiro e décimo quarto foram analisados em função porque apresentam o mesmo núcleo temático.

A AICE dedica dois princípios sobre a importância de medidas para proteger e educar de crianças e adolescentes na cidade educadora no último título da Carta.

---

<sup>21</sup> Estamos tratando da disciplina do trabalho e da disciplina social com base nas análises de Gramsci (2001b) sobre o fenômeno do industrialismo taylorista-fordista e da forma de organização da sociedade a partir da hegemonia que nasceu na fábrica nos Estados Unidos.

No **décimo terceiro** delimita a responsabilidade da cidade sobre as ofertas culturais que se destinam às crianças e adolescentes, destacando que se deve ter uma atenção com o conteúdo das mesmas em nome da proteção, sem retirar a autonomia das descobertas que podem ocorrer pelo uso dos produtos culturais ofertados. Vejamos a transcrição do princípio:

O município deverá avaliar o impacto das ofertas culturais, recreativas, informativas, publicitárias ou de outro tipo e as realidades que as crianças e jovens recebem sem qualquer intermediário. Neste caso, deverá empreender, sem dirigismos acções com uma explicação ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de protecção e a autonomia necessária à descoberta. Oferecerá, igualmente espaços de formação e de debate, incluindo os intercâmbios entre cidades, para que todos os seus habitantes possam assumir plenamente as inovações que aquelas geram (AICE, 2004, p.7).

No **décimo quarto princípio** estabelece que a cidade educadora deverá assegurar políticas de preparação das famílias para que protejam seus filhos e que iniciem o processo de educação política para a convivência em sociedade. A AICE destaca ainda que as políticas de proteção e de educação deverão ser estendidas para os agentes públicos envolvidos com segurança e atenção às crianças e adolescentes. No caso brasileiro, acreditamos que os agentes citados seriam os integrantes de guardas municipais e de conselheiros tutelares e assistentes sociais que atuam em órgãos públicos de assistência social. Eis a formulação:

A cidade deverá procurar que todas as famílias recebam uma formação que lhes permitirá ajudar os seus filhos a crescer e a apreender a cidade, num espírito de respeito mútuo. Neste mesmo sentido, deverá promover projectos de formação destinados aos educadores em geral e aos indivíduos (particulares ou pessoal pertencente aos serviços públicos) que intervêm na cidade, sem estarem conscientes das funções educadoras. Atenderá igualmente para que os corpos de segurança e protecção civil que dependem directamente do município, ajam em conformidade com estes projectos (AICE, 2004, p.7).

Sob o ponto de vista geral, reafirmamos que o território urbano é um espaço social e não um sujeito político. Ao buscar consolidar a noção de cidade educadora, a AICE apaga o sujeito que deve realizar a ação. Nesse sentido, destacamos que as expressões “município” e “cidade” que foram empregadas como os responsáveis pelas políticas de proteção é equivocada, pois se referem ao poder Executivo e ao poder Legislativo.

Com base no Atlas da Violência 2018, do Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas (IPEA), é possível afirmar que, nos países capitalistas dependentes, as crianças e adolescentes estão mais sujeitas às formas de violência em função das condições de pobreza de suas famílias e da ausência de políticas sociais que assegurem seus direitos. Dados do

Ministério dos Direitos Humanos (BRASIL, 2018a) registra que a violência contra essa população envolve, entre outras, (i) as agressões físicas e psicológicas que ocorrem no ambiente familiar e também nos espaços e instituições públicas; (ii) a violência sexual, sobretudo com envolvimento de familiares ou pessoas próximas ao núcleo familiar da vítima; (iii) a exploração do trabalho que emerge das condições de pobreza das famílias. Como exemplo da dramática situação no Brasil, podemos citar dados sobre violência sexual contidos no Boletim Epidemiológico do Ministério da Saúde. No período de 2011 a 2017,

[...] foram notificados 184.524 casos de violência sexual, sendo 58.037 (31,5%) contra crianças e 83.068 (45,0%) contra adolescentes, concentrando 76,5% dos casos notificados nesses dois cursos de vida. Comparando-se os anos de 2011 e 2017, observa-se um aumento geral de 83,0% nas notificações de violências sexuais e um aumento de 64,6% e 83,2% nas notificações de violência sexual contra crianças e adolescentes, respectivamente (BRASIL, 2018, p.3).

O estudo revela ainda que

A avaliação das características sociodemográficas de crianças vítimas de violência sexual mostrou que 43.034 (74,2%) eram do sexo feminino e 14.996 (25,8%) eram do sexo masculino. Do total, 51,2% estavam na faixa etária entre 1 e 5 anos, 45,5% eram da raça/cor da pele negra, e 3,3% possuíam alguma deficiência ou transtorno. As notificações se concentraram nas regiões Sudeste (40,4%), Sul (21,7%) e Norte (15,7%) (BRASIL, 2018b, p.3).

Sobre a exploração do trabalho, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, a agência de notícias do Instituto de Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que revelou que

Em 2016, 1,8 milhões de crianças de 5 a 17 anos trabalhavam no Brasil. Mais da metade delas (54,4% ou 998 mil), pelo menos, estavam em situação de trabalho infantil, ou porque tinham de 5 a 13 anos (190 mil pessoas), ou porque, apesar de terem de 14 a 17 anos, não possuíam o registro em carteira (808 mil) exigido pela legislação.<sup>22</sup>

Revelou também que:

As crianças pretas ou pardas eram maioria entre as ocupadas, representando 64,1%. Entre as crianças ocupadas de 5 a 13 anos, 71,8% eram pretas ou pardas, e para o grupo de 14 a 17 anos, o percentual de pretas ou pardas foi de 63,2%. No total da população de 5 a 17 anos, independente da situação de

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18383-pnad-continua-2016-brasil-tem-pelo-menos-998-mil-criancas-trabalhando-em-desacordo-com-a-legislacao>> Acesso em: 9 de jan. de 2018

ocupação, as crianças pretas ou pardas representavam 60,5%; na faixa de 5 a 13, 60,0%; e, de 14 a 17 anos, 61,4%.<sup>23</sup>

É importante assinalar outro documento Ministério dos Direitos Humanos revelou que o seguinte:

No Brasil, diversos estudos têm evidenciado o crescimento expressivo da violência letal de adolescentes e jovens, especialmente os do sexo masculino, negros e com baixa escolaridade. O Mapa da Violência: Adolescentes de 16 e 17 anos (Flacso Brasil. 2015), divulgado em junho de 2015 na Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) de Assassinato de Jovens no Senado, aponta que o homicídio é atualmente a principal causa de morte de pessoas nessa faixa etária no país. De acordo com o levantamento, produzido pelo sociólogo Julio Jacobo Waiselfisz, 3.749 adolescente entre 16 e 17 anos foram vítimas de homicídios em 2013, o que representa 46% dos óbitos nessa faixa etária. Os dados indicam que 10,3 adolescentes foram mortos por dia (BRASIL, 2018c p.6).

No prefácio do documento da Organização Mundial de Saúde (OMS), destinado a estabelecer orientações para políticas para combater a violência contra crianças, encontramos a seguinte afirmação:

Imagine que você acordou esta manhã com a notícia de que cientistas haviam descoberto uma nova doença, que a cada ano poderia afetar até um bilhão de crianças em todo o mundo. E que, em consequência, essas crianças estariam, por toda a vida, em maior risco de sofrer transtornos mentais e de ansiedade, doenças crônicas, como problemas cardíacos, diabetes e câncer, doenças infecciosas, como infecção por HIV, e problemas sociais, como crime e abuso de drogas.

Se existisse essa doença, o que faríamos? A verdade é que essa “doença” já existe: é a violência contra crianças. E uma das primeiras coisas a fazer é utilizar as evidências de que já dispomos para adotar ações imediatas, eficazes e sustentáveis para prevenir essa violência (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2016, p. 7).<sup>24</sup>

Em conjunto, os dados oficiais e a formulação da OMS comprovam que as relações sociais capitalistas de produção da existência humana, seja na cidade, no campo ou na família tornam as crianças e adolescentes as principais vítimas da violência, sobretudo aquelas que se encontram nos espaços de maior concentração de pobreza.

No Brasil, o principal instrumento jurídico que trata dessa dramática situação é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069 de 1990. Trata-se de um dispositivo que regulamenta o artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988 que estabelece que:

---

<sup>23</sup> Idem

<sup>24</sup> O prefácio é assinado pelo representante da OMS e por mais 9 representantes de agências do sistema ONU.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão(CF/88).

A Constituição e o ECA estabeleceram bases legais inovadoras para o tratamento da infância e da adolescência se comparada com a Constituição de 1967 e o Código de Menores, de 1979. É importante notar que a Constituição foi aprovada um ano antes a chamada Convenção Internacional dos Direitos da Criança, da ONU – um tratado que se destinou a estabelecer os direitos das crianças no âmbito dos países membros desta organização.

A formulação contida no artigo 3º do ECA é clara em estabelecer o direito da criança e adolescentes no país. Vejamos:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

*Parágrafo único.* Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem.(BRASIL, 1990).

O artigo estabelece o princípio da proteção e afirma a sua primazia em relação a qualquer condicionante de ordem econômica, social e ou geográfica que ameace o direito da criança e do adolescente. Nessa linha, define várias responsabilidades dos familiares e do poder público. Entre os vários artigos, destacamos os seguintes: (i) artigos 74 e 76 definem, respectivamente, as responsabilidades do poder público e das empresas de comunicação no que se refere aos produtos culturais, visando proteger a formação da criança e do adolescente; (ii) o artigo 75 estabelece que a criança e o adolescente terão acesso aos eventos de entretenimento mediante a classificação à sua faixa etária; (iii) o artigo 78 define a condição de comercialização de produtos impressos inadequados para criança e adolescente; (iv) o artigo 79 afirma que as publicações destinadas a essa população não poderão conter alusões a produtos considerados nocivos (álcool, tabaco e armas) e que ainda deverão respeitar os valores de preservação da pessoa e da família.

Ao compararmos a legislação brasileira com o décimo terceiro e décimo quarto princípios da Carta acima transcrito, observamos que: (i) o Brasil possui instrumentos claros para preservação da criança e do adolescente diante da produção cultural que se organiza para obter maximização dos lucros, atingindo de forma deletéria crianças e adolescentes; (ii) o enunciado da AICE pode ser considerado como modesto e até simplista, tornando sem efeito essa formulação para as cidades brasileiras que compõe a rede internacional de cidades educadoras porque as mesmas estão submetidas ao ECA.

Com efeito, compreendemos que o grande problema não reside na formulação dos enunciados, mas sim na dinâmica social concreta em que eles se inserem ou buscam responder. Em outras palavras, apesar de reconhecermos que as famílias e os agentes públicos precisam ser preparados para lidar com a criança e adolescente dentro de parâmetros que potencializem à formação humana desses sujeitos, defendemos que nem a AICE nem a sociedade brasileira enfrentam criticamente o problema real na medida em que optam por não criticarem a dinâmica da sociedade capitalista nos países dependentes que produz a degradação da vida social e o comprometimento de direitos. Observamos ainda que a formulação da AICE é minimalista frente a gravidade do problema.

É importante ressaltar que a vulnerabilidade da criança e do adolescente é tolerada pela a ONU. Apesar deste organismo possuir um tratado específico sobre a proteção da criança, não observamos uma ação incisiva sobre o tema, o que pode ter contribuído para a posição da AICE.

A comprovação da tolerância da ONU pode ser verificada no fato de que esta entidade somente em 2002 lançou o *Protocolo Facultativo para Convenção sobre os Direitos da Criança relativo à venda de crianças, prostituição e pornografia infantis*, um acordo de livre adesão dos países membros para o tratamento mais objetivo da matéria. Vale assinalar que o caráter facultativo permitiu que nem todos os países membros aderissem ao referido acordo. Além disso, o teor restritivo do documento pode ser observado na manifestação da Argentina, contida na seção destinada aos registros das “Declarações e Reservas”,<sup>25</sup> formulada nos seguintes termos:

---

<sup>25</sup> Verificamos que nesta seção os país-membros puderam registrar suas manifestações sobre o Protocolo. A manifestação da Argentina foi de protesto. Há manifestações que procuram explicar como o país já implementa o protocolo na legislação nacional. Mas também a manifestações de restrição a um ou outro dispositivo do protocolo. Como exemplo, podemos citar que o Kuwait não aderiu ao dispositivo que afirmava que os países signatários do protocolo se comprometeriam em criar legislações e medidas administrativas para assegurar que as

Com referência ao artigo 2, a República Argentina preferiria uma definição mais ampla de venda de crianças, conforme estabelecido na Convenção Interamericana sobre o Tráfico Internacional de Menores que a Argentina ratificou e que, em seu artigo 2, define expressamente o tráfico como o rapto, remoção ou retenção, ou tentativa de rapto, remoção ou retenção, de um menor para fins ilegais ou por meios ilegais. Portanto, nos termos do artigo 41 da Convenção sobre os Direitos da Criança, este significado continuará a ser aplicado. Pelas mesmas razões, a República Argentina acredita que a venda de crianças deve ser criminalizada em todos os casos e não apenas naquelas enumeradas no artigo 3, parágrafo 1 (a).<sup>26</sup>

Em síntese, a formulação minimalista da AICE sobre a proteção de criança e adolescente está alinhada à posição das forças dominantes que organizam o modo capitalista de produção da existência que historicamente optam por medidas paliativas sem enfrentar os aspectos estruturantes dos problemas que comprometem a condição da existência, admitindo regulações desde que as mesmas não comprometam os fundamentos do sistema.

No **décimo quinto princípio**, a AICE torna explícita outra dimensão do projeto educativo das cidades educadoras ao formular sobre a relação entre educação política e educação escolar nos seguintes termos:

A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocuparem um lugar na sociedade, dar-lhes-á os conselhos necessários à sua orientação pessoal e profissional e tornará possível a sua participação em actividades sociais. **No domínio específico das relações escola-trabalho**, é preciso assinalar a **relação estreita** que se deverá estabelecer entre o planeamento educativo e **as necessidades do mercado de trabalho**.

Para este efeito, as cidades deverão definir estratégias de formação que tenham em conta a procura social e colaborar com as organizações sindicais e empresas na criação de postos de trabalho e de actividades formativas de carácter formal e não formal, sempre ao longo da vida (AICE, 2004, p.7 – grifos nossos).

Para apresentarmos nossa crítica às formulações contidas nos princípios supracitados, recorreremos inicialmente a Gramsci (2001). Com base nesse autor, podemos afirmar que a educação democrática é aquela que promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes, assegurando uma sólida formação intelectual e moral dos seres humanos, preparando-os em termos científicos, filosófico, artístico, técnico/tecnológico e político para uma nova concepção de trabalho, incluindo as possibilidades criativas. Além disso, essa formação deve assegurar que os estudantes desenvolvam as condições para governar os que governam, produzindo as condições do autogoverno popular. O princípio educativo

---

adoções nos respectivos países seguissem a normativa internacional. Fica evidente a fragilidade da ONU frente a um tema delicado.

<sup>26</sup> Disponível em: <[https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg\\_no=IV-11-c&chapter=4&lang=en](https://treaties.un.org/Pages/ViewDetails.aspx?src=TREATY&mtdsg_no=IV-11-c&chapter=4&lang=en)> . Acesso em 13 de jan. 2018.

dessa educação é o trabalho e o horizonte da formação é a omnilateralidade, de acordo com perspectiva marxiana. Nessa linha, a sociedade democrática é aquela que estabelece as condições para que os cidadãos exerçam tudo aquilo que apreenderam na formação escolar, incluindo a capacidade de atuação política.

Nas palavras de Gramsci (2001, p. 50), a educação democrática

[...] não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados [...] assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica necessárias a essa finalidade.

Além disso, Lombardi (2010) revela que

Apesar da busca por amparo e proteção legal contra os abusos do uso do trabalho infantil, desde o século XIX, tem-se que reconhecer que a exploração do trabalho infantil continuou a ser uma prática usual, em escala internacional, a ponto da Organização Internacional do Trabalho (OIT) buscar seu disciplinamento. Assim, a Convenção nº 138 da OIT, de 1973, em seu artigo 2º, item 3, fixa a idade de 16 anos como idade mínima recomendada para o trabalho em geral. Entretanto, **no caso dos países considerados muito pobres, admite-se que seja fixada uma idade mínima de 14 anos para o trabalho. Mas a mesma Convenção admite o trabalho leve na faixa etária entre os 13 e os 15 anos**, registrando que o mesmo não deve prejudicar a saúde ou o desenvolvimento do jovem, a ida deste à escola ou sua participação em orientação vocacional ou programas de treino (LOMBARDI, 2010 - grifos nossos).

Consideramos que projetar a relação trabalho e educação de acordo com a demanda do mercado de trabalho como indicado pela AICE significa reafirmar a relevância da teoria do capital humano do economista Theodore Schultz (1973), como referência para ordenamento dos processos educativos. Para o autor, a educação é um investimento que pode elevar a produtividade de um trabalhador porque desenvolve o seu capital humano. Nessa linha, propõe que a finalidade da educação seria desenvolver o capital humano dos indivíduos para que os mesmos se tornando mais produtivos terão mobilidade social assegurada e ainda ajudarão a ampliar a riqueza do país.

A leitura crítica de Frigotto(2008) sobre a teoria do capital humano é importante para dimensionarmos a posição político-ideológica da AICE. Segundo o autor,

Por essa via, Schultz pretendeu tirar da economia neoclássica o enigma que não conseguia explicar o agravamento da desigualdade entre nações e entre indivíduos e grupos sociais. Estava oferecendo, pois, aos intelectuais

pesquisadores e à classe burguesa no seu conjunto, um novo ‘fator’, que, somado aos demais representaria a solução do enigma do maior ou menor desenvolvimento entre nações e maior ou menor mobilidade social entre indivíduos.

Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais, sem desvendar os fundamentos reais que produzem esta desigualdade: a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – a venda de sua força de trabalho (FRIGOTTO, 2008, p. 66).

Notamos que o cerne desse conceito assumido pela AICE projeta a educação pelo viés meritocrático, porque responsabiliza o indivíduo pelo próprio “sucesso” – já que o mesmo recebeu investimentos em seu capital humano –, e utilitarista porque a reduz a educação escolar ao desenvolvimento de competências requeridas pelo empresariado. Em síntese, essa perspectiva significa conformar a subjetividade do trabalhador como algo que não lhe pertence.

Acreditamos que a relação trabalho e educação deve ser projetada na perspectiva indicada por Frigotto, Civatta e Ramos (2005, p. 13) que consideram que

o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

Nesse sentido, a educação possui um vínculo com o trabalho, entretanto, isso não significa reduzi-la à problemática das relações do chamado mercado de trabalho, isto é, instância de compra e venda da força de trabalho cujo fundamento é a desigualdade entre os sujeitos que estabelecem essa relação.

Partindo dos autores citados, consideramos que o décimo quinto princípio da AICE representa um risco ao direito à educação para a formação ampla como indicado por Gramsci (2001) porque problematiza o trabalho como sinônimo de emprego assalariado. Assim, interpretamos que educação referenciada nas necessidades do mercado de trabalho, tal como propõe a AICE, significa educar o cidadão produtivo para a subordinação intelectual e moral, confirmando as demandas da burguesia para educação como válidas e necessárias.

Isso significa que a formulação contida na Carta de Princípios está em posição diametralmente oposta ao que Gramsci (2001) e outros autores marxistas construíram sobre a relação trabalho e educação.

No **décimo sexto princípio** a AICE aborda a temática exclusão e marginalização para afirmar que as cidades educativas precisam implementar políticas para tratar de tais problemas sociais. Há um destaque importante sobre a necessidade de acolhimento dos imigrantes ou refugiados na linha de que tais sujeitos devem ter o direito de pertencer à cidade. O princípio é finalizado com a defesa da importância da coesão social como importante objetivo a ser perseguido pela cidade educadora. Vejamos a transcrição do princípio em sua integralidade:

As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afectam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de acção afirmativa necessárias. Deverão, em particular, ocupar-se dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, que têm o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence. Deverão consagrar todos os seus esforços no encorajar a coesão social entre os bairros e os seus habitantes, de todas as condições (AICE, 2004, p. 8).

O primeiro problema anunciado no princípio se refere a algo que vem atingindo países centrais e dependentes, qual seja: a imigração. Diante desse fenômeno, a filósofa espanhola Adela Cortana afirmou, em 2017, que o principal desafio a ser enfrentado com a imigração não é a xenofobia, mas sim a aporofobia, isto é, o rechaço aos imigrantes pobres, visto que, as sociedades capitalistas não são refratárias aos imigrantes ricos e turistas que movimento as economias nacionais.<sup>27</sup> O problema da imigração existe e pode ser resumido com um breve panorama mundial.

Nos Estados Unidos, um dos temas de polarização política na eleição presidencial de 2016 foi a questão migratória. O presidente eleito mantém um discurso nacionalista de combate as políticas migratórias de seu país, da União Europeia e da ONU e seu governo vem implementando medidas anti-imigração que, em vários casos, conflitam com a Declaração dos Direitos Humanos da qual os Estados Unidos é signatário sem que isso traga nenhuma implicação a partir da ONU.<sup>28</sup> Em 2018, o presidente assinou um decreto que impede a concessão de asilo a pessoas que imigraram ilegalmente e o projeto de construção de um muro para supostamente proteger os Estados Unidos de imigrantes que atravessam a fronteira pelo México continua em pauta no início de 2019.

---

<sup>27</sup> Sua formulação pode ser acessada pelo vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZODPxP68zT0> ou através do livro intitulado “Aporofobia, el rechazo al pobres”, pela editado pela Páidos, de Buenos Aires, em 2017.

<sup>28</sup> Sobre esse tema, ver a matéria veiculada pelo jornal El País com o título “As vítimas brasileiras da radical política migratória de Trump”. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/19/politica/1529445113\\_733304.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/19/politica/1529445113_733304.html)> . Acesso em: 14 de jan. 2018.

De 2016 a 2018, os países europeus passaram a receber um grande fluxo de refugiados oriundos de países do Oriente Médio e da África em decorrência de guerras locais, da intolerância religiosa e de práticas terroristas de grupos islâmicos extremistas, criando uma grande crise humanitária no continente europeu. Esse fenômeno exigiu a criação de uma política migratória para fazer frente ao problema verificado. Alguns países se destacaram no acolhimento dos refugiados, pressionando a própria União Europeia para ampliar a política de acolhimento e o financiamento de ações.<sup>29</sup>

Na América Latina, em 2017 e 2018, a questão da imigração se tornou um fenômeno de maior repercussão em decorrência da crise venezuelana. Diferentemente das ações ocorridas no âmbito da União Europeia, a imigração dos venezuelanos no Brasil, Colômbia, Peru, Equador, entre outros, não foi articulada por política regional. Os efeitos desse fenômeno não são desprezíveis em determinadas regiões. No Brasil, o número de imigrantes no estado de Roraima é significativo, fenômeno que vem criando tensões locais.<sup>30</sup> Nesse contexto, seguindo a linha política do governo Donald Trump, dos Estados Unidos, o governo Jair Bolsonaro, em 8 de janeiro de 2019, através do Ministério das Relações Exteriores, ordenou que diplomacia brasileira informasse a ONU que o Brasil não faria mais parte do Pacto Global da Imigração desta agência que foi construído pela negociação durante dois anos até ser homologado em 2017. Basicamente, o pacto estabeleceu diretrizes para acolhimento de imigrantes como forma de articular ações em nível global para tratamento do tema.<sup>31</sup>

Com esses elementos, é possível verificar que a formulação da AICE sobre o tema “imigração” é extremamente atual. O fato é que essa construção nega a complexidade do fenômeno e desconsidera que o território da cidade faz parte de um Estado-nação submetida a leis nacionais. Diante da complexidade do fenômeno mundial, a declaração da AICI se revela insuficiente para oferecer orientações para o tratamento do tema. Trata-se de uma formulação política vazia de conteúdo.

---

<sup>29</sup> Sobre esse tema, ver: <<http://publications.europa.eu/webpub/com/factsheets/migration-crisis/pt/>> . Acesso em 14 de jan. de 2018.

<sup>30</sup> A série de reportagens do jornal El País, intitulada “O êxodo venezuelano”, apresenta problemas enfrentados pelos imigrantes, pelas populações e governos locais. Disponível em:<[https://brasil.elpais.com/abr/el\\_exodo\\_venezolano](https://brasil.elpais.com/abr/el_exodo_venezolano)> . Acesso em 14 de jan. de 2019.

<sup>31</sup> A posição do governo brasileiro foi amplamente noticiada pela mídia em 8 de janeiro de 2018. Uma das matérias sobre o tema pode ser acessada em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/01/08/interna-brasil.729696/brasil-deixa-pacto-global-pela-imigracao-da-onu.shtml>.

O segundo tema que está presente no décimo sexto princípio é a questão da chamada exclusão social. Por acreditarmos que a expressão exclusão social é imprecisa para qualificar a condição de vida no capitalismo, conceberemos a formulação da AICE no plano do impedimento de participação dos bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade. Ou seja, estar excluído não significa estar fora da vida social, mas sim estar impedido de partilhar aquilo que a sociedade produziu em conjunto, na linha proposta por Fontes (2005).

Desse modo, podemos afirmar que o enunciado da AICE projeta um dos mais sérios problemas da humanidade no capitalismo que é a desigualdade social. Gerada pela economia política burguesa, a esse fenômeno é mais intenso nos países dependentes, mesmo aqueles cujo Produto Interno Bruto é expressivo como o caso brasileiro. Especificamente sobre o fator “renda”, Hecksher, Silva e Coseuil (2018) revelam que os 10% mais ricos da população brasileira concentram 50% da renda enquanto que nos Estados Unidos o fator é de 45%, na Alemanha é de 44% e Grã-Bretanha 41%.

Também sobre esse tema, a AICE apresenta uma formulação simplista ao afirmar que é necessário implementar políticas afirmativas. A questão da desigualdade é macroestrutural e faz parte na natureza constitutiva do modo capitalista da produção da existência humana, ultrapassando políticas focalizadas de responsabilidade dos municípios. Consideramos os poderes públicos locais podem implementar políticas sociais na linha de afirmação dos direitos. Contudo, as políticas locais podem, quando muito, amenizar os problemas da desigualdade.

Diante desses elementos, o que restaria à cidade educadora? Verificamos que o foco central proposto pela AICE é a promoção da coesão social, envolvendo ricos, pobres, imigrantes, ou seja, todas aquelas que se encontram no território. A formulação não ultrapassa o problema já anunciado, qual seja: não explica e nem enfrenta criticamente os fatores e as relações que geram as desigualdades sociais e a marginalização na contemporaneidade. Além disso, propõe que os problemas sejam enfrentados por ações que promovam a coesão social, ou seja, amenizar essas questões apenas na sua superficialidade, sem questionar seus fundamentos históricos.

No **décimo sétimo princípio**, a AICE define o mecanismo que deverá ser acionado para combater a desigualdade, qual seja: a parceria entre governo e organizações da sociedade civil. Além disso, ressalta que as medidas para tratamento da desigualdade deverão levar em conta os interesses dos envolvidos e os direitos humanos dos mesmos. Eis a transcrição do princípio:

As intervenções destinadas a resolver desigualdades podem adquirir formas múltiplas, mas deverão partir duma visão global da pessoa, dum parâmetro configurado pelos interesses de cada uma destas e pelo conjunto de direitos que a todos assistem. Toda a intervenção significativa deve garantir a coordenação entre as administrações envolvidas e seus serviços. É preciso, igualmente, encorajar a colaboração das administrações com a sociedade civil livre e democraticamente organizada em instituições do chamado sector terciário, organizações não governamentais e associações análogas (AICE, 2004, p.8).

Assinalamos que a parceria público - privado é um mecanismo de desresponsabilização do sector público em relação aos direitos sociais. Essa proposta está vinculada ao modelo de Estado gerencial, proposto pelo projeto neoliberal da terceira via – uma construção convergente com os interesses da classe empresarial.

Considerando que o Estado é “[...]uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe”, nos termos asseverados por Poulantzas (1980, p.147), podemos afirmar que restringir ou ampliar as funções do aparelho de Estado sobre a “questão social” é uma decisão política tomada no contexto das relações de poder entre classes sociais e suas frações.

Para dimensionarmos o significado da formulação da AICE recorreremos ao caso brasileiro, especificamente ao documento elaborado pelo governo Fernando Henrique Cardoso com o título Plano Diretor da Reforma do Estado cuja função foi orientar as medidas governamentais para redimensionar as funções públicas em favor dos interesses dos grupos privados.

O referido governo buscou adotar as referências de eficiência e produtividade advindos das empresas privadas como referência para organização do Estado e dos serviços públicos, segundo o modelo chamado de “administração pública gerencial” (BRASIL, 1995). Essa concepção afirma que o Estado “[...] vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços” (BRASIL, 1995, p.17). Nessa linha, o governo definiu no referido documento a implementação de um programa destinado a diminuir as responsabilidades do Estado sobre a “questão social”. Vejamos a formulação: “através de um programa de publicização, transfere-se para o sector público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle (BRASIL, 1995, p.13). Para tanto, o governo propôs a criação das chamadas “organizações sociais”, entidades de carácter privado que assumiriam a

prestação de serviços de educação, saúde, assistência, entre outros. A definição foi apresentada nos seguintes termos:

As entidades que obtenham a qualidade de organizações sociais gozarão de maior autonomia administrativa, e, em compensação, seus dirigentes terão maior responsabilidade pelo seu destino. Por outro lado, busca-se através das organizações sociais uma maior participação social, na medida em que elas são objeto de um controle direto da sociedade através de seus conselhos de administração recrutado no nível da comunidade à qual a organização serve. **Adicionalmente se busca uma maior parceria com a sociedade, que deverá financiar uma parte menor mas significativa dos custos dos serviços prestados** (BRASIL, 1995, p. 60-grifos nossos).

O modelo gerencial concebe ainda que o Estado não pode ser mínimo, como proposto pelo neoliberalismo, nem máximo, como defende a socialdemocracia clássica. A questão é adotar um modelo híbrido que “[...] não apenas garanta a propriedade e os contratos, mas também exerça seu papel complementar ao mercado na coordenação da economia e na busca da redução das desigualdades sociais (BRASIL, 1995, p. 44).

Martins (2009) identificou que o modelo de Estado gerencial é a expressão da proposta do neoliberalismo da terceira via para a definição da função do aparelho estatal. Na medida em que a AICE defende que as parcerias público-privadas devem ser tomadas como forma de enfrentamento das desigualdades, é possível verificar que a formulação da entidade se aproxima do neoliberalismo da terceira via.

É importante assinalar que nos países dependentes que não construíram o modelo de Estado de bem-estar social, a ideia de parceria público-privada tende a ser bem aceita porque os trabalhadores não conheceram as políticas sociais universais, bem como a universalização de direitos sociais. Talvez essa não seja a realidade dos países europeus cujas cidades integram a rede AICE. Independentemente dessas questões, o fato é que a AICE define a parceria como instrumento de ação política e ainda difunde uma expressão que visa refuncionalizar o entendimento da sociedade civil como arena das lutas de classe. Estamos nos referindo à noção de “terceiro setor”<sup>32</sup>

Nesse sentido, observamos que o princípio em questão é funcional aos interesses da classe burguesa que deseja desonerar o fundo público para ampliar a valorização do capital, ampliar o número de produtos e serviços que podem ser mercantilizados e ainda ampliar o

---

<sup>32</sup> Para uma compreensão crítica do significado de “terceiro setor”, indicamos a seguinte referência: MONTAÑO, Carlos. Terceiro setor e questão social; crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

controle sobre a educação escolar e outros serviços públicos, significando um modo de privatização.

No **décimo nono princípio** a AICE estabelece referências para orientar a forma como os governos das chamadas cidades educadoras devem tratar da tecnologia de informação, reconhecendo que o acesso a esse constructo precisa ser democratizado. Nesse sentido, indica que os governos devem implementar ações para assegurar que todos possam acessar as tecnologias por uma questão democrática. Eis o princípio transcrito:

O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa seleccionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação actualmente disponível, a cidade educadora deverá oferecer os recursos que estarão ao alcance de todos. O município deverá identificar os grupos que necessitam de uma ajuda personalizada e colocar à sua disposição pontos de informação, orientação e acompanhamento especializados. Ao mesmo tempo, deverá prever programas formativos nas tecnologias de informação e comunicações dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão (AICE, 2004,p.8).

O princípio busca apresentar uma linha política cujo conteúdo é o reconhecimento da informação como elemento importante para a cidadania na contemporaneidade, portanto, algo que precisa ser tratado pelos governos das chamadas cidades educadoras. O objetivo do princípio é orientar os governos para a necessidade do enfrentamento do que chama de “novas formas de exclusão”.

Identificamos que o princípio está alinhado ao Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1996). Na seção intitulada *Recurso aos meios oferecidos pela sociedade da informação*, encontramos a seguinte afirmação: “As sociedades atuais são pois todas, pouco ou muito, sociedades da informação nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber” (UNESCO, 1996, p.187-187).

É importante notar que a AICE, assim como a UNESCO, apresenta uma preocupação com a integração dos habitantes das cidades na dinâmica da sociedade. É possível que a utilização da expressão “exclusão” no décimo nono princípio confirme a preocupação da AICE com o direito de cidadania e a importância da participação. Ou seja, na visão da entidade, para que o cidadão participe da sociedade em que habita é necessário que ele tenha acesso às tecnologias da informação e que ainda saiba decodificar aquilo que a tecnologia medeia.

A União Internacional de Telecomunicações (UIT), ligada à ONU, monitora a condição de acesso e uso das tecnologias de comunicação e informação no mundo. De acordo com a ONU, o relatório da UIT revelou que “a disseminação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) continua aumentando no mundo todo, estimulada por uma redução progressiva do preço dos serviços de telefonia e Internet em banda larga”.<sup>33</sup>

Interpretamos que as restrições de acesso à informação e de domínio das tecnologias a ela relacionadas são expressões específicas das desigualdades na sociedade capitalista, não se constituindo, portanto, como um problema deslocado da totalidade social. A afirmação da ONU com base no relatório da UIT, especificamente sobre o ranqueamento dos países em relação ao acesso e uso das tecnologias da informação, confirma nossa afirmação. Vejamos:

O Índice de Desenvolvimento das TIC (IDI) dá uma pontuação para 167 países em função de seu nível de uso e acesso às TICs, e faz uma comparação entre os dados de 2010 e 2015. A maior parte dos países entre os 30 primeiros do ranking são de alta renda, o que mostra uma clara relação entre renda e avanço das TICs, disse a UIT.<sup>34</sup>

Ainda de acordo com a mesma fonte, em 2010, o Brasil se localizava na 73ª posição, passando a ocupar a 60ª no ranqueamento de 2015.

Em síntese, avaliamos que o problema indicado no princípio reside em dois aspectos essenciais, envolvendo, sobretudo, os países dependentes. Em primeiro lugar, a escolarização comprometida com a pedagogia do “aprender a aprender” amplamente divulgada em tais países não promove o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes para a autonomia intelectual, nos termos de Gramsci (2001) já tratados neste capítulo, limitando a desenvolver competências de caráter instrumental que comprometem o acesso e uso das informações. Em segundo, a informação e as tecnologias se constituem como mercadorias na sociedade capitalista. Nesse sentido, por um lado, há pressões para que ambas sejam consumidas como produtos de massa; de outro, as condições objetivas dificultam que esse consumo se realize amplamente em decorrência dos processos de exploração que comprometem a vida dos trabalhadores.

---

<sup>33</sup> Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil-sobe-em-ranking-de-acesso-as-tecnologias-da-informacao-em-2015-mas-fica-na-61a-posicao/>>. Acesso em: 16 de jan. de 2019.

<sup>34</sup> Idem.

Diante desses elementos, podemos afirmar que a formulação da AICE, mais uma vez, não enfrenta o tema em sua complexidade, sugerindo que medidas tópicas seriam capazes de resolver problemas estruturais.

### **- Conclusões da análise sobre a Carta de Princípios**

Recorremos a Marx e Engels para problematizar a condição humana no sentido de realizamos a conclusão do capítulo. Segundo os autores,

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um *modo de vida* determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com *o que* eles produzem quanto com a maneira *como* eles produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX, ENGELS, 2001, p. 11).

Ratificando de forma sintética a afirmação acima, podemos destacar a 6ª Tese sobre Feurbach em que Marx assevera que a essência do ser humano é o conjunto das relações sociais. O ser humano em relação com outros seres e na interação com o ambiente produz cultura.

Com efeito, podemos afirmar que as formulações da AICE são limitadas sobre o ponto de vista político-filosófico porque indicam que é possível mudar a cidadania e as cidades sem alterar as relações sociais que constituem os seres humanos. Nessa linha, verificamos que a Carta de Princípios está em convergência com os enunciados da ONU, em especial, o Relatório Jacques Delors.

Sobre a educação política, podemos afirmar que a cidadania é uma construção histórica e social, que se origina das lutas sociais na sociedade capitalista, equivalendo ao status da igualdade formal entre os seres humanos. Wood (2017) nos ajuda a delimitar a prática da cidadania no capitalismo, possibilitando uma visão histórica dessa prática, evitando, assim, posições idealistas que impedem o entendimento do conceito. Segundo ela,

[...]a democracia capitalista ou liberal permitiria a extensão da cidadania mediante a restrição de seus poderes[...]foi capaz de imaginar um corpo

abrangente , mas grandemente passivo , de cidadãos composto pela elite e pela multidão, embora sua cidadania tivesse alcance limitado[...]a ascensão do capitalismo foi marcada pelo desligamento crescente dos indivíduos (para não mencionar a propriedade individual) das obrigações e identidades costumeiras , corporativas, normativas e comunitárias (p. 180).

Com base na autora, podemos afirmar que as relações sociais capitalistas, especificamente a burguesia, tolera a cidadania desde que não avance sobre seus interesses centrais. Wood afirma ainda que:

O surgimento desse indivíduo isolado teve, desnecessário dizê-lo, o seu lado passivo, cujas consequências emancipadoras a doutrina liberal hoje enfatiza, com seu conceito(mito?) constitutivo da soberania individual. Mas também houve um outro lado. Em certo sentido , a criação da soberania individual foi o preço pago pela multidão trabalhadora para entrar na comunidade política, ou, para ser mais preciso , no processo histórico que gerou a ascensão do capitalismo e o trabalho assalariado “ livre e igual” que se juntou ao corpo de cidadãos [...] (2017, p.181).

A autora ainda afirma que para os trabalhadores

O pressuposto histórico de sua cidadania foi a *desvalorização* da esfera política, a nova relação entre “econômico” e “político” que reduziu a importância da cidadania e transferiu alguns de seus poderes exclusivos para o domínio totalmente econômico da propriedade privada e do mercado, em que vantagem puramente econômica toma o lugar do privilégio e do monopólio jurídico(2017, p.183).

Recorremos mais uma vez a Wood para compreendermos a desvalorização, porque não dizer, vulgarização, da cidadania. Segundo ela,

A desvalorização da cidadania decorrente das relações sociais capitalistas é um atributo essencial da democracia moderna. Por essa razão , a tendência da doutrina liberal de representar os desenvolvimentos históricos que produziram a cidadania formal como nada além de uma ênfase na liberdade do indivíduo – a libertação do indivíduo de um Estado arbitrário , bem como das restrições da tradição e das hierarquias normativas, da repressão comunitária ou das exigências da virtude cívica – é indesculpavelmente tendenciosa(p.183).

Em síntese, concluímos que para a AICE, a cidadania deve ser educada, porém, de forma que atenda apenas as formas mais superficiais de sua dimensão, sem aprofundamento das contradições da sociedade capitalista. Assim sendo, a ênfase sobre a questão da participação se destina simplesmente a promover a coesão social na linha da conservação das relações sociais vigentes. A educação política implica ainda em afirmar que na sociedade civil não é lugar das contradições, pois deveria haver uma sinergia de esforços entre as organizações dessa instância com os governos no sentido da promoção do bem-comum. Em outras palavras, a perspectiva de

cidadania proposta pela AICE pode ser compreendida pela formulação de Saviani sobre a problemática da relação educação e cidadania na legislação educacional brasileira. Segundo ele,

[...] a função e mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria”, a opacidade nas relações sociais (SAVIANI, 1997, p. 191).

Com Marx (2009) aprendemos que a emancipação política, além de incompleta, é uma construção histórica, mas nem por isso, está fora do controle político e ideológico das classes hegemônicas em decorrência das relações de poder. Por isso, a emancipação política, em que pese sua assertividade, é limitada a composição de direitos, em geral, formais, tendem a servir para manter a coesão social.

Sobre a função da educação escolar, identificamos que através da noção de cidades educadoras, a AICE defende uma formação pragmática para o trabalho assalariado. Embora busque manifestar reconhecimento sobre a educação como direitos social, essa perspectiva não é confirmada. Nessa linha, o educando tende a ficar desarmado intelectualmente para os desafios da vida na sociedade capitalista.

Na Carta de Princípios, concluímos que a AICE visa indicar a necessidade de um novo conformismo social, tal como indicado criticamente por Gramsci (2014). Segundo ele,

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico de conformismo, de homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa[...] (GRAMSCI, 2014, p. 94).

Podemos afirmar, então, que a AICE é um aparelho privado de hegemonia que visa afirmar o novo conformismo por meio da repolitização da política, tal como definido em Neves (1995), com base numa cidadania adaptada à ordem do capital.

#### **4. AS DECLARAÇÕES DOS CONGRESSOS DA AICE: AFIRMAÇÕES E REAFIRMAÇÕES DA NOVA SOCIABILIDADE**

O presente capítulo é destinado à apresentação da análise das produções finais dos Congressos da AICE – as Declarações – que são realizados a cada dois anos em cidades vinculadas à organização. As Declarações são manifestos que reúnem as deliberações políticas dos eventos, servindo de norteadores para a AICE e para as cidades a ela vinculadas.

Buscamos analisar as Declarações por considerarmos que os conteúdos das mesmas traduzem a atualização da linha política da AICE a partir das definições contidas na Carta de Princípios das Cidades Educadoras. Ordenamos os documentos em seções para facilitar a exposição.

Analisamos as Declarações disponíveis na página eletrônica da AICE do período 2004 a 2018. As Declarações anteriores não foram analisadas porque não tivemos acesso a tais documentos. As análises foram organizadas por seções correspondentes a cada uma das Declarações congressuais que levam o nome da cidade que sediou o evento.

As Declarações possuem tamanhos que variam de 2 a 9 páginas. No processo de análise, buscamos identificar o objetivo do evento, os fundamentos, as avaliações da conjuntura, as definições de linhas políticas e os compromissos dos congressistas em nome das cidades associadas à AICE. As categorias de conteúdo orientaram nossa linha de análise sobre os referidos documentos.

##### **4.1. Declaração de Gênova – 2004**

A Declaração de Gênova possui uma singularidade diante das outras declarações porque foi no VIII Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em 2004, que a Carta de Princípios da AICE foi atualizada. Nesse sentido, buscaremos destacar os objetivos e orientações político-ideológicas, confirmando as análises já realizadas sobre a Carta de Princípios que foram sistematizadas no capítulo 3.

O documento está estruturado em três partes. A primeira, intitulada de “Premissa”, destina-se a apresentação dos trabalhos realizados no Congresso. A segunda, nomeada de “Demanda”, tem por função apresentar os fundamentos e a linha político-ideológica de

constituição do projeto cidade educadora. A terceira, definida como “Hipóteses de processos e perspectivas”, apresenta as linhas para ação política.<sup>35</sup>

Em relação a parte inicial da Declaração, consta uma afirmação que revela que os participantes do evento reconhecem as tensões presentes no mundo. Eis o excerto dessa afirmação: “[...] estamos todos inmersos en un mundo respecto al que se han puesto de manifiesto señales de preocupación a raíz de las grandes tensiones que sufren las ciudades” (AICE, 2004, p.1).

Consideramos que essa constatação é decisiva para delinear os fundamentos e a linha político-ideológica contida na seção seguinte e integrada na Carta de Princípios aprovada ao final do evento.

Sobre os fundamentos e a linha supracitada, passaremos a tratar ponto a ponto de modo a revelar o seu conteúdo.

O primeiro enunciado foi assim descrito: “Otraciudad es posible: *como la ciudad educadora promueve la inclusión de sujetos marginados (género, pobreza, edad, etc.) para cambiarse a sí misma*”(AICE, 2004b, p.2 – grifos no original).

Verifica-se que há uma tensão sobre o funcionamento das cidades educadoras. Isto é, existiriam cidades que funcionam e outras que não. O enunciado “outra cidade é possível” é justificada nos seguintes termos: “Esta expresión sirve para guardar siempre viva esta tensión transformadora ya que a veces tiene características utópicas y otras veces características más pragmáticas”. Em outras palavras, esse enunciado tem um caráter provocativo no sentido do aperfeiçoamento das cidades educadoras.

Nessa parte da Declaração consta uma questão problematizadora descrita nos seguintes termos: “¿cómo la Ciudad Educadora se opone a los procesos de exclusión social y marginación de fragilidades, de personas débiles, desaventajadas, de los que por mala suerte y no por culpa (hubo también culturas de la culpa) nacen y viven en circunstancias de vulnerabilidad, debilidad, menor posibilidad contractual social? (AICE, 2004b, p.2).

O centro da orientação político-ideológica é a seguinte: é preferível reconhecer os sujeitos sociais como sujeitos políticos, isto é, capazes de participar das decisões dentro da

---

<sup>35</sup> Cumpre assinalar que há uma quarta seção assinada pelo presidente do comitê técnico-científico do Congresso de Gênova, Luca Bornazi – professor de filosofia da Universidade de Gênova. O texto apresenta um balanço dos trabalhos do evento e dos desafios para a construção de práticas inovadoras da nova sociabilidade. Não analisaremos a formulação por se tratar de um documento anexo à Declaração do Congresso.

democracia liberal, do que mantê-los na condição de exclusão e marginalização visto que tais sujeitos podem se insurgirem contra seus opressores e contra as instituições da sociedade.

La ciudad , hoy em día, puede ser un lugar excepcional para trabajar, para hacer frente a los fenómenos de marginación y exclusión social a todo nivel y para promover la inclusión social. Cuidando, en relación al riesgo, que la integración no com lleve asimilación y no implique inclusión en el ámbito de los procesos de dominio, pero produzca respeto y valoración de las diferencias y voluntad de aprender de ellas. Este concepto se acerca mucho al asunto de las víctimas expresado por Dussel: nosotros vivimos en un mundo donde hay los dominadores y las víctimas de la dominación. Parece que este abanico va abriéndose cada vez más y que por lo tanto sea absolutamente necesario que las víctimas lleguen a ser sujetos activos, sujetos em movimiento, sujetos de integración comunitaria. Sabemos que esta es una idea extremadamente significativa en cuanto nosotros crecimos, por lo menos em occidente, sobre el postulado de que la víctima antes o después se vuelve verdugo, en esta oscilación realmente violenta (AICE, 2004b, p.2).

A orientação político-ideológica é assegurar a participação de todos, com reconhecimento das diferenças, mas buscando sempre promover a integração dentro da ordem estabelecida. É importante reafirmar que o sistema capitalista admite o reconhecimento das identidades e a integração dos sujeitos como revela Wood (2007). O ponto central é assegurar a exploração da força de trabalho. Quando a burguesia reconhece o pluralismo não significa que está admitindo o antagonismo.

Nesse sentido, podemos afirmar que a orientação político-ideológica aprovada no Congresso de Gênova é a de reconhecer as diferenças e integrar os diferentes para impedir que os mesmos se tornem algozes de seus dominantes. Essa orientação foi confirmada no quarto princípios da Carta de Princípios da AICE atualizada em 2004.

O segundo enunciado se refere à formação do novo cidadão e de uma cidadania ativa para construção da coesão social. A orientação indica a necessidade construção do sujeito e da comunidade com base no diálogo, envolvendo a educação para o reconhecimento da alteridade.

O enunciado foi assim descrito: *“Desarrollo de comunidad: Cómo se reconstruye una comunidad en el escenario de la globalización que quebranta los vínculos sociales y de la alteridad percibida como amenaza”* (AICE, 2004b, p.3). É possível observar que a cidadania proposta exige um processo de repolitização da política para educar a construção do consenso na diversidade, nos termos assinalados criticamente por Neves (2005). Eis o trecho que revela essa perspectiva:

Pretendemos que las ciudades lleguen a ser comunidades conscientes, lugares de ciudadanía activa, lugares de expresión rotunda de los derechos humanos, civiles y sociales. Nosotros queremos que las ciudades, las comunidades urbanas (obviamente se habla de ciudad, pero las ciudades son la representación simplificada de megalópolis o aldeas rurales), los lugares de la vida comunitaria y asociada, lleguen a ser sujetos de creación de aquel bien primario que son las relaciones sociales, las relaciones entre los individuos. Las relaciones son un bien público. Cabe hacer frente a una realidad impregnada de procesos de globalización que tienden a cambiar a las personas en entidades anónimas y frecuentemente aisladas, con identidad líquida, como dice Bauman (AICE, 2004b, p.3).

Na citação verificamos que a orientação político-ideológica da AICE se caracteriza principalmente por estimular uma participação dos cidadãos, porém, de forma reduzida aos níveis superficiais da consciência individual, implicando em um forte obstáculo para a construção da consciência coletiva, isto é, de classe. Isso significa que o estímulo à participação visa somente a atender interesses mais imediatos da vida cotidiana sem adentrar nas contradições centrais da sociedade capitalista.

Dessa forma, a orientação visa estabelecer um novo conformismo social, baseado no desenvolvimento da capacidade de associação superficial entre os indivíduos, de modo que funcione como mecanismo de controle político de todos os cidadãos. A proclamação da alteridade, que teria um caráter progressista, é projetada numa dimensão conservadora das relações sociais na medida em que expressa um processo de adaptação ativa na nova dinâmica social. Essa perspectiva é revelada no seguinte excerto: “Formar a ciudadanos que construyan continuamente vínculos sociales y que se interroguen sobre ellos y que, a partir de eso, admitan las alteridades, todas las alteridades, tanto las que proceden del interior de la comunidad, como las que proceden del exterior de la comunidad” (AICE, 2004b, p.3).

Com efeito, o desenvolvimento da comunidade como proclamado significa a renovação da cultura cívica frente aos processos políticos que promovem o isolamento dos sujeitos sem que isso signifique mudanças no sentido da busca pela emancipação da humanidade.

Podemos afirmar que essa formulação está reproduzida no segundo, nono, décimo sexto e vigésimo princípios da Carta de Princípios das Cidades Educadoras.

O terceiro enunciado é intitulado de *Identidad local: dialéctica entre tradición/evolución/transformación/redescubrimiento* (AICE, 2004b, p.3-grifos no original). Trata-se de uma proposta que sinaliza a mudança sem ruptura com a cultura local. A formulação indica que o novo não destrua as tradições que marcam as identidades locais, e que essas, por sua vez, não impeçam as mudanças que possam enriquecer as relações comunitárias.

Isso pode ser verificado no seguinte trecho: “cuatro palabras: tradición, evolución, transformación, redescubrimiento, como un ciclo, un ciclo que se repite y que a cada vuelta se enriquece, dando un passo há cia adelante”(AICE, 2004b, p.3).

Avaliamos que a formulação é no máximo progressista porque não supera o conteúdo conservador da tradição. Isso significa que a renovação cultural não é desafiada no sentido da superação das formas culturais que são funcionais à cultura capitalista. Nessa perspectiva, a tradição cultural passa a ter um valor em si e a renovação proposta pela AICE significa a incorporação de novos elementos sem que o velho seja enfrentado criticamente. Em síntese, o foco é a renovação das tradições de modo que o velho seja atualizado pelo novo convertendo-se num processo de modernização conservadora que impede a formação e a elevação da consciência crítica. Tal orientação encontra fundamentada no segundo, terceiro, sétimo e vigésimo princípios.

O quarto enunciado é intitulado “*Aprendizaje-recíproco: La ciudad lugar de aprendizaje recíproco*”(AICE, 2004b, p.3). A formulação busca destacar que na educação política os participantes devem ser considerados como sujeitos, não havendo entre eles uma relação de subalternidade. Nesse sentido, a AICE propõe uma relação pedagógica em que o ensino e a aprendizagem se dariam de forma horizontal pela reciprocidade, não havendo distinção entre quem ensina e quem aprende. Vejamos o excerto que revela essa orientação: “*la ciudad es el lugar del aprendizaje recíproco: no hay quien enseña y quien recibe la enseñanza. El proceso de aprendizaje nunca es un proceso lineal de dirección única desde arriba hacia abajo* (AICE, 2004b, p.3).

Ao proclamar a ideia de aprendizagem recíproca de forma ampla, a AICE relativiza a essência de qualquer ato educativo, negando as especificidades e as condições dos sujeitos nessa relação pedagógica. A formulação de Duarte, baseado na apropriação de Leontiev, nos ajuda a esclarecer o problema da construção da AICE. Segundo o autor,

O indivíduo forma-se, apropriando – se dos resultados da história social e objetivando-se no interior da história, ou seja, sua formação realiza-se por meio da relação entre os processos de objetivação e da apropriação. Essa relação efetiva-se sempre no interior de interações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada. A formação do indivíduo é, portanto, sempre um processo educativo, mesmo quando essa educação se realiza de forma espontânea, isto é, quando não há relação consciente com o processo educativo que está se efetivando no interior de uma determinada prática social (DUARTE, 2003, p.32-33).

Compreendemos que a AICE busca afirmar a importância da relação democrática no ato educativo ao proclamar a noção de “reciprocidade”, mas acaba negando o caráter da educação, bem como nega a especificidade dos objetos do conhecimento envolvidos no processo pedagógico. Desse modo, essa suposta valorização dos sujeitos, em última instância, representa a naturalização de uma prática que é histórico-social que envolve a complexidade dos processos psíquicos da aprendizagem.

A formulação da AICE está vinculada aos seguintes princípios: primeiro, segundo, quarto, quinto, décimo, décimo primeiro, décimo segundo, décimo nono, vigésimo.

O quinto enunciado tem o seguinte título: “*Periferias: Cómo se otorgafuerza a las periferias para que lleguen, juntos con las mismas ciudades, a ser vivibles*”(AICE, 2004b, p.4).

A entidade considera que todos os territórios da cidade devem estar integrados social e politicamente para possibilitar a construção da harmonia e da coesão social. Nessa linha, destaca a necessidade do reconhecimento da periferia como parte da cidade e indica ser importante repensar a questão do centro da cidade por ser o *locus* das estruturas de poder. Isso fica evidenciado na seguinte formulação:

Hoy en día plantear el problema de revitalizar las periferias, revalorizar las periferias, con toda la aportación de enriquecimiento que estas mismas pueden brindar, significa plantear la cuestión de la unidad de la comunidad ciudadana, de la unidad de la comunidad regional y nacional, pero en particular significa plantear el problema del enriquecimiento de la calidad de la vida también en el centro de las ciudades del centro donde residen los poderes fuertes y que, consuslugares, expresa la organización del poder. Sin una buena periferia siempre tendremos centros que de algunas maneras quedan mutilados de calidad, aunque en cambio sirven para la existencia de toda la comunidad. (AICE, 2004b, p.4).

Essa construção reafirma a preocupação da AICE com a construção da cidade como local da convivência harmoniosa dos cidadãos. Entretanto, a organização não enfrenta a questão da periferia relacionando-o ao tema da marginalização social e política dos habitantes desse território. Isso seria decorrente de uma lacuna ou de uma opção política no tratamento ao tema?

Devemos reconhecer que a organização dos territórios da cidade é resultado de uma construção política que expressa as relações de poder entre as classes sociais no plano local e, pelas mediações, no plano internacional. Basta citar que nas periferias das cidades dos países dependentes as desigualdades sociais são mais intensas, fortemente marcadas pela violência e pelas formas de degradação da vida.

Nessa linha, precisamos reconhecer que

Desde o início, as cidades emergiram da concentração social e geográfica do produto excedente. Portanto, a urbanização sempre foi um fenômeno de classe, já que o excedente é extraído de algum lugar e de alguém, enquanto o controle sobre sua distribuição repousa em umas poucas mãos. Esta situação geral persiste sob o capitalismo, claro, mas como a urbanização depende da mobilização de excedente, emerge uma conexão estreita entre o desenvolvimento do capitalismo e a urbanização. Os capitalistas têm de produzir excedente para obter mais-valia; esta, por sua vez, deve ser reinvestida a fim de ampliar a mais-valia. O resultado do reinvestimento contínuo é a expansão da produção de excedente a uma taxa composta – daí a curva lógica (dinheiro, produto e população) ligada à história da acumulação de capital, paralela à do crescimento da urbanização sob o capitalismo (HARVEY, 2012, p.74).

Assim, observamos que ao propor a integração territorial pelo caminho da cidadania e da coesão social, a AICE projeta o bloqueio de experiências alternativas à sociabilidade capitalista porque seu horizonte histórico é o “capitalismo humanizado”.

Posto isso, identificamos que o referido enunciado tem vinculação com os seguintes princípios da Carta das Cidades Educadoras: sexto, sétimo, oitavo, décimo, décimo primeiro, décimo segundo, décimo quarto, décimo sétimo, décimo oitavo e vigésimo.

O sexto enunciado é intitulado de “*Educaión y democracia: Instrucciones para el uso*”. A formulação destaca que a democracia liberal é uma construção que resulta de processos educativos, portanto, de ações intencionais devidamente planejadas. A AICE demonstra reconhecer que não basta a simples vivência em um ambiente democrático, a cidadania exige uma educação política porque a democracia não se limita aos aspectos formais do voto. Nessa linha, reconhece que a educação escolar tem uma função importante ao fornecer a base de conhecimentos necessários à vida democrática. Vejamos o excerto:

Sin procesos educadores adecuados no hay democracia. La democracia no es una formula numérica vacía que hacelaverificación de poderes de las instituciones; tampoco es simplemente el análisis cuantitativo de consentimientos y votos que solemos medir con las elecciones. La democracia es un proceso rotundo, consciente, de pertenencia, responsabilidad pero también de poder en la vida de comunidad. Y la democracia precisa educación, precisa conocimientos, precisa saberes (AICE, 2004b, p.4).

É importante ressaltar que a concepção de democracia da AICE não ultrapassa os aspectos da democracia formal – expressão típica da sociedade capitalista. Isso fica evidente na afirmação de que democracia se relaciona com pertencimento e responsabilidade.

Nessa linha, a AICE reproduz os postulados da democracia formal, ignorando a desigualdade socioeconômica para ratificar a separação entre política e economia, nos termos de Wood (2011). Com efeito, o conhecimento que deve ser socializado na educação escolar para formar para a democracia não poderá ultrapassar os aspectos da adaptação ao sistema, ou no máximo, de crítica ao sistema no sentido do suposto aperfeiçoamento. Podemos afirmar que a AICE não formulou para ampliar a emancipação política na perspectiva emancipação humana.

Identificamos que esse enunciado resguarda relação com os seguintes princípios da Carta das Cidades Educadoras: quarto, sexto, nono, décimo segundo, décimo sétimo, décimo oitavo e vigésimo.

Por fim, trataremos do sétimo enunciado assim descrito: “Cómo no dejar solas las agencia educadoras em sternerlanuevacidadposible” (AICE, 2004b, p. 4). Nesse enunciado, a AICE estabelece que nas cidades educadoras a escola não é a única instância de educação política, portanto, de formação para a cidadania, e que tal processo formativo não se limita aos sujeitos em idade escolar. A ideia da organização é ampliar o número instâncias – organizações e instituições – mobilizadas com o processo de formação política. Vejamos o excerto:

Este es el corazón de la Ciudad Educadora. La Ciudad Educadora no tiene solamente em el marco de la escuela y de la edad escolar su proyecto de desarrollo. La ciudad educadora es así por plantearse el problema de la educación siempre y para todos em cuanto elemento esencial de su recorrido, suproyecto y suesperanza de transformación(AICE, 2004b, p.4).

Primeiramente, ressaltamos que a AICE indica claramente a adesão ao enunciado da UNESCO contido no Relatório Jacques Delors ao citar que o processo formativo deve se dar ao longo da vida. Como destacamos no capítulo 2, essa noção significa a formação para a adaptação dos trabalhadores às instabilidades da atual fase do capitalismo, incluindo os processos constantes de liofilização do trabalho vivo.

Em segundo, identificamos que a educação escolar compõe o projeto de cidades educadoras, mas não constitui o seu cerne. A base da formação da cidadania, embora envolva conhecimentos sistematizados, o que torna a escola indispensável, ultrapassa as práticas escolares para se constituir nas práticas sociais mais amplas de convivência, respeito e civismo, ou seja, de internalização dos fundamentos do conformismo social, de acordo com a acepção gramsciana. Assim sendo, verificamos que esse enunciado serviu de base para toda a Carta de

Princípios das Cidades Educadoras, especialmente com vínculos mais claros ao primeiro, segundo, quarto, quinto, décimo quinto e vigésimo princípios.

Sobre esse aspecto, consideramos que,

a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2012, p. 84).

Nessa linha,

[...] a tendência a secundarizar a escola traduz o caráter contraditório que atravessa a educação, a partir da contradição da própria sociedade. Na medida em que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre essa tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade (SAVIANI, 2012, p. 84).

Outra afirmação de Saviani, de caráter mais conclusivo, nos mostra as razões históricas para a secundarização da escola:

Conforme se acirra a contradição entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho realizada pela própria sociedade capitalista, o desenvolvimento das forças produtivas passa a exigir a socialização dos meios de produção, o que implica a superação da sociedade capitalista. Com efeito, socializar os meios de produção significa instaurar uma sociedade socialista, com a consequente superação da divisão em classes. Ora, considerando-se que o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Consequentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista. No limite, como já foi assinalado, esses mecanismos expressam-se na proposta da “desescolarização”, que significa a negação cabal da própria escola. (Idem, p. 85).

Dessa forma, compreendemos que a instituição escolar e, conseqüentemente, o trabalho educativo são alvos de uma ação intencional, da qual a AICE participa, para o esvaziamento

das possibilidades da formação humana crítica na sociedade de classes. A Declaração de Gênova expressa, portanto, a adaptação inovadora dos sujeitos na linha da pedagogia do “aprender a aprender” proposta no Relatório Jacques Delors.

Sistematizamos a relação entre a Declaração de Gênova e a Carta de Princípios em quadros para possibilitar uma melhor identificação dos aspectos apresentados acima.

Desse modo, no Quadro 4 – Formação, reunimos as formulações relacionadas à educação política.

Quadro 4 – Formação

Linhas de Ação	Excertos	Carta de Princípios
Educação como meio de mudança	“[...] utilizar laeducación como agente de cambio en sentido positivo” (p.5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeiro princípio;</li> <li>- Nono princípio;</li> <li>- Décimo quarto princípio;</li> <li>- Décimo quinto princípio;</li> <li>- Décimo oitavo princípio;</li> <li>-Décimo nono;</li> <li>-Vigésimo princípio.</li> </ul>
Compartilhar as prioridades para o uso de recursos.	“Esta condición supone que haya un uso de los recursos cauteloso y que se establezca una prioridad en este uso.”(p.5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Décimo oitavo princípio;</li> <li>-Décimo nono princípio;</li> </ul>
Pedagogias urbanas dirigidas para a participação.	“[...]preparar un conjunto de pedagogías orientadas a favorecer toda clase de participación[...]”(p.5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nono princípio;</li> <li>- Décimo segundo princípio;</li> <li>- Décimo quarto;</li> <li>- Décimo quinto princípio</li> <li>- Décimo quinto princípio;</li> <li>- Décimo oitavo princípio</li> </ul>

Linhas de Ação	Excertos	Carta de Princípios
		-Décimo nono princípio; -Vigésimo princípio.
Metodologias de escuta	“Se considera indispensable desarrollar metodologías de escucha, es decir de recogida de opiniones de todas las personas implicadas.”(p.5)	- Nono princípio; - Décimo quinto princípio; -Vigésimo princípio
Educar para a responsabilidade cívica	“Lo importante de educar en la responsabilidad cívica implica que la relación con la ciudad no está hecha tan sólo por derechos que se requieren sino también por obligaciones, comportamientos dignos que deben ser implementados y aprendidos.”(p.5)	- Nono princípio; - Décimo segundo princípio; - Décimo cuarto princípio; - Décimo quinto princípio; -Vigésimo princípio.
Desenvolvimento de competências para o estabelecimento de novas relações	“[...]se trate de decisores públicos elegidos, de administraciones públicas o de sujetos privados.” (p.6)	- Décimo segundo princípio; - Décimo cuarto princípio; - Décimo quinto princípio - Décimo oitavo princípio; -Vigésimo princípio.
Oposição à homologação dos desejos	“La difusión de la globalización y también de criterios bastante homogéneos de expectativas con respecto a las ciudades es un proceso al que, de cierta manera, habría que oponerse y por cierto limitarlo. Debe ser posible tener alternativas de tal manera que los deseos, que quizá sean la parte más profunda de nosotros mismos, puedan tener expresiones distintas y puedan conseguir respuestas diferentes según los distintos lugares.”(p.6)	- Segundo princípio; - Sétimo princípio; - Oitavo princípio.

<b>Linhas de Ação</b>	<b>Excertos</b>	<b>Carta de Princípios</b>
“Narração” da cidade como processo dedutivo	“La ciudad puede ser considerada como un texto a leerse a través de los signos que expresa, pues como una narración. En esto presenta dos aspectos diferentes. [...] haya signos difíciles de leer presupone que esta narración sea explicada y discutida para que se pueda aprender”.(p.6)	(não identificamos a correspondência)
Educação intergeracional e intrageracional	“Los aspectos que también pueden influir en la comunicación, volviendo a una forma más eficaz y que traduciendo a una forma de educación con consecuencias positivas, son los que conciernen al intercambio intergeneracional así como el intrageneracional.”(p.7)	-Terceiro princípio; -Vigésimo princípio.
Promover o reconhecimento da diferença entre valores e direitos	“[...]debe prever la tutela de las distintas percepciones que existen respecto a los valores y los derechos, con todos los matices que esta clase de afirmación implica.”(p.7)	- Décimo primeiro princípio; - Décimo sétimo princípio. -Vigésimo princípio.

No Quadro 5 – Espaço, ordenamos os constructos vinculados à organização dos espaços da cidade.

#### Quadro 5 – Espaço

<b>Linhas de ação</b>	<b>Excerto</b>	<b>Carta de Princípios</b>
Identificação de lugares educadores/ de encontro que desenvolvam a participação e o fato de partilhar.	“[...]es necesario que haya correspondencia entre los lugares físicos y las acciones implementadas con el fin de permitir el desarrollo de relaciones sociales fructíferas a través de procesos de participación y compartidos.”(p.5)	- Oitavo princípio; - Décimo segundo princípio; - Décimo quinto princípio - Décimo sexto princípio; - Décimo oitavo princípio;
Processos de construção de identidades e dos lugares	“[...]es fundamental de un lado dotar a la ciudad de signos que permitan reconocerla y de otro enseñarles a los ciudadanos a leer dichos signos que ya no son tan fáciles de interpretar como quizá los hayan sido anteriormente.”(p.6)	- Segundo princípio; - Oitavo princípio; - Décimo sexto princípio.
Acessibilidade a processos	“[...]es decir del uso posible de la ciudad por parte de todos los ciudadanos de cualquier edad, condición, categoría que	- Primeiro princípio;

<b>Linhas de ação</b>	<b>Excerto</b>	<b>Carta de Princípios</b>
cotidianos	expresancualquier tipo de necesidad.” (p.6)	- Sexto princípio; - Oitavo princípio; - Décimo princípio;
Lugares onde se educa e valoriza as identidades	“Enrealidad, los lugares donde ocurreelaprendizajefrecuentementeson lugares esencialesenlavalorización de laidentidad y tambiénenlavalorización de losprocesos que se van activando.”(p.6)	- Segundo princípio - Sétimo princípio

No Quadro 6 – Relações de Poder, organizamos as definições ligadas às relações entre os sujeitos, organizações e instituições.

Quadro 6 – Relações de Poder

<b>Linhas de ação</b>	<b>Excerto</b>	<b>Carta de Princípios</b>
Desenvolvimento de modelos e práticas para participar e partilhar	“Con esta actividad se enseñaelcaminoimprescindible de lanecesidad de identificar modelos de prácticas, para compartir lasdecisiones y para participar enlosprocesos y proyectos.” (p.5)	- Quarto princípio; - Nono princípio; - Décimo segundo princípio; - Décimo quinto princípio; - Décimo sexto princípio - Décimo oitavo princípio -Décimo nono princípio; -Vigésimo princípio.
Aprender a avaliar aprender a escolher	“Enrealidad, aprender a participar implica aun antes elhecho de aprender a evaluaryaprender a elegir.”(p.5)	- Décimo oitavo princípio; -Vigésimo princípio.
Relações entre os processos de construção de comunidade a partir da base e dos mecanismos da representatividade	“[...] lanecesidad de un intercambio ventajoso entre losciudadanos y lasadministraciones, entre el momento de ladección y el momento de laparticipación y el momento de larevalorización de los recursos.” (p.5)	- Nono princípio; - Décimo oitavo princípio; -Vigésimo princípio.

<b>Linhas de ação</b>	<b>Excerto</b>	<b>Carta de Princípios</b>
convencional.		

No Quadro 7– Conhecimento, organizamos a definição relacionada ao saber.

#### Quadro 7 – Conhecimento

<b>Linhas de ação</b>	<b>Excertos</b>	<b>Carta de Princípios</b>
Modos de aprendizagem do pensamento crítico	“lanecesidad de enseñar sobre todo a las generaciones más jóvenes como mirar las cosas con ojos distintos.”( p.6)	- Décimo segundo princípio; -Vigésimo princípio.

No Quadro 8 – Comunicação, escalonamos as formulações pertinentes aos diálogos entre os sujeitos, organizações e instituições.

#### Quadro 8 – Comunicação

<b>Linhas de ação</b>	<b>Excertos</b>	<b>Carta de Princípios</b>
Troca e comunicação de valores	El intercambio significa que podemos exportar nuestras experiencias positivas, buenas prácticas, elementos cognitivos a varias realidades y adueñarnos de otras. La comunicación es algo más íntimo respecto a nuestro crecimiento personal y concierne por un lado a la comunicación de informaciones y conocimientos[...] (p.7)	-Décimo sexto princípio; -Décimo nono princípio; -Vigésimo princípio.
Avaliação crítica de lugares virtuais de encontro	“La evaluación de estos lugares es parte de esos elementos críticos que se precisan para que sea posible realizar una comunicación eficaz igual que un aprendizaje eficaz..[...] (p.7)	-Vigésimo princípio;
Possibilidade de exportar e não homologar	[...] la idea del intercambio como posibilidad de exportar las experiencias ya que tal vez sea el único método con el cual oponerse a un cierto tipo de homologación que por cierto tiene aspectos negativos con relación a la organización de la vida en nuestra ciudad. (p.7)	-Segundo princípio; -Décimo quarto princípio; -Décimo sexto princípio; -Vigésimo princípio.

Linhas de ação	Excertos	Carta de Princípios

Em síntese, podemos destacar dois pontos centrais, a saber: (i) há uma forte vinculação entre as linhas de ação da Declaração de Gênova com os princípios da Carta de Princípios de 2004, confirmando uma coerência interna da AICE; (ii) há uma ênfase na educação política e a secundarização da educação escolar, revelando que a AICE não têm como horizonte a emancipação humana. Concluimos, portanto, que a Declaração de Gênova propõe uma concepção educacional que sugere ações que não priorizam uma educação que realmente questiona as bases do capitalismo, e proponha uma emancipação política e, principalmente, uma emancipação humana, em toda sua amplitude.

#### 4.2. A Declaração de Lyon – 2006

A Declaração de Lyon é o documento de referência aprovado no IX Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em 2006, na cidade francesa de Lyon, com o tema *El Lugar de las Personas em la Ciudad*.

De acordo com o documento, o evento teve como objetivo promover a reflexão sobre o tema o *El nuevo humanismo urbano* para produzir um sentido político para o desenvolvimento das cidades. Eis o excerto que confirma essa abordagem:

En nuestros debates e intercambios hemos reflexionado acerca de lo que podría y debería ser «el nuevo humanismo urbano», susceptible de dar un sentido político al desarrollo de las ciudades y de trazar vías de futuro que sitúen a los/as niños/as y jóvenes en el lugar que se merecen (AICE, 2006, p.1).

É necessário ressaltar que na Declaração de Lyon e na página eletrônica da AICE não constam nenhuma explicação conceitual sobre o que seria o chamado “novo humanismo”. Considerando que o foco da AICE é a educação política, é provável que o chamado novo humanismo se vincule a um princípio filosófico da sociabilidade, isto é, a base da nova cidadania que a entidade pretende promover.

Talvez o novo humanismo seja uma resposta ao individualismo proposto pelo neoliberalismo ortodoxo como padrão de sociabilidade. Levantamos essa hipótese com base na

afirmação contida no capítulo I do Relatório Jacques Delors sobre o tema, considerando que a AICE segue, desde sua fundação, alinhada à UNESCO. Destacamos um excerto do documento da UNESCO para explicitar o que estamos tratando. Vejamos a afirmação:

Compreender os outros faz com que cada um se conheça melhor a si mesmo. É de fato complexa a forma como nos identificamos. Cada indivíduo define-se em relação ao outro, aos outros, e aos vários grupos a que pertence, segundo modalidades dinâmicas. A descoberta da multiplicidade destas relações, para lá dos grupos mais ou menos restritos constituídos pela família a comunidade local e, até, a comunidade nacional, leva à busca de valores comuns, que funcionem como fundamento da “solidariedade intelectual e moral da humanidade”, de que se fala no documento constitutivo da UNESCO.

**A educação tem, pois, uma especial responsabilidade na edificação de um mundo mais solidário**, e a Comissão pensa que as políticas de educação devem deixar transparecer, de modo bem claro, essa responsabilidade. **É, de algum modo, um novo humanismo que a educação deve ajudar a nascer**, com um componente ético essencial, e um grande espaço dedicado ao conhecimento das culturas e dos valores espirituais das diferentes civilizações e ao respeito pelos mesmos para contrabalançar uma globalização em que apenas se observam aspectos econômicos ou tecnicistas. O sentimento de partilhar valores e um destino comuns constitui, em última análise, o fundamento de todo e qualquer projeto de cooperação internacional (UNESCO-RJDELORS, 1998, p.49- grifos nossos).

Nesses termos, o novo humanismo pode ser interpretado como expressão da nova sociabilidade para renovação da cidadania. O fundamento moral é o respeito à diversidade humana e a valorização da coexistência.

Chegamos a essa conclusão porque a Declaração de Lyon afirma que as Cidades Educadoras devem defender e se comprometerem com a promoção de valores como igualdade, solidariedade, paz, respeito, dignidade humana. Para a AICE, seria uma resposta política “E nun contexto de globalización com frecuencia poco controlado y regulado, y en contra de la competencia exacerbada entre las grandes áreas urbanas” (AICE, 2006, p.1). Vejamos o excerto:

[...] las ciudades de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras se reafirman en la urgencia y necesidad de: - defender, promover y comprometerse en valores comunes (igualdad, solidaridad, paz, respeto de la dignidad humana...); - adoptar las iniciativas necesarias para concretar estos valores en políticas locales, - cooperar, intercambiar y llevar a cabo acciones conjuntas de formación dirigidas a cargos electos y personal técnico, en aras a la apropiación de estos valores humanos (AICE, 2006, p.1).

A Declaração destaca três prioridades para as cidades educadoras. A primeira se refere à educação de crianças e jovens a partir dos pressupostos da UNESCO sintetizados na noção de “educação ao longo da vida”. Eis a formulação:

En primer lugar, en el marco de las actuaciones educadoras que las ciudades de la Asociación llevan a cabo, se reafirma la voluntad de dar prioridad a la educación a la infancia y a la juventud. [...] Esta afirmación es uno de los fundamentos de la existencia de nuestra Asociación y de nuestra Carta. Ello se ha materializado: [...] en el compromiso de desarrollar proyectos educativos locales; en la afirmación de la importancia de la educación a lo largo de toda la vida, y de la educación no formal (es decir, de la educación popular) en las políticas locales; en la voluntad de trabajar para promover la educación; en la decisión de combatir todas las formas de discriminación; en la exigencia de llevar a cabo políticas de formación que faciliten el acceso al empleo (AICE, 2006, p.1).

Observamos que a AICE destaca a importância da educação escolar e não escolar sem fazer distinções significativas entre elas. Parece que a Declaração de Lyon reafirma a concepção contida na Declaração de Gênova sobre a educação escolar como secundária e acompanhada de significativa valorização dos processos formativos não escolares, portanto, não sistematizados, que se relacionam à educação política para a coesão cívica.

Além disso, a formulação sobre a educação escolar é destacada como mecanismo de preparação para o emprego em convergência com a perspectiva da formação unilateral proposta pelos ideólogos da teoria do capital humano, ou seja, a preparação técnico-política para a empregabilidade porque em tempos de desemprego estrutural no contexto de reordenamento do capitalismo, a educação perdeu a função de promotora da integração social por meio da preparação para o trabalho assalariado para se tornar uma instância de preparação para a empregabilidade, tal como revelado por Gentile nos seguintes termos:

a escola constituía-se assim num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. O processo da escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual (2008, p.80).

Segundo o autor, com o reordenamento do capitalismo nos anos de 1980 e 1990, essa função foi alterada:

a desintegração da promessa integradora não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, e sim uma transformação substantiva do seu sentido. Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (GENTILE, 2008, p. 81).

A segunda prioridade apontada na Declaração de Lyon se refere à questão da participação como pressuposto da cidadania renovada. Vejamos a formulação: “El segundo aspecto a destacar es el compromiso de reforzarla democracia participativa local. En todos los proyectos urbanos se debetener cuenta y prever laparticipación ciudadana; se ha de dar igualmente prioridad al respeto de los principios de desarrollo sostenible em las iniciativas políticas” (AICE, 2006, p.2).

A defesa da tríade “cidadania, democracia e participação” é uma construção importante para a democracia liberal e significativamente aceita pelos críticos ao liberalismo que identificam nessa doutrina a base para produção das desigualdades. Ao destacar a tríade supracitada, a AICE ratifica que não aceita a autocracia como forma de ordenamento das relações de poder na organização das cidades.

Contudo, é necessário reconhecermos que a democracia liberal ordenada pela noção de cidadania é uma construção ainda limitada que não se articula à emancipação humana porque se relacionada a condição de “pensar e agir de acordo com o ordenamento social estabelecido” (TONET, 2005, p. 76), isto é, na condição da existência da preservação da propriedade privada e da igualdade formal dos indivíduos. A AICE não demonstra compromisso com a criação de novas formas de representação de interesses coletivos e muito menos com perspectivas que efetivamente possibilitem a participação efetiva – e não apenas formal – do povo, especialmente dos trabalhadores nas decisões de interesse de uma sociedade. Sua formulação está mais próxima da noção de “democratização da democracia (liberal)”, como propõe o neoliberalismo da terceira via,<sup>36</sup> do que da radicalização da democracia como poder do povo.

Por fim, a terceira prioridade apontada na Declaração de Lyon se refere a necessidade de criação de redes de articulação política entre as cidades associadas à AICE para fortalecer o projeto da entidade em nível mundial a partir da noção de coesão cívica local com repercussões globais. A formulação foi descrita nos seguintes termos:

El tercer eje de trabajo de este Congreso ha versado sobre el refuerzo de la cooperación entre las ciudades y con las demás redes de ciudades [...]. En relación a este punto, recordar varios aspectos tratados en los talleres: - La necesidad de reforzar la cooperación educativa. - La necesidad de adoptar iniciativas orientadas a combatir la fractura digital. - El desarrollo de servicios públicos locales básicos y la provisión de formación para electos y personal

---

<sup>36</sup> Para o projeto neoliberal da terceira via, é fundamental criar experimentos de participação (consultas populares; parcela do orçamento público sendo discutido com a população; debates públicos etc.) para viabilizar o sentimento de pertencimento do cidadão com a sociedade. Trata-se de uma construção que visa promover a coesão cívica nos marcos do capitalismo. Para saber mais, ver Martins (2009).

técnico, - La promoción de la educación para la paz, en el ámbito local e internacional.

Essa formulação ratifica a importância da existência da AICE na articulação política de experiências e reconhece a cooperação como instrumento de compartilhamento de ideias para a renovação da coesão cívica nos marcos da sociedade capitalista.

A formação de uma grande rede de articulação política que possibilita o fluxo de informações, ideias e experiências é algo que vem sendo ampliado em muitas direções políticas. Basta mencionarmos que a classe empresarial vem se articulando em redes nacionais e internacionais para viabilizar seu projeto de sociabilidade desde o início da primeira década do século XXI. Na mesma linha, é importante destacar que a “nova direita” – ordenada pela união entre neoliberalismo ortodoxo e conservadorismo ultraradical – vem crescendo em diferentes países com vitórias eleitorais importantes, conquistando significativo espaço político.<sup>37</sup> A ratificação da cooperação intercidades, sob mediação da AICE, embora não seja uma novidade, revela a compreensão de que a cooperação é um caminho para a construção da unidade político-ideológica cujo fundamento está vinculado na noção de educação para paz e uma educação global como assevera a ONU e suas agências.

Assim, pode-se concluir que na Declaração de Lyon (2006) destaca a valorização do cidadão participativo, porém, essa participação seria em âmbito atomizado, em processos políticos que não fazem frente aos aspectos da desigualdade e da exploração capitalista.

A Declaração de Lyon ratifica a coesão social por meio da colaboração política como objetivo central, viabilizado por uma nova percepção do espaço urbano e das possibilidades de relações de poder dentro dos parâmetros sociais e históricos da atual configuração do capitalismo.

### **4.3. A Declaração/Carta de São Paulo – 2008<sup>38</sup>**

---

<sup>37</sup> Como exemplo, podemos citar, entre outros, os seguintes casos: (i) a eleição de Donald Trump em 2016 nos Estados Unidos; (ii) a eleição de Jair Bolsonaro em 2018 no Brasil; (iii) o resultado do plebiscito de 2016 que aprovou a saída do Reino Unido da União Europeia. Em todos os casos, o intelectual da nova direita, o estadunidense Steven Bannon, é reconhecido como grande estrategista e responsável por atuar de forma questionável dentro dos parâmetros da democracia liberal.

<sup>38</sup> Oficialmente, o documento do X Congresso foi nomeado como “Carta de São Paulo” e não como Declaração de São Paulo. Não encontramos a explicação para essa mudança. Observamos que o termo “carta” não foi adotado nos eventos seguintes, sinalizando que tal título foi uma opção local acatada pela direção da AICE. Para efeitos de padronização, substituiremos a expressão “carta” por “declaração” para facilitar o entendimento do leitor.

A Declaração de São Paulo é o documento de referência aprovado no X Congresso Internacional das Cidades Educadoras, realizado de 24 a 26 de abril de 2008, na cidade de São Paulo, Brasil. O congresso teve como tema a *Construção de uma Cidadania em Cidades Multiculturais*. O objetivo do evento foi promover o reconhecimento da diferença cultural como base política para o que denominaram de “cidadania global” e para ação de governos, visando promover novas possibilidades educativas. O congresso se organizou sob três eixos a partir do tema multiculturalismo, a saber: (i) a cidade como espaço de aprendizagem; (ii) cidade na perspectiva da identidade, diversidade e cidadania; (iii) a inclusão, equidade e direitos.

Na Declaração de São Paulo, a AICE reafirmou seu alinhamento à ONU nos seguintes termos:

La concepción de ciudad, expresada en la carta de CE, se ha reafirmado a través de los principios y de las prácticas ya consagrados que revelan la importancia del reconocimiento de la educación en diferentes espacios de la ciudad (campo y ciudad), como un ejercicio de ciudadanía universal, con intencionalidad, en la búsqueda para hacer efectiva la democracia y la sostenibilidad **en consonancia con la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014 de las Naciones Unidas**, y el reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural (AICE, 2008, p.1- grifo nosso).

Além do alinhamento político-ideológico, a Declaração de São Paulo reafirma que as cidades associadas à AICE devem estar comprometidas com a educação em diferentes espaços sem destacar e reconhecer a especificidade da instituição escolar para a formação democrática. Como revelado anteriormente, a AICE não demonstra reconhecer as especificidades da educação escolar e da educação não escolar no processo de formação humana a partir do eixo democracia-cidadania.

Como não distingue a especificidade da educação escolar em promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos para que se constituam como base da formação para a vida social e democrática, a AICE indica que a formação da cidadania depende sobretudo das práticas de cidadania, desconsiderando, portanto, os elementos teóricos que devem ou podem instruir a formação do cidadão para as práticas sociais.

Apesar disso, a AICE fez menção à questão do conhecimento, afirmando que “[...] busca promover, desde la contemporaneidad, una ciudadanía que se manifieste en la vida cotidiana de las ciudades al potenciar el uso creativo del conocimiento que se

constituye en la integración de la razón y la emoción” (AICE, 2008, p.1). Mas curiosamente não reconhece a especificidade da instituição escolar nesse processo. Isso nos permite afirmar que o conhecimento em questão é aquele que deriva da experiência já que o seu foco é o ativismo da prática como revela o excerto a seguir:

Entre los aspectos destacados como necesarios para la construcción de una Ciudad Educadora, se encuentra la apropiación de la ciudad como espacio público que tiene en cuenta las identidades como construcciones históricas que se concretizan en su territorio. Por eso, acoge y reconoce las diferentes culturas (AICE, 2008, p.2).

Outro aspecto que merece ser destacado é a referência à expressão que integra o tema do Congresso, qual seja: multiculturalismo. Segundo o documento, o Congresso de São Paulo foi um espaço de “[...] debate sobre el concepto de Ciudad Educadora y sus relaciones con la democracia poniendo el acento en el multiculturalismo” (AICE, 2008, p.1). A tese que consta da Declaração é que as cidades educadoras precisam acolher e reconhecer as diferenças culturais de seus habitantes, estimulando o desenvolvimento da capacidade de convivência democrática entre os diferentes. Cumpre assinalar que o multiculturalismo foi tema do III Congresso das Cidades Educadoras, em Bolonha – Itália.<sup>39</sup> Vejamos a formulação:

La Ciudad Educadora es el espacio de la democracia en la base de la sociedad y en la vida cotidiana del ciudadano; del arte de la convivencia entre las diferentes diferencias y las múltiples semejanzas, de la diversidad, del respeto, de la construcción y del compartir; de la importancia dada a la arquitectura urbana, a poder local, a la territorialidad, al cuidado del medio ambiente y a la humanización de las relaciones sociales (AICE, 2008, p.2).

Em essência, a AICE não assume uma posição crítica sobre aspectos culturais de uma sociedade, optando por incorporar a noção polissêmica de multiculturalismo.

É necessário assinalar que

O termo “multiculturalismo” é polissêmico e se vincula a posições políticas aparentemente distintas. Nesse sentido, mais do que multiculturalismo, haveria multiculturalismos.

A classificação realizada por McLaren (2000) tornou-se clássica. Segundo esse autor, o multiculturalismo pode ser: 1) conservador (próximo do legado colonialista de supremacia branca, exclui a noção de fronteira, boicota a educação bilíngue, etc.); 2) humanista liberal (baseado na noção de igualdade natural); 3) liberal de esquerda (essencializa as diferenças, independentemente da história, da cultura e do poder); e 4) crítico e de resistência (questiona a construção da diferença no contexto de relações culturais e de poder) (FONTE e LOUREIRO, 2011, p.179).

---

<sup>39</sup> Como mencionamos, a Declaração de Bolonha-1994 e todas as demais Declarações anteriores a 2004 não foram disponibilizadas pela AICE.

A partir de uma leitura crítica de filiação marxista, Fonte e Loureiro (2011, p.190) afirmam que:

O multiculturalismo não é um aliado na luta ideológica contra o capitalismo, contra as desigualdades sociais. Apesar do inegável ímpeto democrático, anti-imperialista, anticolonial do multiculturalismo crítico, aqueles que mais se beneficiam de suas formulações são grupos conservadores cujos interesses podem, por um lado, ser criticados quanto à sua pretensão de verdade universal; porém, por outro, são preservados, na medida em que, mesmo assim, possuem sua verdade contextual, podem conviver e se mesclar com outras narrativas. Com isso, os objetivos políticos anunciados não podem ser alcançados pelos meios teóricos multiculturalistas. Desse modo, o multiculturalismo crítico alimenta toda sorte de dogmatismo e conservadorismo que supostamente combateria.

Com base nos autores, podemos afirmar que mesmo incorporando uma perspectiva crítica, a noção de multiculturalismo como tema de Congresso confirma que a perspectiva político-ideológica da AICE é a tentativa de afirmação de um capitalismo supostamente humanizado e um ser humano capaz de se adaptar à realidade existente.

#### **4.4. A Declaração de Guadalajara – 2010**

A Declaração de Guadalajara reuniu as posições assumidas no XI Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em 2010, no México, com o tema o *Deporte, Políticas Públicas y Ciudadanía. Retos de una Ciudad Educadora*. Os objetivos estabelecidos pelo Congresso foram o fortalecimento de experiências ligadas ao cuidado do corpo e acesso a estilos de vida mais saudáveis. De acordo com a AICE<sup>40</sup>, o evento foi estruturado em quatro eixos assim definidos: (i) esporte, saúde, lazer e meio ambiente; (ii) esporte, inclusão e participação a cidadania; (iii) esporte, políticas públicas e espaço urbano; (iv) esporte, cultura de paz e educação de valores.

Na Declaração de Guadalajara, a AICE afirma que as cidades educadoras afirmaram o comprometimento com os princípios expressos na Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO, aprovada em 1978<sup>41</sup>. A afirmação foi definida nos seguintes termos: “La Ciudad Educadora se constituye en armonía con los principios defendidos por la *Carta*

---

<sup>40</sup> Disponível em: <<http://www.edcities.org/congreso/guadalajara-2010/>>, acesso em 7 de abril de 2019.

<sup>41</sup> O documento foi revisto e atualizado em 2016. Considerando que o Congresso de Guadalajara foi realizado em 2010, mantivemos nossa atenção para a versão original do documento aprovado e publicado em 1978.

*Internacional de la Educación Física y el Deporte* suscrita en 1978 por la UNESCO, donde se establece la práctica de la Educación Física y el Deporte como um derecho humano fundamental” (AICE, 2010, p.1).

O documento da UNESCO é constituído por sete páginas, contendo um preâmbulo e onze artigos, e, em síntese, estabelece que os esportes e atividade física em geral são patrimônios imateriais da humanidade e capazes de promoverem o bem-estar e a harmonia entre os povos, justificando, portanto, um tratamento especial para sua preservação como direito fundamental e patrimônio da humanidade (ONU, 1978).

A UNESCO também ressalta que “La educación física y el deporte constituyen un elemento esencial de la educación permanente dentro del sistema global de educación” (ONU, 1978, p.3), afirmando o entendimento estabelecido no Relatório Faurer de 1972 e mais tarde no Relatório Jacques Delors. Afirma que o esporte e a educação física são instrumentos importantes “[...] para la paz y la amistad entre los pueblos, de la cooperación entre las organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales, responsables de la educación física y el deporte” (ONU, 1978, p.2), na linha de valorização da relação público-privada e da colaboração social.

Mas qual seria a finalidade político-ideológica da UNESCO com a referida Carta Internacional? Segundo Melo (2011, p.79),

No final dos anos 1970 em que a crítica à mercantilização do esporte, iniciada nos anos 1960, ganha maior espaço não só na Educação Física, mas em extratos mais amplos da sociedade, a Carta... pode ser considerada uma resposta de maior vulto das classes dominantes para re-afirmar o potencial pedagógico do esporte para conservação da dominação a partir de uma visão que não se restringisse ao esporte de rendimento. Na Carta... isso se traduziu na defesa de que “a Educação Física e o esporte devem reforçar sua ação formativa e favorecer os valores humanos fundamentais que servem de base ao pleno desenvolvimento os povos” (ONU-UNESCO, 1978, p. 1). A isso deve ser acrescida (a suposta) promoção da “... aproximação entre os povos e as pessoas, assim como o estímulo desinteressado, a solidariedade e a fraternidade, o respeito e a compreensão mútua e o reconhecimento da integridade e da dignidade humanas” (Idem). Tanto os pressupostos abstratos de um suposto pleno desenvolvimento dos povos, bem como uma integração solidária e fraterna entre os povos do mundo teriam assim no esporte e na Educação Física mecanismos de manifestação e incentivo, segundo a Carta.

Ao tomar a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO como referência para suas elaborações políticas, assim como fez com outros documentos da entidade,

a AICE busca legitimar sua inserção na comunidade internacional e ratificar teses que apontam para o fortalecimento da sociabilidade capitalista.

Especificamente

sobre a Declaração de Guadalajara, observamos uma posição crítica sobre as limitações nos espaços urbanos para promover o esporte e manter atividades físicas de forma regular. Constatou também alguns entraves para a implementação dos objetivos, como, por exemplo, a falta de recursos administrativos, organizativos e orçamentários que impede o desenvolvimento de políticas esportivas que se insiram na vida cotidiana das cidades. Apontou que tais entraves seriam decorrentes da má gestão pública de recursos que geram crises em outras áreas como saúde pública segurança e meio ambiente. Vejamos a formulação que comprova essa posição:

La escasez de recursos administrativos, organizativos y presupuestales para ofrecer espacios y facilidades para la realización de actividad física y deporte será considerado una falta en el manejo de recursos públicos y en los planes de desarrollo urbanos, habida cuenta de los graves problemas de salud pública, de inseguridad y desintegración social e incluso de degradación ambiental se encuentran asociados a la escasez de condiciones suficientes para situar al deporte al interior de las formas de vida urbana. Resulta evidente y excesivamente oneroso el costo de oportunidad desaprovechado para reducir esta problemática cuando se carece de condiciones necesarias para el ejercicio del deporte en todos los grupos de edad (AICE, 2010, p.2).

Com este enunciado, a AICE busca alertar que a organização do espaço urbano não pode sufocar os habitantes a ponto de comprometer o direito da prática esportiva. Apesar de assumir uma posição crítica sobre o tema, a entidade não revela que o problema em questão se vincula à especulação imobiliária, portanto, aos interesses de grupos empresariais que, em significativa medida, se vinculam ou se fazem representar nos poderes Executivo e Legislativo, flexibilizando legislações e produzindo impactos negativos para a vida nas cidades.

Apesar de não assumir claramente uma posição crítica frente aos grupos empresariais ligados à construção civil, a AICE faz um importante alerta sobre a tendência de mercantilização dos esportes e sobre o controle privado dos recursos públicos, propondo a ideia de pacto entre governos e cidadãos para se contrapor a essa tendência que ameaça o exercício do direito à atividade física. Eis a formulação:

Gobiernos municipales y ciudadanos deberán trabajar conjuntamente para revertir las tendencias seguidas por las formas actuales en que se estructuran las actividades físicas y deportivas, marcadas por la fuerte comercialización de sus expresiones, la creciente privatización de los recursos públicos

(infraestructura, servicios, espacios públicos), así como la perversión del sentido integrador del deporte (AICE, 2010, p.2).

É necessário destacar que ao indicar que cidadãos e governos devem trabalhar conjuntamente, a AICE assume a defesa da noção de concertação social, proposta pelos ideólogos do neoliberalismo da terceira via, e, com isso, nega a complexidade das relações de poder e das lutas sociais, propondo uma associação entre sujeitos atomizados – os cidadãos – e forças políticas organizadas como bloco no poder que certamente possuem ancoragens na sociedade civil. Isso significa que a ideia de cidadania da AICE estabelecida neste documento está em convergência com o processo de repolitização da política, envolvendo o fortalecimento do novo individualismo, nos termos analisados em Neves (2005).

Outro ponto que merece ser destacado se relaciona a reafirmação da necessidade de fortalecimento da cidadania através da construção de vínculos comunitários que seriam capazes de fortalecerem a coesão cívica. Essa ideia pode ser verificada no seguinte excerto:

El deporte es una actividades trechamente asociada a la constitución y ejercicio de la ciudadanía, por lo que las políticas públicas establecerán como marco normativo el derecho de todos los habitantes de la ciudad a beneficiarse de las diversas posibilidades de la actividad física y deportiva, no solamente como factor necesario para la promoción y la preservación de la salud, sino en la construcción del vínculo comunitario, a través de procesos de inclusión social y competencia sin la interacción, que promuevan a su vez la educación en valores como son la equidad, la solidaridad, el trabajo en equipo, el compañerismo, el esfuerzo, entre otros (AICE, 2010, p.2-3).

Na mesma perspectiva, destacamos outro excerto que revela o mesmo conteúdo político:

Prestar especial atención a grupos vulnerables, tales como niños, migrantes, desempleados, personas con capacidades diferentes o de la tercera edad, a modo de encontrar las vías posibles para que sean integrados en actividades deportivas de forma regular y rutinaria, que permita a la vez su integración social (AICE, 2010, p.3).

Trata-se de uma preocupação da AICE com os mecanismos de educação política para a formação do consenso, conseqüentemente, da coesão cívica – a principal agenda da entidade. Isso fica evidente na medida em que a atenção especial aos grupos citados não se relaciona à garantia de direito fundamental – na linha do que a própria AICE proclama –, mas sim à perspectiva da integração social para gerar o sentimento de pertencimento, com efeito, produzindo a coesão social.

Se nas Declarações anteriores há um silenciamento sobre a especificidade da educação escolar no processo de formação para a cidadania, na Declaração de Guadalajara, a AICE destaca que as cidades educadoras, ou seja, os governos locais, precisam incentivar que as escolas se envolvam com o desenvolvimento da cultura esportiva. A formulação foi definida nos seguintes termos: “Motivar la práctica de la educación física en escuelas públicas y particulares, en todos sus niveles. Para ello se asegurará la infraestructura adecuada y el personal capacitado” (AICE 2010, p.2).

Observamos que a valorização das escolas não se relaciona à apropriação crítica dos conhecimentos historicamente acumulados sobre os esportes enquanto fenômeno cultural na linha proposta por Pina (2008). Ao contrário, trata-se de assegurar que a escola seja mais um espaço de experimentações e de desenvolvimento de habilidades esportivas, seguindo uma linha conservadora de educação e de educação física, visando a adaptação do ser social à realidade existente.

Por fim, cumpre assinalar que essa perspectiva é projetada no último parágrafo da Declaração quando se afirma que a cidadania deve ser ordenada pelas políticas públicas de esportes. Eis o excerto:

Por la actual dinámica se compromiso para desarrollar políticas públicas conducentes a hacer del deporte parte de su cultura, una forma reconocida de construcción de la ciudadanía y de mejora de la calidad de vida en las Ciudades Educadoras (AICE 2010, p.3).

Trata-se de uma visão antidemocrática de constituição da cidadania porque indica que esta condição social – condição de cidadania – pode ser gerida pelos governantes sobre os governados, projetando uma noção de cidadania tutelada.

#### **4.5. A Declaração de Changwon– 2012**

A Declaração de Changwon, cidade sul-coreana, sintetizou as posições do XII Congresso Internacional das Cidades Educadoras cujo tema foi *Medio Ambiente verde y Educación Creativa*. O XIII Congresso foi o primeiro evento da AICE realizado na Ásia, tendo reunido representantes de 154 cidades do continente, além das delegações de outras cidades associadas ao organismo internacional, reunindo 2.000 pessoas no período de 25 a 29 de abril de 2012.

Como em eventos anteriores, as referências para o balizamento das discussões no âmbito do XIII Congresso foram as formulações sobre a questão ambiental produzidas pela ONU e suas agências. Vejamos:

Tomando como referencia la Carta de Ciudades Educadoras, los principios derivados de la Cumbre de la Tierra (Río de Janeiro, 1992) y los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible, los participantes del XII Congreso Internacional de Ciudades Educadoras han discutido y debatido sobre el papel que éstas deben jugar, y sobre como deben afrontar los udesafíos para aumentar las sotenibilidad, no sólo en términos médio ambientales sino también en términos sociales, culturales y económicos (AICE, 2012, p.1).

Em mais um evento, a AICE manifesta sua adesão às formulações político-ideológicas, buscando conquistar a AICE, como ressaltado anteriormente, a inserção na comunidade internacional.

O objetivo do evento pode ser apreendido em duas afirmações centrais. Em primeiro lugar, afirmou-se que “Em el Congreso también se hananalizado e intercambiado prácticas y experiencias innovadoras dirigidas a **transformar las ciudades em ciudades sostenibles que conduzcan a una mayor calidad de vida para toda la ciudadanía** (AICE, 2012, p.1-grifo nosso). Em segundo, “LasCiudades Educadoras acuerdan poner en prácticapestos principios conjuntamente, a fin de **alcanzarla cohesión y la solidaridad entre los seres humanos, así como la convivência armónica** entre estos y la naturaliza” (AICE, 2012, p.2 – grifo nosso).

Assim como em eventos anteriores, a AICE se preocupa com a circulação e compartilhamento de experiências que possam sensibilizar ou mobilizar outros governos municipais em torno de construções político-ideológicas consideradas como bem-sucedidas. É uma estratégia para fortalecer a ideia de rede de cidades educadoras em torno do fortalecimento de ações educativas para formar a cidadania. No segundo objetivo podemos destacar a recorrente preocupação com a finalidade da nova cidadania educada pelos governos. Como revela o excerto, o objetivo é promover a coesão social em torno de parâmetros civilizatórios capitalistas, especialmente em torno da noção de civismo.

A formulação sobre educação é emblemática para confirmar o referido objetivo e reafirmar a forma de tratar o fenômeno educativo. Vejamos o excerto:

Las Ciudades Educadoras deben estimular una educación creativa em marcada e nel contexto de la educación a lo largo de la vida. Deben construir mecanismos educativos innovadores, que trasciendanel sistema escolar e incluyan la educación em laciudad, donde elespacio urbano se convierte e nun

lugar de aprendizaje permanente, y en base para la práctica de una educación creativa, comunicativa y crítica. Como espacio de educaciónabierto, flexible y enriquecedor, laciudad permite poner en práctica el significado de un entorno sostenible, de la diversidad cultural y de la justicia social (AICE, 2012, p.2).

Em primeiro lugar, destacamos que a AICE, mais uma vez, reafirma que a noção de “educação ao longo da vida”, estabelecida pela UNESCO, é um princípio político-ideológico que deve nortear a ação dos governos municipais associados à entidade para tratar da educação. Os limites dessa noção já foram apontados na presente pesquisa. Limitamo-nos a destacar que a perspectiva da UNESCO se relaciona à uma estratégia de construção do futuro e de engajamento ativo na vida social para adaptação do ser social à ordem capitalista.

Como decorrência, em segundo lugar, apontamos que ao assumir tal noção, a AICE secundariza a importância e não reconhece a especificidade da educação escolar ao afirmar que os mecanismos educativos das cidades educadoras devem transcender os sistemas escolares. Sobre esse ponto, acreditamos que “Os conhecimentos transmitidos pela escola contribuem para a formação e a transformação da visão que os alunos têm da natureza, da sociedade, da vida humana, de si mesmos como indivíduos e das relações entre os seres humanos” (DUARTE, 2016, p.80). Com efeito, como revela Saviani (2012), a instituição escolar tem uma especificidade e relevância no processo civilizatório porque atua decididamente na formação humana, transformando o animal-homem em ser social. O uso da expressão “trasciendan el sistema escolar” que pode sugerir uma ampliação da formação é, em nossa apreensão, a desconsideração da especificidade da educação escolar porque se desejam que a cidadania seja construída com base na experiência e no ativismo e não, portanto, com base em conhecimentos sistematizados que instruem as práticas sociais.

Talvez a importância da escola pública não seja um problema para países centrais, sobretudo do continente europeu, autorizando a AICE fazer tal afirmação. Mas nos países de capitalismo dependente como o Brasil em que predominam a autocracia e que a cidadania é tutelada e limitada à aspectos rebaixados da igualdade formal, projetar a formação sem considerar que precisamos elevar as potencialidades das funções psíquicas dos estudantes para que compreendam os sérios problemas da superexploração e das profundas desigualdades significa desarmar os cidadãos dos instrumentos básicos da ação crítica, qual seja: os conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e políticos. Com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, defendemos que a educação criativa, comunicativa e crítica, nos termos indicados pela AICE exige uma sólida formação intelectual e moral fundamentada nos conhecimentos sistematizados.

Ao não destacar a importância do conhecimento sistematizado, a AICE compromete outro enunciado descrito nos seguintes termos:

Las Ciudades Educadoras deben realizar esfuerzos conscientes para transformar los enfoques, el pensamiento y los modos de vida e otros más armoniosos y respetuosos con la naturaleza. Tal transformación requerirá una educación creativa que promueva entre la ciudadanía una comprensión crítica y una conciencia profunda del interés general y del bien común, de la solidaridad, de la cultura y del medio ambiente (AICE, 2012, p.1).

O problema pode ser assim delimitado: como transformar os enfoques, o pensamento e os modos de vida sem uma profunda arguição crítica, sustentada pelos conhecimentos sistematizados, sobre o modo capitalista de produção da existência humana? Queremos assinalar com essa indagação que não há transformação possível sem a mediação dos conhecimentos sobre o mundo real – algo que a AICE não destaca como relevante – e que o não há preservação ambiental possível no modelo de desenvolvimento capitalista porque é inerente ao sistema a degradação das fontes naturais em nome da máxima lucratividade. Trata-se, portanto, de um enunciado aparentemente progressista porque cita as expressões “transformação” e “crítica”, mas que não possui tal perspectiva porque nega a raiz dos problemas ambientais.

Assim, assinalamos que a convivência harmoniosa entre os seres humanos e a natureza não será alcançada através da coesão social e solidariedade no capitalismo como sugere a AICE porque este sistema opera com princípio da valorização máxima do capital independentemente da vida humana.

#### **4.6. A Declaração de Barcelona – 2014**

De 13 a 15 de novembro de 2014, a cidade de Barcelona, Espanha, sediou o XIII Congresso Internacional das Cidades Educadoras, vinte anos após à realização do I Congresso. O tema do evento foi assim definido: *Uma ciudad educadora es una ciudad que incluye*. O objetivo do evento foi tratar da inclusão social em tempo de aprofundamento de crises. Um dos enunciados contido nas sete páginas da Declaração de Barcelona explicita essa perspectiva. Vejamos a formulação: “Em el actual contexto de crisis, lanoción de ciudad educadora adquiere más que nunca todo su significado. Las dificultades nos empujan a ser innovadores y solidarios, y a hacer um llamamiento a la implicación ciudadana” (AICE, 2014, p.1). A saudação do

prefeito de Barcelona<sup>42</sup> –Xavier Trias, conservador nacionalista – e presidente da AICE aos congressistas segue a mesma direção:

Los momentos difíciles que estamos viviendo por la crisis económica y social que nos afecta piden que cada ciudad, como ámbito de convivencia e intercambio, despierte potencialidades internas y externas para que sigamos avanzando hacia el futuro.

Más que nunca, e conocimiento y la educación se convierten em ejes básicos para e desarrollo y la inclusión social. Por ello, la administración local proyecta sobre la educación una mirada amplia, una mirada sustentada em la idea de ciudad educadora, donde la educación resulta un instrumento esencial para el desarrollo personal y colectivo, y lamejora de la convivencia y la solidaridad. Éste es el motivo por el cual el lema del Congreso de 2014 es *La ciudad educadora es una ciudad que incluye*.<sup>43</sup>

A Declaração foi organizada em quatro seções. A introdução é destinada a apresentação de informações gerais sobre a AICE e o congresso. A segunda seção trata de um diagnóstico da realidade mundial a partir do eixo “exclusão social” estruturada em dez itens, contendo uma significativa leitura crítica sobre a desigualdade e também proposições que contrastam com a criticidade de várias formulações. A terceira encontramos enunciados de compromissos estruturados em dezessete itens. A quarta seção reúne cinco reivindicações dirigidas, em conjunto, aos governantes, instituições cidadãos das cidades associadas à AICE. Trata-se de um documento complexo que, pela complexidade e extensão, assemelha-se à Declaração de Gênova, tratada na primeira seção do presente capítulo.

Sobre o diagnóstico, destacamos três excertos que exemplificam a perspectiva crítica de leitura da realidade da AICE. Eis o primeiro:

Más de la mitad de la población mundial reside en entornos urbanos y la previsión es que esta tendencia siga al alza. Asimismo, se constata que la ciudad es un escenario donde se manifiestan de forma más severa las diversas crisis que hoy afronta la humanidad; crisis con repercusiones en todo el mundo, cuyos efectos acentúan las situaciones de discriminación y exclusión (AICE, 2014, p.2).

O segundo trecho destacado é o seguinte:

En la ciudad, la exclusión se concreta en algunos colectivos de manera más acentuada que en otros, principalmente por razón de género, orientación sexual, origen étnico, religión, o en grupos de población más vulnerables como la infancia o las personas mayores, las personas con discapacidad o las personas en situación de desventaja social o económica; pero también cada vez

---

<sup>42</sup> Xavier Trias foi prefeito de Barcelona de 2011 a 2015, tendo sido eleito pelo Partido Democrata, uma agremiação de direita que defende a independência da região da Catalunha.

<sup>43</sup> Disponível em: <<http://iaec2014.bcn.cat/es/congreso/saludos-institucionales/>>. Acesso em 13 de abril de 2019.

más afecta a losdesempleados y lasclases medias, quienes especialmente sufrenlosefectos de una crisis que, enalgunasregionesdel mundo, se puedeconvertirenestructural (AICE, 2014, p.2).

O terceiro e último excerto é o seguinte: “La ciudad contemporánea, cuando se deja llevar por los dictados del mercado, acaba siendo um espacio de creciente desigualdad y exclusión social. Pero la ciudad puede ser también lamejor proveedora potencial de recursos convivenciales, sociales y democráticos para promover lainclusión” (AICE, 2014, p.2).

As formulações revelam que a AICE reconheceu a complexidade da desigualdade social e conseguiu identificar importantes fatores geradores de tal fenômeno. É provável que a crise financeira que eclodiu na Espanha em 2007-2008, elevando as taxas de desemprego e a vulnerabilidade social de milhões de trabalhadores tenham impulsionado uma visão crítica da AICE sobre o problema da desigualdade. Vale ressaltar que, segundo matéria da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC), que tratou da eleição ocorrida para a prefeitura de Barcelona, em 2015, “Um terço da população de 1,6 milhões da capital da Catalunha está no limite da exclusão social”.<sup>44</sup>

Contudo, se encontramos na Declaração de Barcelona uma leitura crítica da realidade, encontramos também uma posição que revela a visão ideológica da AICE sobre o suposto potencial transformador das cidades educadoras. Eis o excerto:

Las ciudades educadoras potencian y generan políticas de participaciónciudadana, de trabajo y colaboración entre todos los agentes sociales y educativos que lasconfiguran, saben dar relevancia democrática a sus acciones y pueden fortalecer laacción cívica, lainclusión social y la riqueza económica de su entorno (AICE, 2014, p.3).

Para a AICE, as cidades educadoras geram políticas de participação e de colaboração que potencializam o trabalho e a inclusão social. Se no plano geral a AICE apresenta uma visão crítica sobre a desigualdade, no plano específico da perspectiva de ação política, a saída apresentada reafirma uma visão conservadora de relações sociais e de relações de poder porque projeta que a desigualdade social pode ser combatida sem alterar os determinantes que geram tal fenômeno político-econômico.

Nessa linha, o destaque conferido à educação reproduz esse entendimento conservador. É importante assinalar que a AICE assume uma posição clara sobre a especificidade da

---

<sup>44</sup> Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/internacional/2015/06/prefeitas-indignadas-da-esquerda-vaocomandar-madri-e-barcelona>> . Acesso em 13 de abril de 2019.

educação escolar na Declaração de Barcelona com um viés não-crítico. Eis a formulação contida na seção dedicada ao diagnóstico da realidade:

Una oferta educativa de calidad, yaseaenelámbito formal o no-formal, basada em el principio de igualdad de oportunidades, es una herramienta clave para fomentar la inclusión, con resultados a medio y largo plazo. En este marco, laescuelajuegaun rol central por ser, a la vez, una fuente de conocimiento y de desarrollo de competencias personales necesarias para la vida y um laboratorio activo de diversidad social y cultural que permite formar a una ciudadaníaresponsable, crítica y colaborativa. Una formación que no acaba em lainfancia y juventud, sino que se extiende a lo largo de la vida (AICE, 2014, p.3).

Podemos observar que a educação foi apontada como fator de aprimoramento de competências individuais e sociais para o desenvolvimento econômico e social, ainda que a expressão “crítica” seja usada no texto. Identificamos que tais formulações reproduzem em significativa medida os enunciados da teoria do capital humano rejuvenescida pela teoria do capital social como nos revela Motta (2009). Nessa linha, destacamos que a AICE abandona a criticidade da leitura sobre a desigualdade ao afirmar na terceira seção que “Las Ciudades Educadoras somos agentes pro activos que **apostamos por la cohesión social**. Las **acciones en favor de la cohesión** son múltiples y diversas y se caracterizan por tener una visión exhaustiva y transversal” (AICE, 2014, p.4-grifos nossos).

A questão educacional foi destacada ainda na terceira seção na mesma linha acima apontada evidenciando abertamente a vinculação com a teoria do capital humano. Vejamos o texto:

3.Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a fomentar la educación, formal, no formal e informal, a lo largo de la vida como uno de los instrumentos más pertinentes para **desarrollar competencias personales y sociales e invertir en capital humano**.

4. La sCiudades Educadoras nos comprometemos a apostar por el éxito educativo de toda la ciudadanía y la mejora de la calidad del sistema escolar, facilitando y promoviendo programas y acciones para aumentar el éxito escolar em la formación obligatoria y el acceso a la formación a lo largo de la vida, **creando estrategias de desarrollo de competencias**. Esto implica: - incentivar formas de interacción entre las comunidades educadoras, especialmente entre la escuela y la familia; - potenciar la formación de maestros y de padres y madres; - combatir estereotipos estigmatizadores que hacen especialmente difícil la cohesión social y la buena convivencia; - favorecer la relación entre comunidades escolares ubicadas en diferentes lugares de la ciudad com la finalidad de fortalecer el sentido de pertenencia a la ciudad y la hermandad entre grupos sociales y culturales que habitualmente están alejados unos de otros. – promover la educación de personas adultas para dar oportunidades de formación a aquellos que no la tuvieron o que abandonaron los estudios.

[...] 13.Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a promover sinergias entre universidades, instituciones de educación superior, centros de investigación y tecnológicos, parques científicos y centros de formación y escuelas, y hacer de la ciudad un espacio rico en oportunidades para la **formación y el aprendizaje en la sociedad de la economía del conocimiento** (AICE, 2014, p.4-5).

Podemos observar que a Declaração de Barcelona oferece um significativo destaque à educação escolar, diferentemente dos documentos anteriores. Entretanto, ao destacar o tema, ultrapassa a menção genérica ao constructo da UNESCO – “educação ao longo da vida” – para detalhar que as cidades educadoras devem subordinar o sistema escolar e a qualidade do ensino aos preceitos da pedagogia das competências que se fundamenta na teoria do capital humano e do capital social. Isso confirma a visão restrita de formação para cidadania e do próprio exercício da cidadania porque subordiná-las aos comportamentos e não aos conhecimentos. Nesse sentido, podemos afirmar que a Declaração de Barcelona, em que pesem aspectos críticos, reafirma a perspectiva de educação escolar contida nos documentos congressuais anteriores, especialmente na Declaração de Changwon de 2012.

A Declaração de Barcelona é mais explícita em detalhar aspectos da coesão social ao citar explicitamente a participação da classe empresarial nessa construção. Eis o excerto que explicita essa questão

Las Ciudades Educadoras nos comprometemos a potenciar la responsabilidad social de las empresas incentivando que dediquen una parte de sus actuaciones a mejorar la cohesión social del entorno urbano en el que están ubicadas; y a fortalecer el voluntariado cívico-social en las entidades del Tercer Sector, porque es un lugar privilegiado de encuentro y actividad conjunta entre generaciones y entre distintos grupos culturales, sociales y étnicos que puede contribuir a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos y de los barrios (AICE, 2014, p.5).

A formulação está baseada na ideologia da responsabilidade social – formulação muito cara ao neoliberalismo da terceira via –, nos termos definidos por Martins (2009), porque a AICE indica que a classe empresarial deve atuar na coesão social, isto é, negando as tensões entre capital-trabalho, promovendo o voluntariado, segundo Lopes (2011).

Por fim, na quarta e última seção da Declaração de Barcelona identificamos uma construção que revela o alinhamento da AICE ao neoliberalismo da terceira via na construção da coesão social. Eis o excerto que materializa essa adesão: “Una implicación activa, por parte de la sociedad civil organizada, especialmente del Tercer Sector cívico-social, y de toda la

ciudadanía, em la definición e implementación de políticas de inclusión social de las ciudades” (AICE, 2014, p.7).

Em síntese, verificamos que após 20 anos de existência, a AICE parece ter clarificado de forma singular e clara sua adesão político-ideológica na realização do XII Congresso Internacional das Cidades Educadoras.

#### **4.7. A Declaração de Rosário – 2016**

O XIV Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido na cidade de Rosário, Argentina, de 1º a 5 de junho de 2016, teve como tema *Las ciudades: territorios de convivencia*. Foi o terceiro evento da AICE na América Latina. Segundo a organização, o Congresso teve como objetivo central reforçar a importância dos processos políticos e sociais necessários à promoção da coesão e da integração social. Na Declaração, um documento de três páginas, essa perspectiva foi registrada nos seguintes termos: “con una agenda que se focalizo em la importancia que supone forzar los lazos de convivencia, de solidaridad y de respeto a la diversidad, dimensiones claves para alcanzar una armónica integración social en el seno de nuestras comunidades” (AICE, 2016b, p.1).

A Declaração de Rosário contém elementos de interpretação crítica da realidade – como já observado em Declarações anteriores. A AICE destacou que a convivência social está ameaçada pela violência, exclusão social e pelas agressões ao ambiente e reconhece que isso é agravado em alguns países pela configuração de um modelo de Estado sem responsabilidades com a promoção do bem-estar. Nessa linha, reconheceu que o cenário coloca em risco a infância, a juventude, os imigrantes e a identidade das comunidades locais na relação com os imigrantes e a própria condição de vida desses sujeitos. Vejamos a formulação:

Dilemas y desafíos que ilustran la complejidad que supone vivir juntos en sociedades amenazadas por la violencia, por la exclusión, por los daños al medio ambiente, y en algunos casos, por el progresivo retroceso del Estado de su rol de garantizar el bien estar de los ciudadanos. Fueron también ejes centrales en torno a los cuales se focalizaron las presentaciones: la niñez amenazada en contextos de crisis sociales y económicas; las nuevas juventudes emergentes; las migraciones, cómo ellas impactan y modifican nuestras tramas sociales y las dificultades para aceptarlo diferente y propio de otras culturas y otras identidades en el seno de nuestras comunidades. Presentaciones que han permitido compartir propuestas de éxito de numerosas ciudades que suponen un modelo para todas las demás. Propuestas que nos permiten generar

proyectos esperanzadores para construir ciudades capaces de afrontar los desafíos antes expuestos, con decisión y optimismo (AICE, 2016b, p.1).

Esse entendimento é reafirmado na seguinte formulação:

Vivimos en territorios que enfrentan problemas complejos, ligados a procesos de incremento de desigualdades, de fragmentación de la trama social y de segregación espacial. Estos problemas, a menudo, se vinculan a la discriminación por origen étnico y/o social, religión, género u orientación sexual, etc. así como a la violencia y a la explotación (laboral, sexual,...). Ello amenaza la existencia del espacio público como ámbito de encuentro y de actuación de la ciudadanía. - Los problemas y los desafíos que enfrentan los gobiernos locales son arduos, complejos y persistentes. Se trata de situaciones que ponen en juego opciones y decisiones políticas en las cuales intervienen multiplicidad de actores e instituciones en sus distintos niveles de responsabilidad (AICE, 2016b, p.2).

Mas apesar do diagnóstico crítico e realista, podemos observar que o primeiro excerto da Declaração contém um significativo otimismo ao indicar que existem projetos de sucesso no âmbito das cidades educadoras que podem servir de exemplo para o enfrentamento dos desafios impostos pela ordem mundial, desafiando os governos e cidadãos a fazerem escolhas. O otimismo da AICE significa que haveria saída possível no capitalismo, sugerindo, portanto, que os problemas apresentados na análise crítica são aspectos disfuncionais ao sistema e não problemas estruturais e inerentes ao próprio sistema. Nessa linha, a AICE apontou as cidades educadoras como alternativa para a governabilidade da desigualdade e demais problemas sociais e ambientais. Vejamos o excerto:

Las ciudades educadoras cuentan con herramientas de distinto calibre e intensidad para la intervención en la esfera pública, que van desde la planificación urbana estratégica hasta la puesta en valor de los derechos de la ciudadanía. Entre ellas cumplen un lugar central las oportunidades de intervención que brindan en el campo cultural y educativo, y constituye un ámbito privilegiado para que el vivir juntos se haga posible (AICE, 2016b, p.2).

Com efeito, o tema da coesão social construído pela educação política para a nova cidadania é reafirmado como nos Congressos anteriores. Diante disso, a AICE reitera também que a educação política precisa ser promovida tanto pelos governos quanto pela sociedade civil em parceria. Esse entendimento foi assim descrito:

Por ello, es importante realizar acciones decididas y coordinadas entre los gobiernos locales y la sociedad civil, para fomentar la construcción de códigos comunes y compartidos. Esto permitirá la coexistencia pacífica entre personas de diferentes generaciones, culturas y procedencias, reconociendo las diversas identidades presentes en las ciudades (AICE, 2016b, p.2).

Essa ideia foi também veiculada na página eletrônica do XIV Congresso das Cidades Educadoras, antecedendo a produção da Declaração de Rosário, nos seguintes termos:

Os espaços públicos requerem a participação da cidadania com deliberações nos processos de planejamento, design e gestão, considerando o atendimento especial requerido pelos diferentes coletivos sociais.

A cidade também envolve pacto, potência, sedimentação; constitui-se do passado, presente e futuro de seus habitantes, de seus projetos e planejamentos.

A cidade é o espaço no qual os habitantes podem se reconhecer nos acontecimentos que ali ocorrem, comprometendo-se com os processos de transformação tanto dos espaços urbanos quanto dos processos sociais em geral.

A cultura da cidadania é desenvolvida nesse espaço comum, em ágoras onde se incentiva o intercâmbio de ideias e de conhecimentos, em locais de encontro onde as pessoas participam, se relacionam e compartilham momentos.

A cidade produz construções coletivas em cada um de seus territórios, fortalecendo a identidade, a malha social e seus vínculos de convivência.<sup>45</sup>

Além de tratar a sociedade civil como um todo homogêneo, a AICE reafirma outra tese cara ao projeto neoliberal da terceira via, qual seja: a parceria público-privada e a colaboração social entre os cidadãos. Essa interpretação parte da compreensão de que na sociedade civil teríamos no máximo diferenças que poderiam ser negociadas, gerando consensos através de diálogos. A noção de ágora confirma esse entendimento. Nega-se o pluralismo e as complexas contradições que tornam as conciliações como algo impossível sem o exercício do poder de uma classe ou fração de classe sobre o conjunto da sociedade. Compreendemos que a noção de pacto social, conciliação de classes ou concertação social, quando ocorre, tem uma base no processo de dominação pela obtenção do consenso como revelou Gramsci (2014) com o conceito de hegemonia.

A perspectiva da dominação pela obtenção do consenso se revela também num discurso aparentemente progressista que projeta a focalização das políticas sociais e da ação dos cidadãos sobre os mais vulneráveis da sociedade a partir da valorização dos direitos humanos. Eis a formulação contida na Declaração em que essa ideia é destacada:

Podemos asegurar que en todos y cada uno de los espacios convocados por este Congreso –en los speakers’ corners, en los talleres, en las mesas redondas – se enfatizó el lugar insustituible que debe ocupar el Estado, el cuidado y la atención que nuestras acciones deben brindar a los más desposeídos y a los más vulnerables, y el lugar central que los Derechos Humanos deben ocupar en todas y cada una de las agendas de gestión (AICE, 2016b, p.2).

---

<sup>45</sup> O texto está disponível em português em: <<https://congresoalice2016.gob.ar/site/o-desafio-de-construir-as-cidades/indexd3ee.html?lang=pt-br>> . Acesso em: 15 de abril de 2019.

Fica evidente que a AICE que não defende o modelo de Estado de bem-estar social ainda que destaque a importância de que existam políticas para esse fim. O modelo de Estado que a AICE defende é o Estado gerencial proposto pelo projeto neoliberal da terceira via porque: (i) projeta o compartilhamento de responsabilidades entre o poder público e os cidadãos; (ii) indica que as ações devem ser focalizadas sobre os mais pobres, e não universalizadas para o conjunto da população. Essa posição confirma que a AICE não defende a ortodoxia neoliberal e nem a socialdemocracia clássica; opta pelo neoliberalismo da terceira via.

Em relação aos compromissos firmados, na linha dos Congressos anteriores, a AICE reiterou a importância da participação dos cidadãos e da colaboração social desses entre si e com os governos, destacando que as instituições acadêmicas (universidades e centros de pesquisas) devem contribuir com esse processo. Eis a proposição: “Articular propuestas, promover acuerdos, forjar compromisos y coordinar esfuerzos orientados a abordar las problemáticas que atentan contra la convivencia armónica y la construcción de sociedades igualitarias, junto a otros niveles de gobierno, sociedad civil e instituciones académicas” (AICE, 2016b, p.2). Em que pese a participação de vários acadêmicos nas atividades da AICE ao longo de sua existência, foi somente no XIV Congresso que essa possibilidade foi indicada, significando que os pesquisadores podem prestar serviços para a promoção da coesão social.

Especificamente sobre a educação, como em outras declarações, não houve nenhum destaque para a especificidade da instituição escolar nesse processo em que pese o destaque para a importância do conhecimento e o reconhecimento de que a educação decisiva para as práticas sociais no âmbito das cidades educadoras. Vejamos a redação: “Diseñar acciones concretas para lograr una mayor democratización del acceso al conocimiento, los saberes, las tecnologías de la información y comunicación (TIC); siendo la educación una herramienta clave” (AICE, 2016b, p.3).

Em síntese, no XIV Congresso, a AICE manteve uma linha de coerência com os eventos anteriores e especialmente com a Carta de Princípios.

#### **4.8. A Declaração de Cascais – 2018**

Em 2018, a AICE realizou o XV Congresso Internacional de Cidades Educadoras ocorreu em Cascais, em Portugal. O tema do evento foi assim definido: *A Cidade, Pertença das Pessoas*. Na linha da posição político-ideológica da entidade, mais uma vez, o objetivo do evento foi tratar da coesão social. Segundo a AICE, o XV Congresso teve

um programa centrado na importância da Coesão Social na Cidade, a partir das pessoas e do seu sentimento de pertença à mesma e colocando um especial enfoque nos processos de construção pessoal e social da cidadania a nos recursos dirigidos a melhorar a inclusão e a convivência (AICE, 2018, p.1).

A Declaração de Cascais contém quatro seções: (i) apresentação de três eixos temáticos que orientaram o evento; (ii) explicitação da participação da juventude no Congresso – uma formulação que não constou nos documentos anteriores; (iii) análise da realidade; (iv) compromissos das cidades educadoras.

Em relação aos eixos da primeira seção, destacamos que o eixo nº 1 tematizou os meios necessários para elevar a qualidade de vida dos cidadãos envolvendo os seguintes planos: “[...] da construção cívica e do bem-estar, como no plano afetivo e material, tendo por base as aspirações e a participação dos seus habitantes, a inclusão e a igualdade de oportunidades” (AICE, 2018, p.1). O eixo nº 2 foi destinado a tratar da relação entre cidadania e sentimento de pertencimento à cidade como elemento gerador de coesão social. A formulação foi assim descrita:

coloca-se a questão de como se pode garantir o diálogo constante entre indivíduo e comunidade, entre direitos e deveres de todos os atores cívicos para que todas as pessoas desenvolvam o sentimento de pertença ao seu território no caminho do progresso e coesão social (AICE, 2018, p.1).

O eixo nº 3 abordou a questão do desenvolvimento das pessoas e da coletividade no sentido da convergência para o fortalecimento dos laços entre pessoas e para o progresso nos seguintes termos: “quais as vias para o desenvolvimento da capacidade de aprender por parte de todos os membros da cidade, tanto individual como coletivamente, permitindo a expressão e o desenvolvimento das suas potencialidades em prol do progresso pessoal e social” (AICE, 2018, p.1-2).

Em conjunto, as formulações giraram em torno dos temas centrais da AICE, já destacados em análises das Declarações de outros eventos, sem representar nenhum tipo de inovação. Os temas podem ser assim resumidos: coesão, cidadania e educação política. A finalidade é reafirmar a sociedade como um conjunto harmônico de indivíduos – os cidadãos e

cidadãs—, como forma de evitar a compreensão das contradições e dos conflitos entre as classes e suas frações.

A inovação do XV Congresso ficou por conta da mobilização de jovens na programação do evento como descrito na segunda seção da Declaração. Para a AICE, essa iniciativa visou

[...] motivar e proporcionar às gerações mais jovens estas ferramentas potenciadoras de um compromisso mais ativo e crítico convidou jovens das cidades que compõem a Associação a participar ativamente no Congresso. Os jovens tiveram oportunidade de participar, junto com os restantes congressistas, nas mesas temáticas e nas visitas de estudo e contaram também com oficinas de trabalho específicas. Nessas oficinas os jovens partilharam vivências e projetos das suas cidades centrados nos temas dos eixos do congresso e tiveram oportunidade de refletir sobre o futuro das suas cidades e propor novas iniciativas e projetos para aí serem implementados (AICE, 2018, p.2-3).

Mais do que assegurar espaço de participação aos jovens, verificamos que essa iniciativa foi uma forma de reafirmar para o conjunto de governos associados à AICE que, além de propor formulações para a juventude, é necessário mobilizá-la para educa-la nas próprias ações de organização política das cidades educadoras. Nesse sentido, a finalidade da inovação é inserir os jovens no padrão de sociabilidade neoliberal de terceira via.

Na seção dedicada ao diagnóstico da realidade, a AICE retoma a mesma postura que foi expressa em outras Declarações, qual seja: apresentar uma leitura crítica da realidade de viés progressista e afirmar que as cidades educadoras dispõem de mecanismos para enfrentar os problemas identificados. A formulação foi definida em quatro itens, destacamos dois deles para revelar a posição da entidade. Vejamos:

As cidades contemporâneas enfrentam problemas complexos, devido ao ritmo de vida acelerado e ao fluxo de pessoas e de todo o tipo de produtos e bens materiais ou imateriais. Um dos efeitos desta aceleração cria nos habitantes das cidades uma “cultura do instante”, marcada pela precariedade dos vínculos interpessoais e pela ausência de compromisso entre elas. Esta situação põe em causa o espaço público democrático e a coesão social e territorial da cidade. [...]

As Cidades Educadoras contam com uma diversidade de ferramentas para intervir no espaço público, nomeadamente através da criação de condições para a participação dos cidadãos em planos e projetos que possibilitem a concertação e o progresso para uma cidadania ativa e democrática, com vista à coesão social (AICE, 2018, p.3).

O mecanismo apontado envolve a cidadania e a participação com elementos de promoção da coesão social. Mais uma vez, seguindo uma linha de coerência, a AICE busca propor uma forma de construir o consenso na sociedade de classes. Isso significa que esta

entidade desempenha uma função importante na difusão para governos locais sobre a importância de se promover a repolitização da política através do que o ideólogo da terceira via, Giddens (2001) denomina de “democratização da democracia”.

Sobre esse tema, a Declaração do XV Congresso Internacional das Cidades Educadoras a AICE propõe que vejamos os problemas sociais da atualidade não como uma consequência inerente ao modo de produção capitalista, mas sim, como uma oportunidade de implementar uma cidadania de baixa intensidade como solução para os problemas sociais, considerando, que o que importa é evitar a contestação destes evitando, por uma nova sociabilidade, a ruptura da coesão social.

Na última seção da Declaração, a AICE lista dez compromissos que devem ser assumidos pelos governos das cidades educadoras. Nosso primeiro destaque é sobre a educação escolar. A formulação foi assim apresentada:

Estimular a capacidade de aprendizagem de todos os membros da cidade permitindo o desenvolvimento das suas potencialidades e projetos pessoais e coletivos.

Promover consensos entre os diferentes parceiros sociais para a formação ao longo da vida e para uma educação que fomente o espírito de cidadania e permita adquirir as competências, habilidades e aptidões necessárias para fazer frente aos desafios das nossas sociedades (AICE, 2018, p.4).

A noção de educação ao longo da vida da UNESCO é explicitamente mencionada, confirmando mais uma vez o alinhamento político-ideológico da AICE a este organismo internacional. Além disso, como em formulações anteriores, a formação para a cidadania se limita ao desenvolvimento de “competências, habilidades e aptidões”, significando a secundarização do conhecimento científico e filosófico para essa formação certamente porque a questão da cidadania não se vincula ao compromisso de se construir uma nova dialética entre dirigidos e dirigentes, mas sim ratificar as formas tradicionais da cidadania. A AICE ratificou sua adesão à ideologia da responsabilidade social ao afirmar que:

Concertar esforços para promover e reforçar os vínculos comunitários, possibilitando a interação entre pessoas e instituições, associações, empresas, grupos ... no sentido de criar um clima de qualidade cívica, em que todas as pessoas sintam o seu lugar na sociedade (AICE, 2018, p.4).

A noção de concertação significa pacto social. A formulação é clara em afirmar que os governos das cidades educadoras devem atuar no sentido de construir uma vontade coletiva que unifique em termos políticos e ideológicos a sociedade, destacando a participação das empresas ao lado de outras organizações, instituições e pessoas nessa construção para harmonizá-los.

Trata-se de uma estratégia de hegemonia cujo fundamento foi claramente apresentado na página eletrônica do XV Congresso sobre a finalidade o evento. Vejamos: “a promoção de recursos dirigidos a melhorar a coesão social, a inclusão e a convivência”.<sup>46</sup>

Finalizamos a análise do Congresso de Cascais identificando que a AICE tem como principal objetivo a coesão social, e a total adaptabilidade às novas condições impostas pela atual fase de desenvolvimento do capitalismo, conseguindo formar uma rede de articulação política que, em termos mundiais pode ser considerada pequena, mas que apresenta capacidade de crescimento.

Em síntese, a AICE se constitui como um aparelho privado de hegemonia que atua prioritariamente na educação política, propondo ações que estimulam uma sociabilidade que permita a adaptação do ser social ao modo de produção capitalista flexível a partir de uma rede internacional dirigida a capilarizar as ações no âmbito dos governos municipais. Essa é a sua singularidade.

---

<sup>46</sup> Disponível em português em: <<https://www.cascais.pt/sub-area/tema-do-congresso>> Acesso e 15 de abril de 2019.

## **5. A PENETRAÇÃO DA NOÇÃO DE CIDADES EDUCADORAS NA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA**

O último capítulo da nossa pesquisa se destina a tratar da penetração da expressão de “cidades educadoras” na produção acadêmica no Brasil. Em função das condições objetivas de tempo, optamos por concentrar nossa análise no banco de dissertações e teses da CAPES por considerarmos que os Programas de Pós-Graduação se constituem como importante e dinâmico espaço de produção de conhecimentos.

Fizemos o levantamento pela busca da palavra-chave “cidades educadoras” e por títulos das produções. Esse critério pode ter limitado o alcance do número de dissertações e teses que mencionam “cidades educadoras”. Contudo, em função do limite do tempo e considerando que nosso objetivo é verificar como o projeto da AICE é tratado na produção acadêmica, julgamos que o número de dissertações e teses tratadas neste capítulo não é desprezível.

A consulta ao Banco de Dissertações e Teses da CAPES foi realizada inicialmente em 2017 e depois atualizada em 2018, totalizando um conjunto de 28 dissertações e teses. Optamos por apresentar as produções a partir do ano de publicação da dissertação/tese, iniciando pelas mais recentes. Buscamos evidenciar como o projeto cidades educadoras integra o texto acadêmico e se há uma posição crítica no seu tratamento.

Iniciamos a análise das produções pelos resumos e adentramos o corpo do texto, buscando apreender a forma de apropriação e tratamento do projeto em questão.

Considerando a extensão dos dados, organizamos o capítulo em três seções, além desta introdução. Na primeira, reunimos as produções defendidas de 2018 a 2015. Na segunda, ordenamos as produções de 2014 a 2006. Por fim, na terceira seção, apresentamos as conclusões obtidas em relação ao conjunto de trabalhos analisados.

### **5.1. Cidades educadoras na produção acadêmica de 2018 a 2015**

A dissertação intitulada *Educação integral e cidade educadora: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares*, de Daniel Rômulo de Carvalho Rocha, defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território

da Universidade Vale do Rio Doce (Governador Valadares), tem por objeto o debate entre educação integral e tempo integral. A problemática do estudo foi assim definida:

Mas o que significa uma maior abertura da escola para o entorno, para “a cidade”, para “a rua”, para “o bairro”, como muitas vezes é apresentado na literatura sobre educação integral/tempo integral? Como se pode efetivar a relação bairro-escola? O que é o bairro? Em se tratando de Governador Valadares, a cidade pode-se configurar como educadora? Como se convoca o debate das “cidades educadoras” que também fazem seu comparecimento nas discussões da educação integral/tempo integral? O que significa uma maior integração da escola como os territórios educativos, termo que também comparece nas discussões da educação Integral/tempo integral? Em Governador Valadares, quais são, efetivamente, os territórios educativos? (ROCHA, 2018, p.19).

O objetivo da pesquisa foi elaborar uma cartografia dos territórios educativos em bairros da cidade de Governador Valadares. Em relação ao referencial teórico encontramos o seguinte:

[uma] perspectiva interdisciplinar, construído com o aporte da geografia cultural, por meio das contribuições de Paul Claval, ao reconhecer os territórios constituídos pela identidade, cultura, significações, manifestações, pelos gestos cotidianos dos atores; com as contribuições de Henri Lefebvre que nos apresenta a cidade como um direito dos seus usuários e as de Michel de Certeau (ROCHA, 2018,p.1).

A conclusão foi apresenta da seguinte forma:

aponta-se para a necessidade da escola se abrir para os seus arredores como espaços de relações, apropriando-se deles e os constituindo como territórios educativos, bem como, foi possível verificar que os bairros analisados possuem diversos e diferentes territórios educativos. Também identificamos que Governador Valadares é uma cidade cujos “praticantes ordinários” se veem, muitas vezes, dependentes da “boa vontade” dos governantes locais para a garantia efetiva dos seus direitos (ROCHA, 2018, p.1)

A dissertação incorpora a noção de cidades educadoras para fundamentar os argumentos do trabalho sem demonstrar nenhuma reflexão crítica sobre o significado do termo e referência à AICE e seus enunciados político-ideológicos.

A dissertação intitulada *Políticas educacionais e processos de divulgação: o caso do plano municipal de educação de Esteio*, de Eliane Teresinha Gheno, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos em 2018, abordou as políticas públicas para a educação, especificamente o plano municipal de educação do município de Esteio. A autora afirma que o objetivo de seu trabalho foi analisar a forma de atuação da Secretaria de Educação do referido município sobre o Plano Municipal de Educação.

Gheno justifica que o município de Esteio foi escolhido porque o Executivo teria adotado o slogan “cidade educadora” como marca da administração municipal. Segundo ela, interessava verificar em que medida o referido slogan teria ganhado materialidade.

A autora aponta uma lista de autores que teria adotado para a fundamentação teórica de sua pesquisa. São eles: “Lima(2001), Ball(2001), Barros (2002- 2003),Campos(1990), Martins(2002-2005), Shiroma (2002), Freire(1996-1983), Horta(1994-1982), Mészáros(2005), Peroni (1997, 2000 e 2003) e Werle(2006). Para ela, esses autores foram escolhidos porque “compartilham da concepção que a educação deve ser transformadora e libertadora em prol da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e cidadã” (GHENO, 2018, p.18). A autora não faz nenhum tipo de reflexão sobre as diferenças epistemológicas existentes entre os autores.

Gheno (2018) aponta que a formulação da AICE seria uma resistência à ofensiva neoliberal ocorrida no final do século XX e, nesse sentido, afirma que o projeto cidades educadoras seria uma utopia a ser alcançada. Apesar de não assumir uma postura crítica em relação à AICE, buscando revelar o que está para além das aparências, a autora faz críticas à administração pública do município de Esteio que usaria o slogan “cidade educadora” sem adotar práticas administrativas convergentes com o seu conteúdo. Conclui seu trabalho afirmando o seguinte: “a análise elaborada indica a inexistência de um processo democrático e participativo na estruturação dessa política pública em Esteio, Cidade Educadora” (GHENO, 2018, p.8).

A dissertação intitulada *Educação Explodida: Por outras paisagens no pensamento e na vida*, de João Cariello de Moraes, defendida em 2018, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tem por objeto “à potencialização dos processos de coletivização da educação” (MORAES, 2018, p.23). Não identificamos a definição dos objetivos do trabalho. Segundo Moraes (2018), os autores que fundamentam seu trabalho são: Felix Guattari, Gilles Deleuze, Jorge Larrosa e Paulo Freire.

Quanto ao projeto cidades educadoras, o autor dedica um capítulo para explicar a origem do referido projeto e os fundamentos. Nessa linha, afirma que:

O potencial educativo de um município que se assume, por meio de vontade política, como uma Cidade Educadora fortalece a ação do educador em estimular a vinculação dos estudantes com a cidade, a fim de enriquecer o processo educativo com as mais diversas fontes ofertadas e transformar a cidade. Para tanto, é necessária a articulação da ação da escola com a dos

agentes educativos de toda a cidade, de modo que a cidade seja percebida como um agente educativo (MORAES, 2018, p.62-63).

A conclusão apresentada pelo autor foi a seguinte:

A escola não possui todas as respostas às demandas que lhe são apresentadas e precisa, portanto, saber quais outras políticas públicas, parcerias e alianças diversas deve e pode acionar para constituir respostas pertinentes e potentes. O encontro é aqui bendito (bem-dito) porque questiona o assujeitamento de que a realidade é assim mesmo.

**Esta perspectiva não deve transformar a escola em instituição assistencialista**, mas fortalecer seu papel de agente fundamental, ainda que não solitário, na Garantia de Direitos. Trabalho que compreende uma ação intersetorial entre instâncias governamentais e da sociedade civil para a efetivação e consolidação dos direitos humanos. [...]

As indicações ofertadas pelos territórios educativos e pelo movimento das Cidades Educadoras comungam com a luta pela humanização, já que localizam, através do campo educacional, a participação da população como eixo central na construção do território, da cidade (MORAES, 2018, p.96-grifo nosso).

Sobre a questão dos direitos, verificamos que se trata de direitos humanos e sociais. É nessa direção que aponta que a escola não deve ser assistencialista, recorrendo a Paulo Freire para delinear a função da escola. Mas o ponto central é que, como revelado em nossa pesquisa, o projeto da AICE não elege o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes, fortalecendo apenas a questão dos comportamentos cívicos, o que significa um esvaziamento da educação escolar.

A dissertação intitulada *A educação integral na perspectiva da cidade educadora: uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem*, defendida em 2017, na Universidade Federal de Juiz de Fora, no programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, de Deborah Etrusco Tavares, tem por objeto a “Política de Educação Integral de Minas Gerais, a partir da perspectiva da Cidade Educadora”, implementados na Escola Estadual Marília de Dirceu, em Ouro Preto – MG.

O objetivo da produção foi definido da seguinte forma:

[...] propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que se configure como instrumento de apoio para a SRE [Superintendência Regional de Ensino] de Ouro Preto estabelecer e compartilhar estratégias de gestão que aproximem a oferta da Educação Integral dos pressupostos da Cidade Educadora (TAVARES, 2017, p.19).

Complementando:

[revelar] alternativas para discussão sobre os tempos, os espaços escolares, os territórios e as comunidades em que estão inseridas as escolas e os sujeitos que as compõem (TAVARES, 2017, p.1).

É possível verificar que o compromisso da autora é propor um plano de ação a partir de um problema identificado na realidade educacional, cumprindo, desse modo, a exigência do Mestrado Profissional. Embora o trabalho não seja uma pesquisa acadêmica, resolvemos mantê-lo por se tratar de uma produção acadêmica que busca uma fundamentação teórico-científica.

Os objetivos específicos foram assim delineados pela autora:

i) descrever de que forma o conceito de Cidade Educadora é estabelecido nos níveis nacional, regional e local de gestão da política; ii) analisar a relação estabelecida entre a gestão da Política Pública de Educação Integral implementada na escola pesquisada e os pressupostos da perspectiva da Cidade Educadora e; iii) pensar em estratégias que faça uso dos espaços extraescolares e da cidade para contribuir com a implementação da política pública de Educação Integral na SER (TAVARES, 2017, p.19).

Sob a linha teórica, a autora indica que sua dissertação está dividida em dois eixos assim definidos:

[...] tempos e espaços na escola e a perspectiva da Cidade Educadora. Tais eixos foram fundamentados nos estudos de autores como Moacir Gadotti (2006) e (2009), Maria do Carmo Brant de Carvalho (2006), Isa Maria F. Rosa Guará (2006), Ana Maria Cavalieri (2007), Jaqueline Moll (2009) e (2014), Cláudia da Mota Darós Parente (2010), Lúcia Helena Alvarez Leite (2012), Miguel Arroyo (2013) e Levindo Diniz Carvalho (2015) (TAVARES, 2017, p.8).

A autora concluiu que ser factível implementar na Superintendência Regional de Ensino ER de Ouro Preto um plano de ação capaz de gerar política educacional de educação integral e integrada. Fundamenta sua argumentação com a noção de cidade educadora, não assumindo uma posição crítica sobre esse constructo.

A tese intitulada *A educação em diálogo com a cultura: Da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF[MUDE]*, de Luciana Maya Ricardo, defendida em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Embora não tenhamos localizado uma definição clara dos objetivos do trabalho no Resumo e na Introdução, apreendemos que a intenção da autora foi tratar da dimensão educativa do Museu Vivo de Memória Candanga, localizado em Brasília, enquanto espaço de memória. Não localizamos a definição dos fundamentos teóricos do

trabalho. É possível que a formulação que se destina a delimitar os objetivos da pesquisa seja a seguinte:

A tese que aqui se apresenta objetiva salientar a prática transdisciplinar e transinstitucional que se sucedeu e aventar sua atualização para os dias de hoje em outro local, pensando os diversos espaços que existem nas cidades ou no meio rural que podem ser espaços de educação, fortalecendo a ideia de pertencimento, de autoconhecimento e de apropriação de sua cultura, colocando-se na vida como protagonista de seu ensino/aprendizagem (RICARDO, 2017, p.34-35).

A autora afirma que o trabalho

Discute a questão da educação formal, informal e não formal e sua atuação dentro de um espaço de memória, incluindo o museu às cidades educadoras, uma nova proposta de educação fora do espaço da sala de aula formal, que dialoga com toda a comunidade e, naturalmente com o museu, integrante desta cidade (RICARDO, 2017, p.9).

Ricardo destina um capítulo para tratar das cidades educadoras. Nesse capítulo, afirma que

A comunidade que pode contribuir com a educação, no caso a educação integral do indivíduo [...] [valorizando] todo seu território de ação como uma grande sala de aula onde a educação pode acontecer diariamente em todos os seus recantos nas oportunidades de diálogos, observações, interações e análises, com esforços mútuos de todos, educadores, pais, alunos, lojistas, empresários, garis, ambulantes, associações, praças, monumentos, museus, caminhos, descaminhos, enfim, toda a comunidade e o que e quem com ela se envolve ou faz parte (RICARDO, 2017, p.99-100).

A autora destaca também a conexão entre a formulação da AICE e o Relatório Faure de 1972; estabelece a relação entre a noção central de tal relatório – “aprender a ser” – e os Parâmetros Curriculares Nacionais; destaca a importância da noção de cidades educadoras para a cidadania; e, por fim, destaca a importância da AICE e de sua formulação para a educação e cidadania, buscando apoiar-se, sobretudo, em um artigo de Joan Manuel Del Pozo,<sup>47</sup> editado pela AICE. Verificamos que a autora incorpora o constructo cidades educadoras como referência para tratar de seu tema.

A dissertação *Cidade Educadora como potencialidade educacional: A educação para além da escola*, de Ana Luiza Ferreira Pinhal, defendida em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia, analisou três cidades brasileiras filiadas à AICE: Caxias do Sul (RS), Santo André (SP) e Vitória (ES).

---

<sup>47</sup> Pozo é espanhol, professor de filosofia da Universidade de Gerona, membro do Partido Socialista Obreiro (de orientação socialdemocrata) e um dos ideólogos da AICE.

Seu objetivo é assim expresso “desvendar se a proposta de Cidade Educadora pode ser a alternativa para o modelo de educação além-escola” (PINHAL, 2017, p.10).

A autora dedica um capítulo para tratar da formulação da AICE. Nele, busca traçar a origem e os principais enunciados da organização, recorrendo a seus documentos, e argumentar em favor das cidades educadoras, recorrendo aos seguintes autores: Maria BelénCaballo Villar,<sup>48</sup> Alicia Cabezudo<sup>49</sup>, Moacir Gadotti e Paulo Freire.

A dissertação tem a seguinte conclusão:

Os resultados mostraram que a descontinuidade das ações com a troca de gestão governamental é uma das maiores dificuldades encontradas pelas cidades. A pesquisa nos permitiu também observar que o ingresso e participação de algumas cidades brasileiras na AICE se trata de um Programa de Governo e não de projeto de política pública. Os dados demonstram que, se a gestão municipal não se atém aos princípios da Carta das Cidades Educadora, o projeto perde sua identidade educacional (PINHAL, 2017, p.10).

A preocupação central da autora foi analisar a adesão dos municípios estudados à AICE sem estabelecer uma reflexão crítica sobre o significado da organização e de seu projeto nas relações de poder.

A tese intitulada *A escola do nada? Análise de programas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós – 2004*, de autoria de Edmilson Lernadão, defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, trata da política de ampliação da jornada escolar implementada pelo governo federal, pelos governos de São Paulo e do Paraná e o governo do município de Londrina que foram implantados a partir de 2004. O objetivo de Lernadão (2016) foi identificar e analisar o projeto social e a perspectiva de formação humana que instruem a política da jornada escolar nas instituições públicas de ensino. Segundo o autor, a base epistêmica de sua pesquisa é o materialismo histórico dialético a partir da Teoria Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

O autor não fez uma análise profunda sobre o projeto da AICE. Limita-se a descrevê-lo em uma nota de rodapé (nota 24) a partir do artigo de Vânia Siciliano Aieta e Aparecida Luzia Alzira Zuin,<sup>50</sup> mas assume uma posição crítica sobre ele ao verificar que as políticas de

---

<sup>48</sup> Villar é professora de filosofia da Universidade de Santiago de Compostela (Espanha).

<sup>49</sup> Alicia Cabezudo é de nacionalidade argentina, professora da Universidade Nacional de Rosário (Argentina) e ideóloga da AICE com publicação acadêmica sobre cidades educadoras.

<sup>50</sup> O artigo intitulado “Princípios Norteadores da Cidade Educadora” está disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:cbAaFPmtqEJ:https://www.e->

ampliação de tempo de jornada escolar no Brasil estão associadas aos preceitos das cidades educadoras às formulações da UNESCO que esvaziam a escola de sua função social. Isso pode ser verificado na seguinte formulação:

Os conceitos de aprendizagem e formação aparecem vinculados a atividades espontâneas, descompromissadas, casuais, eventuais, acreditando-se na possibilidade de a formação humana integral ocorrer mediante o simples encontro entre as pessoas. As cidades educadoras, a partir dessa premissa, devem planejar os seus espaços, otimizando as trocas interpessoais (LERNADÃO, 2016, p. 69).

Nessa linha, conclui que os programas de escola de tempo integral investigados não estão alinhados à perspectiva de fortalecimento da instituição escolar e de um projeto alternativo de sociedade. Vejamos o excerto que resume essa ideia:

A vinculação entre esses Programas e o modelo formativo hegemônico veiculado pelas agências multilaterais, notadamente a UNESCO, as pedagogias do aprender a aprender, em especial a pedagogia construtivista, os Projetos Escola Cidadã e Cidade Educadora, apontam para algumas respostas. O projeto social assumido está em conformidade com o modelo econômico-social vigente, acreditando-se que a formação dos sujeitos pautada na valorização e socialização das vivências cotidianas (próprias do modelo capitalista neoliberal e da cultura pós-moderna) poderá contribuir para sua felicidade. Não encontramos nos dados analisados indícios que nos levem a acreditar em objetivos, conteúdos ou metodologias que ultrapassem a esfera da adaptação alienada dos sujeitos nos horários e espaços ampliados pelo Programa Escola Aberta e Programa Mais Educação (LERNADÃO, 2016, p.224).

Apesar de não aprofundar a análise sobre o projeto cidades educadoras, é possível verificar que a tese assume uma posição crítica em relação à AICE por reconhecer que as formulações que se vinculam a esse projeto não valorizam a função social da escola, a perspectiva de uma educação de base emancipatória e a superação da sociedade mercantilizada.

A dissertação intitulada *A cidade educadora e o enfoque CTS: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação*, de Tarcio Minto Fabrício, defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, teve como objeto a percepção dos professores sobre a perspectiva pedagógica projetada pela relação entre o referencial ciência, tecnologia e sociedade e o projeto cidades educadoras. O autor apresentou o objetivo do estudo nos seguintes termos: “contribuir para uma maior compreensão

sobre a percepção de futuros educadores quanto à utilização integrada das abordagens de ensino do enfoque CTS e das Cidades Educadoras” (FABRÍCIO, 2016, p.29).

No capítulo intitulado “Fundamentos Teóricos”, o autor discorre sobre o projeto cidades educadoras e sobre a perspectiva teórica de ensino ciência-tecnologia-sociedade (CTS) por apontá-las como o aporte teórico do estudo. Especificamente sobre o primeiro aspecto, o autor apresenta uma revisão sobre o tema cidade e educação na primeira seção, valendo-se de autores de diferentes perspectivas epistêmicas, para, em seguida, discorrer sobre o projeto da AICE, partindo do Relatório Faurer, passando pela Declaração da Educação para Todos até chegar no constructo cidades educadoras. Basicamente, o autor busca a produção sobre o tema, com destaque para Maria BelénCaballo Villar, Alicia Cabezudo, Moacir Gadotti e Paulo Freire, não avançando no estudo das fontes primárias.

Fabrício (2016) reconhece a potencialidade do projeto cidades educadoras na relação com o enfoque CTS como forma de avançar no letramento científico e no desenvolvimento curricular, sem tecer uma reflexão crítica sobre a formulação da AICE.

A tese intitulada *Cidades Educadoras sob uma Perspectiva Constitucional*, de Elimeipaleari do Amaral Camargo, defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. O objeto do trabalho é a democracia no projeto cidades educadoras na relação com a justiça restaurativa.<sup>51</sup> Segundo o autor, o estudo busca

identificar os projetos de políticas públicas urbanas cujas experiências sejam voltadas a ações de inclusão, Educação com Qualidade social, participação da sociedade, de minorias e gestão democrática e participativa, bem como os fatores determinantes para a falta de efetividade do direito fundamental à Educação em razão de políticas urbanísticas brasileiras inadequadas e deficientes, no que se referem às demandas por justiça social (CAMARGO, 2016, p.25).

Sobre a questão metodológica, Camargo (2016, p.25) afirma que seu estudo é “[...] uma pesquisa de natureza explicativa e/ou qualitativa e bibliográfica[...]”.

Além de citar documentos da AICE para delinear o projeto cidades educadoras, o autor se apoia em alguns intelectuais para apresentar seus argumentos em favor do projeto cidades

---

<sup>51</sup> De acordo com Bittencourt (2017, s/p.), “Justiça restaurativa é uma técnica de solução de conflito e violência que se orienta pela criatividade e sensibilidade a partir da escuta dos ofensores e das vítimas. Esse é o conceito institucional, adotado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), e a sua prática apresenta iniciativas cada vez mais diversificadas e já apresentou muitos resultados positivos. Neste estudo, verificamos como esse conceito dá um novo direcionamento à maneira de compreender, viver e aplicar o direito penal.”

educadoras. São eles: Moacir Gadotti, João Machado, Alicia Cabezudo e Maria BelénCaballo Villar.

Na linha de outros produções aqui tratadas, Camargo identifica a relação entre o projeto cidades educadoras e o Relatório Faurer sem estabelecer uma leitura crítica de ambos e do significado dessa relação.

A autora conclui afirmando que

Realizamos, assim, um intenso exercício interdisciplinar da Educação e do Direito atrelado ao modelo de Cidade Educadora: temáticas cujos documentos passam a ser promotores e incentivadores, com a colaboração da sociedade, da conquista pela efetividade de demais direitos, tendo em vista o pleno desenvolvimento da pessoa e do espaço, ou seja, das cidades e de seus habitantes. Defende-se, pois, que é a democracia participativa, prevista no modelo de Cidade Educadora, uma condição sinequa non de eficácia educacional, jurídica, política e social para a efetivação do direito à educação e à cidade justa e igualitária para todos (CAMARGO, 2016, p.167).

Mais adiante, afirma também que a adesão ao projeto cidades educadoras teria força normativa de base constitucional. A formulação é apresentada nos seguintes termos:

Desta maneira, conclui-se que as Cidades Educadoras não são uma mera ideia ou proposta; elas têm força normativa extraída da própria Constituição Federal e, por conseguinte, não podem ser desprezadas pelo administrador público que, tendo o dever de promover a educação, não pode se esquivar de implementar políticas públicas destinadas à realização dos princípios previstos no seu documento maior. Assim, não há espaço para discricionariedade. **As Cidades Educadoras decorrem de comando constitucional** e, portanto, devem ser implementadas pelo administrador público em razão do dever constitucional expresso no preceito exarado no artigo 205 da Carta Maior, como exigência natural da participação cidadã, do respeito, da honestidade, da humildade, da interconexão, da responsabilidade, do empoderamento e da esperança, valores fundamentais para uma Cidade Educadora (CAMARGO, 2016, p.168-grifo nosso).

As formulações confirmam que o autor faz uma adesão acrítica ao projeto da AICE e revela sua intenção de materializar o referido projeto por força legal, algo que nos parece passível de questionamento dentro do próprio direito constitucional, considerando que a República Federativa do Brasil é formada, entre outros, pelo princípio da soberania, o que significa que o país não está subordinado automaticamente a um projeto ideológico de uma organização. Desse modo, o argumento jurídico apresentado pelo autor nos parece frágil.

A dissertação intitulada *Educação integral: Significações do programa escola integrada para sujeitos da escola municipal Adauto Lúcio Cardoso*, de Patrícia Pinheiro de Souza, defendida em 2015, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do

Estado de Minas Gerais, tem por objeto o Programa Escola Integrada da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que amplia a jornada escolar dos estudantes.

Segundo a autora, o objetivo da dissertação é o seguinte: “compreender as significações da Educação Integral para os sujeitos envolvidos no Programa Escola Integral (PEI), da Escola Municipal Aduauto Lúcio Cardoso” (SOUZA, 2015, p.19). Não conseguimos identificar a perspectiva epistêmica do trabalho.

A autora identifica que o programa analisado está fundamentado no projeto cidades educadoras e que o município de Belo Horizonte é associado à AICE. Nesse sentido, ela dedica algumas páginas para delimitar o projeto com base na AICE e dois autores muito citados na produção brasileira, são eles: Moacir Gadotti e Alícia Cabezedo.

Nas conclusões, Souza (2015) aponta os problemas e desafios para a qualificação do programa, considerando os problemas estruturais da escola pública para receber estudantes em tempo integral. Observamos que a dissertação adota sem ressalvas ou críticas o projeto da AICE, adotando-o como parâmetro para analisar o seu objeto.

A tese intitulada *Resistência e governabilidade: Política educacional em Uberaba –MG nos anos de 2005 a 2012*, de Marisa Borges, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, tem como objeto “as políticas públicas educacionais implementadas em Uberaba/MG nos anos de 2005 a 2012”.

O objetivo da tese foi assim definida pela autora: “compreender como se constituem os discursos e as práticas discursivas que coloca em movimento o discurso em favor da qualidade de ensino” [e] “investigar as resistências contra os dispositivos de poder e as estratégias que se colocam contra o mesmo, por meio de narrativas das/os professoras/as da Rede Municipal de Ensino de Uberaba/MG” (BORGES, 2015, p.8).

Borges (2015) aponta de forma clara e precisa que o fundamento epistêmico da pesquisa é teoria foucaultiana, com destaque para os seguintes constructos: o discurso, as relações de poder; governamentalidade e biopolítica. Com base nessa teoria, a autora assume uma posição crítica ao projeto cidades educadoras ao afirmar que projeto da AICE visa o controle dos sujeitos no campo educacional. Essa posição pode ser verificada no seguinte excerto que se refere ao projeto estudado:

O seu discurso, otimista e progressista, foi impulsionado pela fabricação de um sujeito auto-governável, responsável, seguro, zeloso e prudente, de forma

possível de integrar-se à Cidade Educadora. O campo estatal é um espaço a ser investido pela lógica da governamentalidade neoliberal, e este investimento significa empresariar o Estado (BORGES, 2015, p.191).

Na conclusão sintetizada no resumo afirma que:

A pesquisa demonstra que a política educacional adotada engendrou um conjunto de procedimentos e saberes considerados úteis para a conformação de sujeitos e das instituições escolares adequados às necessidades da governamentalidade neoliberal. Finalmente, o estudo enfatiza a multiplicidade discursiva que possibilita vislumbrar as resistências que coexistem nos jogos de poder e de verdade (BORGES, 2015, p.8).

Vale destacar que se trata da segunda produção de base foucaultiana que adota uma posição crítica ao projeto da AICE.

A dissertação sob o título *A educação popular de uma cidade educadora (Natal, Rio Grande do Norte, 1957 – 1964)*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em 2015, de autoria de Berenice Pinto Marques, tem como objeto “as políticas de educação popular do município de Natal, Rio Grande do Norte, nos anos de 1957 a 1964.”

Podemos verificar que o objetivo da pesquisa foi identificar e analisar as políticas de educação popular elaboradas e executadas pelo Executivo municipal de Natal de 1957 a 1964. Trata-se de uma pesquisa vinculada a linha História da Educação. A autora investiga um período histórico anterior à formulação da AICE que ocorreu em 1990, mas, mesmo assim, faz uso da expressão “cidade educadora” para adjetivar o município estudado. Nessa linha, reportando-se ao prefeito de Natal, afirma que: “atuando como político virtuoso para o bem comum de uma população, realizando por meio de uma educação popular para todos, contribuindo na construção de uma cidade educadora, por meio de utilização das praças, galerias de artes, escolas e Teatros (sic!)” (SANTOS, 2015, p.52-53). A expressão cidade educadora é utilizada 19 vezes ao longo da dissertação.

Outro exemplo do uso do termo está na “Conclusão” da pesquisa. Vejamos:

A pesquisa possibilitou compreender que as políticas de educação popular no município de Natal nos anos de 1957 a 1964 tiveram como base uma prática educativa democrática, sustentada em três pilares, a saber: participação e implicação da população natalense; construção e reconstrução das práticas pedagógicas priorizando, em seus programas de ação, a alfabetização para todos e a formação dos docentes leigos; e, a democratização da cultura. **Esse processo histórico fez de Natal uma cidade educadora**(SANTOS, 2015, p.167-grifo nosso).

Não encontramos nenhuma publicação nas referências da dissertação que faça menção ao constructo da AICE. As evidências indicam que a autora adotou o termo sem estabelecer uma conexão com a formulação da AICE para qualificar o período histórico estudado. Nessa linha, desconsiderou o significado histórico da formulação “cidade(s) educadora(s)” que nasceu no final do século XX e se consolidou nas primeiras décadas do século XXI para qualificar um fenômeno que ocorreu no início daquele século.

Sabemos que a interpretação sobre o passado se fez com os instrumentos do presente. Contudo, os instrumentos do presente precisam revelar a densidade e a complexidade do passado sem que isso signifique a sobreposição de termos ou adjetivos que na atualidade possuem outro significado. Pelo exposto, é possível afirmar que a autora tomou o termo “cidade educadora” que circula no meio acadêmico sem considerar o seu significado histórico e contexto de criação e circulação para qualificar imprecisamente o fenômeno investigado. Essa afirmação está apoiada na verificação de que não encontramos na dissertação a definição clara e precisa do que seria uma “cidade educadora”. Com efeito, para AICE, a ampla utilização do termo “cidade educadora”, no contexto ou fora dele, é funcional aos seus objetivos.

## **5.2. Cidades educadoras na produção acadêmica de 2014 a 2006**

A dissertação intitulada *Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora*, defendida no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, em 2014, por Roberta de Paula Santos, teve como foco: “Como os professores de Arte da rede municipal de Olinda contextualizam ao utilizar a Abordagem Triangular em prática docente;”(SANTOS, 2014, p.19).

O objetivo é assim descrito pela autora: “investigar as compreensões e usos da contextualização no ensino de arte pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Olinda”,

mapeamento, nas escolas da rede municipal de ensino de Olinda que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental e de quais professores licenciados em Arte afirmam utilizar a Abordagem Triangular em sua prática pedagógica. (SANTOS, 2014, p.20).

De acordo com a autora, à linha teórica da pesquisa é a chamada Abordagem Triangular do Ensino de Ana Barbosa, envolvendo o fazer artístico e a leitura de imagens. Na conclusão do trabalho encontramos a seguinte formulação:

As contextualizações encontradas pela pesquisa na rede municipal de Olinda traduzem a versatilidade dos professores de Arte diante das condições de ensino ofertadas pela prefeitura local para a realização do trabalho docente. Constatamos, em todas as escolas visitadas, o descaso com a prática docente que afeta toda a comunidade escolar (SANTOS, 2014, p.158).

A autora apresenta a seguinte observação:

A Prefeitura da cidade de Olinda, desde o ano de 2010, usa o termo Olinda Cidade Educadora. Essa utilização faz referência aos investimentos para melhorias na área de educação do município, como por exemplo, a construção da Base Curricular de Ensino que elucida a vontade de aprimoramento nas atividades pedagógicas em toda a rede municipal de ensino. Baseando-se no conceito de cidade educadora defendido por Alícia Cabezedo,<sup>52</sup> Olinda tem características condizentes com o termo (SANTOS, 2014, p.43).

Afirma também que:

Embora Olinda não integre oficialmente a lista mundial das cidades educadoras, esta se auto intitula desta maneira e explora o termo buscando conscientizar a população da importância do desenvolvimento educacional da cidade. Este é lembrado, principalmente, nas ações da Secretaria de Educação como também nas formações continuadas de professores da rede municipal, nos materiais didáticos fornecidos pela prefeitura e como logomarca de projetos desenvolvidos (SANTOS, 2014, p.44).

Observamos que a autora apresenta uma leitura crítica sobre a realidade educacional do município investigado. Afirma que existem muitos problemas que precisam ser superados para que a cidade possa oferecer uma educação de qualidade e defende que essa mudança seria necessária para que o município venha a se autoproclamar uma cidade educadora sem assumir uma posição crítica sobre o significado político-ideológico desse constructo.

A dissertação intitulada *Ensinar a ler a cidade: práticas de estudo da urbe na educação básica*, Vanessa Barboza Araújo, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), tem por objeto “o estudo da cidade na educação básica” a partir da visão de quatro professores. O objetivo foi assim descrito: “desvelar como, com quais conteúdos e sentidos a cidade tem sido ensinada.” (LIMA, 2014, p.7).

A autora afirma que a linha teórica de sua produção é “a concepção de Cidade Educadora proposta por TrillaBernet (1997) e com o conceito de conscientização de Paulo Freire (1980, 2006, 2011)” (LIMA, 2014, p. 7). Importante notar que a autora se reporta a um autor que formulou sobre as bases conceituais do projeto da AICE, mas não abordou diretamente a documentação da organização internacional.

Quanto a posição em relação ao projeto Cidade Educadora, constatamos que a autora incorpora a formulação da AICE sem nenhum exercício de reflexão sobre o significado do projeto.

A dissertação intitulada *Estudo sobre educação como prática da democracia e a experiência das Cidades Educativas*, de Luísa de Pinho Valle, defendida em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília trata, segundo a autora da seguinte problemática:

[...] este estudo consiste em pesquisa teórica sobre os conceitos de educação, direito e democracia no diálogo entre alteridade, política, ordem social, globalização social e sociedade; bem como na pesquisa de experiências concretas de cidades vinculadas à Associação Internacional das Cidades Educadoras (VALLE, 2014, p.7).

No capítulo dedicado ao constructo “cidades educadoras”, a autora afirma que

A cidade educadora, como proposta abraçada pelos municípios associados à Associação das Cidades Educadoras (AICE) em todo mundo, é desafiada a refletir sobre a sua missão educativa, que ultrapassa as intervenções no domínio da educação dita formal. Uma cidade educadora propõe-se a promover cidadania, desenvolvendo as condições necessárias para o seu exercício no âmbito de democracia participativa e solidária (VALLE, 2014, p.80).

Afirma também que “A cidade educadora busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena. Ela mesma estabelece os canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que essas assumam, de forma organizada, o controle social da cidade (VALLE, 2014, p.82).

Ao expor sobre o constructo “cidades educadoras, além de citar textualmente a AICE, Valle cita também os seguintes autores vinculados à organização: Moacir Gadotti, Alicia Cabezudo e Joaquim Machado – sociólogo português vinculado à Universidade do Minho.

Sobre a linha teórica do trabalho, destaca-se o número de citações de obras de Boaventura de Souza Santos (11 obras citadas) e Edgar Morim (10 obras citadas).

Com essas referências, a autora afirma nas conclusões que:

O movimento das cidades educadoras traz como fundamento a formação dos indivíduos, a construção dos sujeitos coletivos que exercem e realizam a cidadania plena. Plena porque, a legitimidade e a autonomia são conquistadas na efetiva participação nos processos políticos e sociais da comunidade. **A cidade educativa se constitui na base de um projeto de emancipação consagrado na cidadania, na solidariedade e na justiça social.** Entre a escola, o bairro, a habitação, o clube desportivo, a associação cultural e recreativa, o local de trabalho ou de lazer, é estabelecida uma corrente de interação humana capaz de dar sentido ao cotidiano das pessoas e, assim, influenciar nas suas trajetórias de vida (VALLE, 2014, p.126-grifos nossos).

Isso significa que Valle adota a formulação da AICE como referência para a educação política, democracia, concretização do direito e emancipação do indivíduo e da sociedade sem tecer qualquer crítica ao projeto.

A tese intitulada *Cidades Educadoras: Possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia*, de Valter Morigi, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como foco “as políticas públicas que pode transformar –se em alternativa à lógica fragmentada na forma de pensar em projetar a vida nas cidades” (MORIGI, 2014, p.8).

O objetivo da pesquisa é assim expresso: “[...] realizar um paralelo entre Cidades Educadoras com mais de uma década de engajamento à proposta da AICE, analisando a perspectiva de reinvenção das relações urbanas e, a partir das políticas públicas ali efetivadas, discutir os limites e as possibilidades de avanço” (MORIGI, 2014, p.8).

Sobre a abordagem teórica, identificamos algumas formulações de Marx e Engels (Ideologia Alemã), mas a principal referência é Boaventura de Souza Santos. Especificamente sobre o projeto da AICE, Morigi (2014) recorre aos seguintes autores: Moacir Gadotti, Alicia Cabezudo – que integrou a banca de tese –, Pilar FiguerasBellot, Marta Inés Villa Martinez; João Machado; Ramon Cardona Moncada.

Sobre a relação entre cidades educadoras e educação escolar, o autor demonstra reconhecer a importância da escola, mas não a especificidade de sua função educativa. Isso pode ser observado na seguinte afirmação:

A escola é parte da comunidade e, na maioria dos casos, o único espaço público de integração, organização e lazer disponível para grande parcela da população. Por isso, deve estar permanentemente aberta à população e firmar-se como um efetivo pólo cultural, sendo indispensável um trabalho integrado entre conselhos escolares e direções das escolas, trabalhando com a

disponibilização dos espaços escolares para a comunidade, inclusive nos finais de semana, o que se efetivará à medida que o poder público local aceite que as organizações populares passem a assumir junto com a equipe diretiva a tarefa de gerir esses espaços e zelar pelo patrimônio público (MORIGI, 2014, p.64).

Seguindo a linha da AICE, a centralidade da educação política secundariza a especificidade da educação escolar, na linha do que aponta a pedagogia histórico-crítica. Na seção intitulada “Escola e cidade podem ser complementares no objetivo de educar”, o autor afirma o seguinte:

Podemos falar em cidade educadora quando ela busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena, ativa, quando ela mesma estabelece canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade. É a sociedade controlando o Estado e o Mercado (MORIGI, 2014, p.65).

O autor conclui a exposição afirmando que

Ao aproximar o fechamento momentâneo da tese, é dever do pesquisador afirmar e assumir que as Cidades Educadoras, como visto por Barcelona, na Espanha; Rosário, na Argentina e Porto Alegre, no Brasil, **podem ser uma possibilidade de transformação dos municípios em redes educativas que buscam reinventar a democracia.** Nas cidades pesquisadas **foi possível constatar que o projeto Cidade Educadora se consolida como uma rede de trocas que auxilia os gestores locais a buscar soluções novas para a construção de um conhecimento emancipatório** conectado com as demandas sociais de cada comunidade, cada região, mantendo permanente atenção à luta contra toda forma de opressão, discriminação e exclusão social, articulando a construção de um paradigma intelectual de contraponto aos efeitos devastadores que a crise neoliberal tem impactado sobre os direitos humanos no mundo (MORIGI, 2014, p.118-grifos nosso).

Trata-se de uma adesão à formulação da AICE sem nenhum tipo de filtro crítico, assim como detectamos em outras produções.

A dissertação *Cidades Educadoras no Estado de São Paulo: análise das ações frente ao perfil temático e aos princípios do Movimento*, de Carolina Martin, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba tem como foco a relação entre os enunciados da AICE e realidade em municípios paulistas associados a esta entidade. De acordo com a autora, “objetivo geral da pesquisa visa analisar as ações dos municípios paulistas, que estavam associados ao Movimento Cidades Educadoras no ano de 2012” (MARTIN, 2014, p.4).

A base epistêmica não foi expressa claramente, apenas a metodologia de pesquisa foi exposta categoricamente nos seguintes termos: “Os procedimentos metodológicos se apoiam

em uma abordagem qualitativa/quantitativa, a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental” (MARTIN, 2014, p.V).

Os autores acionados para tratar da formulação da AICE foram os seguintes: Alicia Cabezudo, Eulàlia Vintró e Maria Belén Caballo Villar.

Sobre o envolvimento dos governos dos municípios investigados com o projeto da AICE, a autora conclui que:

[...] pudemos constatar que não há, ou há um número ínfimo, dessas populações sendo atendidas pelas iniciativas voltadas ao desenvolvimento dos princípios das Cidades Educadoras, fato esse que a nosso ver, requer uma revisão por parte dos governantes, na forma como as temáticas e consequentemente os públicos alvos estão sendo escolhidos (MARTIN, 2014, p.138).

Ao fim do estudo, reitera a validade do projeto da AICE ao afirmar que seria

Em suma, consideramos pertinente o ideal do Movimento Cidades Educadoras em proporcionar democraticamente à população a experiência da vivência pública dos espaços, ao promover e orientar o valor educativo das relações sociais, num processo de resignificação e superação das exclusões e desigualdades, baseada no conceito humanista de educação ao longo da vida. Julgamos ser preciso vislumbrar para o futuro novas iniciativas e oportunidades educacionais, que entremeeiem as modalidades formais, não-formais e informais e estejam em consonância com as particularidades locais e globais do século XXI (MARTIN, 2014, p.140).

Observamos que o estudo também não apresenta nenhum filtro crítico sobre o projeto cidades educadoras, possibilitando apontá-lo como referência para a democracia.

A dissertação do mestrado profissional intitulada *Espaços Comunitários Para a Infância e a Juventude na Contemporaneidade da Terra Brasilis: O potencial na construção de cidades educadoras*, de Paulo Sérgio Souza Vasconcelos, defendida em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Teologia da Escola Superior de Teologia-São Leopoldo, tem como objeto a educação para a infância e a juventude nos espaços comunitários. O objetivo do trabalho foi assim descrito: “objetivo geral que é analisar a importância dos espaços comunitários como territórios de convivência cidadã, nos quais o coletivo social possa vir a utilizá-los como locais indutores de uma Educação para o Desenvolvimento Humano, tanto para a Infância quanto para a Juventude (VASCONSELOS, 2014, p.14).

A dissertação defende uma ligação orgânica entre as “cidades educadoras” e os preceitos do cristianismo:

Para que a vontade de Deus possa vir a prevalecer na construção de cidades educadoras, as igrejas locais precisam sensibilizar os seus diversos públicos, no sentido de levá-los a compreenderem e a viverem em conformidade com o que preceitua o Evangelho, denunciando nos seus locais de convivência todas as formas de opressão humana, lutando contra aqueles aspectos da cultura local que não estão segundo o disposto nos princípios do Cristianismo, de maneira que se conectem e ressoem profundamente com as esperanças e preocupações da população (VASCONCELOS, 2014, p.55).

O autor indica que a reflexão realizada estaria ancorada na “Teoria Freiriana” (VASCONCELOS, 2014, p.66). Nessa perspectiva, o autor defende que:

Numa cidade educadora, todas as pessoas, espaços e tempos ensinam e aprendem aprendizagens significativas. É preciso tão-somente perguntar as pessoas que nela habitam como deveria ser a cidade ideal. Nela, a cidade é vista como espaço relevante de educação e de cidadania. Reforça o papel da educação na construção da cidadania planetária e, ao mesmo tempo, a importância do poder local na transformação da sociedade. Reafirmando a busca permanente da justiça social e da educação com qualidade social para todas as pessoas (VASCONCELOS, 2014, p.21).

O autor não descreve a AICE e seu projeto. Cita apenas a Carta de Princípios e desenvolve algumas ideias com base nos seguintes autores vinculados ao projeto do organismo: Moacir Gadotti e Jaume Trilla Bernet.

Na seção intitulada “A cidade educadora como espaço teológico”, o autor afirma o seguinte:

A compreensão da existência de uma cidade que educa também remete-nos a pensar sobre a fisicalidade dos seus locais de convivência como espaços teológicos que possam imprimir possibilidades de respostas à seguinte interrogação: Qual é a vontade de Deus hoje na edificação de cidades que venham a favorecer uma práxis transformadora do mundo, a partir do crescimento da fé e princípios cristãos? Quando existe um conhecimento real do seu papel, a teologia não se deixa paralisar nas âncoras temporais. A priori, ela persegue a edificação de valores basilares, dos pressupostos cristãos, aplicados às demandas do momento presente. Faz-se necessário uma reflexão teológica que esteja firmemente embasada no testemunho da Revelação de Deus (as Sagradas Escrituras), a fim de se buscar respostas aos desafios da vivência histórica de uma coletividade pluralista, a partir da compreensão das emaranhadas estruturas que compõem a materialidade da nossa cultura ocidental. Tornar as nossas cidades mais humanas é tarefa na qual os cristãos devem estar presentes (VASCONCELOS, 2014, p. 43).

Mais adiante, afirma que

Enfim, as políticas municipais numa cidade educadora precisam sempre contribuir para o desenvolvimento de ‘marcos’, a fim de habilitarem as pessoas que nela vivem a manterem a visão da educabilidade, com o objetivo de fazer com que a municipalidade seja uma cidade empreendedora, não só de

construtos materiais para o progresso econômico da comunidade, mas também de artefatos humanos que elevem a ‘boniteza’ genuína da sua gente, bem como dignifiquem potencialmente a ‘alma’ da urbanidade (VASCONCELOS, 2014, p. 79).

A construção de Vasconcelos é singular porque associa a religiosidade cristã ao projeto da AICE, indicando que existiria uma “vontade divina” no delineamento das “cidades educadoras”. Na curiosa linha proposta pelo autor, a educação política passaria a ser regida pela fé e pelos princípios cristãos. Desse modo, além de não realizar uma análise crítica para tratar do projeto cidades educadoras, Vasconcelos associa esse constructo a questão da religiosidade.

A dissertação intitulada *Percursos em busca da Educação Integral: o Ciep Henfil em Duque de Caxias*, de Patrícia Flavia Mota, defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro investigou o “Programa Mais Educação implementado num CIEP[Henfil] em Duque de Caxias” (MOTA, 2013, p.22).

O objetivo foi assim apresentado: “Analisar se o Programa Mais Educação implementado num CIEP em Duque de Caxias, incorpora sinais das experiências anteriores de educação integral vivenciadas por esta escola, entre elas a de tempo integral do CIEP” (MOTA, 2013, p.22). Sobre a relação entre sua pesquisa e a formulação da AICE, autora afirma o seguinte: “Pretendemos verificar se o programa desenvolvido no CIEP traz esta característica de induzir a uma ampliação da jornada nos moldes das Cidades Educadoras que citam a importância deste diálogo com a comunidade ou, se concentra suas atividades na escola” (MOTA, 2013, p.52). Em que pese essa afirmação, a autora não desenvolve nenhum tipo de reflexão sobre o projeto cidades educadoras, limitando-se a mencionar o projeto no resumo, na citação supramencionada e na seguinte afirmação que segue em tom conclusivo:

Próximo ao CIEP não há equipamentos públicos que possibilitem o deslocamento dos alunos do projeto para o desenvolvimento de oficinas, contrariando de certa forma o Princípio das Cidades Educadoras. No entanto, a comunidade consegue trazer os seus saberes para dentro da escola por meio da participação de voluntários e/ou contratados para este fim, como por exemplo: oficinas de artesanato, capoeira, horta, banda, etc (MOTA, 2013, p.121).

A autora afirma que seu trabalho está fundamentado nos seguintes autores: Helena Bomeny, Ana Maria Villela Cavaliere, Lígia Marta Coelho e Lúcia Veloso Maurício (MOTA, 2013, p.7).<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> As autoras listadas possuem produção sobre educação integral.

A autora não analisa e nem explica o projeto cidades educadoras, mas menciona pontualmente, conforme revelado no excerto acima, que os equipamentos públicos não atendem às bases do referido projeto. Isso significa que houve uma adesão ao projeto da AICE.

A dissertação *Cultivando a semente educativa: A práxis dos educadores de saúde frente ao grupo de idosos*, defendida no Programa de Pós Graduação em Educação, do Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL, em 2013, por Renata Berlamino de Araújo, tem como objetivo “a prática dos Educadores de Saúde e demais profissionais da saúde que lidam com a educação, frente ao grupo de idosos com o qual atuavam.” (ARAUJO, 2013, p.8).

Segundo a autora, “O referencial teórico de ancoragem baseia-se na “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire, no conceito de cidade educadora de JaumeTrillaBernet, bem como nas reflexões atuais sobre a área da Educação de Saúde” (ARAUJO, 2013, p.8). Ela afirma que sua pesquisa foi baseada no conceito de *práxis*, compreendido como critério de verdade. Na linha de outra produção já citada, a autora também vincula a definição de cidades educadoras à JaumeTrillaBernet, citando apenas uma vez a AICE. Embora utilize o conceito marxista de *práxis*, a autora não realiza qualquer tipo de reflexão sobre o significado da formulação da AICE.

A dissertação intitulada *Cidade como produção da vida e locus educador para uma nova cidadania: algumas trilhas em São Luís – MA*, defendida em 2013, por Adriana M. de O. Ramos Lima, no Mestrado em Desenvolvimento Sócioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão, tem como objeto:

investigar espaços de aprendizagem e cidade, não como antagônicos, mas como polos de uma complexidade maior na qual os espaços de aprendizagem permeiam fortemente a urbes em seus movimentos comunitários de participação, em seus espaços de produção e de lazer, que reconfiguram o território urbano esculpindo-lhe a vocação de locus educador para uma nova cidadania, uma Cidade Educadora (LIMA, 2013, p.20).

Segundo a autora, a linha teórica é baseada em Henri Levrbrve, apoiada em sua visão da cidade, vejamos:

caracterizar a cidade como produção de vida e locus educador para uma nova cidadania, rememorando o espaço urbano como habitat do homem sócio-histórico, como contexto e texto de suas necessidades e provisões e algumas marcas das múltiplas aprendizagens que construíram das tribos às cidades, que a fazem simultaneamente espaço educador e demandante de hábitos de sociabilidade, destrezas ocupacionais e cidadãs, tornando-a valiosa tecnologia humana de múltiplas aprendizagem (LIMA, 2013, p.9).

A conclusão do trabalho é assim descrita:

Foram identificadas algumas tecnologias educativas no bojo desses projetos sociais, configurando cenários com múltiplos processos, ritos e mitos, como produção de vida em um espaço urbano, evidenciando trilhas que possibilitam São Luís empreender processo de apropriação e utilização de tecnologias de locus educador (LIMA, 2013, p.9).

A autora endossa o projeto cidades educadoras da AICE ao afirmar que se trata da possibilidade de construção da nova cidadania. Nesse sentido, valida tal projeto como referência para a suposta superação dos problemas urbanos, não reconhecendo, portanto, a cidade como uma contradição capitalista. Esse entendimento pode ser verificado na seguinte afirmação:

Num contexto de uma cidade educadora, a **sociedade civil organizada, parceira do Estado, senta paritariamente para discutir políticas** que tenham a cidade como espaço privilegiado, articuladas com as demais políticas sociais de garantia de direitos e proteção, de modo a conquistar metas e estratégias que melhor alicercem a cidadania (LIMA, 2013, p. 48-49 – grifos nossos).

A dissertação intitulada *A cidade é o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade contemporânea*, defendida, em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo por Elisa Vieira. O estudo tem como objeto “a aliança discursiva entre a cidade e a educação na atualidade”, com destaque para o projeto cidade educadora. Para a autora, esse construto seria o elemento contemporâneo responsável por tal aliança.

O objetivo do texto é analisar a relação entre educação, modos de governar e processos de subjetivação a partir do pensamento de Michel Foucault, envolvendo especialmente os conceitos de representação, verdade, história e genealogia.

Nessa perspectiva a autora estabelece uma crítica ao projeto Cidade Educadora, segundo o texto citando Foucault:

O empreendimento da *cidade educadora* congrega as três funções apresentadas por Foucault (2006, 2012) como constitutiva daquilo que ele genericamente chama de *equipamentos coletivos*: produzir produção, produzir demanda e normatizar, ajustando a produção da produção e a produção da demanda (VIEIRA, 2012, p. 61- 62, grifos no original).

Pelo exposto no texto, a autora assume uma posição crítica ao projeto cidade educadora, identificando claramente a AICE e demarcando criticamente o significado de sua formulação à

luz da perspectiva foucaultiana. A autora argumenta que tal proposta é pautada numa esperança sem lastro real. Dirigindo à crítica à possibilidade da cidade educadora, afirma que “[...] O que se vê na análise dos cenários urbanos é a educação mediando aquilo que se almeja para uma cidade ideal e os cidadãos que nela habitam” (VIEIRA, 2012, p.81). Isso envolveria três produções, a saber: de políticas públicas e serviços privados para assegurar a dimensão educativa das cidades; de cidadãos para as cidades educadoras transformados em alunos em tempo integral, já que a educação é projetada para se dar “ao longo da vida”; de critérios, normas e diretrizes para a articulação entre o cidadão e sua cidade (VIEIRA, 2012). Nessa linha, argumenta:

*A cidade educadora dos nossos dias convive, é preciso admitir com heterotopias diversas: uma cidade carcerária, uma cidade invisível, uma cidade desesperada. Além delas, outras tantas, nem ideias nem execráveis em si próprias. E por que não operar justamente no que aí há de estrangeiro, de intempestivo, de radical? Ora, abstenhamo-nos de uma nova utopia urbana. O mundo já possui muitas utopias (VIEIRA, 2012, p.87).*

Trata-se de uma pesquisa de viés crítico que identifica limites do constructo cidades educadoras, cumprindo o que a perspectiva teórica possibilita analisar.

A dissertação intitulada *Escola Integrada: Uma proposta de educação para todos*, defendida, em 2012, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, por Mary Margareth Matinho Resende, tem por objeto o Programa Escola Integrada da prefeitura municipal de Belo Horizonte que estabelece bases para ampliação da jornada escolar diária dos estudantes. A autora informa que realizou estudo de caso realizado na escola Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri e propôs um plano de ação para aperfeiçoamento do referido programa de modo a possibilitar sua eficiência.

O objetivo foi apresentado na seguinte forma:

analisar e avaliar o Programa Escola Integrada contextualizando-o como uma política de ampliação da jornada escolar que possibilita a construção de uma educação de qualidade com equidade, na medida em que permite reduzir as diferenças de oportunidades entre os alunos, por meio do acesso às inúmeras linguagens, capacidades, conhecimentos e habilidades presentes nos vários contextos socioculturais. Pretendeu também analisar a estrutura e o funcionamento do Programa em uma escola da rede municipal de ensino, que aderiu ao Programa em 2006, ano inicial de implantação na cidade, buscando compreender o impacto do Programa na organização da escola, nas práticas dos professores e na aprendizagem dos alunos (RESENDE, 2012, p.1).

A linha teórica do trabalho foi assim descrita:

Utilizei uma abordagem qualitativa, buscando alcançar as três características apontadas por Patton (1986): visão holística, procurando entender o fenômeno e as situações em seu conjunto; abordagem indutiva buscando compreender os múltiplos inter-relacionamentos entre as dimensões que surgem dos dados sem fazer suposições e a investigação naturalística evitando manipular e interferir no ambiente pesquisado, para compreender o fenômeno no contexto onde ocorre naturalmente (RESENDE, 2012, p.16).

A autora ressaltou que:

Para a efetivação deste trabalho, realizei uma revisão bibliográfica sobre a educação integral e tempo integral na escola, por meio da seleção de teses, dissertações, artigos de periódicos, livros e outros com o objetivo de proceder a uma contextualização do processo de educação integral e da ampliação da jornada escolar no Brasil, possibilitando assim, maior compreensão do modelo de ampliação adotado em Belo Horizonte. O estudo ressaltou a necessidade de pesquisar outras temáticas como o movimento das Cidades Educadoras e o movimento da Escola Cidadã desenvolvendo novas possibilidades de análises e contextualizações do Programa Escola Integrada em relação à escola, ao conhecimento e à sociedade (RESENDE, 2012, p.15).

Resende (2012) apontou que o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido de 26 a 30 de novembro de 1990, seria um desdobramento da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida de 5 a 9 de março de 1990, sob a coordenação da UNESCO e do Banco Mundial. Afirmou que “A ideia de cidade educadora desenvolve-se a partir da noção de cidade educativa proposta pelo Relatório Faure, elaborado pela UNESCO, em 1972, com o título *Aprender a Ser*” (RESENDE, 2012, p.71), mas também não apresentou maiores explicações sobre a indicação apresentada. A autora menciona o I Congresso, faz cinco citações da Carta de Princípios aprovada em VIII Congresso Internacional das Cidades Educadoras, ocorrido em 2004, em Gênova, mas não aprofunda a análise sobre a entidade.

Contudo, a autora reconhece que há uma distinção entre o projeto de Escola Cidadã, do município de Belo Horizonte, e o projeto da AICE. Isso fica evidenciado na seguinte afirmação:

Torna-se importante esclarecer que a Escola Cidadã e a Cidade Educadora são propostas educacionais singulares, que surgiram em lugares diferentes, no início da década de 1990. No entanto são propostas que podem ser relacionadas, pois apresentam grandes pontos de convergência. De acordo com Gadotti (2006a), a escola cidadã foi um movimento que iniciou no Brasil com o objetivo de criar condições para o surgimento de uma nova cidadania, tecida dentro do espaço da escola e imbuída da ideia da defesa de direitos. Trata-se de um redimensionamento das práticas e conteúdos escolares com vistas ao desenvolvimento da cidadania (RESENDE, 2012, p.74).

A dissertação incorpora claramente os preceitos do projeto Cidade Educadora, observamos também que é a base adotada pelo projeto Escola Integrada. Assim, a autora esclarece sobre defesa dos enunciados da AICE:

O Programa Escola Integrada, desenvolvido a partir da concepção de Cidade peEducadora, concebe a educação como algo que não se restringe à escola e aposta no potencial educativo das diversas instituições, lugares e atores da sociedade, circunscritos na cidade, para o desenvolvimento de infinitas linguagens, habilidades e capacidades importantes para o desenvolvimento escolar e para o desenvolvimento da cidadania (RESENDE, 2012, p.19).

Observamos que autora não realizou uma análise crítica dos fundamentos das cidades educadoras, optando por tratá-la como uma referência singular para o fortalecimento da cidadania por meio da educação.

A dissertação intitulada *A educação ambiental no contexto da Cidade Educadora: A experiência de Sorocaba*, de Roberto Martinez, defendida, em 2011, no mestrado do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) teve como objeto a educação ambiental no contexto da cidade educadora, tendo como foco o município de Sorocaba que aderiu à AICE em 2006. O autor buscou identificar se os projetos de educação ambiental desenvolvidos no município de Sorocaba (São Paulo) estariam em consonância com o projeto cidades educadoras. Nesse sentido, informa ter analisado os projetos de educação ambiental da rede de ensino e os projetos dirigidos à sociedade de responsabilidade do Executivo municipal e de organizações não-governamentais.

O autor dedica um capítulo ao tema cidades educadoras, apresentando o processo de construção do projeto, a importância da AICE, a definição do que seria “cidades educadoras”. Sua intenção é revelar a importância desse constructo. Faz esse movimento com base na Carta de Princípios da AICE e em autores considerados de referência sobre o tema, entre eles, destacam-se: Jaume Trilla Bernet, Moacir Gadotti, Paulo Roberto Padilha – ligado ao Instituto Paulo Freire –, Paulo Freire, Carmem Gómez-Granel; Ignácio Vila.

Martinez (2011), além de defender o projeto cidades educadoras, elege como referência para análise da realidade local investigada para concluir que as ações sobre educação ambiental no município investigado promoveram melhorias para a cidade em vários âmbitos, em especial sobre os temas sustentabilidade e qualidade de vida da população. A autora faz uma adesão ao projeto da AICE sem realizar uma reflexão crítica sobre seu significado.

A dissertação intitulada *Cidades Educadoras e Juventudes: as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí – RS*, de Ingrid Wink, defendida, em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como objeto as relações entre os processos de participação e formação política dos jovens e as políticas para a juventude na cidade de Gravataí entre os anos de 2009 e 2010.

A autora definiu o seguinte objetivo: “[...] analisar, interpretar e problematizar as relações e contradições entre a possibilidade e a materialidade do exercício de uma cidadania emancipatória dos jovens, levando em consideração o referencial trabalhado no conceito de Cidades Educadoras (WINK, 2011, p.20).

Como é possível notar, a autora afirma que a formulação da AICE se constitui como um conceito central para seu trabalho porque é através dele que o problema será tratado. Com essa perspectiva, a autora cita, além de documentos da AICE, os seguintes autores que atuam como intelectuais orgânicos da organização: Maria BelénCaballo Villa, Alicia Cabezudo.

A linha teórica é expressa da seguinte forma: “A pesquisa – enquanto um estudo de caso – se inscreve a partir de uma abordagem qualitativa, orientada pelas premissas teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético” (WINK, 2011, p.9). Nesse sentido, a autora utiliza vários conceitos da teoria marxista – entre eles, destacamos classe social, ideologia e relações de poder – e cita vários autores marxistas clássicos e contemporâneos. Além de Marx, a autora cita: Lenin, Gramsci, Ellen Wood, David Harvey, Ricardo Antunes, Maria Ciavatta, Celso Ferreti, Roberto Leher e Giovanni Semeraro.

Mesmo com o arsenal teórico destacado, a autora apresenta a seguinte afirmação no início da seção dedicada a apresentação do conteúdo do projeto da AICE:

A Cidade Educadora vê na educação a principal forma de transformação da sociedade, sendo referência a educação que vai além dos muros da escola. Trata-se da educação que não se finda, que não tem idade, não tem necessariamente espaço afixado e trabalha com o viés de que a troca e a aprendizagem é processo contínuo na construção política da autonomia do sujeito. Pensar a educação desta forma significa trazer à tona raízes da educação popular, no que diz respeito a um novo sentido de educação, e, ao mesmo tempo, centra-se também na participação popular como forma de pertencimento do sujeito que na cidade vive (WINK, 2011, p.72).

Seguindo essa linha, afirma também que:

Pensar uma cidade que se educa, significa também, desconstruir uma lógica onde a educação está centralizada em uma ou outra instituição, muito pelo

contrário, ela acontece tanto em casa, quanto na rua em que as crianças brincam, na praça que os jovens se encontram, na escola, nos espaços que estão no contexto das comunidades das cidades, nos projetos de políticas públicas, na interdisciplinaridade da perspectiva pedagógica no pensar da política pública, na participação popular em decisões, tanto de políticas quanto de destino orçamentário, nas instituições religiosas, e em tudo que uma cidade pode desenvolver localmente (WINK, 2011, p.76).

Os excertos confirmam que a autora se apropriou da ideologia da AICE sobre educação e cidadania com destaque para a secundarização da escola. Se tomarmos as reflexões de Gramsci sobre educação e política e a teoria pedagógica marxista no Brasil – a pedagogia histórico-crítica –, bem como as construções do campo trabalho e educação, veremos que a elaboração de Wink (2011) não se vincula ao que vem sendo debatido e construído na teoria marxista na educação.

Nessa linha, a autora indica que o fenômeno educativo ocorre em diferentes espaços e momentos, mas não faz menção às relações de classe, especificamente os processos de dominação-resistência que ocorrem no mundo do trabalho e na vida social em geral para analisar criticamente o projeto da AICE, ainda que reconheça a existência das classes, tanto na definição teórica presente no texto quanto na definição dos sujeitos da pesquisa – os jovens da classe trabalhadora.

A autora informa que a construção de Gravataí como “cidade educadora” teria resultado das mudanças da relação de poder que teria possibilitado a vitória nas eleições municipais das candidaturas do Partido dos Trabalhadores. Vejamos a afirmação:

A quebra da lógica dos governos das famílias tradicionais no poder público, se deu em 1996, quando o professor e sindicalista Daniel Luiz Bordignon é eleito prefeito da cidade. Atualmente a administração é governada pela primeira mulher eleita prefeita na história de Gravataí, Rita Sanco, também uma líder que emergiu da luta sindical dos professores estaduais. Tanto um quanto o outro, são do Partido dos Trabalhadores, que governa a cidade há quatro mandatos. Estas gestões deram origem ao processo que hoje caracteriza a cidade como “educadora”, pois busca implementar políticas na perspectiva de universalizar a cidadania daqueles que não estão nas páginas dos registros das famílias tradicionais históricas de Gravataí.

A partir daí acontece a luta pela qualidade de vida nas zonas mais pobres, combinada com os debates sobre uma nova forma de gestão pública e de participação popular nos bairros, nascendo também outra concepção sobre a rede municipal de educação, que vem a ser mais tarde associada à AICE. (WINK, 2011, p.45).

Ao apresentar a AICE, a autora demonstra reconhecer em que espectro político se localiza esta organização na seguinte formulação:

Alguns organismos internacionais se relacionam com o tema da Cidade Educadora. São entidades parceiras das trocas da AICE, por exemplo, a UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; a OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos; a OMS – Organização Mundial da Saúde; entre diversas outras nem tão influentes quanto estas. (WINK, 2011, p.72).

Na nota de rodapé que segue este excerto, a autora demonstra reconhecer a função política das organizações supracitadas no capitalismo, mas indica uma visão idealista sobre as possibilidades da AICE na construção de uma globalização ordenada pelos subalternos. Eis a afirmação contida na nota de rodapé nº 35:

Neste ponto é importante refletirmos sobre a contradição de dois movimentos: o primeiro é perceber e fazer a crítica à existência de organismos e convenções internacionais multilaterais que orientam a sociedade para o controle das massas em benefício do capital; e o segundo é a relação dialética que ocorre concomitantemente à ideia de globalização hegemônica do capital, pois existem também outras organizações internacionais, onde o que se globaliza não são os pensamentos dominantes, mas as lutas sociais. [...] Assim, portanto, estas redes e convenções internacionais, tanto tem potencial de servir ao capital, quanto podem ser – no caso da AICE – um aliado importante em lutas sociais, desde que estejam em constante debate e reflexão crítica sobre sua intervenção no campo da realidade. **A AICE é, até então, uma rede em permanente debate e disputa enquanto organização de âmbito internacional. Já não podemos ousar afirmar o mesmo sobre organizações como a OMS ou a intencionalidade política da própria UNESCO** (WINK, 2011, p.72- grifos nossos).

Em convergência com essa afirmação, a autora atesta que:

A perspectiva da Cidade Educadora que conceituamos nos capítulos anteriores não nos pareceu tratar de potencializar a participação da sociedade civil no sentido de repassar tarefas (como propõe a Terceira Via), mas de potencializar a qualidade da política pública de uma nação, de um espaço, de uma cidade, através das políticas de participação social (WINK, 2011, p.177).

Na última seção do trabalho, apesar de não ter analisado a AICE pelas contradições internas no contexto do mundo capitalista, a autora afirma que “Através do método dialético orientamos a pesquisa pelo desenvolvimento histórico do fenômeno, bem como suas particularidades, propriedades e contradições nas relações com a totalidade e as correlações diversas dadas no tempo/ espaço estudado” (WINK, 2011, p.172).

Em síntese, podemos destacar que a autora apesar de citar a teoria marxista e marxiana para fundamentar sua investigação, considera que o projeto cidades educadoras é uma formulação que possibilitaria a emancipação através de uma cidadania emancipadora ainda que

não tenha efetuado a leitura crítica de seus fundamentos para sustentar seus argumentos. A autora idealizou o projeto cidades educadoras, tomando-o como referência.

A dissertação com o título *A Educação e o turista cidadão: Viva o centro a pé (Porto Alegre – RS ( 2006- 2011))*, de Carina Vasconcellos Abreu, defendida no Programa de Pós-Graduação de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, em 2011, tem como objeto uma iniciativa do Executivo de Porto Alegre intitulada: *Viva o Centro a Pé*”.

O objetivo foi apresentado da seguinte forma: “O objetivo geral desta pesquisa é analisar a ação *Viva o Centro a Pé*, promovida pela Prefeitura Municipal de Porto Alegre, no período de 2006 a 2011, a partir dos conceitos de turista cidadão e cidade educadora” (Vasconcellos, 2011, p.8). De acordo com a autora, “A ação consiste em caminhadas orientadas por professores universitários, em roteiros no Centro Histórico e outros bairros antigos, oferecidas de forma gratuita à comunidade e turistas, e que já somam aproximadamente 13.000 participações (idem).

A linha teórica da dissertação traz as seguintes referências: “de Memória Coletiva e Lugares de Memória, Cidade Educadora, Turista Cidadão e Interpretação do Patrimônio.

Vasconcellos apresenta a seguinte conclusão:

a atividade pode fomentar a formação de turistas cidadãos, valorizando os lugares de memória da cidade, a partir de seu processo educativo; para manter o alto nível de satisfação dos participantes registrado até agora será necessário diversificar roteiros e orientadores; e que o aumento da oferta mensal de caminhadas, aliada a melhoria das formas de divulgação, pode ampliar e variar o público participante(2011, p.11).

A autora menciona que o Relatório Faure foi importante para introduzir o conceito de cidade educativa nas reflexões sobre educação e afirma que:

Para Trilla (1996), o conceito de Cidade Educativa só irá adquirir força na década de 1990, a partir da realização do Primeiro Congresso de Cidades Educadoras, em Barcelona. O autor ressalta que a modificação da expressão cidade educativa para cidade educadora, parte da premissa de que a cidade tem um caráter de agente de educação, e não é mais considerada apenas fator de educação. Para Brarda e Ríos (2004), a mudança de expressão também reflete a ideia de que a cidade educadora deve ser um instrumento gerador de um processo de participação cidadã, com responsabilidades coletivas sobre as prioridades educativas (VASCONCELLOS, 2011, p.25).

Na sequência, com base nos autores citados no excerto acima, Vasconcellos destaca aspectos que comporiam a noção de cidades educadoras para concluir que o projeto “Viva o Centro a pé” estaria em convergência com eles.

Observamos que autora usa fontes secundárias para tratar das cidades educadoras e não apresenta uma reflexão crítica sobre esse constructo.

A dissertação de mestrado, defendida em 2008, com o título *Cidades Educadoras: um estudo sobre as experiências do município de Esteio- RS*, de Lola Cristina Luz Rodrigues, defendida, em 2008, no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, tem como objeto o município de Esteio (RS) que integra a AICE. De acordo com a autora, o objetivo do trabalho é “entender como Esteio pretende consolidar o seu ideário de Cidade Educadora” (RODRIGUES, 2008, p.9).

Segundo a autora, a base da pesquisa é formada pelo o projeto cidades educadoras e por autores ampliariam o alcance do projeto, entre eles, identificamos: Moacir Gadotti, Alicia Cabezudo, Jaume Trilla Bernet e Jaime José Zitkoski (RODRIGUES, 2008). Nessa linha, dedica um capítulo a problematizar as cidades e projetar o constructo da AICE como referência sem realizar uma leitura crítica sobre essa formulação.

Rodrigues (2008) conclui que as ações da Secretaria de Educação de Esteio não foram significativas para a mobilização e ação dos cidadãos em prol de um compromisso social com a cidade, revelando ter incorporado o projeto da AICE como referência para tratar de educação e cidadania.

A dissertação de mestrado com o título *Poder local, cidadania e educação: das condições para a construção de uma cidade educadora - um estudo produzido a partir do bairro de Restinga – Porto Alegre*, de Edesmim Wilfrido Palacios Parede, defendida, em 2007, no Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tem como foco a percepção de cidadãos do município que foi foco do estudo sobre o poder local. O objetivo do trabalho foi assim descrito pelo autor:

Este estudo pretende refletir e analisar um modelo de intervenção que toma como referência o âmbito local e expressa, em boa parte, a filosofia que subjaz em suas atuações. Desse modo, analisaremos o caso de Porto Alegre como cidade educadora, e nela, especificamente o Bairro Restinga (zona sul), cidade que vêm desenvolvendo estratégias administrativas por meio de seus projetos de intervenção social, da participação do cidadão e na educação num sentido amplo (PALÁCIOS, 2007, p.12).

O autor afirma que a base epistêmica do trabalho se baseia na

[...] pedagogia urbana, sociologia urbana e história, como também textos produzidos pela prefeitura de Porto Alegre: as memórias dos encontros de participação cidadã, a carta de compromisso das cidades educadoras e as conferências dos encontros internacionais organizados pela Organização Internacional de Cidades Educadoras (OICE) [sic], artigos de revistas e folhetos, planos e modelos de administração (PALÁCIOS, 2007, p.15).

Palácios (2007) defende que o projeto cidades educadoras seria um paradigma para um novo tipo de convivência e administração, base, portanto, de uma nova cultura política.

Essa nova cultura política aponta para uma mudança tanto no estilo e nos mecanismos da gestão pública, como também nas relações entre cidadania e governo, pessoal técnico e político, organismos da sociedade civil e do setor privado. Embora estes elementos já tenham sido anteriormente expostos, para o caso de Porto Alegre, que é uma cidade-educadora, uma política global de participação teria que ver com aposta em prática dos princípios de honestidade, sinceridade e transparência na gestão pública e orientando-se a um modelo de administração co-gestionada, considerando os princípios da Carta das Cidades-Educadoras (PALÁCIOS, 2007, p.107).

O autor faz uma crítica ao poder Executivo de Porto Alegre ao demonstrar que ainda faltam elementos políticos para que o município se torne uma cidade educadora, mas não realizou nenhuma reflexão crítica sobre o projeto da AICE, optando por toma-lo como referência para pensar a cidadania e as relações de poder no âmbito local.

A dissertação *Educação e cidadania na perspectiva da Cidade Educadora: Uma proposta para Frederico Westphalen*, de OpheliaSunptaBuzatoPaetzold, defendida, em 2006, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. De acordo com a autora, o objetivo do trabalho é “analisar e divulgar a Cidade Educadora como uma nova dimensão da educação e refletir sobre a construção da cidadania, como processo que permite ao indivíduo tornar-se cidadão” (PAETZOLD, 2006, p.6). Elegeu como objeto a educação no município de Frederico Westphalen, no Rio Grande do Sul.

A autora defende que o projeto cidades educadoras seria um paradigma educacional importante para a questão da cidadania. Nessa linha, assim como outros autores já arrolados, cita na exposição o Relatório Faure e o Relatório Jacques Delors para afirmar que os referidos documentos traçariam marcos dos desafios da educação contemporânea. Reportando-se a autores que sistematizam o projeto da AICE e algumas fontes primárias, a autora afirma que as cidades educadoras seriam uma utopia a ser perseguida.

Paetzold (2006) incorpora o projeto cidades educadoras como uma teoria importante para a educação e cidadania no século XXI, não realizando, portanto, nenhuma reflexão crítica sobre esse constructo.

### **5.3. Um balanço sobre a forma de apropriação do projeto cidades educadoras**

Diante do conjunto de dissertações e teses estudadas, podemos apresentar algumas conclusões de forma direta e objetiva.

Em primeiro lugar, é possível verificar que a menção ao projeto da AICE está presente em produções de Programas de Pós-Graduação de diferentes regiões do país.

Em segundo, o projeto da AICE tem penetração predominante na área da educação, mas também tem entrada em trabalhos de outras áreas. Esse dado é importante para revelar que o projeto da AICE não é uma construção hermética, ao contrário, circula no espaço social e acadêmico em particular.

Em terceiro, somente três estudos assumiram uma posição crítica ao projeto da AICE, sendo dois de perspectiva foucaultiana e um de abordagem marxista.

Em quarto, predomina uma forte adesão acrítica ao projeto, sendo que em alguns trabalhos a formulação da AICE foi elevada à condição de conceito teórico e/ou de categoria de análise. Observamos que os estudos incorporam as formas aparentes do fenômeno, sem buscar a sua essência histórica. Trata-se de uma clara idealização.

Em quinto, os autores citam documentos da AICE, mas valorizam os intelectuais que formulam para a organização com destaque para o brasileiro Moacir Gadotti; a argentina Alicia Cabezudo; a espanhola Maria Belén Caballo Villar; o português João Machado. Há também um forte número menções ao Paulo Freire. Vale assinalar que Freire esteve presente no II Congresso Internacional das Cidades Educadoras, como revelamos, e é autor de um livro intitulado Educação na Cidade cujo conteúdo é uma reflexão sobre o período em que foi Secretário Municipal de Educação de São Paulo no governo Luiza Erundina (PT).

Em sexto, não observamos diferenças qualitativas entre os mestrados acadêmicos e profissionais no tratamento do tema, pois predomina uma visão acrítica e idealizada do projeto da AICE.

Em sétimo e último lugar, com exceção do estudo marxista (LERNARDÃO, 2016) que faz a crítica ao projeto, os demais não demonstraram reconhecer a singularidade da educação escolar para a formação humana, optando por valorizar a educação política em estreita convergência com a AICE.

Em síntese, podemos afirmar que a ideologia da AICE – expressos nos temas cidadania, democracia, participação e relação entre sociedade civil e Estado, entre outros –, conquistaram pessoas do meio acadêmico. Isso significa que essa formulação tem uma força não desprezível.

## CONCLUSÕES

Ao longo do processo de investigação, buscamos analisar o projeto cidades educadoras da AICE para revelar os fundamentos político-ideológicos, as indicações para a educação básica e a apropriação de seus enunciados pela produção científica brasileira, tendo como foco as dissertações e teses.

Como anunciamos na Introdução, nosso estudo partiu de uma dupla constatação, qual seja: em primeiro lugar, a expressão “cidades educadoras” tem circulado no Brasil; em segundo, há uma ausência de estudos críticos sobre o projeto da AICE que permitissem uma visão ampla sobre os seus fundamentos e as implicações para a educação pública. Considerando que é função da ciência interpretar o movimento real dos fenômenos, buscamos empreender um esforço investigativo para interpretar o significado do projeto cidades educadoras à luz da teoria marxista.

Tomando como base epistêmica o materialismo histórico dialético e considerando as limitações de tempo estabelecidas para realização de uma pesquisa de Mestrado, apresentamos o resultado da investigação, evidenciando os seguintes elementos:

- os aspectos gerais da totalidade social em que se insere a AICE e seu projeto (Introdução);
- a historicidade do objeto (capítulo I);
- os elementos teórico-conceituais utilizados na análise do objeto (capítulo II);
- o conteúdo e significado da Carta de Princípios da AICE – o documento guia da entidade – e suas implicações para a educação escolar (capítulo III);
- o conteúdo político-ideológico das Declarações dos Congressos Internacionais das Cidades Educadoras e suas implicações para a educação escolar (capítulo IV);
- por fim, a forma como as dissertações e teses de programas de pós-graduação no Brasil abordam o constructo “cidades educadoras” (capítulo V).

Diante desse percurso, além das sínteses conclusivas apresentadas ao longo dos capítulos, buscaremos sistematizar as conclusões finais.

Em primeiro lugar, consideramos que a AICE é um aparelho de hegemonia. A afirmação deriva das análises feitas a partir do conceito de ideologia, de sua relação com o conceito de hegemonia, tendo como base empírica os enunciados e forma de atuação da entidade.

É importante reafirmar que um aparelho de hegemonia, de acordo com a acepção gramsciana, serve para criar uma ambiência favorável à valorização de uma concepção de mundo capaz de conectar as massas humanas com um projeto societário, ordenando, desse modo, a forma de sentir, pensar e agir. Uma das tarefas de um aparelho de hegemonia é naturalizar uma concepção de mundo de modo a instituí-la como referência do senso comum de uma época para orientar as ações humanas. Ao contrário do que pregam as correntes idealistas, tal concepção não emerge do mundo das ideias, ao contrário, são produzidas no contexto das práticas sociais reais e concretas. Com efeito, a materialidade histórica da ideologia e da hegemonia possuem estreitos vínculos com os projetos societários e com as lutas sociais.

Nesse sentido, demonstramos que a função da AICE é produzir, divulgar e legitimar as referências para que os governos, independente da orientação político-ideológica, constituam-se como instâncias de coordenação da vontade coletiva para produção da sociabilidade. Verificamos que a AICE aponta também que as organizações da sociedade civil deveriam assumir a condição de “correia de transmissão” das formulações dos governos. O seu foco é manutenção das relações sociais capitalistas numa direção convergente com o projeto capitalista neoliberal de terceira via. É importante lembrar que as ideias estruturantes da AICE foram elaboradas por intelectuais do Partido Socialista Operário Espanhol (PSOE), um partido de tradição socialdemocrata que se renovou nos anos de 1990, assumindo uma posição mais ao centro.

Em segundo lugar, verificamos que o foco da AICE, através do projeto cidades educadoras, é a educação política. Este aparelho de hegemonia se dedica produzir e divulgar referências teórico-práticas sobre cidadania, coesão social, participação, civismo que se destinam a produzir o conformismo social para ordenar as relações de poder. As premissas divulgadas pela UNESCO, através do Relatório Faure, de 1971, e, sobretudo, do Relatório Jacques Delors, de 1998, constituem-se como referências importantes para essa finalidade

Os preceitos da educação política para formação da cidadania apresentados pela AICE, a chamada cidadania ativa, sublima as desigualdades sociais e dificulta a compreensão das lutas de classes e das relações sociais capitalistas. A formulação idealista propõe uma cidadania sem

luta social, assim, a cidadania é ancorada apenas na formalidade legal do Estado capitalista, tendo como inovação a coesão cívica e seus limites ideológicos. Com efeito, a noção de civismo é projetada como algo central. Sobre esse tema, revelamos que o civismo corresponde a uma conduta baseada em boas maneiras e na moderação política, envolvendo a inclusão de todos os cidadãos num mesmo “universo moral”, supostamente, sem contradições. Concluímos que não há espaço para a crítica social que vai até as raízes dos problemas no âmbito do projeto das cidades educadoras.

Em terceiro lugar, reafirmamos que o projeto da AICE secundariza a educação escolar em favor à educação política. A especificidade da função educativa da instituição escolar é diluída. A escola é projetada como mais um espaço de formação para a cidadania e desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao espaço urbano. Nega-se, portanto, o conhecimento sistematizado e a especificidade do trabalho educativo, nos termos propostos pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012), comprometendo o processo de humanização. É importante reiterar que a pedagogia do *aprender a aprender* é uma das referências da AICE na afirmação de seu projeto.

Compreendemos que a instituição escolar possui uma singularidade no processo educativo porque permite o acesso e o domínio ao conhecimento sistematizado, possibilitando a compreensão crítica das relações sociais e das relações de poder. De acordo com a acepção gramsciana, a escola deve educar para as escolhas, sendo que, para tanto, é necessário tornar os que são historicamente dirigidos acumulem as condições de dirigirem a sociedade se assim o desejarem.

Em quarto lugar, identificamos que entre as 28 produções geradas no âmbito de Programas de Pós-Graduação, divididas em 3 (três) trabalhos de mestrados profissionais, 20 (vinte) dissertações de mestrado, cinco teses de doutorado, há apenas três estudos que desenvolveram uma análise crítica do projeto da AICE, sendo um na perspectiva do materialismo histórico (LERNARDÃO, 2016) e dois na perspectiva foucaultiana (BORGES, 2015; VIEIRA, 2012). Ainda que esses estudos revelem elementos importantes que explicitam o significado do projeto cidades educadoras, identificamos que nenhum deles analisou a fundo o projeto da AICE. Os demais estudos incorporaram o projeto desse aparelho de hegemonia sem nenhum tipo de arguição crítica, contribuindo para legitimar, com o aval da ciência, os objetivos da AICE no contexto das relações de poder.

Diante dessas conclusões, consideramos que o projeto cidades educadoras não oferece elementos para o fortalecimento da escola pública e democrática e nem referências para as teorias pedagógicas que aspiram a emancipação humana. Isso significa que professores e pesquisadores devem estar atentos para as armadilhas ideológicas, sobretudo numa conjuntura em que fica evidente movimentos que atuam na regressão da política e dos direitos sociais.

Por fim, ressaltamos que, sobretudo no ano em que finalizamos nossa pesquisa – 2019 – , devemos redobrar nossa capacidade de exercitar, pela mediação da teoria, a crítica social, sob o risco de identificarmos os projetos de renovação capitalista de face humanizada, como é o projeto cidades educadoras, como alternativa para a sociedade, para a educação política e para a educação escolar de modo específico.

Nesse sentido, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir com os esforços já realizados, e em curso, sobre a necessária crítica social e a valorização do trabalho pedagógico na escola pública comprometidos com a mudança societária real que tenha a emancipação humana como referência.

## REFERÊNCIAS

ABREU, C. V. **Educação e o turista cidadão: Viva o centro o pé** (Porto Alegre – RS (2006-2011). 2011. 123 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

AICE. **Declaração de Cascais**. XV Congresso das Cidades Educadoras. Cascais: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2018.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Rosário**. XIV Congresso das Cidades Educadoras. Rosário: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa do XV Congresso Internacional de Cidades Educadoras**. Rosário, 2016a. Disponível em: [https://congresoalice2016.gob.ar/site/wp-content/uploads/2016/07/libro-web\\_ESP.pdf](https://congresoalice2016.gob.ar/site/wp-content/uploads/2016/07/libro-web_ESP.pdf) . Acesso em: 13 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Barcelona**. XIII Congresso das Cidades Educadoras. Barcelona: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Changwon**. XII Congresso das Cidades Educadoras. Changwon: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Guadalajara**. XI Congresso das Cidades Educadoras. Guadalajara: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Declaração de São Paulo**. X Congresso das Cidades. São Paulo. São Paulo: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Lyon**. IX Congresso das Cidades Educadoras. Lyon: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2006.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Gênova**. VIII Congresso das Cidades Educadoras. Gênova: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2004.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Tempere**. VII Congresso das Cidades Educadoras. Tempere: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Lisboa**. VI Congresso das Cidades Educadoras. Lisboa: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Jerusalém**. V Congresso das Cidades Educadoras. Jerusalém: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 1999.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Chicago**. IV Congresso das Cidades Educadoras. Chicago: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Bolonha**. III Congresso das Cidades Educadoras. Bolonha: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Gotemburgo.** II Congresso das Cidades Educadoras. Gotemburgo: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 1992.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Barcelona.** I Congresso das Cidades Educadoras. Barcelona: Associação Internacional das Cidades Educadoras, 1990.

ALMEIDA, Alberto de Jesus. **Cidade e a educação.** Revista Iberoamericana de Educación, n.º46/4 – 10 de junio de 2008. Disponível em: [www.rieoei.org/deloslectores/2448AlmeidaCorrigido.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/2448AlmeidaCorrigido.pdf) . Acesso em: 20 ago. 2018.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, Renata Berlamino de. **Cultivando a semente educativa:** A práxis dos educadores de saúde frente ao grupo de idosos. 2013. 151 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, Americana, 2013.

ARAÚJO, Vanessa Barboza. **Ensinar a ler a cidade:** práticas de estudo da urbe na educação básica. 2014. 147 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais-UEMG, Belo Horizonte, 2014.

BENET, Jaume Trilla. Introducció. In: Em ajuntamento de Barcelona. **I Congrés Internacional de Ciutats Educadores: La ciutat educadora.** Barcelona, 1990.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. **Revista eletrônica: Lua Nova**, n.º: 33, São Paulo Aug. 1994.

BOCK, A. M. M. **A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano:** A adolescência em questão. Abril de 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20090.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BORGES, M. **Resistência e governabilidade:** Política educacional em Uberaba-MG nos anos de 2005 a 2012. 2014. 201 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, 2014.

BOSH, Eulàlia et al. Cidades educadoras: congressos internacionais. In: BOSH, Eulàlia (org.). **Educação e vida urbana:** 20 anos de cidades educadoras. Lisboa: AICE, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria de Ensino Secundário. Inspectoria Seccional de São Paulo. **Curso de educação moral e cívica.** São Paulo: Ministério da Educação e Cultura, 1970.

\_\_\_\_\_. Ministério de Direitos Humanos. **Violência contra Crianças e Adolescentes:** Análise de Cenários e Propostas de Políticas Públicas. Brasília: Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente, 2018a. Disponível em: <http://www.mdh.gov.br/biblioteca/consultorias/conada/violencia-contras-criancas-e->

adolescentes-analise-de-cenarios-e-propostas-de-politicas-publicas.pdf. Acesso em: 11 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim epidemiológico**. Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017. nº 27, vol. 49. Brasília: Ministério da Saúde, 2018b.

\_\_\_\_\_. Ministério dos Direitos Humanos. **Letalidade infanto-juvenil**: dados da violência e políticas públicas existentes. Brasília: Secretaria Nacional de Proteção dos Direitos da Criança e Adolescente, 2018c.

\_\_\_\_\_. Lei no 8.069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente e da Criança**. 6 ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2005. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/70318>. Acesso em: 04 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. INEP. **Educação Para Todos, avaliação da década**. Brasília – DF, MEC, 2000. GADOTTI, Moacir. Da palavra à ação, pp. 27 - 31.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. INEP. **Educação Para Todos, avaliação da década**. Brasília – DF, MEC, 2000. WERTHEIN, Jorge. Educação brasileira: um pacto nacional em construção, pp. 17- 25.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. PNE. Territórios Educativos para a Educação Integral. Série cadernos pedagógicos, nº 12. Brasília – DF.

\_\_\_\_\_. Secretária Nacional de Políticas de Promoção Ministério dos Direitos Humanos da Igualdade Racial. Ministério dos Direitos Humanos. **O que são ações afirmativas**. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>. Acesso em: 18 set. de 2018.

BRITTO, A.C.N. **Política Nacional de Formação de Professores no Brasil (2003-2016) como expressão da governança global**. 2018. 359 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

CAMARGO, E. P. A. **Cidades Educadoras Sob uma Perspectiva Constitucional**. 2016. 202 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba - PPGE/UNIMEP, Piracicaba, 2016.

CAPEL, Horacio. **Scripta Nova Revista Eletrônica de Geografía y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona. [Nueva serie de *Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana*] - El debate sobre la construcción de la ciudad y el llamado ‘modelo Barcelona’-ISSN: 1138-9788. Depósito Legal: B. 21.741-98 Vol. XI, núm. 233, 15 de febrero de 2007.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS - **Declaração de Barcelona**, 1990. Disponível em: <http://www.edcities.org/>. Acesso em: 15 fev. de 2019.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1986.

COSTA, Giuliana. Sediar megaeventos esportivos vale à pena? **O Social em Questão** - Ano XVI - nº 29 - p. 159-178, 2013.

CUNHA, Neiva Vieira. O “modelo Barcelona” em questão: megaeventos e marketing urbano na construção da cidade-olímpica. **O Social em Questão**. Ano XVI, nº 29, 2013.

DALBOSCO, C. A. Educação e formas de conhecimento: do inatismo antigo (Platão) e da educação natural moderna (Rousseau). **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 268-276, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11640>. Acesso em: 20 ago. 2018.

DELORS, Jacques. Prefácio: educação ou utopia necessária. In: UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília: MEC; São Paulo: Cortez, 1998.

DUARTE, Newton. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.78-102 jan./mar. 2016

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel da transformação do macaco em homem**. RidendoCastigate Moraes, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2019.

FABRÍCIO, T. M. **A cidade educadora e o enfoque CTS**: articulações possíveis a partir dos professores de ciências em formação. 2006. 203 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

FERNÁNDEZ, Francisco Lizcano. La Política: deliberación, técnica y movimiento. Conceptos de ciudadano, ciudadanía y civismo. **POLIS**. Revista latino-americana, n. 32, p.13-14, 2012. Citando: Nohlen, Dieter (2006b), “Civilidad/civismo”, en Dieter Nohlen (dir.), Diccionario de ciencia política, Porrúa / El Colegio de Veracruz, México, pp. 203-204.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, vol. 24, n.1, Jan./Jun., 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004). Acesso em: 15 mar. 2019.

FONTE, Sandra Della; LOUREIRO, Robson. **Educação escolar e o multiculturalismo intercultural**: crítica a partir de Simone de Beauvoir. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/13.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

FONTES, Virgínia. **Reflexões im-pertinentes**: história e capitalismo contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Capital Humano. In: **Dicionário da Educação do Profissional em Saúde**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Orgs: Isabel Brasil Pereira Júlio Cesar França Lima. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H.; CONCEIÇÃO, M. (Org.). **Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Cut, 2005a. p. 19-62.

FUKUYAMA, Francis. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADOTTI, M. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, p. 133-139, 2006.

GHENO, Eliane Teresinha. **Políticas educacionais e processos de divulgação: o caso do plano municipal de educação de Esteio**. 2008. 175 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

GIDDENS, Antony. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b.

HARO, Fernando Ampudia de. La cultura de guerra franquista como pauta de regulación conductual. **Revista Amnis [Enlign]**, nº 10, 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/amnis/1292>. Acesso em: 8 jan. 2019.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **O direito à cidade**. Lutas Sociais. São Paulo, n. 29, p.73-89, jul./dez., 2012.

\_\_\_\_\_. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2006, p. 48.

HECKSHER Marcos; SILVA, Pedro Luis do Nascimento; CORSEUIL, Carlos Henrique .**A Contribuição dos Ricos para a Desigualdade de Renda no Brasil**. Texto para Discussão. Brasília: IPEA, 2018.

SOUZA JR., Justino de. Omnilateralidade. In: **Dicionário da Educação do Profissional em Saúde**. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Orgs: Isabel Brasil Pereira Júlio Cesar França Lima. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b.

KAUFMANN, Carolina; MARTINS, Maria do Carmo. Ditaduras militares argentina e brasileira: colaborações culturais em educação na década de 1970 do século XX. In: VIDAL, Diana; ASCOLANI, Adrian. (Orgs.). **Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LERNADÃO, Edmilson. **A escola do nada?** Análise de programas de ampliação do horário e do espaço escolares no Brasil pós – 2004. 2004. 247 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2004.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Orgs.). **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. - 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017, 831 p.

LIMA, Adriana Maria O. Ramos. **Cidade como produção da vida e locus educador para uma nova cidadania: algumas trilhas em São Luís – MA**. 2013. 140 f. Dissertação (Programa de Desenvolvimento Socioespacial e Regional) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2013.

LOMBARDI, José Claudinei. Trabalho e Educação Infantil em Marx. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas – SP, v. 10, n. 39, p. 136-152, set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639722/7289>. Acesso em: 10 abr de 2019.

LOPES, Mônica Jardim. **Construindo o projeto de sociabilidade neoliberal: o voluntariado como componente do processo educativo**. 2013. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci - americanismo e conformismo**. 2. ed. Campinas: Ed. Alínea, 2013.

MARAGALL, Pasqual. A cidade das pessoas. In: BOSH, Eulàlia (org.). **Educação e vida urbana: 20 anos de cidades educadoras**. Lisboa: AICE, 2008.

MARQUES, Berenice Pinto. **A educação popular de uma cidade educadora (Natal, Rio Grande do Norte, 1957 - 1964)**. 2015. 180 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MARTINEZ, R. **A educação ambiental no contexto da Cidade Educadora: A experiência de Sorocaba**. 2011. 186 f. Dissertação. Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL, Americana, 2011.

MARTIN, Carolina. **Cidades Educadoras no Estado de São Paulo**: análise das ações frente ao perfil temático e aos princípios do Movimento. 2014. 211 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas) - Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, 2014.

MARTINS, André Silva et al. Fundamentos teóricos da formação/atuação dos intelectuais da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital**: Intelectuais da nova pedagogia de hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010. p. 97 -153.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2009.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan.-jun. 2009. Disponível em <http://www.periodicos.uepg.br>. Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **“Todos Pela Educação”**: O Projeto Educacional de Empresários para o Brasil Século XXI. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-4799-int.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MARTINS, Fillipe Perantoni; TOLEDO, Flaviana Alves. Os megaeventos esportivos no Brasil e a contrarreforma urbana engendrada pelo bloco no poder. In: MARTINS, André Silva; SOUZA, Carlos Eduardo de.; TOLEDO, Mônica Jardim (orgs.). **MegaEventos Esportivos no Brasil**: Reflexões críticas para o trabalho educativo. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MARTINS, André Silva; PINA, Leonardo Docena. **Classe social, Estado e hegemonia: a relação público-privada na educação**. In: Vânia Cardoso Motta; Larissa Dahmer Pereira. (Org.). Educação e serviço social: subsídios para uma análise crítica. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, v. 1, p. 115-133.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. 1 ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2001.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

\_\_\_\_\_. **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857- 1858 Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011a.

\_\_\_\_\_. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011b.

\_\_\_\_\_. **A questão judaica**. 1 ed. São Paulo: Ed Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. Trad. De Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo, Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **O capital**. Crítica da economia política. Livro I, vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

\_\_\_\_\_. Introdução à crítica da economia política. Tradução de Edgar Malagodi. In: **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política – Livro primeiro: o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998, v.1.

MATTOS, Fernando Augusto Mansor de.; SANTOS, Bruna Daniela Dias Rocchetti. Sociedade da informação e inclusão digital: uma análise crítica. **Revista eletrônica: Liinc em Revista**, v.5, n.1, março, 2009, Rio de Janeiro, p. 117- 132. Disponível em: <http://www.ibict.br/liinc>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MELLO, Guiomar Namó. **Magistério de 1º grau** - Da competência técnica ao compromisso político. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELO, Marcelo Paula. **Esporte e dominação burguesa no século XXI**: a agenda dos Organismos Internacionais e sua incidência nas políticas de esportes no Brasil de hoje. 2011. 344 f. Tese (Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia**. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAES, J. C. **Educação Explodida**: Por outras paisagens no pensamento e na vida. 2018. 127 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia, vinculado ao Instituto de Psicologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MORIGI, V. **Cidades Educadoras**: Possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia. 2014, 153 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEduc) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MOTA, P. F. **Percursos em busca da Educação Integral**: o Ciep Henfil em Duque de Caxias. 2013. 137 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do Capital Humano e do Capital Social: da integração à inserção e ao conformismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. v. 6, n. 3, p. 549-571, nov. 2008/fev. 2009.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação básica**: tragédia anunciada? São Paulo: Xamã, 2015.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Inspire**: sete estratégias para pôr fim à violência contra a criança. São Paulo: Núcleo de Estudo da Violência, 2018. Disponível

em:<http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/207717/9789241565356-por.pdf?ua=1>.  
Acesso em: 13 jan. 2019.

PAETZOLD, OpheliaSunptaBuzato. **Educação e cidadania na perspectiva da Cidade Educadora**: Uma proposta para Frederico Westphalen. 2006. 153 p. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

PAIXÃO, T. S. **Classe social, hegemonia e educação**: uma análise do projeto de educação integral do CENPEC para a (re)organização da escola pública. 2016, 191 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, campo "Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional") - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PAREDE, EdesmimWilfridoPalacios. **Poder local, cidadania e educação**: das condições para a construção de uma cidade educadora - um estudo produzido a partir do bairro de Restinga - Porto Alegre. 2007. 115 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

PINA, Leonardo Docena. Pedagogia histórico-crítica e a transmissão do conhecimento sistematizado sobre o esporte na educação física. **Motrivivência**, v. 31, p. 99-114, 2008.

PINHAL, A. L. C. F. **Cidade Educadora como potencialidade educacional**: A educação para além da escola. 2017. 172 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2017.

POULANTZAS, N. **O estado, o poder e o socialismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1980.  
RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho Necessário** (UFF), ano 7, nº 9, 2009.

RESENDE, Mary Margareth Matinho. **Escola Integrada**: Uma proposta de educação para todos. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora, 2012.

RICARDO, L. M. **A educação em diálogo com a cultura**: Da experiência de educação do Museu Vivo da Memória Candanga a uma proposta educativa para o Museu da Educação do DF[MUDE]. 2017. 296 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ROCHA, D. R. C. **Educação integral e cidade educadora**: cartografia de territórios educativos em bairros de Governador Valadares. 2018. 160 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Integrada do Território) - Universidade Vale do Rio Doce - UNIVALE, Governador Valadares, 2018.

RODRIGUES, Lola Cristina da Luz. **Cidades Educadoras**: um estudo sobre as experiências do município de Esteio-RS. 2008. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

RODRIGUES, M. M. A noção de Educação ao longo da vida como eixo orientador das políticas de educação para jovens e adultos. **Cadernos ANPAE**, v. 8, p. 1-18, 2009

RODRIGUES, Marilda Merêncio. **Educação ao longo da vida: a eterna obsolescência humana.** 2008. 182 f. Tese (Doutorado em educação - Centro de Ciências de Educação - PPGE) – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2008.

SANTOS, Edilene de Jesus. **O capitalismo e a questão ambiental: reflexões teóricas sobre a economia do meio ambiente.** In: VIII Jornada internacional de políticas públicas. Maranhão: Universidade Federal do Maranhão  
<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo9/ocapitalismoeaquestaoambientalreflexoesteoricassobreaeconomiadomeioambiente.pdf> 2017.

SANTOS, Roberta de P. **Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora.** 2014. 174 f. Dissertação (Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais) - Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica** – primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Edição comemorativa. Campinas: Ed. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação.** LDB Trajetórias Limites e Perspectivas. 1 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

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

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Desenvolvimentos sustentáveis. In: **Dicionário da Educação do Campo.** Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Orgs.: Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano, Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

SOUZA, P. P. **Educação integral: Significações do programa escola integrada para sujeitos da escola municipal Adauto Lúcio Cardoso.** 2015. 157 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

TAVARES, D. E. **A educação integral na perspectiva da cidade educadora: uma possibilidade para ampliação dos espaços de aprendizagem.** 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, Juiz de Fora, 2017.

THIOLLENT, Michel. Maio de 1968 em Paris, testemunho de um estudante. **Tempo Social.** USP. São Paulo, 10(2); 63-100, outubro de 1998.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Vol. I. A árvore da liberdade. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa**. (3 vols.) Trad. Denise Bottmann (vols. I e III); Renato Busatto Neto e Cláudia Rocha de Almeida (vol. II). São Paulo: Paz e Terra, 1987.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: fundamentos da nova educação. WERTHEIN, Jorge; CUNHA, da Célio. (Org.). **Cadernos UNESCO**. Série educação, v. 5, Brasília/DF Escritório da Unesco no Brasil, 2005.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Educação um tesouro a descobrir. DELORS, Jacques. (Org.). **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez / Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: [www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais](http://www.unesco.org.br/publicação/doc-internacionais). Acesso em: 10 fev. 2018.

UNESCO. **Carta Internacional de Educação Física y el Deporte**. Paris: UNESCO, 1978. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489\\_spa?posInSet=5&queryId=61899593-5a38-4b7b-95b8-7b4eb978c35d](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489_spa?posInSet=5&queryId=61899593-5a38-4b7b-95b8-7b4eb978c35d). Acesso em: 11 abr. 2019.

VALLE, L. P. **Estudo sobre educação como prática da democracia e a experiência das Cidades Educativas**. 2014. 190 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

VASCONCELOS, P. S. S. **Espaços Comunitários Para a Infância e a Juventude na Contemporaneidade da Terra Brasilis: O potencial na construção de cidades educadoras**. 2014, 83 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Teologia) - Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2014.

VIEIRA, E. **A cidade é o governo dos homens: sobre o lastro educacional da urbanidade Contemporânea**. 2012. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2012.

VILÀ, Anna Alabart. Biblio 3W -**Revista Eletrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona**[Serie documental de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana] - Els jocs olímpics de Barcelona: Oportunitats i e riscos. Un balanço des de la sostenibilitat social - ISSN: 1138-9796. Depósito Legal: B. 21.742-98 Vol. XV, nº 895 (4), 5 de noviembre de 2010.

VILLELA, Gustavo. Pacto de Moncloa, que inspira presidentes do Brasil, marca Espanha nos anos 70. **Jornal O Globo**, edição de 30 de julho de 2015. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/pacto-de-moncloa-que-inspira-presidentes-do-brasil-marca-espanha-nos-anos-70-17019322>. Acesso em: 25 ago. 2018.

WINK, I. **Cidades Educadoras e Juventudes**: as políticas públicas e a participação dos jovens na cidade de Gravataí – RS. 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra o Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2017.