

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Luciene Cristina Correa Ferreira CRB-8/ 8235

M379c Martin, Carolina.
 Cidades Educadoras no estado de São Paulo: análise das ações frente ao perfil
 temático e aos princípios do Movimento./ Carolina Martin. – Piracicaba, SP:
 [s.n.], 2014.
 198 f. ; il.

 Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas /
 Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Metodista de
 Piracicaba. 2014.

 Orientador: Dr. Cleiton de Oliveira.
 Inclui Bibliografia

 1. Cidade Educadora. 2. Política Pública. 3. Educação Permanente. I. Oliveira,
 Cleiton. II. Universidade Metodista de Piracicaba. III Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**CIDADES EDUCADORAS NO ESTADO DE SÃO PAULO:
análise das ações frente ao perfil temático e aos
princípios do Movimento**

CAROLINA MARTIN

PIRACICABA, SP

(2014)

**CIDADES EDUCADORAS NO ESTADO DE SÃO PAULO:
análise das ações frente ao perfil temático e aos
princípios do Movimento**

CAROLINA MARTIN

ORIENTADOR: PROF. DR. CLEITON DE OLIVEIRA

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação**

**Piracicaba, SP
(2014)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.Cleiton de Oliveira (pela UNIMEP) (orientador)

Prof. Dr.Pedro Ganzeli (UNICAMP)

Prof. Dr. Renata Cristina O. B. Cunha (UNIMEP)

Agradecimentos

Agradeço aos professores da Pós-Graduação em Educação da UNIMEP, que no decorrer do Mestrado me trouxeram novos conhecimentos e reflexões acerca de diversos aspectos do campo educacional.

Ao meu orientador, Cleiton de Oliveira, pela dedicação, paciência e companheirismo no decorrer da pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - Brasil.

Dedico essa pesquisa ao meu pai Nelson, que sem seu apoio e motivação não conseguiria alcançar mais essa etapa da vida.

Dedico, pelas mesmas razões, à minha mãe Terezinha, tantas vezes companheira de pesquisa.

Resumo

O Movimento internacional Cidades Educadoras propõe a implantação de políticas públicas urbanas calcadas em um modelo de educação ao longo da vida, por meio de iniciativas educativas formais, não-formais e informais. Seus princípios se embasam no trabalho conjunto entre governos locais, habitantes e instituições, na implementação de ações voltadas às relações socioterritoriais e questões como desigualdades e exclusões.

O objetivo geral da pesquisa visa analisar as ações dos municípios paulistas, que estavam associados ao Movimento Cidades Educadoras no ano de 2012. Os objetivos específicos são: investigar o contexto, histórico, pressupostos e elementos que compõem o Movimento Cidades Educadoras; especificar na legislação o sistema político no Brasil e a definição de município; apresentar e caracterizar as Cidades Educadoras no estado de São Paulo e suas ações em desenvolvimento no ano de 2012; e analisar as ações frente ao perfil temático e aos princípios do Movimento. Os procedimentos metodológicos se apoiam em uma abordagem qualitativa/quantitativa, a partir de pesquisa bibliográfica e análise documental.

A dissertação é estruturada em duas partes. A Parte I apresenta e analisa a contextualização, história, pressupostos e organização do Movimento Cidades Educadoras. E a Parte II aborda as especificidades legais do município no Brasil, investiga as principais características das seis Cidades Educadoras no estado de São Paulo e analisa as ações desses municípios no ano de 2012, frente ao perfil temático e aos princípios do Movimento.

A análise revelou que, no geral, as ações estão em consonância com os princípios das Cidades Educadoras, contudo os dados apontam aspectos pouco desenvolvidos, como participação, parcerias, trabalho entre secretarias e formas de inclusão. Verificou-se também, que há questões conceituais e estruturais as quais poderiam ser revistas, como se restringir apenas ao meio urbano, a falta de dispositivos de avaliação, a forma como se dá a participação dos habitantes e a definição das ações.

Palavras-chave: Cidade Educadora; Política Pública; Educação Permanente

Abstract

The Educating Cities International Movement proposes the implementation of urban public policies based on a model of education throughout life, by means of formal, non-formal and informal educational initiatives. Its principles are based on the joint work between local public administrations, inhabitants and institutions, in the implementation of actions oriented towards the social territorial relations and issues such as inequalities and exclusions.

The main goal of the research is to analyze the actions of municipalities of São Paulo that were associated to the Movement of Educating Cities in 2012. The specific goals are: to investigate the context, history, assumptions and elements that compose the Movement of Educating Cities; specify in the legislation the political system in Brazil and the definition of municipality; to present and characterize the Educating Cities in the state of São Paulo and their actions in course in 2012; and to analyze the actions facing the thematic profile and the Movement's principles. The methodological procedures are based on a qualitative/quantitative approach, on its turn based on bibliographic research and documental analysis.

The dissertation is structured in two parts. Part I presents and analyses the contextualization, history, preassumptions and organization of the Educating Cities Movement. And Part II approaches the legal specificities of the municipality in Brazil, investigates the main characteristics of the six Educating Cities in the State of São Paulo and analyses the actions of these municipalities in the year of 2012, facing the thematic profile and the principles of the Movement.

The analysis disclosed that, in a general manner, the actions are in resonance with the principles of the Educating Cities, however the data presents little developed aspects, like participation, partnerships, work between the secretariats and manners of inclusion. It was also found that there are structural and conceptual which could be revised, such as getting restricted only to the urban means, the lack of evaluation tools, how the inhabitants take part and the definition of actions.

Key-words: Educating Cities; Public Policy; Permanent Education

Sumário

Introdução.....	1
Parte I - Cidades Educadoras - contextualização, histórico, pressupostos e organização.....	12
1. As Cidades e o Fenômeno da Globalização.....	12
1.1 Cidades - perspectivas e dimensões históricas, territoriais e sociais.....	12
1.2 Globalização - particularidades históricas e as novas configurações sócioterritoriais.....	17
2. Primeiras Ideias, Pressupostos e Experiências de uma Cidade Educadora.....	20
2.1 Documento da UNESCO "Aprender a Ser: a educação do futuro" - novos panoramas educacionais globais.....	21
2.2 Barcelona - a experiência da primeira Cidade Educadora.....	25
3. Propostas e elementos intrínsecos à implantação de uma Cidade Educadora.....	28
3.1 Carta das Cidades Educadoras - princípios básicos e norteadores para as cidades desenvolverem seu potencial educador.....	29
3.2 Propostas Teóricas - conceitos e elementos que compõem as possibilidades educativas de uma cidade.....	36
3.2.1 - Educação ao Longo da Vida.....	42
3.2.2 - Educação Formal, Não-Formal e Informal.....	46
3.2.3 - Iniciativas do Governo Local.....	53
3.2.4 - Participação dos Habitantes e Instituições	58

4. Configuração do Movimento Cidades Educadoras - estrutura e disposição organizacional.....	64
4.1- AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras.....	64
4.1.1 - Portal na <i>Internet</i>	66
4.1.2 - Organização Administrativa.....	66
4.2 - Cidades Educadoras no Mundo.....	68
4.3 - BIDCE - Banco Internacional de Dados das Cidades Educadoras.....	73
4.3.1 - Experiências e Ações das Cidades Associadas.....	73
4.3.2 - Documentos acerca da Associação - notícias, informações, textos e imagens.....	77
4.4 - Vínculos da AICE com Organizações Nacionais e Internacionais e Redes de Trabalho entre as Cidades Associadas.....	78
4.4.1 - Relação da AICE com outras Instituições.....	78
4.4.2 - Redes Territoriais.....	80
4.4.3 - Redes Temáticas.....	82
4.5 Congressos Internacionais das Cidades Educadoras.....	84

Parte II - Cidades Educadoras no Estado de São Paulo - contextualização dos municípios e análise das ações.....89

1. Município no Brasil – algumas especificidades históricas e legais.....	89
1.1 O Município nas Constituições Brasileiras.....	90
2. O Movimento Cidades Educadoras no Estado de São Paulo.....	99
2.1 Municípios Paulistas Integrantes do Movimento Cidades Educadoras e suas Ações.....	100
2.1.1 Santo André - cidade educadora.....	101
2.1.2 Santos - cidade educadora	104
2.1.3 São Bernardo do Campo - cidade educadora.....	107
2.1.4 São Carlos - cidade educadora.....	108

2.1.5 São Paulo - cidade educadora.....	111
2.1.6 - Sorocaba - cidade educadora.....	115
2.2 Cidades Educadoras Paulistas - ações e o Movimento.....	118
2.2.1 Perfil Temático das Ações.....	118
2.2.2 Ações Desenvolvidas e os Princípios do Movimento.....	124
Considerações Finais.....	132
Referências Bibliográficas.....	142
Anexos.....	153
Anexo 1 - Carta das Cidades Educadoras.....	153
Anexo 2 - Formulário de Adesão das Cidades Educadoras.....	158
Anexo 3 - Estatutos de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.....	160
Anexo 4 - Ações das Cidades Educadoras - "Boas Práticas"	168
Anexo 5 - Ações e Experiências das Cidades Educadoras no Estado de São Paulo, no ano de 2012.....	171

Lista de Quadros

Quadro nº1: Valor da cota anual a ser paga pelos membros da AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras - ano de 2012.....	69
Quadro nº2 - Membros da AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras - ano de 2012.....	70
Quadro nº 3 - Número e percentual de cidades membros da AICE por bloco territorial - ano de 2012.....	72
Quadro nº 4 - Redes Territoriais da AICE e suas cidades sede - ano de 2012.....	81
Quadro nº 5 - Congressos Internacionais das Cidades Educadoras.....	85
Quadro nº 6: Percentual de habitantes do município de Santo André por faixa etária - ano de 2010.....	102
Quadro nº 7: Ações do município de Santo André como Cidade Educadora, classificadas por temáticas - ano de 2012.....	103
Quadro nº 8: Percentual de habitantes do município de Santos por faixa etária - ano de 2010.....	105
Quadro nº 9: Ações do município de Santos como Cidade Educadora, classificadas por temáticas - ano de 2012.....	106
Quadro nº 10: Percentual de habitantes do município de São Bernardo do Campo por faixa etária - ano de 2010.....	108
Quadro nº 11: Percentual de habitantes do município de São Carlos por faixa etária - ano de 2010.....	110
Quadro nº 12: Ações do município de São Carlos como Cidade Educadora, classificadas por temáticas - ano de 2012.....	111
Quadro nº 13: Percentual de habitantes do município de São Paulo por faixa etária - ano de 2010.....	113
Quadro nº 14: Ações do município de São Paulo como Cidade Educadora, classificadas por temáticas - ano de 2012.....	114
Quadro nº 15: Percentual de habitantes do município de Sorocaba por faixa etária - ano de 2010.....	116
Quadro nº 16: Ações do município de Sorocaba como Cidade Educadora, classificadas por temáticas - ano de 2012.....	117
Quadro nº 17: Conjunto de temáticas desenvolvidas pelas Cidades Educadoras paulistas - ano de 2012.....	119
Quadro nº 18: Público alvo das ações das Cidades Educadoras no estado de São Paulo - ano de 2012.....	120

Quadro nº 19: Participação dos habitantes nas ações das Cidades Educadoras no estado de São Paulo - ano de 2012.....	124
Quadro nº 20: Parcerias nas ações das Cidades Educadoras no estado de São Paulo - ano de 2012.....	125
Quadro nº 21: Trabalho entre Secretarias Municipais nas ações das Cidades Educadoras no estado de São Paulo - ano de 2012.....	128
Quadro nº 22: Tipos de inclusão nas ações das Cidades Educadoras no estado de São Paulo - ano de 2012.....	129

Introdução

O interesse pela pertinência do tema desta pesquisa ganhou corpo em 2006, quando ingressei como educadora na prefeitura do município de Santos/SP, para trabalhar na implantação de um programa denominado "Escola Total / Jornada Ampliada", o qual atenderia alunos da rede no contraturno da escola, com atividades artísticas, recreacionais e sociais, sob a perspectiva de uma educação não-formal. Antes do início dos trabalhos a SEDUC - Secretaria de Educação Municipal, promoveu reuniões nas quais explicitou que o programa fazia parte de uma série de ações educacionais e sociais, a serem implementadas no município, pois o governo local havia se associado ao Movimento Cidades Educadoras, cuja proposta principal é desenvolver junto aos habitantes um modelo de educação ao longo da vida, por meio de iniciativas formais, não-formais e informais, no espaço urbano.

A proposta de trabalhar ao mesmo tempo questões urbanísticas, sociais e educacionais me despertou interesse, pois minha primeira formação é de Arquiteta e Urbanista, cursada na Universidade Presbiteriana Mackenzie, de 1994 a 1999 e sempre me interessou a questão do uso do espaço público de forma a combater as desigualdades e propiciar qualidade de vida aos habitantes. No ano de 2007 iniciei o curso de Pedagogia e até me formar em 2010, me debrucei sobre o tema, a partir do desenvolvimento da pesquisa “Estudo da Implantação do Projeto Cidades Educadoras e do Programa Escola Total / Jornada Ampliada no Município de Santos”, na Universidade Católica de Santos - UNISANTOS, que teve começo na Iniciação Científica e culminou no TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

Como os conceitos, elementos e premissas que compõem o Movimento Cidades Educadoras se baseiam em políticas públicas abrangentes e complexas, senti a necessidade de continuar pesquisando a temática, por isso quando ingressei no Mestrado em Educação na Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP, em 2012, fiz a proposta de desenvolver um estudo sobre as Cidades Educadoras do Brasil. Contudo, logo nas primeiras conversas com meu orientador chegamos à conclusão que estudar as quatorze cidades brasileiras participantes do Movimento seria muito amplo para uma dissertação de mestrado.

Sendo assim, julgamos mais apropriado delimitar a pesquisa a apenas um estado federativo brasileiro e como metade das Cidades Educadoras do país se encontram no estado de São Paulo, elas passaram a ser nosso objeto de estudo. Quanto à demarcação do período a

ser estudado, optamos pelos municípios que estavam associados em 2012, pois era sobre os quais tínhamos mais dados e informações.

Entendemos que o estudo de políticas públicas locais se mostra pertinente, pois elas representam a interpretação do município frente às suas necessidades e problemas, os quais também são influenciados por questões maiores, como globalização, financeirização das relações, políticas nacionais e estaduais. O estudo do local, então, não se encerra no local. Sem desconhecer essas influências externas, é interessante verificar como localmente são encontradas respostas aos problemas enfrentados, bem como iniciativas que têm como objetivo, a melhoria das condições de vida dos habitantes e o desenvolvimento e exercício da cidadania.

No caso brasileiro a divisão administrativa territorial tem como elemento local o município (OLIVEIRA, 1992), o qual é constituído pela zona urbana e rural; embora raros; há casos em que a constituição do mesmo se limita à parte urbana, como por exemplo São Caetano do Sul, Santo André e Águas de São Pedro no estado de São Paulo; por outro lado, temos municípios com áreas rurais muito amplas, principalmente na região norte e centro-oeste. O Movimento Cidades Educadoras tem se dedicado à promoção de ações no meio urbano considerando, muito provavelmente, as facilidades de acesso, tanto por comunicação quanto por locomoção, à zona urbana, na região em que se desenvolveu. Por ser “cidade” o termo empregado pelo Movimento, iremos empregá-lo ao longo da dissertação, embora cientes de sua incompletude para o caso brasileiro.

As primeiras noções sobre as Cidades Educadoras surgiram nos anos 1970, no relatório da UNESCO "Aprender a Ser: a educação do futuro", elaborado pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. Este documento traça a trajetória da história da educação, até os tempos modernos e propõe que por meio da democracia, os problemas sociais, fossem trabalhados a partir de ações educativas formais, não-formais e informais, traçadas por políticas e estratégias que gerem reformas, inovações e buscas de alternativas, as quais respeitem as particularidades nacionais e locais, ao fazer uso principalmente da solidariedade e cooperação.

No final dos anos 1980 as discussões acerca do tema continuaram ao focar a relação da educação e sociedade com as novas tecnologias e a globalização. Assim, após a experiência da primeira Cidade Educadora, em Barcelona (Espanha) no ano de 1989, 63 cidades de várias localidades do mundo se reuniram em 1990, para o primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Após mais de duas décadas de existência, o

Movimento conta com uma associação internacional, que tem se expandido continuamente ao oferecer para seus membros apoio técnico, trocas de experiências, vínculos com outras organizações, um banco internacional de dados, congressos e encontros de redes territoriais e temáticas.

As Cidades Educadoras visam desenvolver um modelo de educação ao longo da vida, a partir de mecanismos democráticos, na implantação de ações educativas e sociais implementadas com a participação dos habitantes e diferentes instituições. Os pressupostos do Movimento partem do princípio de que a proximidade entre governo e habitantes, no espaço territorial circunscrito das cidades, pode possibilitar a construção de relações e valores políticos e educacionais baseados na equidade social. "O potencial educativo de uma cidade corresponde tanto ao que se refere à oferta e à organização de estruturas sociais e culturais urbanas, como quanto à quantidade e à qualidade dos relacionamentos que os sujeitos estabelecem" (CARRANO, 2003, p.161).

Nessa proposta de política pública local, espera-se que os habitantes e instituições sejam impulsionados, por meio de iniciativas com cunho pedagógico, a desenvolver novas formas de participar da organização e soluções para diferentes necessidades e problemas. Nesse processo, a administração pública deve ir além das obrigações usuais e associar as atuações como Cidade Educadora a outros programas e ações. Ao governo local cabe o papel de "incrementar a contribuição das diversas organizações sociais com uma maior implicação de cidadania na gestão descentralizada de serviços e equipamentos, como alternativa para avançar para uma sociedade mais democrática" (VILLAR, 2007, p.38).

Para que uma cidade possa participar do Movimento Cidades Educadoras, o governo local deverá ter sido eleito democraticamente, formular e enviar um documento para aprovação no órgão democrático local - que no caso do Brasil é a Câmara de Vereadores - se comprometer com as premissas e propostas contidas na Carta das Cidades Educadoras, a qual contém os princípios básicos a serem desenvolvidos e ser membro ativo da AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras.

No ano de 2012 - período delimitado para a pesquisa - constavam no Banco Internacional de Dados das Cidades Educadoras – BIDCE¹ 445 cidades, pertencentes a 35 países divididos em quatro blocos - América, África, Europa e Ásia-Pacífico. No tópico referente ao Brasil, estavam elencados treze municípios: Belo Horizonte/MG; Campo Novo do Parecis/MT; Caxias do Sul/RS; Dourados/MS; Jequié/BA; Porto Alegre/RS; Santiago/RS;

¹ Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do#Brasil>> Acesso em 04 nov. 2012.

Santo André/SP; Santos/SP; São Bernardo do Campo/SP; São Carlos/SP; São Paulo/SP; Sorocaba/SP. Contudo, ao refazermos a busca de dados em 2014², pudemos constatar mudanças no quadro das Cidades Educadoras brasileiras, Dourados/MS se desfilou e Itapetiniga/SP, São Pedro/SP e Vitória/ES se associaram, fato o qual demonstra que o Movimento é uma organização em constante reconfiguração.

Objetivos e Procedimentos Metodológicos

Os objetivos da pesquisa foram traçados com o intuito de contemplar os principais conceitos, elementos e características que permeiam o objeto de estudo. Assim, o objetivo geral visa analisar as ações dos municípios paulistas, que estavam associados ao Movimento Cidades Educadoras no ano de 2012. Os objetivos específicos são: investigar o contexto, histórico, pressupostos e elementos que compõem o Movimento Cidades Educadoras; especificar na legislação o sistema político no Brasil e a definição de município; apresentar e caracterizar as Cidades Educadoras no estado de São Paulo e suas ações em desenvolvimento no ano de 2012; e analisar as ações frente ao perfil temático e aos princípios do Movimento.

Como a presente dissertação trata de questões sociais e educacionais, optamos por utilizar procedimentos metodológicos que se valem de dados quantitativos e qualitativos, considerando que o estudo compreende a relação dinâmica entre elementos como cidades, espaços urbanos, globalização, educação ao longo da vida, educação formal, não-formal e informal e o papel dos governos locais, habitantes e instituições no Movimento.

Nas investigações de cunho social, as quais abarcam não só os diferentes elementos que permeiam uma sociedade, como os aspectos pessoais do pesquisador, a seleção das técnicas, estratégias e instrumentos a serem utilizados, para elaborar ideias e concepções acerca do objeto de estudo, tem que ter o intuito de chegar a resultados que representem, o mais completamente possível, a realidade (CHIZZOTTI, 1991).

Desde o fim do século XIX, a abordagem qualitativa em pesquisas passou a ser utilizada, contudo em pequena escala. A partir dos anos 1960, ela ganha força ao agrupar em um estudo diversas estratégias de investigação com características próprias. Os dados denominados de qualitativos apresentam riqueza descritiva, e são utilizados principalmente nas ciências sociais, antropológicas, políticas e educacionais. As pesquisas "não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o

² Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do#Brasil>> Acesso em 10 jan. 2014.

objectivo de investigar os fenómenos em toda sua complexidade e em contexto natural" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16). Apesar de serem seleccionados objetos de estudo específicos no decorrer do levantamento de dados, a intenção não é "de responder a questões prévias ou de testar hipóteses" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16).

Conforme Chizzotti (1991), numa pesquisa qualitativa podem ser usados dados quantitativos, para demonstrar relações entre objetos e fenômenos. Na presente investigação os dados quantitativos são necessários para dimensionar o objeto de estudo bem como para subsidiar a análise qualitativa.

O campo educacional se encontra entre as ciências humanas e sociais, assim o estudo de seus fenômenos deve considerar a correlação entre os elementos pesquisados e suas dimensões temporais e históricas, não sendo possível dessa forma isolar as variáveis. As pesquisas educacionais têm um caráter dinâmico e complexo, pois seus componentes e características se alteram, conforme as mudanças socioculturais e políticas da sociedade em que estão inseridos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Como o Movimento Cidades Educadoras envolve uma multiplicidade de fatores e elementos de diferentes ordens, que acompanham aspectos seculares da vida em sociedade, procuramos embasar e contextualizar a pesquisa dentro de um referencial teórico que enriquecesse o caráter qualitativo das investigações, a partir de perspectivas históricas e atuais. A dissertação utiliza como procedimento metodológico, para a exploração do objeto e conceitos que concernem à temática, a análise documental e pesquisa bibliográfica.

A análise documental e pesquisa bibliográfica são procedimentos valiosos de abordagem por conter uma gama rica e diversa de materiais, em geral, confiáveis. Para se alcançar os objetivos é preciso fazer escolhas e tomar decisões a respeito de como caracterizar o tipo de documento e sob qual enfoque serão interpretados os dados, ao identificar nas fontes padrões, discordâncias, críticas e defesas acerca do tema, contudo, para tanto, é preciso estratégias sistemáticas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). "A pesquisa sobre um problema determinado depende das fontes de informação sobre o mesmo [...] a utilização adequada dessas fontes, auxilia na delimitação do objeto, esclarece aspectos conflitantes e orienta a busca na fundamentação teórica" (CHIZZOTTI, 1991, p.16).

A análise documental utiliza materiais denominados de fontes primárias, provenientes de órgãos que realizam pesquisas e observação de dados, disponíveis em arquivos, fontes estatísticas e fontes não escritas. Os arquivos podem ser públicos, os quais contém documentos oficiais e jurídicos, ou privados - bancos, igrejas, indústrias, empresas, partidos

políticos, escolas - os documentos são na forma de leis, registros, ofícios, atas, boletins, memorandos, atas e regulamentos. As fontes estatísticas são derivadas de censos oficiais e particulares e as não escritas são compostas por fotografias, gravações, filmes, imprensa falada, objetos de arte e testemunhos gráficos. A vantagem da pesquisa documental está na estabilidade das informações, inclusive para traçar estudos históricos e se mostram pertinentes, pois proporcionam a análise crítica dos dados por parte do pesquisador (RAMPAZZO, 2005).

A pesquisa bibliográfica, trata de uma temática, a partir da contribuição de referências teóricas compostas por múltiplos autores, por meio de livros, revistas, artigos, textos, teses, dissertações, dicionários e enciclopédias. Geralmente, esse tipo de pesquisa é associada a diferentes procedimentos metodológicos, na contextualização de um quadro teórico geral do estudo a ser desenvolvido. A documentação sistemática ou fichamento do material lido, permite o levantamento das principais ideias e conceitos sobre o objeto de estudo, ao servir como fundamentação teórica e justificar os limites e contribuições da investigação. Baseia-se na análise textual, sistemática e crítica do material pesquisado, que permite posteriormente uma leitura crítica e problematizadora, a qual culmina em uma reelaboração pessoal e científica por parte do pesquisador (RAMPAZZO, 2005).

Para o desenvolvimento dos procedimentos metodológicos foram consultados livros e textos, tanto impressos, quanto *on line* acerca da bibliografia especializada sobre o tema; a análise documental foi realizada a partir do portal da Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE na *internet*³, da legislação municipal e educacional brasileira, impressa e *on line* e dos dados do IBGE⁴, da Fundação Seade⁵ e do IPEA⁶, disponíveis em seus respectivos *sites* oficiais.

A partir da década de 1990, a *internet* passou a dispor de um volume e variedade enorme de dados, os quais podem ser atualizados com frequência, tornando-se uma ferramenta fundamental para muitos pesquisadores. Ela é uma rede global que interconecta outras redes, com livre acesso e compartilhamento de dados, contudo na busca por informações não há uma estrutura organizada de sistematização como em uma biblioteca. No

³ Disponível em <<http://www.edcities.org>> Acesso em 20 nov. 2012.

⁴ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em 08 nov. 2011.

⁵ Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE. Disponível em <<http://www.seade.gov.br/>> Acesso em 22 set. 2013.

⁶ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/portal/>> Acesso em 22 set. 2013.

início do século XXI, muitos dados só estão disponíveis *on line*, e os *sites* ou *links* podem ser acessados por diferentes caminhos ou ferramentas. Todavia, há de se atentar para o fato de que qualquer pessoa ou instituição pode inserir informações nessa rede, por isso numa pesquisa científica é preciso se ater a fidedignidade das fontes (CENDÓN, 2000). Sua utilização se tornou tão comum e às vezes imprescindível em pesquisas científicas, que em seu livro clássico de "Metodologia do Trabalho Científico" (2004), o qual por décadas orienta estudantes, o prof. Severino, passou a inserir um tópico sobre o tema, orientando como fazer pesquisa na *internet* e elaborar a bibliografia.

A revisão de literatura pode ser composta por estudos que contemplam a produção bibliográfica da área ou objeto pesquisado, ao ser delimitada por recortes temporais e aspectos gerais sobre um assunto específico. Seu intuito é auxiliar o pesquisador na busca dos conhecimentos até então desenvolvidos sobre a temática a ser estudada e possibilita também a contribuição na elaboração de novas ideias ou projetos. "As revisões podem ser caracterizadas de acordo com o propósito, abrangência, função e tipo de análise a ser desenvolvida" (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 193).

Nessa pesquisa o levantamento da literatura sobre a temática se deu a partir da consulta de um conjunto de doze artigos, entrevista e dissertações de mestrado pesquisados na *internet*⁷. A seleção dos textos teve como critérios, primeiro a escolha dos que descreviam e analisavam as Cidades Educadoras de forma geral, com o intuito de obter uma visão mais abrangente do Movimento e estudos de caso, para tomar conhecimento de como os princípios e diretrizes estavam sendo desenvolvidos em algumas cidades.

O segundo critério teve como base estudos de caso que abarcassem sob diferentes ângulos aspectos políticos, educacionais e sociais do Movimento como: educação não-formal para crianças e jovens; novo paradigma sociológico no uso dos espaços públicos; educação de adultos e competitividade dos territórios; associativismo; administração local; transformação social; cidades em rede; relação entre educação formal e não-formal; projeto educativo local dos princípios à prática; escola cidadã; e relação entre educação permanente e formal.

No decorrer da leitura dos textos, observamos que estes ainda podiam ser subdivididos em três grupos conforme as conclusões ou considerações acerca da pertinência e viabilidade da implantação das propostas do Movimento Cidades Educadoras. O primeiro grupo abrange

⁷ Google Acadêmico. *Cidades Educadoras*. Disponível em <<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=cidades+educadoras&btnG=&lr=>>> Acesso em 03 mar. 2012.; e Scientific Electronic Library Online - SCIELO. *Cidades Educadoras*. Disponível em <<http://search.scielo.org/?q=cidades%20educadoras&where=ORG>> Acesso em 10 mar. 2012.

textos que problematizam e apontam as potencialidades do Movimento; o segundo grupo entende que as propostas são pertinentes, mas traz ressalvas; e o último grupo aponta limites e faz críticas.

O primeiro grupo é constituído pelas seguintes análises: estudo referente ao Programa de modo geral (FERNANDES, 2009; FORTUNA, 2002); sobre a experiência de Belo Horizonte e Porto Alegre/Brasil (VARÓN, 2003); acerca das ações desenvolvidas em Porto Alegre/Brasil (HIDALGO, 2011); e, as iniciativas do Programa em Lisboa/Portugal (SILVA, 2010). Esses estudos são constituídos por três artigos derivados de dissertações (FERNANDES, 2009; FORTUNA, 2002; HIDALGO, 2011), um artigo de uma revista educacional (VARÓN, 2003) e uma dissertação de mestrado (SILVA, 2010), os quais defendem que a implantação das premissas das Cidades Educadoras são relevantes e necessárias, pois é preciso implementar mudanças relativas à participação dos habitantes nas políticas públicas e trabalhar a educação ao longo da vida sem se ater só aos padrões mercantilistas.

No segundo grupo Gadotti (2005) aborda a questão de modo geral; São Paulo/Brasil é analisada por Vera Lúcia Salvatore em entrevista concedida a Sarmiento (2008); São Paulo/Brasil, Lisboa/Portugal e Rosário/Argentina foram analisadas por Simões (2010); e Braga/Portugal foi objeto de análise de Machado (2009). Esse grupo reúne quatro textos entre artigos (GADOTTI, 2005; MACHADO, 2009), entrevista (SARMIENTO, 2008) e dissertação (SIMÕES, 2010), os quais entendem que as premissas são pertinentes, porém os estudos de casos apontam ressalvas quanto à centralidade nas mãos dos governos, aos ciclos eleitorais, à possibilidade de transversalidade entre os órgãos administrativos locais, à concentração nos países latinos, à amplitude das propostas para todos os habitantes e à real possibilidade de participação plena destes.

O terceiro grupo é constituído por três dissertações de mestrado (LOPES, 2009; SANTOS, F., 2009; SANTOS, L., 2009). Lopes (2009) analisou a experiência de Porto/Portugal; Santos, F. (2009) pesquisou o desenvolvimento de uma ação no município de Sorocaba/Brasil; e Santos, L. abordou a temática em Portugal. Os estudos identificaram que as cidades pesquisadas não conseguiram alcançar a metas, principalmente por causa da falta de empenho do governo local em informar e envolver os habitantes nas decisões.

Após a leitura desses textos, verificamos que os autores definem as Cidades Educadoras, como projeto, programa ou movimento, optamos por utilizar na dissertação o último termo, no sentido de ser um conjunto de ações políticas, culturais e sociais instituídas

por diversas cidades do mundo, que têm um objetivo em comum. Também julgamos pertinente utilizar o termo Cidade Educadora, designação oficial da Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE, organizadora do Movimento, mesmo que alguns autores, teóricos e cidades denominem de Cidade Educativa.

Estrutura do Texto

A presente pesquisa que se funda em um cunho social, político e educacional, por meio de abordagem qualitativa/quantitativa e procedimentos metodológicos os quais compreendem estudo bibliográfico e documental, se estruturou em duas partes. A primeira parte da pesquisa apresenta e analisa alguns aspectos do Movimento Cidades Educadoras, ao evidenciar sua contextualização, história, pressupostos e organização. O primeiro item dessa parte, trata das definições dos termos "cidade" e "globalização", por meio da análise de suas relações com os conceitos do Movimento Cidades Educadoras. Quanto ao papel das cidades no desenvolvimento das sociedades, são apresentadas suas perspectivas e dimensões históricas, territoriais e sociais, de forma geral. Há a análise de aspectos como diversidades e pontos em comum entre seus diferentes tipos, a relação urbano e rural, questões sociais, de infraestrutura e sustentabilidade, vínculo entre ocupação do solo, desigualdades, sociedade e indivíduos e a ligação de todos esses elementos com a educação.

No que diz respeito à globalização, são discutidas suas particularidades históricas e as mudanças nas configurações sócio territoriais que ela traz, por meio da exposição das fases pela qual passou esse fenômeno, até chegar ao século XXI tendo como força motriz a expansão do capitalismo. São expostas suas implicações sociais, que podem ser negativas e excludentes, ou carregarem possibilidades positivas e encerra discutindo sua influência nas cidades.

Em um segundo momento, são apresentadas e analisadas as primeiras ideias, pressupostos e experiências de uma Cidade Educadora, que inicia com o estudo do relatório da UNESCO "Aprender a Ser: a educação do futuro" (1973), ao explorar como ele foi constituído, quais são seus temas gerais e em específico, a ideia de uma "Cidade Educativa". A seguir é exposto o histórico das cidades educadoras dividido entre as décadas de 1970, 1980 e 1990. E por fim, é descrito o exemplo de Barcelona (Espanha), por meio de como se deu o processo e implantação, dessa que é considerada a primeira Cidade Educadora do mundo, por se dispor a colocar em prática os pressupostos de uma pedagogia urbana.

Em seguida, são apresentadas as principais premissas e elementos envolvidos na implantação das ações de uma Cidade Educadora, a partir da análise dos princípios e pressupostos contidos na Carta das Cidades Educadoras e do estudo das diferentes propostas conceituais e principais elementos que as compõem - educação ao longo da vida, educação formal, não-formal e informal, iniciativas do governo local e participação dos habitantes e instituições.

A primeira parte se encerra ao abordar como se dá a organização desse Movimento, por meio da Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE, ao analisar o conteúdo de seu portal na *internet*, os componentes administrativos da associação, a relação com outras instituições e organizações internacionais e locais, assim como as redes temáticas e territoriais. Também exemplifica quais são as Cidades Educadoras do mundo e as informações sobre elas e a associação disponíveis no Banco Internacional de Dados das Cidades Educadoras - BIDCE, que contém experiências, documentos e textos.

A segunda parte da dissertação se inicia com a abordagem das especificidades do município brasileiro, por meio do exame da legislação federal, o qual visa identificar o que compete ao governo local. A história dos municípios no Brasil é abarcada a partir da análise das Constituições Federais, especificamente em relação ao grau de autonomia e às responsabilidades no campo educacional. A seguir, são identificados os principais aspectos e características das seis Cidades Educadoras no estado de São Paulo, que estavam associadas em 2012, além de suas ações e experiências. A apresentação dos municípios inclui uma breve caracterização geral e índices sociais, econômicos, educacionais e populacionais, enquanto as ações são elencadas de acordo com a temática.

Após essa contextualização, há a análise das ações frente ao perfil temático e aos princípios do Movimento. O estudo das temáticas, foi realizado a partir do agrupamento das 103 ações em andamento no ano de 2012 pelas seis Cidades Educadoras paulistas, a partir do qual foram identificados 14 temas. Por meio dessa classificação analisamos quais são os temas mais trabalhados, quais dessas temáticas coincidem com os temas mais desenvolvidos pelas Cidades Educadoras do mundo, o público alvo das ações, onde elas ocorrem e os pontos comuns e divergentes em relação a como cada município trabalha o mesmo tema.

A análise que encerra a pesquisa examina como quatro princípios do Movimento são desenvolvidos pelos municípios em suas ações: primeiramente procurou-se verificar se há participação dos habitantes na elaboração e implantação das ações e como ocorre; a seguir são identificadas as ações que envolveram parcerias com instituições públicas e privadas e como

se dá essa cooperação; outro ponto analisado refere-se ao trabalho entre secretarias e departamentos municipais numa mesma ação e por último, quais ações desenvolvem o tema inclusão e quais são suas vertentes.

Dessa forma, consideramos que a revisão de literatura nos indica falta de consenso sobre a temática, justificando a necessidade de mais estudos e pesquisas. A identificação de escasso conjunto literário acerca das Cidades Educadoras e a importância da relação entre educação e os espaços sociais e territoriais das cidades, no que tange o desenvolvimento integral dos cidadãos, por meio da democracia, também são aspectos a serem levados em conta quanto à relevância do estudo desse movimento internacional. Espera-se que esse trabalho, considerando seus limites, contribua para discussões referentes às reflexões e ações, as quais resultem em uma concepção plural a respeito dos mecanismos que possam desenvolver transformações no plano local e sejam capazes de mudar o comportamento e as relações de famílias, indivíduos e habitantes em geral.

Parte I - Cidades Educadoras - contextualização, histórico, pressupostos e organização

1. As Cidades e o Fenômeno da Globalização

O Movimento Cidades Educadoras se desenvolveu no fim do século XX e suas ideias e pressupostos são calcados em uma visão de educação, a qual entremeia as modalidades formais, não-formais e informais, de forma geral e contínua nos espaços urbanos, por meio de um maior envolvimento possível dos habitantes e instituições nas políticas públicas.

Entendemos, que para dar início a uma discussão acerca dessa temática é preciso primeiramente analisar o desenvolvimento das cidades e a globalização. Pois, as configurações dos elementos que compõem as cidades, em geral, são o cerne dessa pesquisa e o processo de globalização no qual vivemos no início do século XXI, tem influído direta e indiretamente na economia, cultura e política, também em nível local.

No que concerne às cidades, serão apresentados seus aspectos históricos e gerais, tendo como foco principal o espaço urbano e as potencialidades educativas. Optamos por não abordar os fatores específicos e legais, pois dependem da nação ou Estado em que estão inseridas, assim como também não serão tratadas as questão das grandes metrópoles, pois estas têm características próprias, as quais extrapolam todo tipo de fronteiras locais. E no que tange à globalização, serão abarcadas suas principais particularidades, principalmente, acerca das áreas econômicas, sociais e tecnológicas, ao relacioná-las às configurações de possibilidades e antagonismos que compõe esse fenômeno.

1.1 Cidades - perspectivas e dimensões históricas, territoriais e sociais

Há séculos as cidades fazem parte da organização social da humanidade, por meio de um espaço circunscrito onde diferentes fatores como política, cultura, economia e educação, se relacionam em diversos contextos. De acordo com Granell-Gómez e Vila, "a cidade tem sido historicamente um lugar de encontro e de civilização. Desde seu aparecimento, há mais

de 6 mil anos, a cidade tem estado estreitamente vinculada ao conceito de cidadania e cultura" (2003, p. 17).

Dessa forma, por apresentar um sistema interno tão complexo, com elementos imbricados, a cidade pode ser estudada sob diferentes ângulos. Goitia (1982) defende que há três tipos fundamentais de cidades no que diz respeito à ocupação dos espaços públicos. As "cidades públicas" estão, comumente, em países latinos e orientais, com grandes espaços e praças públicas, onde os habitantes se concentram para diferentes propósitos. Enquanto as "cidades domésticas", se encontram, em geral, em países anglo-saxões e do norte da Europa, cujo clima frio na maior parte do ano, faz com que a convivência se dê, comumente, em ambientes fechados. O terceiro tipo seriam as "cidades mulçumanas", que por motivos religiosos estabelecidos no Corão, podem ser consideradas uma mescla das cidades públicas e domésticas, pois ao mesmo tempo há um amplo uso dos espaços públicos e cultivo à privacidade da vida familiar.

Mas, independente do tipo de cidade, em sua organização há leis, normas, parâmetros e condutas, no intuito de que haja equilíbrio e qualidade na convivência entre as pessoas. As cidades como conhecemos no século XX, principalmente no ocidente, utilizam como modelo a organização das cidades gregas antigas, que eram construídas sob valores comuns de política e religião (HAROUEL, 1990).

Podemos entender assim, que há uma relação recíproca de influências entre o modo como uma cidade e seus habitantes se organizam. A ocupação dos espaços públicos e privados e a forma como os habitantes se relacionam, dependem principalmente de aspectos históricos e culturais. Julgamos procedente destacar esse fato, porque será uma das bases para expormos adiante os princípios das Cidades Educadoras, que se baseiam na democracia e nas especificidades locais.

A noção de cidade está associada à questão territorial, ao espaço geográfico, como uma unidade de diversidade, onde se materializa a relação sociedade-natureza e a história humana. Santos explicita que "o território é o chão e mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer a aquilo que nos pertence" (2000, p. 96). Em geral, são compostas por um núcleo urbano circunscrito, ou até mesmo conurbado a uma área rural, por isso é preciso levar em conta as forças que um exerce sobre o outro (BEYHAUT, 1997).

Na relação entre urbano e rural há uma justaposição de influências de origens distintas, que se contrapõem, ou se somam de acordo com diretrizes e demandas políticas, sociais, econômicas e culturais (IANNI, 1997). Todavia, a partir do século XX houve uma

intensificação do aumento de habitantes nas áreas urbanas o que fez com que as administrações locais enfrentassem a demanda de novas formas de gestão, a respeito dos desafios para atender os habitantes em relação à oferta de equipamentos e serviços e à complexidade no uso do território, o qual pode se tornar fragmentado. Assim, surge um novo momento histórico, que no geral, tende a dedicar maior atenção aos espaços urbanos, os quais passam a ter mais importância como meio difusor de cultura, ao abrigar uma complexidade de possibilidades e antagonismos (CARRANO, 2003).

Segundo previsões da OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), durante o século XXI, três quintos da população mundial viverá em cidades, 21 das quais serão megacidades com mais de 10 milhões de habitantes, a maioria das quais - 17 - estará em países em vias de desenvolvimento (GRANELL-GÓMEZ e VILA, 2003, p. 18).

Observamos, que as divisões territoriais refletem características culturais e econômicas, as quais interferem diretamente na formulação das políticas públicas. No nosso entender, como o objeto de estudo da pesquisa são as Cidades Educadoras e conforme veremos adiante, elas são voltadas para o espaço urbano, consideramos pertinente nos debruçarmos com mais atenção a essa questão.

O meio urbano tem características próprias e apresenta uma gama de diversidades, que requer de suas instituições, sejam elas de caráter público, privado, comunitário ou religioso, um conjunto de projetos e ações de diferentes intencionalidades e responsabilidades. Assim, é preciso atentar ao fato de que no espaço urbano, o êxito do conjunto de medidas ou providências públicas educacionais e sociais, relaciona-se "sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições" (SANTOS, 2008, p. 54).

No meio urbano as pessoas vivem ao mesmo tempo relações de proximidade e individualidade, por isso a infraestrutura, quando adequada, pode motivar a união organizativa dos habitantes e promover inter-relações sócio-territoriais. No que diz respeito à ocupação do território, as políticas urbanísticas, sociais, econômicas, educacionais e culturais, o mobiliário urbano, a segurança viária e o uso de equipamentos e serviços, são elementos os quais influem em como os habitantes utilizarão os espaços públicos. Para o espaço urbano possibilitar qualidade de vida, é preciso atenção à questão de que é essencial haver sustentabilidade política, econômica, democrática e ambiental. Contudo, isso pode ser complexo em cidades especializadas, separadas em zonas específicas de uso do solo, sendo

assim é importante haver espaços comuns, que atendam diferentes regiões da cidade, aliando as relações humanas à funcionalidade e à estética urbana (SANTOS, 2008).

Em geral, dentre as principais características do território urbano, estão as contradições em relação às diferenças socioeconômicas dos habitantes, que geram uma complexidade de exclusões, as quais envolvem diversos setores da sociedade. A pobreza, por exemplo, não é só uma questão que reflete necessidades materiais, abrangendo também o mundo do trabalho, saúde pública, saneamento básico, educação e qualidade de vida. Essa situação é fácil de ser observada no meio urbano, onde em comum, a divisão territorial e social ocorre por meio de bairros ou regiões, que abrigam desigualdades inerentes ao modo de vida da sociedade em que se insere (ROSA; FERNANDES; GARCIA, 2004).

Além dessas questões, é preciso levar em conta as características heterogêneas dos habitantes, pois a cidade é formada por agrupamentos sociais, que podem ou não ter interesses em comum e também por indivíduos, cujas particularidades e necessidades, podem ir de encontro, ou ao encontro dos anseios coletivos. Quanto à isso Ianni discorre:

É na cidade que o indivíduo pode perceber mais limpidamente sua cidadania, o cosmopolitismo, os horizontes da sua universalidade. Aí ele pode apropriar-se mais plenamente do que nunca da sua individualidade e humanidade, precisamente porque aí multiplicam-se suas possibilidades de ser, agir, sentir, pensar e imaginar (1997, p.78).

Percebemos assim, que o espaço urbano tem particularidades próprias, com subáreas e grupos populacionais distintos, cujas necessidades e interesses diferentes podem gerar conflitos e dificultar as ações governamentais. Por isso, entendemos que na dinâmica social do século XXI, propostas como a das Cidades Educadoras, nas quais o governo local e os habitantes, discutam conjuntamente a implantação de ações educativas, para tornar a extensão urbana área de formação de identidades comuns e práticas de solidariedade, podem ser uma alternativa para lidar com os problemas, como as diversas formas de exclusão.

Nas diferentes dimensões de uma cidade, as práticas sociais incorporam-se a distintos fatores, dentre eles a educação. As dinâmicas culturais e as trocas de saberes adquirem significação social, a partir de relações humanas que ocorrem de forma plural e multifacetada. A cidade gera práticas educativas em diversos sentidos, por meio de uma gama de iniciativas, origens, responsabilidades e intenções. Dentro dessas situações, a educação apresenta desde objetivos pedagógicos preestabelecidos, até ações que surgem aleatoriamente (BRARDA; RIOS, 2004).

Em relação à relevância de se analisar o papel da educação na vida em sociedade, pode se dizer que:

O potencial educativo da cidade é um dos aspectos menos estudados da vida urbana. Sabemos que a aglomeração e a densidade são fatores estruturais constitutivos da cidade, que esta concentração é a origem da diversidade e da interação entre os cidadãos e a paisagem urbana, influenciando o conhecimento e a cultura (CABEZUDO; RICHARDS; HALVESRUD; ESQUIVEL, 2004 c, p. 106).

A partir das afirmações dos autores citados acima, podemos então definir que há diferentes formas e modalidades educacionais, como as formais (escolares e universitárias), não-formais (com cunho pedagógico, mas sem regras, conteúdos e condutas rígidas da educação formal) e a informal (educação cotidiana, sem intencionalidade preestabelecida, baseada na relação entre os habitantes e suas culturas e normas vigentes), as quais serão discutidas mais detalhadamente no decorrer da dissertação. Ao considerarmos todos os aspectos educativos circunscritos numa cidade, podemos vislumbrar, assim como o Movimento Cidades Educadoras, que se forem trabalhados conjuntamente, sob uma mesma intencionalidade baseada na democracia, cidadania e cooperação, há a possibilidade de melhora nas relações e na qualidade de vida dos habitantes.

No século XX, a maioria das cidades passam a se estender além do espaço delimitado por suas fronteiras territoriais, ao fazer parte de uma sociedade global. Dessa forma, ela também adquire características exteriores à sua dinâmica local ou nacional, principalmente no que diz respeito às forças econômicas e culturais. Por isso, para compreender seus movimentos internos e externos, é preciso contemplar os aspectos e fatores que envolvem a globalização (IANNI, 1997).

No que concerne às mudanças sociais promovidas pela globalização, cujas influências afetam o processo de desenvolvimento das cidades, pode se apontar alguns fatores comuns. Dentre eles está a revolução tecnológica, baseada nas TICs - tecnologias de informação e comunicação, a construção de um modelo econômico de amplitude mundial, as mudanças culturais geradas pelo crescente protagonismo das mulheres, jovens e terceira idade e a preocupação com aspectos ecológicos, a partir da constatação de que os sistemas de biodiversidade mundiais estão interligados (CARRANO, 2003).

Vemos assim, que as cidades além de suas dinâmicas internas, compostas por elementos diversos os quais agem uns sobre os outros mutuamente, também sofrem influências externas supranacionais de diferentes ordens. Como as Cidades Educadoras fazem

parte de um movimento internacional, com membros em todos os continentes, consideramos ser procedente expor a seguir alguns fatores concernentes ao fenômeno da globalização.

1.2 Globalização - particularidades históricas e as novas configurações sócioterritoriais

No decorrer das leituras de textos e livros específicos sobre as Cidades Educadoras, identificamos que a globalização é mencionada como um dos fatores cuja influência, afeta direta e indiretamente a economia, cultura, política e relações nas cidades. Devido a isso, julgamos ser apropriado esclarecer alguns aspectos desse fenômeno mundial.

Entendemos, que o fenômeno da globalização, no qual a humanidade viveu mais intensamente no século XX, vem de um longo processo histórico entremeado por aspectos convergentes e divergentes, os quais a partir de diferentes fatores, influenciam diversos tipos de relações como as familiares, locais, nacionais e internacionais. Durante séculos, distintas sociedades humanas, ao redor do mundo, participam de um processo de mútua influência, baseado principalmente em questões econômicas expansionistas, iniciado "no mínimo, desde as grandes navegações do fim do século XV e começo do século XVI" (SINGER, 1997, p.157).

De acordo com Ianni (1997), a partir de uma série de acontecimentos de grandes proporções, que envolvem inúmeros elementos, a globalização se desenvolveu e ganhou força ao perpassar no decorrer do tempo movimentos como o mercantilismo, o colonialismo e o imperialismo. Esse fenômeno global se fortaleceu no decorrer de séculos, até alcançar "identidade e generalidade excepcionais no limiar do século XXI" (p.64). Sua expansão variou de acordo com as características específicas de cada fase pela qual passou, sendo que no século XX sua base foi o capitalismo.

Ainda segundo o mesmo autor, a nova cadeia de desenvolvimento do capitalismo, tem exercido influência não só no modo de produção, como nas relações das sociedades, sendo que economicamente representa a prevalência do mercado. Sua sustentação está nas "novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização dos mercados" (p.10), ao ultrapassar fronteiras, religiões e culturas. Todavia, a globalização também tem propiciado o surgimento e a reprodução de diferentes tipos de exclusão e desigualdade.

A nosso ver é possível perceber, que apesar de ser um fenômeno em pleno crescimento, presente cotidianamente nos diversos meios de comunicação, a expressão globalização ainda não tem seu significado consensualmente estabelecido, o que pode gerar controvérsias e dúvidas acerca de seu alcance e possibilidades. Em relação à isso Sene destaca que:

[...] ao mesmo tempo em que é um processo extremamente complexo e ainda em andamento, suas interpretações estão bastante banalizadas, o que não exclui antagonismos entre algumas delas. Ainda não se tem uma visão totalmente clara sobre o processo. Mesmo entre pesquisadores não há consenso acerca do tema (2007, p. 16).

Consideramos, que uma das questões geradora de diferenças de opinião sobre a globalização, é este fenômeno apresentar ao mesmo tempo antagonismos e novas possibilidades. A respeito da questão dos antagonismos, pode-se dizer que a globalização do século XXI, tem dado origem a uma relação conflituosa entre elementos e fatores, alguns antigos, outros recentes, que compõem as sociedades.

A globalização tem se mostrado um fenômeno complexo e contraditório, formado de impasses e perspectivas, ao modificar as configurações histórico-sociais, por meio de rupturas, de acordo com as características de cada sociedade. Mas, o que tem ocorrido de modo geral, são situações que acontecem de forma concomitante e em sentido oposto, como "um universo de diversidades, desigualdades, tensões e antagonismos, simultaneamente às articulações, associações e integrações" (IANNI, 1997, p. 29).

No que diz respeito às novas configurações e possibilidades geradas pela globalização, um de seus aspectos principais é o uso das novas tecnologias. Conforme afirma Gorender "a Globalização e a Revolução Tecnológica são processos objetivos e conjugados [...] e projetam para o futuro a possibilidade de uma sociedade planetária unificada" (1997, p. 73). Dentro do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, a *internet* se tornou um veículo, que permite rapidez na difusão das informações, ao se mostrar praticamente indispensável na troca de conhecimentos e experiências e no desenvolvimento e formação das relações globais, as quais abarcam novas relações, redes e espaços sociais.

A humanidade vive uma espécie de unicidade técnica, por meio da informática e de computadores, que influencia os modos de vida em relação a ritmos, horários e até no uso dos espaços e territórios. As possibilidades das TICs, podem levar as sociedades a discutirem novas perspectivas de valores considerados universais, como a democracia, o

desenvolvimento sustentável e os direitos humanos, além de até mesmo propiciar manifestações antiglobalização (SANTOS, 2000).

Dessa forma, entendemos que, as contradições e possibilidades que o processo de globalização abrange, influem em grande parte da humanidade, direta ou indiretamente em quase todos os aspectos da existência, como na vida econômica, política, cultural e até na própria subjetividade.

No que tange às relações sociais, pode-se dizer que tanto em âmbito local, quanto regional e nacional, há tradições e peculiaridades próprias, as quais estão sendo recriadas ou adaptadas às configurações da globalização. Passa a existir também uma sociedade global, a qual traz em seu bojo novos significados, movimentos e interpretações, que perpassam fronteiras e propiciam a compreensão de problemas similares, como por exemplo, a questão ecológica. Em geral, o perfil dessa relação social global coletiva é predominantemente urbano, o que não quer dizer que o mundo agrário tenha perdido sua importância, ele apenas adquire outro papel e contorno nessa nova configuração (IANNI, 1997).

Sendo assim, consideramos que as repercussões causadas pela globalização em nível local, variam de acordo com as características intrínsecas de cada sociedade. Dessa forma, as cidades se beneficiam ou não, com as novas perspectivas promovidas pela globalização de acordo, principalmente, com suas características culturais e políticas, pois dependerá das políticas públicas implantadas e do envolvimento de habitantes e instituições, a adaptação de uma sociedade às transformações e demandas globais.

Nas cidades, principalmente no espaço urbano, a dimensão espacial da globalização, que é mundial, perpassa as perspectivas locais, onde habitantes, economia, cultura e política, se materializam e se moldam num território delimitado. No meio urbano, o uso dos espaços e as relações sociais que nele ocorrem, indicam como os aspectos diversos da globalização e da cultura local estão ou não em consonância. Quanto a isso, Santos afirma que "os territórios tendem a uma compartimentação generalizada, onde se associam e se chocam o movimento geral da sociedade planetária e o movimento particular de cada fração, regional ou local, da sociedade nacional" (2000, p. 79).

A partir de todos esses aspectos apresentados sobre as cidades e a globalização, podemos perceber, que tanto suas características singulares, quanto suas inter-relações, contêm aspectos conflitantes e ao mesmo tempo potencialidade de mudanças, as quais podem possibilitar melhor qualidade de vida aos habitantes. E é nesse sentido, que o Movimento Cidades Educadoras, conforme será apresentado e analisado no decorrer dessa dissertação, é

uma proposta de política pública, voltada a recuperar o uso dos espaços sociais. Visa a associação entre diversos grupos de habitantes e instituições, no intuito de valorizar e conciliar identidades e diversidades, do modo mais igualitário possível. Segundo a Rede Estatal de Cidades Educadoras da Espanha - RECE (2010), as cidades têm como utilizar aspectos diretamente associados aos moldes e exigências do mundo globalizado, como por exemplo as TICs e diferentes tipos de redes econômicas, políticas e sociais, para explorar o potencial local de educar e socializar.

Deste modo, a globalização do século XX transformou "os sentidos da geografia e da história, da biografia e da memória, do passado e do presente; assim como o futuro é atravessado por outras interrogações, nostalgias e utopias" (IANNI, 1997, p. 229), é nesse contexto que a ideia de uma Cidade Educadora, passou a ser colocada em prática no final do século. Villar (2007) explicita que o Movimento Cidades Educadoras não pretende se voltar contra ou evitar a globalização e sim, tentar se adaptar aos problemas gerados ou salientados por ela. Todavia, entendemos que a ideia de adaptação ao global merece atenção, para não se tornar apenas uma preocupação em ajustar os habitantes à aspectos economicistas, os quais têm como discurso alcançar o "bem comum". E esse talvez seja, um dos maiores desafios a serem enfrentados pelos governos locais associados ao movimento, conciliar de forma equilibrada em seus projetos, programas e ações, a relação entre as características sociais e financeiras tanto do global, quanto do local.

Portanto, após a abordagem desse conjunto de elementos inter-relacionados ao objeto de estudo da pesquisa, abordaremos a seguir um documento base que delinea as ideias iniciais dessa proposta de educação ao longo da vida e a experiência de como se deu a implantação da primeira Cidade Educadora.

2. Primeiras ideias, pressupostos e experiências de uma Cidade Educadora

Entendemos ser pertinente para o desenvolvimento dessa pesquisa, explorar as concepções e contornos que culminaram nas Cidades Educadoras, com o objetivo de tornar mais compreensível os pressupostos gerais desse Movimento, os quais propõem a educação ao longo da vida de forma ampla e coletiva no espaço urbano. Para tanto, faremos a seguir a análise do documento da UNESCO "Aprender a Ser: a educação do futuro" (1973), onde surgiram de forma organizada as primeiras ideias sobre as Cidades Educadoras e

apresentaremos a experiência de Barcelona (Espanha), que foi a primeira cidade do mundo a colocar em prática e sistematizar esses pressupostos.

2.1 Documento da UNESCO "Aprender a Ser: a educação do futuro" - novos panoramas educacionais globais

No início dos anos 1970, houve as primeiras discussões acerca do conceito de Cidade Educativa ou Educadora em âmbito internacional, quando a UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, lançou o relatório "Apprendre à Être". Esse documento, que teve o título traduzido para o português como "Aprender a Ser: a educação do futuro", é também conhecido como Relatório Faure, nome de seu organizador, Edgar Faure⁸. A versão utilizada nessa pesquisa é a tradução para o espanhol de 1973, realizada por Carmen Paredes de Castro.

Os temas abordados no referido Relatório, que no geral discutem desde uma revisão histórica, à questões sociais, econômicas e ideológicas da educação no mundo, foram debatidos no transcorrer da Conferência Geral da UNESCO em dezembro de 1970. Posteriormente, em 1971, seguiu-se uma série de estudos baseados nesses temas, com o objetivo de apontar possíveis caminhos e soluções globais concernentes às questões ligadas à educação ao longo da vida em um mundo com perspectivas de grandes transformações. O resultado desses estudos foram organizados de forma a culminar na elaboração do relatório em maio de 1972, cuja publicação ocorreu em fevereiro de 1973. O intuito da UNESCO era que o documento promovesse a busca de um novo humanismo, ao servir como recurso na elaboração de políticas públicas, medidas e ações educativas, por meio da dimensão reflexiva e crítica da relação entre políticos e habitantes e do uso de espaços públicos (SILVA, 1979).

A partir desse documento da UNESCO, observamos como as transformações de diferentes ordens, em nível global, que ocorreram na primeira metade do século XX, desencadearam uma preocupação quanto ao futuro das sociedades. A educação passa a ser apontada como uma das alternativas para compor a resolução de questões sociais, políticas e culturais. Contudo, conforme discutiremos adiante na pesquisa, para essas teorias serem

⁸ Edgar Faure (1908-1988), foi um político que ocupou o cargo de primeiro ministro da França, por duas vezes nos anos 1950, também foi ministro encarregado pelas questões sociais nos anos 1972-1973 e presidente da Assembléia Nacional francesa de 1973 a 1978.

Disponível em <<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/202788/Edgar-Faure>> Acesso em 20 jul. 2013.

colocadas em prática é preciso o enfrentamento de temas conflitantes e contraditórios inerentes aos modelos sociais vigentes.

No que diz respeito ao conjunto do conteúdo, podem ser destacados três grandes princípios fundamentais:

[...] establecer una relación estrecha entre la educación permanente y «la previsión de las tendencias futuras de la sociedad que se considere»; recurrir, para responder a las necesidades, a «múltiples sistemas», desde los programas institucionales hasta las formas no institucionales, incluido el empleo de las tecnologías modernas; concebir la educación como «formando parte integral de todo acto del hombre» (UNESCO, 1973, p. 269).

Ao lermos o conjunto do documento, pudemos identificar que os princípios citados acima tratam, em específico, da crise mundial da educação, da relação entre educação e sociedade, das transformações da educação no século XX, das finalidades da educação e dos caminhos e estratégias para se alcançar o modelo proposto de "Cidade Educativa". Todavia, ao analisar o Relatório, Silva (1979) destaca que a seu ver, este apresenta um caráter amplo e não se atém com detalhes a tudo que é exposto, havendo assim, necessidade de estudos mais completos, para se colocar em prática suas propostas.

De acordo com Canário (2006) o século XX foi marcado por uma escolarização em massa, que na época representou expectativas de "progresso, razão e justiça social" (p.07), contudo seu sistema baseado num modelo industrial, de saber cumulativo e revelado não acompanhou as mudanças econômicas globais, o que levou as promessas à incertezas. A partir do final da década de 1960, essa situação gerou um sentimento generalizado de insatisfação, denominado como "uma crise mundial da educação" (p.11). Percebeu-se, que havia um paradoxo entre o desenvolvimento do conhecimento científico e técnico e a falta de maturidade social e política, produzido pela característica da escola de se fechar sobre si mesma, o que culminou em propostas de ligar a escola à vida.

O autor ainda afirma, que o relatório pode ser considerado um manifesto em resposta à essa crise educacional mundial, ao iniciar um "[...] movimento da educação permanente, reorganizador de todo processo educativo" (p.18) e estabelecer um marco de mudanças no pensamento da época, onde a educação passa a ser vista como parte de todas as etapas da vida. O cerne está em quem aprende, baseado na diversidade e globalidade de cada pessoa, dentro de uma "[...] dimensão cívica, indissociável da construção de uma cidade educativa" (p.18), onde a etapa escolar é a exceção e não a regra. Essa perspectiva educacional está

fundada no deslocamento do ensino, para aprendizagem por meio da experimentação e ação, que se amplia para além das escolas, em instituições e espaços públicos com potencial educativo.

Consideramos, o fato de que o Relatório ao tratar de diferentes abordagens sobre a educação, de uma forma ampla, envolvendo as diferentes possibilidades e modalidades, nos mostra porque ele ainda é utilizado como referência. Entendemos, que o desenvolvimento nos anos 1990 do Movimento Cidades Educadoras, baseado em princípios contidos nesse documento, reitera sua pertinência.

Ao nos debruçarmos sobre o Epílogo 2 do documento, denominado "A Manera de Presagio - Una Ciudad Educativa..." e a terceira parte "Hacia una Ciudad Educativa", pudemos constatar a proposta de uma multiplicidade de sentidos e usos da educação, ao perspectivar as possíveis ações interventoras de uma cidade, por meio de uma visão de unidade do sistema social, político e cultural, no espaço em que os habitantes vivem e interagem. O Relatório, basicamente, propõe para o futuro, que as cidades participem de mudanças de mentalidade e comportamentos sociais, a partir de uma educação permanente, a qual abarque as modalidades formais, não-formais e informais. Quanto ao potencial educativo das cidades o documento destaca que:

Las colectividades locales, lo mismo que la comunidad nacional son también instituciones eminentemente educativas. «La Ciudad — decía ya Plutarco — es el mejor instructor.» Y, en efecto, la ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo, no sólo por la intensidad de los intercambios de conocimientos que allí se realizan, sino por la escuela de civismo y de solidaridad que ella constituye (UNESCO, 1973, p. 242).

Assim, no que tange à proposta de uma "Cidade Educativa", entendemos que esta é um sistema constituído por diferentes componentes, os quais envolvem a estrutura social e educacional dos indivíduos, a partir das novas tecnologias, da globalização e da educação ao longo da vida, por meio de ideais humanistas, que aliem a revolução científica à melhores condições de vida, conforme o relatório apresenta no trecho abaixo:

Si lo que es preciso aprender es a reinventar y a renovar constantemente, entonces la enseñanza deviene la educación y, cada vez más, el aprendizaje. Si aprender es el asunto de toda una vida, en su duración y en su diversidad, y de toda una sociedad, tanto en lo que concierne a sus recursos educativos como a sus recursos sociales y

económicos, entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los «sistemas educativos» y pensar en el plano de una ciudad educativa (UNESCO, 1973, p. 40).

Pudemos identificar que o documento menciona também outros aspectos relacionados à ideia de "Cidade Educativa", como a necessidade de se estabelecer metas globais para educação, as quais preparem as pessoas para a democracia e as constantes mudanças que ocorrem na sociedade. Destaca ainda, a importância da educação extraescolar como uma opção ampla em oportunidades e possibilidades direcionadas no sentido de serem uma alternativa de superação da educação formal e sistemática, como no caso da educação informal, a qual contém uma riqueza derivada das dinâmicas da vida cotidiana. E a ideia de educação ao longo da vida é colocada não como um sonho para o futuro e sim, uma realização coletiva do nosso tempo. No que diz respeito à concepção da educação de forma geral, como um elemento importante, o qual acompanha um indivíduo em toda sua existência, Lima explicita:

Os conceitos de formação e de aprendizagem ao longo da vida remetem teoricamente para o ideal de educação permanente, um princípio considerado "pedra angular" da criação de uma "cidade educativa" e "ideia mestra" para as políticas educativas futuras. (2007, p. 13).

Entendemos, que essas discussões teóricas acerca de uma educação voltada a englobar diversos aspectos de uma sociedade e ultrapassar as barreiras do ensino sistematizado, foram os primeiros passos para eclodir, na última década do século XX, o Movimento Cidades Educadoras. Ao estruturar o histórico dessa nova proposta educacional Villar (2007) define que houve basicamente, três principais etapas evolutivas. A primeira etapa ocorreu nos anos 1970, a partir da preocupação com o conhecimento geral dos habitantes e a formação das crianças e jovens, que gerou as primeiras discussões sobre a relação da escola com seu entorno. Em um segundo momento, na década de 1980, aconteceu o aprofundamento das discussões acerca das possíveis potencialidades educacionais na relação entre escola e território. E por fim, nos anos 1990, transcorreu a definição e primeiras práticas de um projeto educativo territorial envolvendo diferentes agentes, o qual teve no seu início a qualidade de vida das crianças como base de indicador social a ser considerado nas tomadas de decisão.

Como será apresentado a seguir, foi a partir de toda essa trajetória de discussões e pressupostos teóricos, que a cidade de Barcelona (Espanha), no ano de 1989, desenvolveu a

primeira experiência que gerou impacto, ao implementar diversas ações em diferentes níveis e modalidades e visar o alcance na prática, dos conceitos básicos de uma Cidade Educadora.

2.2 Barcelona - a experiência da primeira Cidade Educadora

No decorrer do século XX, após décadas de conflitos internos - Guerra Civil (1936-1939) e Ditadura sob o mando do General Francisco Franco (1939-1975) - a Espanha se torna um Estado democrático. E é nesse período após décadas de estagnação política e social, que em 1979 o município de Barcelona, capital da Comunidade Autônoma⁹ da Catalunha, a qual tem língua - catalão - e cultura próprias, começa a se reestruturar. As principais reformulações ocorreram por meio de uma planificação de intervenções urbanísticas baseadas nas garantias sociais e participação dos setores públicos, privados e habitantes. Posteriormente, o município desenvolveu um outro projeto urbanístico ao se preparar para ser sede das Olimpíadas, em 1992, baseado nos mesmos princípios do anterior, a partir de uma logística de infraestrutura voltada às áreas esportivas, culturais e sociais¹⁰.

Como parte de suas iniciativas nessa reestruturação urbana, Barcelona foi a primeira cidade, em 1989, a implantar de forma efetiva os pressupostos de uma Cidade Educadora, ao se dispor a trabalhar aspectos que resultassem em um projeto global de educação ao longo da vida (VILLAR, 2007). Ao se referir sobre os aspectos concernentes ao início das ações na cidade, Bellot destaca que estes se apresentavam:

[...] como el significante de una propuesta integradora de la educación formal, no formal e informal que se genera en la ciudad, para todos los que la habitan; y también reveladora de un compromiso político, público y activo que concierne, además de a las familias y las escuelas, a los ayuntamientos, las asociaciones, las industrias culturales, las empresas y otras instituciones y colectivos (2008, p. 19).

Podemos assim perceber, que apesar das principais razões as quais levaram Barcelona a se tornar uma Cidade Educadora, sejam de fundo econômico e político, a proposta em si,

⁹ Com a volta da democracia 1976 e apromulgação da Constituição em 1978, o Estado Espanhol passa a ser dividido territorialmente em dezessete Comunidades Autônomas, as quais têm representantes próprios, autonomia legislativa e competências executivas. Disponível em <<http://www.mpr.gob.es/index.htm>> Acesso em 16 jan. 2014.

¹⁰ Disponível em <http://www.bcn.cat/historia/index_en.htm> Acesso em 15 jan. 2014.

tem caráter humanístico, onde características, necessidades e interesses dos habitantes foram colocados em primeiro plano. Eulàlia Vintró (2003) elaborou o texto "Educação, Escola, Cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona", no qual descreve essa primeira experiência de sociedade educativa; todas as informações sobre Barcelona expostas a seguir foram retiradas desse documento.

A autora destaca, que Barcelona, em específico, tem uma grande tradição educativa, servindo inclusive como um referencial nacional, pois seus políticos e habitantes souberam ao mesmo tempo "construir um modelo equilibrado entre crescimento econômico, transformação urbanística e bem-estar, coesão social e participação cidadã" (p. 44).

No processo de implantação, o Projeto Educativo de Cidade foi complementado por um conjunto de políticas públicas, como o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social, o Plano Integral de Desenvolvimento de Serviços Sociais e o Plano Estratégico do Setor Cultural. Esse agrupamento de planos colocados em prática concomitantemente, foram embasados em estudos rigorosos da realidade social, econômica e cultural do município, com o objetivo de propiciar melhor qualidade de vida aos habitantes a longo prazo.

Dessa forma, para que essa série de ações complexas fossem colocadas em prática, o governo local utilizou como base dois princípios fundamentais. O primeiro princípio, fundou-se na inovação, reflexão e análise dos desafios enfrentados pela cidade, no que tange, principalmente, à "[...] nova sociedade do conhecimento e da informação e de desvendar qual deve ser o papel da educação" (p.45) nesse cenário. Seu desenvolvimento contou com a participação de aproximadamente 400 profissionais de diferentes áreas, que a partir de documentos, estudos e trabalhos em grupos, se dedicaram a elaborar estratégias, por meio da articulação com planos, políticas e ações já em andamento, realizadas tanto pelo governo, quanto por diferentes setores da sociedade, para lidar com os problemas diagnosticados.

Já o segundo princípio, tratava especificamente do Projeto Educativo de Cidade, como um trabalho a ser conduzido a partir da coletividade dos habitantes. Com a intenção de alcançar esse objetivo, foi iniciado um amplo processo de discussões, reuniões e entrevistas com o intuito de "chegar à um consenso sobre o modelo educativo para a cidade no futuro" (p. 46). Assim, o governo local implantou um modelo administrativo de descentralização, que

contava com a participação dos cidadãos, por meio da "[...] criação de inúmeros conselhos e plataformas, tanto em nível de cidade como de distrito"¹¹ (p. 45).

Ao continuar descrevendo o processo de implantação do Projeto Educativo de Cidade Vintró (2003) salienta que esses dois princípios serviram como um "guia metodológico" (p.46) nos dois primeiros anos de trabalho. O processo ocorreu basicamente em três direções: "reflexão, consenso e comunicação" (p.46). Na primeira fase de implantação, ou na reflexão, quinze grupos de acadêmicos, políticos e educadores, elaboraram uma série de sete estudos e trinta e três documentos, acerca dos elementos e características atuais dos habitantes e da educação na cidade, em geral, e em suas regiões ou bairros.

O material preparado na primeira fase serviu como base para as discussões e propostas, da etapa do consenso, na qual foram criados os conselhos diretivo e assessor, o primeiro foi formado por representantes do governo local, estadual e habitantes, que foi "o primeiro, autêntico órgão de direção do Projeto Educativo de Cidade" (p.46). Enquanto o conselho assessor, contava com a participação de aproximadamente duzentos representantes de instituições de cunho educativo formal e não-formal. Após consecutivas reuniões desses conselhos, realizadas por todo o município, uma equipe técnica elaborou um documento com sete linhas estratégicas e setenta e nove propostas. As linhas estratégicas serviram como base para as primeiras ações, ao abarcarem, em específico, temas como: aspectos sociais e comunitários; combate de desigualdades e exclusões; formação profissional; desenvolvimento da cidadania; sustentabilidade do espaço urbano; capacitação para os novos conhecimentos e tecnologias; e aliar educação formal e não-formal em um sistema educativo geral.

Então, a partir dos diagnósticos e das discussões sobre como colocar em prática o Projeto Educativo de Cidade, o processo chegou à sua última fase, a comunicação. Essa etapa final, apresentava uma grande relevância na implantação do Projeto, posto que visava informar os habitantes sobre os objetivos e metas dessa nova proposta educacional urbana. Para tanto, as mídias e veículos de comunicação governamentais e privados, foram empregados na difusão de informações e conclamaram os habitantes a participarem ativamente.

Esse relato nos mostra a intencionalidade dessa proposta ampla e desafiadora de trazer a educação intencionalmente para as relações cotidianas. Identificamos assim, algumas possibilidades de trajetos a serem seguidos, como políticas públicas que se complementam,

¹¹ "Em Barcelona, os distritos podem (ou não) coincidir com os bairros e estão configurados para serviços da Prefeitura mais diretos e próximos dos cidadãos. Há um vereador que representa cada distrito ou bairro" (VINTRÓ, 2003, p. 45).

estudos sobre a realidade social, participação de diferentes setores sociais e definição de objetivos a serem alcançados democrática e coletivamente. Mas, consideramos que esse modo de trabalho desenvolvido em Barcelona, não precisa ser seguido à risca por outras Cidades Educadoras, já que cada cidade tem autonomia de desenvolver planos conforme suas características próprias.

Após um ano de implantação, o Projeto despertou o interesse de várias outras cidades do mundo. E foi dessa forma, que Barcelona organizou e sediou, em 1990, o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, com o intuito de dialogar e refletir sobre o potencial educador das cidades. Esse congresso reuniu representantes de 63 cidades pertencentes a 21 países e cerca de 600 participantes, os quais decidiram elaborar uma Carta que abarcasse em seu conteúdo o significado e pressupostos gerais das Cidades Educadoras e os princípios básicos para impulsionar a educação ao longo da vida nas cidades (RECE, 2010).

Assim, entendemos ser pertinente apresentar a seguir uma análise do conteúdo da Carta das Cidades Educadoras e explorar os pressupostos e elementos que compõem essa proposta de uma pedagogia urbana, como educação ao longo da vida, educação formal, não-formal e informal, iniciativas do governo local e participação dos habitantes e instituições.

3. Propostas e elementos intrínsecos à implantação de uma Cidade Educadora

Após as primeiras ideias e experiências acerca de um modelo educativo de cidade, houve no transcorrer das discussões sobre o tema, a participação de diversos teóricos de diferentes áreas, que passaram a elaborar conceitos e refletir sobre questões relacionadas ao Movimento Cidades Educadoras. Assim, abordaremos a seguir alguns princípios, propostas e elementos, que embasam a implantação do projeto de uma cidade educativa.

3.1 Carta das Cidades Educadoras - princípios básicos e norteadores para as cidades desenvolverem seu potencial educador

O primeiro texto ou documento elaborado para servir como guia e base na implantação de uma proposta educativa de cidade, foi a Carta das Cidades Educadoras¹², também conhecida como Declaração de Barcelona. A Carta foi redigida pelas cidades membro da AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras, com o objetivo de ser um documento de referência, que aborda as prioridades educativas de uma cidade, por meio de sugestões de âmbitos e linhas de atuação. Suas premissas visam abarcar conceitos gerais, que possam ser utilizados de acordo com as particularidades de cada Cidade Educadora.

Como a AICE é uma organização internacional, que abrange todos os continentes, além das três línguas oficiais da associação, que são o inglês, francês e catalão a Carta pode também ser acessada¹³ nos idiomas: "árabe, coreano, chinês, euskera, galego, húngaro, italiano, japonês, polaco e português".

A Carta das Cidades Educadoras é um documento que abrange as necessidades das crianças e jovens, ao destacar a importância da oferta de equipamentos, espaços e serviços adequados ao desenvolvimento geral, os quais são partilhados também por outras gerações. O texto destaca que todos os habitantes de uma cidade têm o direito de participar da elaboração de ações, programas e projetos, por meio de instrumentos disponibilizados pelos gestores municipais (GADOTTI, 2005).

Assim, vemos que esse documento foi elaborado de forma democrática, com contribuições de todas as Cidades Educadoras. E que seu conteúdo não é um manual, o qual todas as cidades devem seguir e sim, contém diretrizes a serem desenvolvidas, de acordo com as características próprias de cada localidade, o que a nosso ver, é fator favorável ao êxito da implantação das ações. Conforme veremos a seguir, a Carta abarca basicamente questões referentes ao uso dos espaços públicos urbanos, no que tange às possibilidades educativas, à qualidade das relações sociais, à participação ativa de habitantes e instituições nas políticas públicas e enfatiza o papel dos governos locais.

O corpo do texto da Carta é composto pela Introdução, Preâmbulo, três Princípios Básicos e Consideração Final. A Introdução menciona que o documento foi elaborado pelos

¹² Documento disponível na íntegra, no Anexo 1.

¹³ Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html> Acesso em 12 abr. 2013.

representantes das cidades participantes do I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, o qual ocorreu em novembro de 1990, em Barcelona (Espanha). E explicita que a Carta reúne “os princípios essenciais ao impulso educador da cidade” (Introdução), cujo preceito global tange à questão do desenvolvimento geral dos habitantes não poder ocorrer casualmente.

Menciona que seu conteúdo foi revisto duas vezes no decorrer dos vinte anos de existência do Movimento, nos Congressos Internacionais de Bolonha (1994) e de Gênova (2004), “a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais” (Introdução). Todavia, optamos por tratar, em específico, essa questão das revisões, ao final da análise do documento, posto que é o último assunto a ser tratado na Consideração Final.

Além disso, esse tópico destaca que a Carta baseia-se em documentos e declarações universais, como “na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948); no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990); na Convenção nascida da Cúpula Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001)” (Introdução).

Em seguida, o Preâmbulo define o conceito de Cidade Educadora e suas possibilidades educativas. Explica que o governo ao se associar ao Movimento, deve preocupar-se em manter as características próprias da cultura local e, concomitantemente, ser capaz de se integrar aos aspectos do país ao qual pertence. Dentre seus pressupostos, está o de manter continuamente o elo entre identidade e diversidade, “seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes” (Preâmbulo).

Esse texto preliminar afirma, que o governo local tem a responsabilidade de se preocupar em expandir o potencial de todos os cidadãos. Contudo, destaca que nesse processo, as crianças e os jovens deverão receber uma atenção especial na promoção de uma formação ao longo da vida, voltada à coexistência entre as gerações. O desenvolvimento de “um projeto cultural e formativo eficaz” (Preâmbulo), a partir de investimentos de diferentes ordens, têm que abarcar as possibilidades formativas e educativas formais, não-formais e informais, no fomento de ações inclusivas voltadas à todos os habitantes.

[...] o direito a uma cidade educadora, deve ser considerado como uma extensão efetiva do direito fundamental à educação. Deve produzir-se então, uma verdadeira fusão, na etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o

desenvolvimento normal do sistema educativo, laboral e social (Preâmbulo).

Explicita que, dentre os grandes desafios a serem enfrentados pelas cidades no século XXI, na nova "sociedade do conhecimento" (Preâmbulo), estão o fortalecimento da democracia e das identidades e o respeito às diversidades. Encerra, ao reforçar a responsabilidade dos governos locais em manter troca constante de experiências com outras cidades e incorporar nos projetos políticos os princípios das Cidades Educadoras.

Observamos, que a Introdução faz menção a quando, onde e por quem a Carta foi elaborada, quanto a esse último item, consideramos importante destacar, que a aprovação ocorreu de forma democrática, com a participação de representantes de todas as cidades associadas na época. Entendemos, que quando um documento, cujo intuito é servir de base para a prática de ações é construído por quem irá utilizá-lo, favorece as possibilidades de êxito. E compreendemos também, que por ser voltado à educação e questões sociais, em âmbito mundial, é pertinente o fato de se apoiar em diferentes documentos internacionais, os quais tratam de assuntos semelhantes.

Ao analisarmos o Preâmbulo, percebemos que este é um resumo das principais características de uma Cidade Educadora. Destaca o papel dos governos locais, dentro de possibilidades educativas formais, não-formais e informais, ao desenvolver linhas de trabalho para manter a identidade e multiplicidades culturais dos habitantes, como o objetivo de por meio da inclusão, cooperação e cidadania melhorar ao máximo possível a qualidade de vida de modo geral. Entendemos, que essa é uma tarefa complexa por envolver diferentes elementos e fatores, os quais serão discutidos ao longo da pesquisa.

Os três Princípios buscam dar orientações acerca dos principais aspectos e elementos que compõem o Movimento. O Primeiro Princípio denominado "O Direito a uma Cidade Educadora", é dividido em seis itens referentes aos direitos dos cidadãos. Nele consta que "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 social que ela lhes oferece" (Primeiro Princípio). Destaca que tanto a administração municipal, quanto "outras administrações que têm alguma influência na cidade" (Primeiro Princípio), são responsáveis junto a habitantes e entidades, por colocar em prática iniciativas inovadoras, no sentido de favorecer as diversidades culturais globais, e ao mesmo tempo, respeitar as peculiaridades locais.

Salienta que para alcançar os objetivos propostos, é preciso diálogo e a "busca de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de diferentes idades" (Primeiro Princípio). Para tanto, as políticas públicas devem adquirir uma dimensão mais ampla, numa visão conjunta dos elementos que compõem a cidade. Quanto a isso, afirma que "o papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelem possíveis e avaliar sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas pertinentes, das administrações centrais ou regionais" (Primeiro Princípio). Por fim, reforça os aspectos concernentes ao papel do governo local, os quais incluem organizar informações e estudos sobre a realidade social e garantir meios dos habitantes participarem das ações a serem implantadas.

Em suma, compreendemos que o Primeiro Princípio, ao tratar dos direitos dos habitantes, toca em um ponto crucial das democracias modernas, nas quais em muitos casos as conquistas promulgadas em leis, não ocorrem na prática cotidiana. Esse Princípio reafirma a responsabilidade dos governos locais em ter uma visão ampla dos problemas e necessidades dos habitantes, por meio de organização e iniciativas administrativas, embasadas na liberdade de participação e igualdade de oportunidades.

O segundo Princípio "O Compromisso da Cidade", também é dividido em seis itens. Primeiramente, define que as cidades precisam ter objetivos não só de trabalhar a educação, mas também de manter sua identidade, baseadas na valorização dos costumes e origens, contudo, concomitantemente, "ser compatível com os modos de vida internacionais" (Segundo Princípio).

A seguir, explicita que dentre as políticas públicas a serem desenvolvidas, o planejamento urbano deve propiciar a integração entre o indivíduo e o social, ao promover coesão entre pessoas de diferentes culturas, "o ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo, lazer e duma maior aproximação à natureza" (Segundo Princípio).

O texto sobre este Princípio se encerra, ao estabelecer que os governos locais têm como responsabilidade, incentivar os habitantes na participação de projetos coletivos, por meio da associação com "instituições e organizações civis e sociais, levando em consideração iniciativas privadas e outras formas de participação espontânea" (Segundo Princípio). Cabe ainda aos governantes, oferecerem sob diversos aspectos, alternativas para um modelo de desenvolvimento sustentável, de modo que o projeto educador esteja "explícito e implícito na estrutura e no governo da cidade" (Segundo Princípio).

O conteúdo do Segundo Princípio nos indica como o protagonismo dos governos locais no desenvolvimento das Cidades Educadoras, é determinante para o alcance das metas propostas. Como veremos adiante na pesquisa, os governantes é que se comprometem a implantar políticas e garantir uma infraestrutura urbana, para integrar indivíduos e sociedade, em prol de um projeto educacional conjunto e amplo.

O terceiro e último Princípio, trata de questões ligadas "Ao Serviço Integral das Pessoas". Sua estrutura está subdividida em oito itens, os quais descrevem a relevância do governo local em ser capaz de identificar e "avaliar o impacto que as ofertas culturais, recreativas, informativas e publicitárias" (Terceiro Princípio) têm sobre os cidadãos, principalmente, nas crianças e jovens. Destaca também, que os governantes precisam se preocupar em propiciar espaços de formação e debate, tendo sempre em vista o respeito à opinião de todos, ao "promover projetos 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 suas funções educadoras" (Terceiro Princípio).

Afirma ser necessário haver oferta de possibilidades, com o objetivo dos cidadãos, em geral, conseguirem se desenvolver pessoalmente, o que os levariam a ter condições de se envolverem e participarem ativamente da vida social local. Para tanto, podem ser colocadas em prática ações que ofereçam auxílio tanto concernentes à questões pessoais, quanto profissionais, além de formular políticas públicas, as quais atentem à relação entre escola e trabalho.

Aponta que a questão das exclusões e desigualdades deve abordar também, no caso de muitas cidades, a situação "dos recém-chegados, imigrantes ou refugiados, os quais têm o direito de sentir com toda a liberdade, que a cidade lhes pertence" (Terceiro Princípio). Para enfrentar esses problemas sociais, é indispensável colocar em prática intervenções em diversas frentes, ao envolver todos os setores da gestão local e organizações diversas, com o intuito de gerar relações de associativismo. Todavia, para alcançar todas as metas propostas, cabe ao governo local manter os habitantes informados, por meio de uma linguagem e veículos acessíveis a todos.

Por fim, explicita que a Cidade Educadora deve oferecer a todos, 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" (Terceiro Princípio).

No decorrer da leitura do Terceiro Princípio, vemos que o cerne está novamente no governo local, por meio de orientações para o desenvolvimento de ações, as quais remetem à várias iniciativas que expomos anteriormente no exemplo de Barcelona. Dentre as propostas referentes às autoridades das instituições governamentais, estão as avaliações relativas às necessidades dos habitantes e a identificação do impacto das políticas. A educação ao longo da vida nas Cidades Educadoras, deve se desenhar a partir de debates e opinião de coletivos e indivíduos, numa linguagem acessível, de forma a não aumentar as desigualdades e exclusões. Entendemos, que apesar de serem diretivas, ou seja não precisam ser seguidas à risca, para muitas cidades com pouca ou nenhuma experiência em trabalhar as políticas públicas junto aos habitantes, essas orientações podem servir como base na implantação dos pressupostos. Voltaremos à questão do governo local no item 3.2.3, apontando eventuais problemas que a exacerbação do local pode provocar sem, no entanto, deixar de reconhecer suas virtualidades.

Ao se referir ao conceito geral dos princípios da Carta das Cidades Educadoras Pozo afirma:

Consideramos que puede sostenerse que una de las mejores lecturas de los principios de la Carta es la de un verdadero programa de atención y promoción de la calidad del espacio público democrático, con el vector educativo como uno de los ejes, en absoluto exclusivo ni excluyente, pero sí principal y cooperativo (2008, p. 28).

A Consideração Final afirma, que o documento é em si um compromisso de valores e princípios assumidos pelos governos locais. Nesse sentido, o *site*¹⁴ oficial da Prefeitura de Odivelas (Portugal), que é uma Cidade Educadora, declara:

Na realidade, a Carta das Cidades Educadoras, mais do que um documento orientador, é o compromisso formal que todas as cidades são obrigadas a subscrever quando da formulação da sua adesão (p.01).

A Carta se encerra, voltando à questão já citada anteriormente na Introdução, de que seu conteúdo estará sempre sujeito a reformas com a finalidade de acompanhar e se adequar, às transformações sociais, para preparar, assim, a cidade e seus cidadãos para o futuro.

No que tange à essa questão, de acordo com o livro "Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras" (2008)¹⁵, organizado pela AICE - Associação Internacional

¹⁴ Disponível em <<http://www.cm-odivelas.pt/CamaraMunicipal/ServicosEquipamentos/Educacao/aice.htm>> Acesso em 21 jul. 2008.

das Cidades Educadoras, as duas revisões da Carta, que serão apresentadas a seguir, se deram a partir da identificação de mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas, que ocorreram mundialmente. Durante as discussões e reflexões, no decorrer dos Congressos Internacionais, houve um consenso de que era preciso atualizar o documento, se o Movimento Cidades Educadoras quisesse realmente enfrentar as novas características, necessidades e circunstâncias, impostas pelas transformações locais e globais.

Ainda segundo o livro citado acima, a versão inicial da Carta, redigida durante o primeiro congresso internacional, em Barcelona (Espanha, 1990), focava, principalmente, aspectos concernentes às crianças e jovens. As primeiras mudanças no texto, ocorreram no congresso de Bolonha (Itália, 1994), no sentido de contemplar, de forma universal, os habitantes das cidades e de ressaltar com maior ênfase, a importância do diálogo e cooperação, na formação de valores solidários em uma sociedade globalizada. E a última versão, utilizada nessa dissertação (Anexo 1), foi formulada no congresso de Gênova (Itália, 2004), nela foram incorporados novos campos de ação e possibilidades educativas, que permeiam os desafios concernentes ao começo do século XXI.

O fato do Movimento Cidades Educadoras estar disposto a se atualizar, conforme as transformações mundiais de diferentes ordens, inclusive modificando seu documento base, nos mostra que esse pode ser considerado um dos motivos para sua expansão constante ao longo dos últimos vinte anos. Dessa forma, ao lermos a Carta das Cidades Educadoras, entendemos que, no geral, esta apresenta em seu conteúdo aspectos relacionados aos direitos dos cidadãos e deveres destes e do governo local. Seu objetivo é melhorar a qualidade de vida no espaço urbano, transformando-o intencionalmente em uma área de trocas constantes de aprendizagens e conhecimentos. A educação passa a ser entendida como um conjunto de iniciativas formais, não-formais e informais, as quais acompanham todas as etapas da vida dos habitantes. A intenção é haver tanto ações voltadas a todos os habitantes, quanto as que se destinam a populações ou grupos específicos.

Ao acessarmos o portal¹⁶ das Cidades Educadoras na *internet*, foi possível constatar, que a Carta está apenas disponibilizada, sem nenhum exame ou comentários sobre seu conteúdo. Pensamos, que essa falta de análise da Carta das Cidades Educadoras pode ser

¹⁵ Disponível em <<http://www.redbcm.com.br/arquivos/cidadescriativas/cidades%20educadoras.pdf>> Acesso em 22 jul. 2012.

¹⁶ Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>> Acesso em 02 abr. 2013.

considerado um hiato, se levado em consideração que praticamente todos os tópicos do *site* explicam ou descrevem o item a ser apresentado.

Deste modo, após a apresentação do documento base a ser seguido pelas Cidades Educadoras, abordaremos a seguir algumas propostas, ideias e elementos que compõem esse Movimento. As referências consultadas fundam-se no trabalho elaborado por teóricos, de diferentes nacionalidades e áreas do conhecimento, que se dedicaram a estudar o tema.

3.2 Propostas Teóricas - conceitos e elementos que compõem as possibilidades educativas de uma cidade

No ano de 2012 o Movimento Cidades Educadoras completou vinte e três anos de existência, nesse ínterim houve a implantação de diversas experiências e ações, derivadas das demandas identificadas pelos governos locais. A análise das ações tornaram visíveis alguns pontos comuns, que passaram a ser considerados e estudados, com o objetivo de auxiliar os associados da AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras a atingir seus objetivos e metas. Assim, seguem abaixo, algumas propostas e conceitos acerca dos aspectos e elementos mais encontrados no decorrer da pesquisa bibliográfica sobre o tema.

De acordo com os princípios do Movimento, os governos locais devem, por meio da educação ao longo da vida, combater sob diversas frentes as desigualdades e exclusões do meio urbano. A Carta das Cidades Educadoras (Anexo 1) aponta alguns tipos de exclusões a serem trabalhadas nas ações, como a social, econômica, educacional, política, cultural, tecnológica, digital, territorial, sanitária e também outras relativas aos direitos civis e serviços básicos.

Segundo Santos (1980, 1997, 1999), há diferentes formas de exclusão que podem ser permanentes ou momentâneas, derivadas principalmente das estruturas econômica, sociocultural e educacional. As exclusões ou desigualdades geradas, comumente, pela falta de respeito aos direitos básicos como trabalho, moradia, transporte, educação e saúde desencadeiam um processo de marginalização potencializado pela cultura de individualismo e competitividade. Em geral, as pessoas nessa situação não têm capacidade de entender a sociedade e seu papel nela, essencialmente por falta de informação e educação. A seu ver, no que diz respeito às políticas públicas, não basta apenas redistribuir investimentos, pois a

diminuição das desigualdades "[...] supõe uma mudança no próprio processo produtivo, o que vale dizer, das relações do homem com a natureza e dos homens entre si" (1980, p. 38).

As propostas relacionadas aos princípios das Cidades Educadoras, estão intimamente ligadas à noção de cidadania e democracia, que é relativa à consciência dos habitantes diante de seus direitos e deveres, como votar, se expressar livremente e participar da vida em sociedade, os quais estão diretamente ligados às possibilidades de resolução de questões sociais como segurança, transporte, saúde, educação, habitação, cultura e trabalho. Assim, cidadania e democracia, compõem junto a diversos elementos, as proposições acerca das Cidades Educadoras, quanto aos desafios diante das exclusões e contradições, inerentes à qualquer cidade, seja ela educadora ou não (GADOTTI, 2005).

Como veremos adiante nessa pesquisa, podemos perceber que os pressupostos relacionados à democracia e cidadania dentro do Movimento Cidades Educadoras, têm grande relevância, pois uma das principais exigências para uma cidade associar-se é o governo local ter sido eleito democraticamente e estar disposto a gerir a cidade junto aos cidadãos.

Discorreremos no início dessa dissertação sobre o tema globalização, ao identificarmos no transcorrer dos estudos que os conceitos e propostas, além de tratarem de assuntos locais, também abrangem questões referentes à influência exercida por fatores externos. Pois, no início do século XXI, muitos aspectos globais potencializam alguns problemas de determinados territórios, e ao mesmo tempo, possibilitam a cooperação dentro dos limítrofes locais e também, internacionais, no sentido de se alcançar resoluções à questões comuns. Quanto à isso o Relatório Faure destaca:

" Si se acepta la idea de que ha llegado el momento de proceder a una renovación de la educación, que la educación es hoy discutida, que es preciso repensar la educación en su conjunto y todos juntos, entonces resulta evidente más que nunca la necesidad de una cooperación internacional y de una solidaridad mundial" (UNESCO, 1973, p.42).

Assim, inclusão, democracia e cidadania são uns dos cerne das propostas. Contudo, entendemos, que esses elementos não podem ser tratados como algo que ocorre da mesma forma em todas as sociedades. Pois, eles se desdobram distintamente, em cada nação ou localidade, de acordo com a história e cultura política, ao determinar como se dão as eleições, a gestão administrativa das instituições governamentais e o comportamento dos habitantes em relação a seus direitos e deveres. E no século XXI, todos esses fatores sofrem direta ou indiretamente a influência do fenômeno da globalização.

Outro ponto central das propostas, é que estas se voltam apenas ao espaço urbano das cidades. Como justificativa à essa prerrogativa são apontados aspectos próprios dos meios urbanos modernos, como os aumentos populacionais constantes, os quais reestruturaram a geografia socioeconômica dos territórios. Os argumentos se baseiam no fato de que no fim do século XX e início do XXI, o meio urbano apresenta uma maior densidade populacional, por isso demanda mais atenção no uso dos espaços públicos e no combate às desigualdades e processos de exclusão (VILLAR, 2007).

Conforme apresentamos anteriormente, com raras exceções, os territórios locais são compostos de espaços urbanos e rurais. Por isso, consideramos, que apesar das áreas urbanas estarem crescendo cada vez mais, como no caso do Brasil, onde a taxa de urbanização é de 84,36%¹⁷, é preciso levar em conta, que cerca de metade dos habitantes do mundo ainda vivem em zonas rurais¹⁸. Há casos, em que ocorrem zonas de conurbação, onde a malha urbana une dois municípios diferentes, há também a possibilidade de aspectos rurais e urbanos se mesclarem no mesmo bairro. Em muitos casos, o meio rural ainda apresenta concentração demográfica, importância cultural e econômica e enfrenta demandas sociais, às vezes específicas e outras vezes, iguais ao espaço urbano. Entendemos então, que esse assunto poderia requerer uma revisão por parte dos teóricos e políticos envolvidos com o tema, já que as Cidades Educadoras compõem um movimento internacional, baseado em premissas como inclusão e igualdade.

Dentre os fatores, que envolvem as possibilidades e potencialidades educativas de uma cidade, a educação ao longo da vida é apontada como um dos vetores principais a serem trabalhados pelos governos locais associados às Cidades Educadoras. Para a educação ao longo da vida ser alcançada, é preciso que o desenho das propostas políticas abarquem todas as fases e aspectos da vida dos habitantes, o que pressupõe o envolvimento de diversos elementos sociais, como famílias, escolas, diferentes setores do governo, associações, indústrias culturais, empresas e outras instituições e coletivos com funções educativas comumente não reconhecidas. Pois, dentro das premissas gerais desse Movimento, "a educação é uma responsabilidade da sociedade no seu todo e na totalidade da sua ação no espaço e no tempo" (JACHETTI, 2004, p. 21).

¹⁷ Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000402.pdf>> Acesso em 14 mar. 2013.

¹⁸ Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/11122001onu.shtm>> Acesso em 15 mar. 2013.

Uma cidade que investe em educação, geralmente, prioriza a área da educação formal, enquanto a proposta das Cidades Educadoras é ir além dos serviços públicos básicos, ao propiciar alternativas educacionais, por meio de diferentes ações em diversos locais, visando atender todos os habitantes. Nesse Movimento a educação ultrapassa o sistema formal, ao explorar as experiências vividas no espaço urbano, por meio da articulação do conjunto de organizações governamentais e sociais, que acarreta em ações voltadas à solidariedade e cooperação, numa relação dialética onde todos são educadores e educandos (PACHECO, 2004).

Assim, dentro das propostas conceituais acerca das Cidades Educadoras, a educação ao longo da vida se desenvolve, ao entremear educação formal, não-formal e informal. "A educação aparece nitidamente como a ação que vai mais além das famílias e da escola. Ainda que incluindo-as como fatores chave, a educação compreende hoje, múltiplos parâmetros e agentes não reconhecidos até agora e abraça toda a população" (BELLOT, 2000, p.01).

Como a nosso ver, a educação ao longo da vida, por meio das educações formais, não-formais e informais é um assunto que demanda maior atenção, exploraremos especificamente suas características e conceitos após essa exposição das propostas e elementos gerais concernentes ao Movimento Cidades Educadoras.

Para colocar em prática os pressupostos das Cidades Educadoras, há um conjunto de diretrizes a serem abordadas, as quais se baseiam em:

[...] **conteúdos descritivos** (referidos à descoberta do que a cidade transmite nos seus espaços construídos e relacionais, como contexto, transmissor e conteúdo educativo), **desiderativos** (aludindo à sua componente utópica como expressão de possibilidades), e **projectivos** (valorizando a capacidade mobilizadora de pessoas e de recursos para realizar um projecto operativo de cidade) (VILAR, 2007, p. 20).
(Grifos da autora)

Os elementos sociais e políticos que constituem as propostas teóricas sobre as Cidades Educadoras, remetem à concepção do potencial educativo de uma cidade, a partir do uso intencional dos meios disponíveis no espaço urbano. Fatores como serviços sociais, urbanismo, meio ambiente, novas tecnologias, saúde e patrimônio histórico cultural, têm a possibilidade de se desenvolverem conjuntamente sob um mesmo objetivo, por meio de um trabalho colaborativo entre os habitantes e diferentes instituições (RECE, 2010).

O potencial educativo da cidade, dentro do âmbito das proposições referentes às Cidades Educadoras, está aliado às possibilidades de articulação intensa entre os indivíduos e

os aspectos culturais da sociedade na qual estão inseridos. Todavia, para que isso ocorra é necessária uma intencionalidade educativa, que traga em seu bojo um projeto político-pedagógico, com o objetivo de difundir junto aos cidadãos o hábito de participar ativa e cotidianamente de questões comuns a toda sociedade (VIANA, 2004).

Deste modo, observamos que identificar as possibilidades educativas do espaço urbano, é uma das premissas do Movimento Cidades Educadoras. E isso envolve elaborar planos e medidas, de acordo às demandas, ao imprimir intencionalidade pedagógica às ações que já existem e também por meio de novas frentes e alternativas educacionais. Consideramos ser preciso atentar ao fato de apesar das cidades, geralmente, apresentarem problemas em comum, há especificidades locais próprias, o que faz com que não possa haver uma diretriz única.

A intencionalidade das propostas propiciam mudanças nas atitudes e relações sociais ao gerarem novos princípios, aprendizagens e conhecimentos. A solidariedade é apontada como um dos principais pontos, onde os elementos sociais ajam em consonância, dentro de um processo estrategicamente orientado, que faça uso do diálogo e da cooperação (BELLOT, 2000). Em relação aos aspectos que exercem influência sobre a participação dos habitantes na vida em sociedade, Morigi aponta que:

Uma Cidade Educadora incentiva a formação para a cooperação, pois é através dela que visualizamos um elemento estratégico que visa à construção de novas relações sociais. Todavia, a cooperação não se ensina de uma hora para outra; é, principalmente, *apreendida* pelo exemplo e pela organização da cidade e suas comunidades, o que leva ao enfrentamento da herança cultural do individualismo, do isolamento e do conservadorismo que ainda, grande parte de seus habitantes carrega em si (2004, p. 27).

Notamos então, que as instituições, como um todo, também têm um papel de destaque na implantação de um projeto educativo de cidade. Seus diferentes setores, como associações, empresas, ONGs, instituições, famílias e indivíduos são estimulados a adotarem o compromisso de se interessar e participar da vida pública. Pudemos identificar, que nas propostas a democracia é considerada como o meio no qual a cidadania é exercida a partir da convergência entre direitos e deveres. Contudo, entendemos que em algumas sociedades a implantação dessa premissa será mais demorada e complicada, pois em muitas culturas, apesar do governo ser eleito democraticamente, os habitantes não costumam tomar parte na definição da pauta das políticas públicas. Como esse é um dos pontos cruciais no

desenvolvimento das Cidades Educadoras, esse assunto será discutido com maior abrangência mais à frente na dissertação.

A partir das ações e experiências desenvolvidas pelas cidades, das propostas teóricas e dos princípios da Carta das Cidades Educadoras, a Rede Estatal das Cidades Educadoras da Espanha - RECE, elaborou linhas e âmbitos de ações, que visam orientar processos eficazes na aplicação das premissas. Como esses pressupostos resumem as propostas apresentadas nessa pesquisa, embora longo, julgamos procedente transcrever os pontos:

1. Impulso de actividades destinadas a la mejora de la comunicación, no en su aspecto técnico - o no solo en este, que debería ceñirse a sectores que por edad o condición social pueden necesitarlo singularmente - de forma que la capacidad comunicativa mejore en dos aspectos que hasta ahora han sido relegados por el puro entusiasmo técnico y la habilidad operativa: los contenidos, para estimular a la vez la creatividad y mejorar sustancialmente la calidad de todos los que circulan por la red; y el sentido ético, cívico y democrático de la comunicación misma, como un factor de una nueva “ciudadanía global responsable”.
2. Articulación de políticas municipales y ciudadanas a favor de la sostenibilidad medioambiental. Este es hoy, con el cambio climático, uno de los campos de mayor sensibilidad sociopolítica que permite estimular compromisos civicoeducativos de primer orden en los que implicar a personas de todas las edades, que pueden asumir y trabajar en prol de ese objetivo que, a la vez que local, es además netamente global.
3. Coordinación de políticas de transición entre sistema educativo y trabajo: en el momento difícil que vivimos es más necesario que nunca que los agentes que intervienen en el mercado de trabajo crucen entre ellos y con el sistema educativo iniciativas conducentes a una mayor eficacia en el objetivo de facilitar empleo a las personas que salen de su proceso educativo o formativo a cualquier nivel.
4. Activación de todas las responsabilidades educativas: ante la persistente transferencia de responsabilidad o simple inhibición que el individualismo fomenta, las ciudades deben favorecer la estimulación de procesos de intercambio - no necesariamente en ámbito escolar, pero con explícito compromiso de los centros - para descubrir la responsabilidad compartida que padres y madres, agentes sociales de barrio y ciudad y administración municipal, además de los profesionales de la educación, pueden y deben asumir para un mejor resultado educativo formal, pero también cívico y social. Sin duda, la escuela, que ha sido vista con razón como un posible laboratorio de civismo democrático, tiene un correlato necesario en la ciudad como laboratorio de educación permanente y poliédrica (2010, p. 22).

Após a apresentação dos principais fatores e elementos constituintes das propostas referentes às Cidades Educadoras, consideramos que pode ser identificada uma intencionalidade com caráter democrático, inclusivo, pedagógico, social, cultural e político na

formação de um território urbano educativo. O Movimento é composto basicamente do governo local, habitantes e instituições, tendo como base o associativismo, a solidariedade e as educações formais, não-formais e informais, que agem por meio de ações específicas e gerais. As proposições referem-se a um projeto educativo de cidade, cujo processo de desenvolvimento tem como sustentáculo a ideia de se adaptar constantemente às transformações globais mundiais, contudo visando sempre as especificidades locais, ao manter sua premissa principal, a educação ao longo da vida, sem no entanto desconsiderar eventuais resistências.

A seguir, nos deteremos na discussão sobre as concepções de quatro elementos que compõem as propostas: educação ao longo da vida; educação formal, não-formal e informal; iniciativas do governo local; e participação dos habitantes e instituições. Julgamos pertinente abordar esses temas em específico, por entendermos que eles perpassam todos os diferentes componentes do Movimento Cidades Educadoras.

3.2.1 - Educação ao Longo da Vida

A expressão educação ao longo da vida é polissêmica, conseqüentemente pode apresentar diferentes interpretações acerca de seu significado. Por isso, analisaremos, no decorrer desse tópico, alguns aspectos na interpretação da mesma, tanto no sentido de uma visão economicista, reduzida à preparação de mão de obra, quanto na perspectiva de uma educação voltada para o desenvolvimento integral das pessoas, como proposto no Movimento Cidades Educadoras.

Em seu livro "Educação ao Longo da Vida" (2007), Licínio C. Lima, discorre sobre os diferentes sentidos do conceito desse termo, no decorrer de aproximadamente setenta anos. Como esse assunto está no cerne do objeto de estudo da pesquisa, pensamos ser oportuno apresentar seus aspectos históricos.

Segundo o autor, a educação ao longo da vida, deriva do termo educação permanente, que ao fim da II Guerra Mundial, foi uma das bases utilizadas pelos Estados, na reconstrução das sociedades combalidas pela guerra. Nesse momento da história, a educação pública universal passa a ser responsabilidade dos governos, na busca da igualdade de oportunidades sociais. O tema volta à tona com o documento "Introdução à Educação Permanente", escrito por Paul Lengrand em 1970, a pedido da UNESCO. O texto faz menção às transformações

sociais mundiais que ocorriam na época e destaca a relevância do tempo livre fora da escola e do trabalho, na construção de uma sociedade educativa, a partir do uso de diferentes formas de aprendizagem e aquisições de conhecimentos.

Logo após a edição desse documento, a mesma agência internacional, promoveu a elaboração do Relatório "Aprender a Ser: a educação do futuro", editado em 1973, cuja análise foi feita anteriormente nessa dissertação. De acordo com Lima (2007) o relatório intencionava servir como base de políticas públicas, ao objetivar uma educação ao longo da vida, por meio do protagonismo individual e coletivo, a partir de diferentes formas de educação, tendo como um de seus focos centrais a ideia de uma cidade educativa. A seu ver, de todos os documentos normativos internacionais que abordam o tema, esse continua atual no século XXI e pode ser considerado uma exceção, por não estar totalmente voltado à orientações economicistas.

Relata ainda, que no decorrer das décadas seguintes, houve uma crise, em geral, do papel dos Estados, quanto às políticas sociais, o que fez com que houvesse um aumento das responsabilidades individuais. Esse fato, levou os governos a aceitarem as propostas de organizações mundiais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, de que a educação ao longo da vida deveria passar a focar a formação e aprendizagem, dentro de parâmetros econômicos e de mercado.

Em 1996, a UNESCO lançou o Relatório "Educação um Tesouro a Descobrir", que intenta voltar às origens da educação ao longo da vida, ao atualizar a discussão sobre coletividade, direitos universais e educação em suas diferentes dimensões. Contudo, por pressões de fatores economicistas, esse documento também trata de questões voltadas à educação, como ferramenta na competição entre os indivíduos no mundo do trabalho. A mesma agência retorna ao assunto quando encomenda a Edgar Morin, em 2002, um ensaio sobre os sete saberes para a educação do futuro, onde há um resgate da visão humanista da educação permanente.

Por fim, Lima (2007) destaca que no início do século XXI, é possível encontrar diferentes sentidos para a expressão educação ao longo da vida, muitos deles incompatíveis, em situação de oposição explícita, ora com uma finalidade imediatista e circunscrita ao mercado, ora voltados à democracia e cidadania.

Quanto à isso Canário (2006) afirma, que a seu ver, no último quarto do século XX o ideal de educação permanente de caráter humanista muda, em geral, para a ideia de promoção social, a qual tem como base um modelo de qualificação e competências voltado a um viés

economicista, que visa a produtividade. Por isso, a necessidade de, no século XXI, haver uma revisão e atualização do conceito que considere os preceitos de cidade educativa, do processo centrado na pessoa, da continuidade e globalidade da aprendizagem sob diferentes perspectivas e das dimensões críticas e emancipatórias.

A partir do exposto, podemos perceber como no decorrer de décadas, um mesmo pressuposto pode sofrer mudanças de acordo com interesses políticos e econômicos. Por meio de leitura do referencial específico sobre as Cidades Educadoras entendemos que, sua proposta se fixa na responsabilidade de governantes, habitantes e instituições, no compromisso de desenvolver um processo amplo de educação, que refute o máximo possível a mera transmissão de conhecimento para o mercado de trabalho.

A intencionalidade de um projeto educativo de cidade, está calcada em valores sociais de participação, a partir da associação entre espaços e ações educacionais formais, não-formais e informais. A proposta de uma pedagogia urbana, visa convergir elementos materiais e sujeitos em protagonistas de experiências educativas, que abarcam a evolução dos conhecimentos e saberes, cujo intuito é promover uma melhora duradoura na qualidade vida de todos os habitantes (BRARDA; RIOS, 2004). Quanto à proposta da educação ao longo da vida, em uma cidade educativa, o Relatório Faure estabelece que seu conceito:

[...] se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente. Dicho de otro modo: la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes (UNESCO, 1973, p. 265).

Conforme indica Gatto (2004), como o Relatório Faure não se estende aos pormenores de como colocar a educação ao longo da vida em prática, outro documento normativo internacional mais recente, igualmente elaborado pela UNESCO, passou também a ser utilizado como base dos pressupostos das Cidades Educadoras. O Relatório "Educação um Tesouro a Descobrir", publicado em 1996, traz em seu bojo aspectos concernentes ao século XXI, ao propor que a educação propicie às pessoas a capacidade de entender e acompanhar as rápidas mudanças locais e globais. O autor destaca que para tanto, esse documento apresenta quatro eixos a serem trabalhados:

[...] aprender a ser, referindo-se à construção da identidade; aprender a conhecer, que aposta na capacidade de aprender continuamente; aprender a fazer, no sentido do desenvolvimento da capacidade de realizar e transformar a realidade; e o aprender a conviver, em que o trabalho em equipe, o reconhecimento da diversidade humana e o convívio tolerante na diferença são fatores fundamentais (p. 144).

Contudo, é preciso atenção para a possibilidade concreta de desvios no sentido dado a esses quatro eixos educacionais, pois muitos governos e teóricos passaram a maximizar do ponto de vista econômico o "aprender a aprender". Essa ênfase tem o objetivo de aumentar a capacidade de empregabilidade, ao invés de valorizar os processos de aprendizagem que permitam a colaboração entre as pessoas e o alcance de melhores condições de vida (SAVIANI, 2011).

Outro ponto relevante sobre a educação ao longo da vida, é que não bastam aprendizados de forma contínua, pois aprender a desaprender é tão importante quanto. É preciso que as pessoas estejam preparadas para reconhecer que seus conhecimentos estão ultrapassados e aceitar as mudanças e as novas aprendizagens necessárias para participar ativamente da sociedade em que estão inseridas (MAJÓ, 2003).

Por meio de todos esses aspectos apresentados, podemos identificar que as proposições acerca desse tipo específico de educação, envolvem fatores e elementos sociais de forma diversa e ampla. E é justamente essa riqueza de possibilidades, que pode levar à deturpação de seus pressupostos essenciais. Pois conforme afirma Pinto, em relação ao conceito geral de educação ao longo da vida, "é necessário precisar melhor o enunciado: aprende-se sempre para viver mais e para enriquecer mais a vida" (2004, p. 149).

O *site*¹⁹ das Cidades Educadoras destaca as ações e temas mais trabalhados pelas cidades associadas, que serão apresentados adiante. Ao lermos esses exemplos foi possível identificar, em princípio, que nenhum está especificamente ligado à questões de empregabilidade com viés economicista, posto que tratam de temas como: reurbanização, inclusão cultural e social, voluntariado e prevenção de violência doméstica. Contudo, há ações de alguns membros do Movimento voltadas à qualificação profissional, inclusive nos municípios paulistas estudados nessa pesquisa. Dessa forma, consideramos que no geral, as propostas teóricas e princípios da Carta, já analisados, nos levam a entender que esse Movimento educacional propõe uma visão de educação ao longo da vida, onde democracia e cidadania estejam voltadas às necessidades e interesses dos habitantes. Mas, entendemos que

¹⁹ Disponível em <<http://www.edcities.org>> Acesso em 20 nov. 2012.

ao mesmo tempo, as Cidades Educadoras não podem se isolar e distanciar dos aspectos econômicos que regem as sociedades do século XXI, ou seja, mesmo que seu objetivo principal esteja baseado em um conceito humanista, dentro de seus objetivos específicos pode e deve haver uma reflexão sobre questões associadas à cadeia produtiva, trabalhista e de consumo.

Nas Cidades Educadoras a educação é desenvolvida sob diversas modalidades e formas, onde tanto a educação formal, quanto a não-formal e informal têm relevância e podem ser trabalhadas juntas de modo a se complementarem. Assim, agora abordaremos quais contornos esses três tipos de educação adquirem nessa proposta de uma sociedade educativa.

3.2.2 - Educação Formal, Não-Formal e Informal

Para as Cidades Educadoras, a educação ao longo da vida representa uma continuidade de aprendizado que integra múltiplas formas de educação, simultaneamente e em intensidades variadas. A educação formal, não-formal e informal fazem parte de uma proposta de educação geral, cujo desafio é propiciar aos habitantes de uma cidade a possibilidade de adquirir conhecimentos, que favoreçam melhora da qualidade de vida para indivíduos e grupos diversos (CARRANO, 2003).

Todavia, no estudo dessas diferentes abordagens educativas, nos defrontamos com divergências quanto ao conceito de educação não-formal e informal. A Carta das Cidades Educadoras (Preâmbulo, Anexo 1) adotou a seguinte concepção acerca dessa duas formas educacionais: "não-formais (de uma intencionalidade educadora para além da educação formal) e informais (não intencionais ou planejadas)". No decorrer da pesquisa identificamos que a falta de consenso está na nomenclatura, como no exemplo dos autores Glória Gohn (2006) e Rui Canário (2006), onde o primeiro define não-formal como aquela educação cotidiana, proveniente das relações humanas e informal como aquela com intencionalidade pedagógica, mas não escolar, enquanto o segundo, entende que é ao contrário. Porém, optamos por utilizar nessa pesquisa a análise didática e minuciosa de Gohn, fazendo as necessárias trocas de denominações, posto que apesar das divergências dos nomes, as concepções são as mesmas acerca dessas diferentes, contudo complementares formas educacionais.

Para análise dessas modalidades educacionais, partimos do princípio do Movimento Cidades Educadoras, no qual a educação informal acaba sendo resultante das situações de participação, cidadania e democracia que embasam as ações formais e não-formais. Assim, decidimos por estruturar o tópico, primeiro explicitando as características da educação informal e em seguida os parâmetros e aspectos que diferenciam a educação formal e não-formal, como quem é o educador, o espaço físico onde ocorrem os processos educativos, em qual situação ou contexto está inserido, quais metodologias são utilizadas e qual é a finalidade de cada uma. Julgamos apropriado, no decorrer das descrições, estabelecer um diálogo entre os aspectos gerais dessas modalidades educativas e algumas considerações sobre o tema discutidos por teóricos que estudam os princípios das Cidades Educadoras.

A educação informal é o aprendizado social passado de geração para geração, pode-se dizer que ela existe desde que o homem vive em sociedade, nela não há limites estabelecidos, o educador pode não ser entendido sob uma forma definida. Nesse caso, os agentes são as pessoas com quem interagimos, aquelas que integram nosso cotidiano como "os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa, etc." (GOHN, 2006, p.29). Ela ocorre na dinâmica social de territórios coletivos, delimitados pelo compartilhamento de experiências e tendo como referência fatores como "nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc." (GOHN, 2006, p.29).

Quanto à pertinência de se incentivar a relação entre os habitantes e consequentemente, desenvolver uma educação informal, Esteve (2003) explicita que nos primeiros encontros promovidos pelas Cidades Educadoras, uma das principais discussões abordava a questão de quem eram os educadores que participariam das ações. A ideia central é que escola e habitantes assumissem os mesmos valores educacionais, com iniciativas complementares. Contudo, muitos professores de instituições educacionais formais relataram dificuldade em trabalhar o conceito de alguns valores e atitudes voltados para solidariedade e cidadania, pois há casos em que estes se mostravam contraditórios com as experiências vividas pelos alunos no cotidiano (ESTEVE, 2003).

E é nesse sentido que a Rede Estatal das Cidades Educadoras da Espanha (RECE, 2010), afirma que a diversidade das sociedades globais, geram problemas e necessidades de diferentes ordens. Por isso, os sistemas educativos formais não podem ser responsabilizados pela solução de questões que estão além de seu campo de ação. Dessa forma, nas cidades que se propõem a seguir as premissas do Movimento, a educação informal, composta por

elementos imbricados nas relações cotidianas, tem que ser impulsionada, para naturalmente fazer parte dos hábitos e formação dos habitantes.

Podemos entender então, que sob esses ângulos a educação informal é parte crucial do desenvolvimento de uma Cidade Educadora, ao partir da troca de saberes seculares e cotidianos entre os habitantes, que propiciam o aumento das capacidades das ações formais e não-formais e as possibilidades de êxito destas em alcançar os objetivos de promover uma educação ao longo da vida.

A educação formal, acompanha a humanidade há séculos, e desenvolveu nesse ínterim um papel social importante, ao definir regras, rotinas e sistematizar os conhecimentos entendidos como pertinentes para o trabalho e vida em sociedade, dentro das normas vigentes de cada época. Por muito tempo se manteve restrita à instituições particulares, voltadas às classes mais abastadas. Como, em geral, só havia escolas nas grandes cidades, o ensino era também ministrado por tutores (LIMA, 2007).

No século XXI, não podemos nos referir à educação formal sem aludirmos à instituição escolar, que passa a ter papel fundamental, no fim do século XVIII, na "unidade do moderno estado-nação" (p. 96) urbano e industrial, ao se tornar, a partir da escolarização generalizada, parte de um "processo de anulação dos particularismos locais"(p. 96), em nível social, cultural e político. O modelo de se isolar por meio de barreiras físicas e simbólicas, "é totalmente coerente com o fato de a escola ter historicamente nascido em ruptura com o local"(p. 96). Por isso, a importância de desenvolver uma coexistência de dimensão educativa onde educação formal, não-formal e informal gerem um "território educativo" (p.100), ao possibilitar a construção de um sentido entre experiência escolar e de vida (CANÁRIO, 2006).

Após o exposto, entendemos que podemos compreender melhor por que há correntes educacionais as quais defendem a pertinência de haver uma relação entre a escola e a localidade na qual está inserida. Consideramos, que o intuito da sistematização da educação formal em impor determinados conteúdos comuns de disciplinas para pessoas as quais vivem em realidades distintas, não precisa necessariamente entrar em conflito com as particularidades do entorno escolar. Ao envolver famílias, habitantes e instituições diversas em suas ações, a escola pode potencializar o propósito de preparar os educandos não só para o trabalho, mas também para saber agir política e socialmente.

Em relação à educação não-formal, sua terminologia teve origem na cultura anglo-saxônica, onde a crescente demanda escolar gerada pelo fim da Segunda Guerra Mundial,

levantou questionamentos acerca da capacidade dos sistemas educacionais como promotores sociais. Então, foram criadas diversas possibilidades com intencionalidade pedagógica, mas não dentro dos moldes da educação escolar. Suas principais características são a plasticidade de se adaptar ao local onde ocorrem os processos de aprendizagem e a diversidade de temas explorados, o que leva a diferentes tipos de público alvo (FÁVERO, 2007).

Iniciaremos a discussão sobre algumas propriedades dessas duas formas de educação, ao refletir sobre quem é o educador em cada uma delas. Na educação formal essa missão é designada aos professores, profissionais formados em cursos específicos para cada área do conhecimento. Cabe a ele desenvolver um processo de ensino aprendizagem, que vise expandir as potencialidades dos alunos, de acordo com as finalidades e currículos impostos pelos sistemas de ensino (TUNES; TACCA; BARTHOLO, 2005).

Enquanto que na educação não-formal, o educador não precisa necessariamente ser formado em pedagogia ou ter licenciatura em alguma disciplina específica. Como a intenção é suprir algumas necessidades de formação para o trabalho, ou mesmo culturais e sociais, quem educa pode ser um profissional de alguma área específica, com experiência suficiente para desenvolver os demais. Contudo, isso não quer dizer que não haja intenção pedagógica ou uma meta a alcançar, apenas que há possibilidades e flexibilidades no processo de aprendizagem, fora do contexto escolar (GOHN, 2006).

Consideramos, que na educação formal, mesmo o professor sendo o responsável pelo processo de ensino aprendizagem, têm surgido correntes cuja proposta envolve toda a comunidade escolar na formação dos alunos. Assim, como também há novas concepções acerca da educação não-formal, conferindo a essa modalidade uma intencionalidade de compor junto à formal, a formação ao longo da vida. Ao examinarmos atentamente as premissas e princípios das Cidades Educadoras, podemos identificar que suas proposições visam um projeto conjunto, onde tanto professores e outros funcionários das escolas, quanto pais, famílias, instituições e habitantes em geral, sejam agentes educadores, ao trabalharem em prol de um mesmo propósito.

No que tange ao espaço físico onde ocorrem os aprendizados, a educação formal é desenvolvida no interior de instituições, com espaços claramente demarcados, organizados por leis e diretrizes. Ao passo que na educação não-formal o processo educativo pode se dar em espaços públicos, ou cedido por instituições como as religiosas, associações, ONGs e até mesmo de empresas ou indústrias, ou seja, em qualquer local que tenha o mínimo de infraestrutura adequada ao tema específico de cada ação (GOHN, 2006).

Segundo Moll (2004), uma das responsáveis pelo desenvolvimento de Porto Alegre (Brasil) como Cidade Educadora, a consonância entre diferentes modalidades educacionais é considerada como a chave para a convivência entre os habitantes, ao visar o respeito à complexidade das diferenças encontradas no território urbano, dentre elas as ideológicas, de raça, gênero e classe social. Em relação às possibilidades de locais para aprendizagem nas cidades em geral, a autora afirma:

[...] a compreensão da cidade como uma grande rede ou uma grande malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua) que pela **intencionalidade das ações desenvolvidas, pode converter a cidade em território educativo, pode fazer da cidade uma pedagogia** (p. 42). (Grifos da Autora)

O contexto em que a educação formal e não-formal se desenvolvem está diretamente ligado a um conjunto de circunstâncias, elementos e fatos. Dentre as diversas dimensões que compõem essas modalidades educativas, as normas, regras e padrões democráticos são, em geral, os principais fatores determinantes. Conhecer seus direitos e deveres, desenvolver as habilidades e capacidades para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade e ser capaz de entender e atuar ativamente no mundo em que vive são as principais características que se espera de um cidadão sob uma perspectiva que vise igualdade política e social (GOHN, 2006).

O governo ter sido eleito democraticamente é a principal exigência para que uma cidade possa se associar ao Movimento Cidades Educadoras. Conforme explicita Subirats (2004), essa prerrogativa é a melhor forma das sociedades locais enfrentarem os problemas urbanos, pois o desenvolvimento do conhecimento, de saberes e da educação têm que contar com a participação dos habitantes, para que estes possam agir como cidadãos.

Podemos observar então, que a democracia é um contexto imprescindível na intencionalidade para o desenvolvimento da educação ao longo da vida, pois seus princípios se baseiam em um regime equilibrado, por meio de votações, divisão de poderes e controles conjuntos de decisões e de suas execuções. Até agora apresentamos, quem é o responsável por educar, em qual local se dá o aprendizado e dentro de qual contexto, consideramos que esses três fatores delimitam como ocorre o processo educativo, que é complementado pelos próximos elementos que serão destacados a seguir.

Mesmo com a possibilidade de uma gama metodológica, Gohn (2006) destaca os pontos principais que diferem a as estruturas e conjunto de procedimentos no processo de ensino-aprendizagem. Na educação formal as organizações dos tempos, locais, profissionais, currículo e sequencia de atividades, são sistematizados e planejados por normas e leis. Apresenta um caráter metódico institucionalizado, com os alunos divididos por idades e disciplinas diversas, com conteúdo culturalmente selecionado. Os sistemas educacionais são hierarquicamente estruturados e estabelecem uma graduação cronológica que vai da educação primária à universidade.

No que se refere a educação não-formal, a mesma autora explicita que por não ser sistematizada e também não ter um processo permanentemente organizado, o método está diretamente conectado a conteúdos voltados à problematização de aspectos ligados à vida em sociedade, por isso torna-se mais complexo defini-lo. O processo de aprendizagem se baseia na intencionalidade de cada ação educativa, fato que possibilita a alteração dos procedimentos e metodologias de acordo com as necessidades do grupo a que se destina.

Na visão de Canário (2006) a maioria das situações de aprendizagem ocorrem no campo da educação não formalizada ou não-escolar, em um "processo temporal e espacialmente amplo e difuso" (p.26). Por isso, deveria ser considerada a hipótese de considerá-las como referência para repensar os processos educacionais escolares, frente aos seus problemas acerca da organização hierarquizada e dos métodos de trabalho, nos quais a informação e aprendizagem ocorrem "verticalmente, de forma unidirecional" (p. 39).

Em relação ao vínculo entre educação formal e não-formal as Cidades Educadoras propõem um conjunto de condutas que visam tornar possível a incorporação da instituição escolar na sociedade. O desafio dos governos locais é implementar ações planejadas pedagogicamente, ao entremear o conteúdo de disciplinas do ensino formal, com diversas oportunidades informais e não-formais. Assim, em uma cidade educativa "o reconhecimento da existência de múltiplas práticas educativas e tempos sociais produtores da totalidade histórica e cultural contribui para que o sujeito educacional não seja identificado apenas como um sujeito escolar (o aluno)" (CARRANO, 2003, p. 20).

Constatamos dessa forma, que ao analisar separadamente a metodologia do ensino formal e não-formal, estes se mostram distintos em quase todos os aspectos. Todavia, entendemos que há múltiplas possibilidades das instituições formais relacionarem as disciplinas com os contextos sociais, assim como os aprendizados não-formais podem utilizar técnicas pedagógicas para trabalhar questões e interesses próprios de uma dada sociedade, ou

grupo populacional. Por fim, consideramos que todos os fatores e elementos constituintes uma modalidade educativa são determinados pela finalidade que se pretende alcançar.

Ainda utilizando como base as ideias de Gohn (2006), as finalidades da educação formal e não-formal, quando analisadas isoladamente apresentam características próprias e específicas. No caso da educação formal, que segue as normas e leis vigentes, o objetivo final se centra no desenvolvimento das habilidades, saberes, criatividade, motricidade e percepção dos indivíduos. A intenção é que as aprendizagens sejam efetivas, no sentido de preparar para vida em sociedade, mas, sobretudo, oferecer aos alunos condições de no futuro estarem preparados para aprender uma profissão ou trabalho, por isso em cada etapa são emitidos certificados e titulações que levem a graus cada vez mais avançados.

Quanto à educação não-formal, a autora afirma que por não ter regras predeterminadas, sua finalidade varia, por meio de um caráter amplo cuja essência é capacitar os indivíduos para a cidadania e diversidade da vida em conjunto, sob um caráter humanista e integral, e em alguns casos pode estar voltada à atualização profissional ou à (re)inserção no mercado de trabalho. Apesar de não haver um propósito único, em geral, tanto as ações de cunho laboral, quanto as voltadas ao social e cultural, tem seus objetivos calcados em aspectos inclusivos, ao visar garantir possibilidades de desenvolvimento do senso de identidade e pertencimento na sociedade.

Nas Cidades Educadoras a finalidade principal é orientada pela prerrogativa de compor um único sistema educativo e social, ao combinar aprendizagens formais e não-formais junto às informais, com o intuito de promover a melhora da qualidade de convivência e condições de vida dos habitantes das áreas urbanas. O objetivo é alcançar uma educação ao longo da vida, que perpassa as barreiras entre as diferentes modalidades e instituições educativas, ao associar saberes populares e acadêmicos (PINTO, 2004).

Podemos perceber dessa forma, que as finalidades da educação formal e não-formal apresentam características particulares, a primeira voltada a um conhecimento determinado historicamente pelo acúmulo saberes científicos. E a segunda intenta trabalhar os valores e aspectos importantes para garantir melhores condições dos indivíduos estarem inseridos em dada sociedade. Todavia, consideramos que a classificação didática apresentada acima serve apenas como uma base para entendermos melhor as características próprias dessas três modalidades educacionais. Pois, dependendo da cultura ou local a educação formal tem suas próprias regras, normas e objetivos a serem cumpridos, a educação não-formal pode contar em seu desenvolvimento com profissionais formados e até mesmo com o apoio de

consultorias e a educação informal, mesmo que não planejada, carrega em seu bojo certa intencionalidade cívica e social.

Entendemos, que há formas de aliar os objetivos dessas modalidades educativas em prol da integração entre governo, diferentes setores institucionais e grupos de habitantes, como no exemplo do Movimento Cidades Educadoras. No que diz respeito a isso, Canário (2006) destaca que as articulações e sinergias entre educação formal, informal e não-formal permite pensar sob uma perspectiva de "territorialização da ação educativa", a qual supõe o desenvolvimento de redes e parcerias. Todavia, esse potencial educativo necessita de políticas e dispositivos de fomento que os estruturam, ao "favorecer a construção de projetos educativos locais, estreitamente articulados com lógicas e dinâmicas de participação local e de solução de problemas" (p. 119).

Contudo, temos consciência de que trabalhar o formal, não-formal e informal de forma imbricada é um grande desafio, o qual contempla interesses políticos, econômicos e sociais arraigados na cultura e história das sociedades. Por isso, a ideia do Movimento Cidades Educadoras de implantar algo assim no plano local, onde as relações entre as pessoas são mais próximas, seja uma opção viável para promover mudanças comportamentais na área da educação. Como nessa proposta o governo local é o responsável por organizar o processo de construção de um processo educacional, que envolve grande parte dos atores sociais, consideramos pertinente discutir a seguir o seu papel.

3.2.3 - Iniciativas do Governo Local

Uma das principais premissas das Cidades Educadoras, é que o governo local, eleito democraticamente, seja o representante oficial da cidade, se comprometendo administrativamente a ir além de suas obrigações usuais na implantação de ações e iniciativas as quais promovam aos habitantes uma educação ao longo da vida. A ideia é que as administrações locais se comportem como catalisadoras das diversas necessidades sociais, econômicas, culturais e educacionais, por meio de uma visão política global, a qual propicie a participação de habitantes e instituições na elaboração e execução de programas e projetos voltados a incentivar a cidadania, a partir de diferentes esferas e modalidades de educação (BELLOT, 2000).

Consideramos, que para entender o papel do governo local na proposta das Cidades Educadoras, é preciso analisar aspectos e perspectivas gerais de como essas esferas de poder adquiriram os *status* que tiveram ao findar do século XX, em âmbito nacional e global e quais fatores influem nas dinâmicas administrativas. Optamos por iniciar a discussão do tema, a partir do estudo de Klaus Frey (2000) sobre a visão do teórico Alexis de Tocqueville acerca da democracia e do poder local.

Segundo o autor, Tocqueville destaca que historicamente, o protagonismo dos governos locais passou a ocorrer quando houve a constatação por parte das administrações nacionais de que estavam diante de um acúmulo de responsabilidades com as quais não eram capazes de lidar sozinhas. A seu ver, as pequenas comunidades políticas têm maior probabilidade de propiciar ações solidárias necessárias a estimular o civismo e preservar a liberdade política dos habitantes.

O contexto no qual as sociedades modernas se inserem representa para os governos locais uma complexidade de contraposições na tarefa de integrar os habitantes, entre as diversidades e necessidades sociais. Todavia, o objetivo de alcançar liberdade e igualdade para todos os habitantes pode ser encarado como uma utopia, pois presume práticas políticas e sociais voltadas à igualdade e liberdade. Pressupõe-se assim, que para vencer as adversidades caberia ao governo democrático de uma dada localidade, agir como educador e envolver os habitantes nas questões públicas.

Ainda se referindo a Tocqueville, Frey (2000) aponta que as instituições políticas locais, para evitarem a contraposição entre ações e leis, devem desenvolver um processo baseado na prática cotidiana, com o intuito de orientar os cidadãos a fazerem uso responsável dos seus direitos de opinar e participar. O grande desafio é tendência que a maioria dos habitantes tem em agir solidariamente só quando os problemas interferem em seus problemas individuais, geralmente de cunho econômico, por isso a necessidade dos habitantes terem conhecimento e acesso à educação política e cidadã junto à escolar, para saberem participar das decisões públicas.

Por fim, salienta que educar os habitantes para a cidadania é um processo de transformação a longo prazo, baseado numa dimensão histórica cuja prática política persistente e constante poderá mudar a relação destes com os governos locais. E deixa claro que um maior poder do nível local apesar de aumentar consideravelmente a probabilidade de envolvimento de instituições e habitantes, não significa necessariamente melhor eficiência administrativa ou de condições de vida.

Essas reflexões de Tocqueville nos revelam diferentes responsabilidades e fatores, que podem culminar em contradições, com as quais os governos locais têm que lidar em uma democracia. Entendemos, que algumas premissas das Cidades Educadoras vão ao encontro das ideias desse autor, como a proximidade do governo local com os habitantes gerar maior possibilidade de ações conjuntas e solidárias e a responsabilidade das instituições democráticas em promover iniciativas para os habitantes poderem participar das tomadas de decisão e ações. Mas, também consideramos que as cidades, as quais se propõem a serem educadoras, para alcançar as metas estabelecidas, têm que levar em consideração alguns desafios apontados por Tocqueville, como enfrentar o individualismo, encontrar uma forma administrativa de conciliar a relação entre as leis e suas implantações e estabelecer ações educacionais efetivas além das formais.

Para que as Cidades Educadoras possam viabilizar todos os pressupostos e princípios, seus membros, educadores e teóricos, elaboraram diretrizes e estratégias com a intenção de orientar as atuações dos governos locais. A seguir apresentaremos algumas dessas ideias de possíveis intervenções administrativas voltadas à mobilização dos diferentes setores institucionais e habitantes.

Conforme foi apresentado anteriormente no exemplo de Barcelona (Espanha), os primeiros passos incluem a formação de um sistema administrativo de múltiplas esferas, o qual coordene informações sobre o que precisa ser executado, por meio de medições quantitativas, geradoras de discussões públicas e conclusões qualitativas. A Rede Estatal de Cidades Educadoras da Espanha - RECE (2010), afirma que os principais promotores e responsáveis, são os representantes municipais, os quais devem comprometer-se:

En primer lugar en la tarea de creación de discurso político que convenza, en primer lugar, a su propia estructura administrativa y de servicios, pero también sin dilación al conjunto de la ciudadanía, del interés de la implicación transversal y cruzada de los propios departamentos de gobierno y del mayor número posible de personas y asociaciones de la ciudad para descubrir las posibilidades o vectores educativos siempre presentes, aunque a menudo solo implícitos, en cualquier actividad de la vida municipal y ciudadana (p.20).

De Acordo com o *site*²⁰ da AICE, na página que define as Cidades Educadoras, devido à abrangência da proposta, as relações e as estruturas de trabalho entre os que constituem a

²⁰ Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html> Acesso em 20 jan. 2013.

equipe de governo, devem ocorrer de forma que os planos e ações sejam desenvolvidos sob uma visão conjunta e geral. Todavia, ainda há muitos casos, onde o executivo municipal continua deixando a organização da cidade como educadora à cargo do órgão responsável pela educação formal.

Dessa forma, ao atentarmos para o fato de que ao gestor oficial da cidade cabe a tarefa de organizar as ações educadoras, então ele é o responsável por promover estudos e avaliações para a implementação dos projetos e programas. Nesse sentido, é sua incumbência também envolver todos os setores institucionais do governo num trabalho organizado conjuntamente e colocar a cargo do gerenciamento das ações, uma equipe que tenha contato ao mesmo tempo, com todas as áreas administrativas e representantes de instituições e grupos sociais, a partir de uma visão global do que ocorre na cidade.

Conforme exporemos adiante na pesquisa, dos seis municípios paulistas estudados, apenas um - São Paulo - não tem como órgão responsável pelo desenvolvimento das ações a Secretaria Municipal de Educação. Quanto à isso, entendemos que esse órgão não tem o alcance de ação necessário, sendo mais adequado que esse trabalho pudesse ser feito por meio de um órgão administrativo, o qual tivesse uma visão ampla das questões e problemas urbanos e contato com diferentes setores do governo local, ou por meio da criação de um departamento ou área administrativa, a qual cuidasse exclusivamente do que o município necessita para ser uma Cidade Educadora.

Em relação às estratégias para implantar os novos conceitos administrativos, pode-se afirmar que as ações de uma Cidade Educadora não dependem de forte investimento financeiro, nem de serviços complexos, e sim da capacidade de planejamento, vontade política e envolvimento dos habitantes, no projeto de melhora qualitativa das políticas públicas, que tenham um valor educativo (RECE, 2010).

O poder local tem que procurar se organizar para associar e coordenar de forma democrática e participativa os sistemas de educação formal e os estabelecimentos, atividades e agentes de educação não-formal, por meio de programas e projetos oferecidos pela administração pública, com o objetivo de aproveitar da melhor maneira os recursos e instrumentos disponíveis. Para tanto, as autoridades políticas precisam estar dispostas a se comprometerem e serem mais transparentes quanto às suas intenções e o corpo técnico de funcionários estarem preparados e atualizados em sua formação (VILLAR, 2007).

Podemos considerar assim, que para os pressupostos das Cidades Educadoras serem colocados em prática, um dos fatores necessários é a organização e intencionalidade política.

No geral, os governos já investem os recursos disponíveis, os quais comumente não são suficientes para as necessidades básicas do atendimento de questões vitais, como moradia, saúde, transporte e educação, a questão é como redirecioná-los adequadamente. E o fato de, tanto grandes metrópoles, quanto pequenas cidades, participarem do Movimento, nos mostra que por mais complexo que seja governar, o comprometimento das instituições locais e o envolvimento dos habitantes podem possibilitar uma melhora da qualidade de vida.

Para garantir que num território específico o sistema formativo e educacional não seja somente o escolar, é preciso o enfrentamento de obstáculos não só administrativos, como sociais, culturais e econômicos. As instituições governamentais locais têm que buscar catalisar acordos, participações e responsabilidades entre entidades e organismos, a partir de planos estratégicos, aliados a projetos políticos de educação em um sentido amplo (CABEZUDO, 2004 a).

Após análise sobre aspectos teóricos e experiências de algumas Cidades Educadoras, Villar (2007) define algumas linhas fundamentais a serem seguidas pelos governos locais como: construir estratégias coletivas entre os membros do Executivo e os habitantes; atentar às possibilidades de cooperação entre cidades; desenvolver um modelo organizativo respaldado pelo legislativo; trabalhar ações baseadas em subsidiariedade e descentralização; apoiar a participação dos organismos autônomos locais e também do setor privado; estruturar a administração local em plataformas de ação, as quais se relacionem; divulgar amplamente as informações sobre o que está sendo planejado e realizado; promover a avaliação de processos e resultados; consolidar equipes profissionais; e manter infraestrutura e equipamentos urbanos e históricos de referência.

Em suma, podemos constatar que ao governo local cabem iniciativas e responsabilidades complexas e de grande porte. Entendemos que as metas e desafios são tantos, que não poderiam ser desenvolvidos em curto prazo e sim a partir do desenvolvimento de um processo, no qual sejam abarcados os múltiplos aspectos e fatores sociais. Todavia, numa democracia, há periodicamente troca dos governantes, fato que possibilita a falta de continuidade dos trabalhos e projetos de seus antecessores. Por isso, que as Cidades Educadoras se baseiam também em leis, e na participação dos habitantes e instituições, pois o envolvimento e pressão destes pela continuidade de políticas públicas educativas voltadas a uma educação ao longo da vida, pode ser entendida como a melhor alternativa para que se torne parte das culturas locais e portanto, permanente. Consideramos, que o estabelecimento

do Movimento como política de estado e não de governo é uma das principais bases de sua continuidade com sucesso.

Ainda sobre a centralidade do poder local, cabem três observações: temos que considerar a cultura e o arcabouço legal que determinam o sistema tributário, as competências e atribuições deste nível de governo e das demais esferas - regional e nacional - sem o que, corre-se o risco de apequenar as soluções e de desenvolver políticas as quais fracionam a nacionalidade; em segundo lugar há que se destacar que o local nem sempre significa o democrático, daí a necessidade de instâncias que garantam a efetivação dos direitos e impeçam o autoritarismo; por último, há que se pensar que determinadas atividades são específicas do nível regional, no caso brasileiro do estadual, e outras do nível federal, assim se não se considerarem estas duas esferas, a localidade ficaria à mercê das determinações da globalização. Estas observações foram feitas no sentido de evidenciar a relação que há entre as esferas de governo, isto não significa que não reconheçamos a importância e virtualidades do poder local.

Mesmo que o governo local seja o principal responsável, como esse é um projeto conjunto com a sociedade, para os princípios do movimento serem alcançados é preciso a participação e cooperação dos habitantes e instituições diversas.

3.2.4 - Participação dos Habitantes e Instituições

O último elemento a ser discutido é o papel que os habitantes e instituições têm dentro do Movimento Cidades Educadoras. Para tanto, serão apontadas algumas questões históricas, sociais, culturais e políticas que abrangem o tema e reflexões de autores, os quais trabalham a questão da participação e parcerias dentro de um projeto educativo de cidade.

O Movimento Cidades Educadoras propõe o desenvolvimento de um processo de sensibilização, para que haja responsabilidade compartilhada, entre habitantes, instituições e governo em um projeto educativo integrador, dinâmico e em constante evolução, o qual possibilite o aprendizado de saber agir e participar no cotidiano da vida em sociedade. Referente a isso Subirats afirma que:

La participación de todos y todas en la toma de decisiones que atañen a las tareas de gobierno aparece en este marco como un recurso formidable a través del cual la ciudad educa, se educa, crece en sus

posibilidades de conocimiento y de acción, al tiempo que se reconoce a sí misma como comunidad con personalidad propia, más allá de la suma de las características de las personas que la componen (2004, p.10).

A participação de habitantes e instituições nas decisões políticas é uma temática que passa a ter maior relevância a partir de discussões e conceitualizações teóricas no século XIX, por meio de um novo processo de organização da administração pública. Essas teorias ganharam força, servindo de embasamento para as transformações sociais de diferentes ordens que ocorreram no século XX. Os anos 1980, podem ser considerados como o momento mais marcante na interação entre sociedade e governo, principalmente em relação às demandas e à eficiência da administração governamental. Essa tendência se intensificou na década de 1990, quando a participação popular passou a ser institucionalizada, dentro do contexto de cada nacionalidade ou localidade (JACOBI, 2002; MILANI, 2008).

Podemos entender dessa forma, que as proposições das Cidades Educadoras quanto à participação de habitantes e instituições nas políticas públicas acompanha um conjunto histórico de diretrizes ainda em desenvolvimento. Consideramos, que sob esse aspecto o Movimento, cujos princípios visam melhorar a qualidade de vida e vínculos sociais, políticos e culturais, se destaca por propor iniciativas educativas na tentativa de lidar com as complexidades e diversidades de fatores e elementos, nos quais a questão de direitos e deveres na democracia traz em seu bojo.

A participação e parcerias nas gestões públicas comportam diferentes sujeitos e grupos dentro de um contexto específico, no qual pode haver influências concomitantes de aspectos tradicionais e inovadores. O conjunto de cidadãos é heterogêneo, com interesses divergentes, fato esse que dificulta o alcance de ações conjuntas e limita a potencialidade das esferas públicas não estatais. Assim, as desigualdades sociais, econômicas e culturais, podem se tornar um empecilho no consenso para a definição dos graus de relevância e prioridades das iniciativas (JACOBI, 2002).

Por isso, é preciso atentar aos que vão fazer parte de fato da elaboração e prática das ações e quais serão os conjuntos de mecanismos e métodos, no processo de desenvolvimento dos planos e projetos. A participação dos habitantes envolve questões voltadas à descentralização de decisões e recursos por indivíduos, grupos e instituições, que se relacionam em situações de inclusão e exclusão, tornando complexo o consenso. Um fator a ser levado em conta é a diversidade do perfil dos habitantes, como idade, escolaridade e renda, os quais influem diretamente nas relações e demandas (MILANI, 2008).

A partir das afirmações acima observamos que alcançar uma representatividade ampla, mesmo numa democracia, abrange elementos e fatores, os quais se justapõem. Se o processo de participação de habitantes e instituições na gestão de políticas, não levar em conta todas as diferenças de interesses e necessidades, ou pelo menos grande parte delas, o efeito pode ser contrário e as desigualdades sociais se agravarem. Dessa forma, consideramos que os projetos referentes a essa temática não podem conter em seu bojo ingenuidade quanto a considerar uma sociedade como homogênea, devido a isso uma das diretrizes do Movimento ressalta que não há um modelo universal a ser implantado.

Conforme mencionamos anteriormente, sobre as propostas das Cidades Educadoras, cada governo local deve traçar formas e objetivos de acordo com as características e contextos próprios da sociedade em que está inserido. Apresentaremos a seguir as propostas de alguns teóricos, que estudam os projetos concernentes ao desenvolvimento de uma cidade educativa, quanto à possibilidade de participação de grupos sociais específicos, sob a perspectiva de uma dimensão pedagógica, a qual visa diminuir conflitos e diferenças e desenvolver a noção de responsabilidade compartilhada.

As ações educativas que visam uma formação ao longo da vida voltada à cidadania, podem encontrar nas associações uma forma de materializar a representação dos interesses comuns, ao dar mais ênfase à solidariedade do que à aspectos econômicos. Os coletivos, em geral, sem fins lucrativos, como ONGs, instituições filantrópicas, religiosas e associações de bairro, têm a característica de ter projetos próprios, o que possibilita serem inseridos nas iniciativas das Cidades Educadoras. Os conjuntos organizados, formados por entidades que atuam em nome de grupos de indivíduos, possibilitam a configuração "de novas propostas recolhendo o sentimento dos cidadãos e redefinindo permanentemente os elementos que configuram o interesse geral" (VILLAR, 2007, p. 37).

As empresas e instituições privadas, também são convidadas a participar da elaboração de projetos e programas nas Cidades Educadoras, não só em relação aos recursos financeiros, mas assumindo uma postura cívica e social no que diz respeito à educação para a cidadania com seus trabalhadores, clientes e fornecedores. "Las empresas, por su parte, deben asumir verdaderamente el concepto de Responsabilidad Social en el sentido pleno de la palabra y no, como a menudo sucede, como una estrategia más de marketing" (OLIVERES, 2008, p. 94).

Percebemos assim, que na implantação de um projeto educativo de cidade, tanto as instituições sem fins lucrativos, quanto as com fins lucrativos têm condições de participar. Contudo, consideramos que é preciso atentar, no caso das instituições que não são voltadas à

aspectos econômicos, para o fato de que há tendência de algumas se sobressaírem e terem mais influências sobre as decisões acerca da elaboração de políticas. Nesse caso, é preciso criar formas de dar apoio às associações ainda não estruturadas, inclusive com trocas de experiências entre esses tipos de coletivos. E em relação às instituições privadas, com fins lucrativos como expôs Oliveres (2008), o governo e habitantes, devem estar atentos para que realmente haja um engajamento dentro das proposições pedagógicas e não usar um plano ou projeto para angariar mais dinheiro, ou fazer propaganda.

Os habitantes e instituições ao unirem-se por meio de projetos e atividades comuns, a partir de valores partilhados, estabelecem relações formativas da memória coletiva e conseqüentemente, da herança cultural passada para as novas gerações. E a família, nesse processo, tem um papel fundamental, para que os valores e normas básicas, vigentes numa dada sociedade, façam parte da concepção de mundo de crianças e jovens. Todavia, em geral, as transformações sociais do século XX, levaram famílias a delegarem a educação cívica de seus filhos, situação essa que pode ser atenuada com projetos sociais e educativos coletivos (VILLAR, 2007).

A participação das crianças e jovens está diretamente relacionada aos aspectos que influem em suas formações e nas suas relações com o meio no qual estão inseridos. Essa parcela da população, em geral, reúne-se em grupos com gostos, amizades e afetos comuns, que estabelecem suas relações em áreas circunscritas da cidade, como os espaços públicos de lazer. Nas Cidades Educadoras, a elaboração de ações para as crianças e jovens, precisa considerar seus anseios e desejos, ao levar em conta a pluralidade cultural dessa população, convidando-os a participar ativamente de eventos coletivos que envolvam seus interesses e possibilitem se expressarem e aprenderem a importância de participar da vida da social (CARRANO, 2003).

Se partirmos do princípio que as famílias representam os primeiros contatos das crianças com a educação e atentarmos ao fato de muitos pais não disporem de conhecimentos, tempo e recursos suficientes para atender às necessidades de seus filhos, podemos considerar que a proposta das Cidades Educadoras de aliar educação formal à não-formal, em um projeto de educação ao longo da vida, apresenta grande pertinência. Ao invés das famílias se fecharem em seus núcleos, elas podem compartilhar seus problemas e experiências positivas, em situações e iniciativas que tenham um caráter socializador e pedagógico. Consideramos, que as ações voltadas aos jovens, complementam as focadas nas famílias, respeitar suas

opiniões e convidá-los a participar de projetos coletivos pode abrir possibilidades de melhorar problemas sociais como a violência e consumo de drogas.

A partir das últimas décadas verifica-se em diversas regiões do mundo que, em função de diferentes fatores sociais, culturais, políticos e econômicos, houve um aumento da expectativa de vida. O aumento do número de pessoas da terceira idade²¹ tem propiciado um novo protagonismo dessa parcela da população na sociedade, para parte dessa nova geração "[...] los años de jubilación aparecen como una época de grandes oportunidades para viajar, profundizar en la educación, mantener las habilidades adquiridas a lo largo de su vida laboral y para adquirir otras nuevas" (COSTAS, 2008, p. 125).

Quanto à participação da terceira idade nas Cidades Educadoras, Pinto (2004) afirma que é preciso incentivar a e aproveitar seus conhecimentos acumulados durante a vida no desenvolvimento de ações educativas. Colocá-los em contato com as novas gerações em situações de aprendizado sobre a história local pode fazer com que os jovens passem a valorizá-los e olharem de outra forma os locais por onde passam e se relacionam no cotidiano.

O autor também se refere aos grupos de habitantes em diferentes situações de exclusão urbana, como a econômica, habitacional, cultural, laboral, escolar, social e digital, e das possíveis formas de participação destes nas políticas públicas. Destaca que o conceito do Movimento não é de assistencialismo, pois esses grupos de excluídos, em geral, estigmatizados socialmente, também são convidados a participar e usufruir das ações, projetos e programas, como no exemplo abaixo:

A cidade educadora oferece actividade a todos os que estão hoje fora do mundo do trabalho e que, pela idade ou outros motivos, não tem já possibilidades de regresso. Os economicamente não activos podem e devem se tornar activos na produção de qualidade de vida para si e para a comunidade (2004, p. 155).

Incentivar a terceira idade a participar do projeto educativo local, nos parece ser uma possibilidade de fazer com que diferentes gerações interajam e conheçam os interesses e limites próprios de cada grupo, o que pode gerar uma relação de respeito e solidariedade. E quanto aos grupos populacionais em situações de exclusão, independente da idade, entendemos que, incluí-los em ações educativas, as quais proporcionam o contato e relação com pessoas e

²¹ "Segundo a OMS - Organização Mundial da Saúde a terceira idade tem início entre os 60 e 65 anos" (CANCELA, 2007, p.03)

instituições geralmente fora do seu contexto cotidiano, pode possibilitar a melhora de suas condições de vida ao criar novas perspectivas e oportunidades.

Nessa concepção de educação ao longo da vida, as dimensões do desenvolvimento e envolvimento social e individual, permeiam um espaço que vai além do *habitat* cotidiano circunscrito dentro do território urbano. O plano é que os habitantes passem a pensar criticamente sobre questões que afetam o todo, ao participarem da construção de uma nova forma de usufruir dos espaços públicos de encontro e integração, descobrindo meios de aprender a conviver e interagir, diante de aspectos sociais os quais tangem a vida nas cidades, como a diversidade e processos de exclusão. A formação de redes de participação e comunicação, que abarquem as práticas educativas formais e não-formais e cultivem as informais, associadas aos âmbitos políticos e respeitem as diversidades dos diferentes grupos, pode ser uma das alternativas de desenvolvimento de ações das Cidades Educadoras (VILAR, 2004).

Para tanto, é preciso oportunidades efetivas de participação, na construção de espaços onde haja a possibilidade de pessoas e instituições se expressarem, para que surjam ideias coletivas acerca de problemas, conflitos e de questões como o uso comum dos espaços públicos. "Em suma, se entendermos a cidade como um lugar de vida, também pode deduzir-se facilmente que, para sua evolução e para oferecer melhores condições ao ambiente urbano, é pertinente a plena participação de seus habitantes em defesa de seus interesses" (BRARDA; RIOS, 2004, p. 32).

A partir de tudo o que foi discutido sobre a participação de habitantes e instituições na elaboração e implantação das ações e experiências das Cidades Educadoras, podemos observar que essa é uma das metas mais complexas a ser alcançada. A diversidade de um grupo populacional, mesmo que no espaço circunscrito do meio urbano, representa um grande desafio quanto ao desenvolvimento de projetos conjuntos. Entendemos assim, que as políticas públicas voltadas à mudança de comportamento tanto de governantes, quanto de habitantes e instituições, devem ser planejadas a partir do entendimento de que esse é um processo de longo prazo. Devido a isso, consideramos que a ideia de transformar os espaços e relações sociais, por meio de iniciativas de cunho educativo, se mostra uma alternativa pertinente, ao possibilitar resultados os quais influam permanentemente no modo de vida das gerações futuras.

No sentido de oferecer condições dos governos locais implantarem os princípios elementos e conceitos do Movimento expostos até então nessa dissertação, foi criada a AICE -

Associação Internacional das Cidades Educadoras. Seu objetivo principal é promover o apoio técnico e a cooperação entre o conjunto de associados na implantação das propostas, por meio de congressos, encontros, parcerias, redes territoriais e temáticas, além de disponibilizar na *internet*²², para o público em geral, informações acerca das experiências das cidades associadas, da parceria com órgãos internacionais e de documentos concernentes ao Movimento.

4. Configuração do Movimento Cidades Educadoras - estrutura e disposição organizacional

O Movimento Cidades Educadoras, além de propor uma abordagem ampla de diversos aspectos educativos, também se organiza em diferentes frentes de trabalho, ao estruturar condições para que as cidades alcancem o objetivo de desenvolver um processo de educação ao longo da vida. Assim, a seguir, evidenciaremos a configuração da AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras, na disposição de um conjunto de ações que permeiam as relações de cooperação entre seus associados. Como as Cidades Educadoras constituem um movimento internacional, a AICE elaborou um portal na internet²³ com diferentes tipos de dados, os quais foram utilizados para a composição desse tópico.

4.1 AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras

No decorrer de cinco anos, após a cidade de Barcelona (Espanha) iniciar suas ações e experiências como Cidade Educadora em 1989, algumas localidades do mundo também desenvolveram um projeto de sociedade educativa e outras se mostraram interessadas em trabalhar os princípios da Carta. A partir dessa expansão do Movimento, foi identificada a necessidade de se criar um órgão que organizasse e divulgasse o conjunto de iniciativas e atividades em andamento. Assim, no ano de 1994, durante o III Congresso Internacional das

²² Disponível em <<http://www.edcities.org>> Acesso em 20 nov. 2012.

²³ Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>> Acesso em 02 abr. 2013.

Cidades Educadoras em Bolonha (Itália) foi criada a AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras.

Desde sua fundação, a sede da associação se encontra em Barcelona e em cada país ou região do mundo, há uma cidade representante, que organiza diálogos e eventos locais e regionais, no caso do Brasil, no ano de 2012, a cidade era Sorocaba, no interior do estado de São Paulo. A Associação foi constituída inicialmente com 30 cidades pertencentes a 11 países e no ano de 2012²⁴ contava com 445 cidades de 37 países. Dentre seus objetivos, os principais são: "promover o cumprimento dos princípios da Carta; impulsionar colaborações e ações concretas entre as cidades; participar e cooperar ativamente em projetos e intercâmbios de experiências com grupos e instituições com interesses comuns; aprofundar as discussões sobre as Cidades Educadoras e promover suas concretizações; influir no processo de tomada de decisões dos governos e das instituições internacionais em questões de interesse para as Cidades Educadoras; e dialogar e cooperar com diferentes organismos nacionais e internacionais"²⁵.

A AICE proporciona aos seus membros diferentes metodologias de cooperação e partilha de experiências, para estes possam enfrentar da melhor maneira possível as constantes transformações e conflitos, os quais ocorrem nas sociedades globais e locais. No *site*²⁶ da associação são apontadas algumas prerrogativas que as cidades dispõem ao fazerem parte do Movimento. Dentre elas estão destacadas a participação em ações e projetos com finalidades comuns, a divulgação de suas experiências no Banco Internacional de Documentos (BIDCE) e em diferentes meios de comunicação, a relação direta com outros associados e terem sua própria página no portal da AICE. Há também diversas possibilidades de participarem das funções administrativas da associação, dos Congressos Internacionais, das redes territoriais e temáticas e terem acesso à cooperação com diferentes organismos internacionais.

Por meio desses objetivos e prerrogativas expostos, podemos perceber como a criação da AICE contribuiu para a continuidade do Movimento Cidades Educadoras. Entendemos, que as iniciativas e o auxílio dados aos governos locais, nas oportunidades de intercâmbios e cooperação, oferecem condições das cidades compartilharem e aprenderem com as experiências de outros associados, além de desenvolverem ações de acordo com suas especificidades e necessidades. A seguir, discorreremos acerca dos elementos que compõem seu portal na internet.

²⁴ Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do>> Acesso em 04 nov. 2012.

²⁵ Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html> Acesso em 02 abr. 2013.

²⁶ Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html> Acesso em 02 abr. 2013.

4.1.1 - Portal na *Internet*

O portal²⁷ da AICE na *internet* contém distintos tópicos e informações, que podem ser acessados nas línguas francesa, inglesa e catalã. Nele há dados sobre como a associação se organiza, as condições para as cidades se associarem e as formas de compartilhar experiências para as que já fazem parte. Na página principal estão disponibilizadas notícias atuais acerca de eventos, encontros e ações de Cidades Educadoras, além de possibilitar a escolha para o acesso a dados da associação tais como: Cidade Educadora; AICE; Organização; Relação com outras Instituições; Carta das Cidades Educadoras; Cidades Associadas; Redes Territoriais; Redes Temáticas; Banco de Documentos; e Congressos.

Entendemos, que o portal pode ser considerado como a principal ferramenta na integração e comunicação entre as cidades e dessas com a associação. Ao acessarmos todos os tópicos e itens disponíveis, percebemos a intenção de que ele seja um espaço de encontro, intercâmbio e aprendizagem, com informações gerais sobre a AICE, onde é possível encontrar notícias, documentos, imagens e as experiências e ações das cidades associadas. Também foi possível constatar, que a forma como o portal se estrutura é simples e com linguagem clara, possibilitando sua utilização por usuários, sem conhecimentos avançados de informática. Apresentaremos em seguida os principais tópicos do portal, o primeiro item diz respeito a como se dá a organização e estrutura administrativa da associação, na tentativa de implantar relações horizontais entre seus órgãos e associados.

4.1.2 - Organização Administrativa²⁸

A administração da AICE é composta por três órgãos, que funcionam em sua sede, na cidade de Barcelona (Espanha). A Assembleia é constituída por todas as cidades associadas e é o órgão que tem a autoridade de tomar as principais decisões da associação. Suas principais funções incluem deliberar sobre os temas e conjunto de datas previstas para os eventos, rever constantemente as metas e premissas da associação e monitorar os trabalhos e a gestão do Comitê Executivo. Este por sua vez, é constituído por representantes de quatorze cidades associadas eleitas periodicamente pela Assembleia. Sua função administrativa contempla o

²⁷ Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>> Acesso em 02 abr. 2013.

²⁸ Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_organization.html> Acesso em 02 abr. 2013.

trabalho de gerenciar e representar a associação como também, se responsabilizar pelos tramites da eleição das cidades sede dos Congressos Internacionais.

Por fim, o Secretariado é constituído por um grupo de profissionais contratados mediante indicação do governo de Barcelona e aprovação do Comitê Executivo, sendo seu funcionário de maior nível hierárquico o Secretário da Associação. Esse órgão é encarregado pelos aspectos cotidianos da associação, como o contato com os associados, incorporação de novos membros, sustentação das redes territoriais e temáticas, apoio para efetivação das relações e acordos com outras instituições, gestão do banco de dados e auxílio na organização dos Congressos Internacionais.

Portanto, ao observarmos como a AICE é organizada, é possível constatar que as decisões mais importantes a serem tomadas pela associação ocorrem conjuntamente pelos representantes das cidades, os quais também são eleitos periodicamente para funções da associação e sede de eventos. Consideramos, que essa forma de gestão, pode ser considerada em si, um exemplo para os governos locais, de como desenvolver administrativamente, junto aos habitantes e instituições, um projeto educativo de cidade.

Nesta página do portal estão dispostos também os "Estatutos da Associação Internacional das Cidades Educadoras"²⁹, compostos de sete títulos, subdivididos em capítulos e artigos. Esses documentos que regem a administração da associação, tratam detalhadamente de cada aspecto concernente à constituição, fins, organização e arbitragens do Movimento, assim como dos direitos e das obrigações de seus membros.

De acordo com a leitura desse conjunto de documentos normativos, identificamos sua intenção de servir como base para que os órgãos administrativos da AICE exerçam suas funções de acordo com as premissas das Cidades Educadoras. Entendemos assim, que a fundação da AICE, junto aos regulamentos dos estatutos e os princípios da Carta das Cidades Educadoras, formaram um suporte para que o Movimento se expandisse em 85%, desde a sua criação, até o ano de 2012. A seguir apresentaremos quais requisitos são necessários para uma cidade se tornar associada e as cidades participantes dessa organização internacional.

²⁹ Disponível na íntegra, no Anexo 3.

4.2 - Cidades Educadoras do Mundo

Para os governos locais se associarem à AICE, não há um processo seletivo, contudo é preciso que estejam dispostos a atuar de acordo com alguns pressupostos. No *site* da associação consta um item denominado "Como Associar-se"³⁰, cujo conteúdo abarca todas as informações e orientações necessárias para que uma cidade possa fazer parte do Movimento.

O governo ter sido eleito democraticamente e estar disposto a gerir o espaço urbano de acordo com os princípios da Carta das Cidades Educadoras, são os dois requisitos essenciais para fazer parte da AICE. Primeiro, é preciso que os interessados preencham e enviem a AICE o formulário de adesão³¹, onde devem ser indicadas informações sobre a cidade, os dados do governo local e do responsável dentro da administração pela implantação das premissas do Movimento e também, a quais outras associações a cidade está filiada.

Além disso, para formalizar o pedido de adesão, o órgão democrático local, que no caso do Brasil é a Câmara de Vereadores, deve formular um documento, no qual demonstre a aprovação da filiação e o compromisso de seus integrantes com as premissas das Cidades Educadoras. Após todo esse processo burocrático, a cidade também tem que cumprir os requisitos de participar ativamente de encontros e eventos, colaborar diretamente com o desenvolvimento da associação, manter atualizada a divulgação de suas experiências no portal da *internet* e pagar a cota anual dentro dos prazos estabelecidos.

Em relação a esse último requisito citado, o *site* da associação disponibiliza um quadro, apresentado a seguir, onde estipula o pagamento da cota anual, de acordo com o número de habitantes das cidades e a renda per capita dos países. A arrecadação desse recurso visa auxiliar a organização de eventos, manter a sede da AICE e pagar seus funcionários.

³⁰ Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_howtojoin.html> Acesso em 02 abr. 2013.

³¹ Disponível na íntegra, no Anexo 2.

Quadro nº1: Valor da cota anual a ser paga pelos membros da AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras - ano de 2012.

Cotas 2012	Grupo I	Grupo II	Grupo III	Grupo IV
Número de Habitantes	Produto Nacional Bruto -PIB - per capita* - 0-1.000 US\$ Benin, Togo.	Produto Nacional Bruto -PIB - per capita* - 1.001-3.000 US\$ Bolívia, Palestina, Senegal.	Produto Nacional Bruto -PIB - per capita* - 3.001-10.000 US\$ Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México, República de Cabo Verde, Romênia.	Produto Nacional Bruto -PIB - per capita* - mais de 10.001 US\$ Alemanha, Austrália, Canadá, Croácia, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Itália, Polónia, Portugal, Porto Rico, Rep. de Coreia, Suécia, Suíça, Uruguai, Venezuela.
Menos de 50.000	70 €	104 €	160,50 €	220 €
50.000 a 100.000	100 €	156 €	214 €	330 €
100.000 a 250.000	250 €	338 €	481,50 €	715€
250.000 a 500.000	350 €	520 €	749 €	1100€
500.000 a 1.000.000	500 €	780 €	1070 €	1650€
1.000.000 a 2.000.000	650 €	1040 €	1605 €	2200€
2.000.000 a 5.000.000	800 €	1300 €	1872,50 €	2750 €
Mais de 5.000.000	1000 €	1560 €	2140 €	3300 €

*PIB per capita 2010, segundo o Banco Mundial.

Fonte: Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_howtojoin.html> Acesso em 02 abr. 2013.

No portal da AICE constam todas as cidades associadas, para fazer a busca de seus dados ou informações é necessário primeiro selecionar o bloco ao qual pertence: Europa, América, África e Ásia-Pacífico. Depois se opta por um país e por último a cidade, onde são mostrados dados como o número de habitantes, o *site* oficial, informações sobre o governante local, o gestor responsável pelas ações como Cidade Educadora e por fim os contatos: telefone, endereço, *email* e fax. Abaixo segue um quadro contendo todos os membros da AICE, no ano de 2012.

Quadro nº2 - Membros da AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras - ano de 2012.

Blocos	País - Cidades
África	<p><u>Benin</u> (01) - Lokossas</p> <p><u>Cabo Verde</u> (02) - Praia; Ribeira Grande</p> <p><u>Marrocos</u> (01) - Rabat</p> <p><u>Senegal</u> (01) - Dakar</p> <p><u>Togo</u> (01) - Lomé</p>
América	<p><u>Argentina</u> (13)- Cañada de Gómez; Esquel; General Alvear; Malargüe; Mendoza; Morón; Pergamino; Pilar; Rosário; San Francisco; Totoras; Villa Constitución; Zárate</p> <p><u>Bolívia</u> (01) - Santa Cruz de la Sierra</p> <p><u>Brasil</u> (14) - Belo Horizonte; Campo Novo do Parecis; Caxias do Sul; Dourados; Itapetininga; Jequié; Porto Alegre; Santiago; Santo André; Santos; São Bernardo do Campo; São Carlos; São Paulo; Sorocaba</p> <p><u>Canadá</u> (01) - Quebec</p> <p><u>Chile</u> (02) - Purrangué; Vallenar</p> <p><u>Colômbia</u> (04) - Guatapé; Manizales; Medellín; Sabaneta</p> <p><u>Costa Rica</u> (01) - San José</p> <p><u>Departamento de Guadalupe (França)</u> (01) - Lamentin</p> <p><u>Equador</u> (01) - Quito</p> <p><u>México</u> (14) - Cozumel; Ecatepec de Morelos; Guadalajara; Guadalupe; Guanajuato; Isla Mujeres; León; México D. F.; Morelia; Playa del Carmen; Santa Cruz de Xoxocatlán; Tenango del Valle; Tepeaca de Negrete; Victoria</p> <p><u>Porto Rico</u> (01) - Caguas</p> <p><u>Uruguai</u> (03) - Montevideo; Paysandú; Treinta e Tres</p> <p><u>Venezuela</u> (01) - Chacao</p>
Ásia-Pacífico	<p><u>Austrália</u> (01) - Adelaide</p> <p><u>Filipinas</u> (01) - Caluja</p> <p><u>Nepal</u> (01) - Bhimeshwor</p> <p><u>Palestina</u> (01) - Belém</p> <p><u>República da Coreia</u> (16) - Andong; Changwon; Dalseu; Geochang; Gimhae; Gumi; Gunsan; Gwangju; Hadong; Jecheon; Jincheon; Paju; Songpa-gu; Suncheon; Suseong; Yeosu</p> <p><u>Tailândia</u> (01) - Phuket</p>
Europa	<p><u>Alemanha</u> (01) - Munich</p> <p><u>Croácia</u> (01) - Osijek</p> <p><u>Dinamarca</u> (01) - Ishoj</p> <p><u>Espanha</u> (175) - A Coruña; Adeje; Alaquàs; Albacete; Alcalá de Guadaira; Alcalá de Henares; Alcázar de San Juan; Alcobendas; Alcoi; Alella; Algete; Alzira; Arganda del Rey; Argenton; Ávila; Avilés; Azuaga; Badalona; Banyoles; Barakaldo; Barberà del Vallès; Barcelona; Benetússer; Berga; Betanzos; Bilbao; Boadilla del Monte; Bolaños de Calatrava; Burgos; Camargo; Cambrils; Canovelles; Castellar del Vallès; Castelldefels; Cerdanyola del Vallès; Ceuta; Chiclana de la Frontera; Cieza; Ciudad Real; Ciutadella de Menorca; Colmenar Viejo; Córdoba; Cornellà de Llobregat; Cubelles; Cuenca; Donostia-San Sebastián; Écija; Eivissa; Ejea de los Caballeros; El Prat de Llobregat; El Vendrell; Esplugues de Llobregat; Estella-Lizarra; Ferreries; Ferrol; Figueres; Fuenlabrada; Gandia; Gavà; Getafe; Gijón; Girona; Granada; Granollers; Guadix; Ibi; Icode de los Vinos; Igualada; La Garriga; La Roda; Las Palmas de Gran Canaria; L'Hospitalet de Llobregat; Lleida; Logroño; Lorca; Los Corrales de Buelna; Lucena; Lugo; Madrid; Majadahonda; Málaga; Manresa; Maó; Maracena; Mataró; Melilla; Mérida; Mislata; Molina de Segura; Molins de Rei; Mollet del Vallès; Montcada i Reixac; Montilla; Montmeló; Murcia; Mutxamel; Nàquera; Olot; Ontinyent; Orihuela; Ourense; Oviedo; Palafrugell; Palamós; Palma; Palma del Río; Pamplona; Parets del Vallès; Peligros; Pinto; Pontevedra de Alarcón; Premià de</p>

Europa	<p>Mar; Puerto Real; Puertollano; Punta Umbría; Quart de Poblet; Reus; Rivas-Vaciamadrid; Roquetas del Mar; Rubí; Sabadell; Sagunt; Salou; Salt; San Bartolomé de Tirajana; San Fernando de Henares; San Pedro de Pinatar; Sant Adrià de Besós; Sant Boi de Llobregat; Sant Cugat del Vallès; Sant Feliu de Llobregat; Sant Joan d'Alacante; Sant Joan Despí; Sant Just Desvern; Sant Quirze del Vallès; Santa Coloma de Cervelló; Santa Coloma de Farners; Santa Coloma de Gramenet; Santa Cruz de Tenerife; Santiago de Compostela; Santurtzi; Sanxenxo; Segovia; Sevilla; Silla; Soria; Tarancón; Tarazona; Tarragona; Telde; Terrassa; Tiana; Toledo; Tomelloso; Torelló; Torralba de Calatrava; Torrent; Tudela; Valdepeñas; Valencia; Vic;Vigo; Viladecans; Viladecavalls; Vilafranca del Penedès; Vilanova i la Geltrú; Vila-Real; Villarrobledo; Villena; Vinalesa; Vitoria-Gasteiz; Xàbia; Zaragoza; Zarautz</p> <p><u>Finlândia</u> (03) - Espoo; Helsink; Tampere</p> <p><u>França</u> (100) - Angers; Argenteuil; Artiques-prés-Bordeaux; Aubagne; Auch; Aurillac; Bassens; Bayona; Belfort; Bellegarde sur Valserine; Besançon; Blagnac; Bourges; Brest; Bruges; Caen; Cergy; Chambéry; Chelles; Clermond-Ferrand; Clichy-sous-Bois; Colomiers; Décines-Charpieu; Dieppe; Dijon; Domène; Dunkerque; Echirrolles; Eragny-sur-oise; Estrasburgo; Evry; Eysines; Feyzin; Fontaine; Frontignan; Graulhet; Grenoble; Guipavas; Guyancourte; Hem; Illkirsh-Graffenstaden; Kingersheim; La Chapelle sur Erdre; La Ciotat; La Rochelle; La Rochesur-Yon; Le Kremlin-Bicêtre; Lille; Limoges; Lorient; Lormont; Lyon; Mainvilliers; Meyzieu; Montpellier; Morangis; Nanterre; Nantes; Neuilly sur Marne; Nevers; Paris; Paus; Perpignan; Pessac; Poissy; Poitiers; Pont de Claix; Pre Saint Gervais; Quimper; Rennes; Rezé; Rillieux-la-Pape; Rochefort; Romans-sur-Isère; Roubaix; Saint Etienne; Saint Etienne du Rouvray; Saint Jean; Saint Jean de Védas; Saintes; Saint Herblain; Saint Jacques de la Lande; Saint Nazaire; Saint Priest; Schiltigheim; Seyssins; Tarnos; Thionville; Torcy; Toulouse; Tourcoing; Tournefeuille; Tours; Vandoeuvre lès Nancy; Vaulx-en-Velin; Villeneuve d'Ascq; Villeurbanne; Vitrolles; Voiron</p> <p><u>Grécia</u> (01) - Agia Varvara</p> <p><u>Itália</u> (29) - Arezzo; Bolonha; Brandizzo; Brescia; Brolo; Busto Garolfo; Casalecchio di Reno; Castelfiorentino; Ceccano; Collegno; Foggia; Gela; Genova; La Spezia; Pádua; Peschiera Borromeo; Pomigliano d'Arco; Pordenone; Portogruaru; Ravenna; Rivoli; Roma; Rovereto; Sacile; Settimo Torinese; Turín; Varese; Venezia; Vicenza</p> <p><u>Polônia</u> (01) - Katowice</p> <p><u>Portugal</u> (48) - Áqueda; Albufeira; Almada; Amadora; Azambuja; Barcelos; Barreiro; Braga; Câmaras de Lobo; Cascais; Chaves; Coimbra; Esposende; Évora; Fafe; Grândola; Guarda; Leiria; Lisboa; Loulé; Loures; Miranda do Corvo; Moura; Odivelas; Oliveira de Azeméis; Paços de Ferreira; Porto; Palmela; Paredes; Pombal; Portimão; Rio Maior; Sacavém; Santa Maria da Feira; Santarém; Santo Tirso; São João da Madeira; Sesimbra; Setúbal; Sever do Vouga; Silves; Sintra; Torres Novas; Torres Vedras; Trofa; Vila Franca de Xira; Vila Nova de Famalicao; Vila Real</p> <p><u>Romênia</u> (01) - Satu Mare</p> <p><u>Suécia</u> (01) - Gothenburg</p> <p><u>Suíça</u> (01) - Genebra</p>
---------------	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do>> Acesso em 04 nov. 2012.

Como o Quadro acima contém uma grande quantidade de dados, desdobramo-lo no Quadro abaixo, que indica quantos países e cidades há por bloco territorial e suas percentagens dentro do total de membros da associação, com o intuito de propiciar uma visão mais clara da disposição das Cidades Educadoras no mundo.

Quadro nº 3 - Número e percentual de cidades membros da AICE por bloco territorial - ano de 2012.

Bloco	Países	Cidades	Percentagem
África	05	06	1,35%
América	13	56	12,58%
Ásia-Pacífico	06	21	4,70%
Europa	13	362	81,37%
Total	37	445	100%

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do>> Acesso em 04 nov. 2012.

Ao concentrarmos atenção no Quadro acima, é possível observar que os blocos Europa e América são os mais representativos, com respectivamente 81,37% e 12,58% das cidades associadas. Todavia, constatamos também, que apesar desses dois blocos abarcarem o mesmo número de países (13) a diferença do número de membros entre eles pode ser considerada ampla. Os países europeus com maior número de membros são a Espanha, com 39,35% do total das Cidades Educadoras, seguida pela França com 22,47% e Portugal com 10,78%, ou seja, esses três países juntos representam 72,60% da associação. No bloco América, os países com maior número de associados são Brasil e México com 3,14% cada e a Argentina com 2,90%. E os blocos África e Ásia-Pacífico, com respectivas percentagens de 1,35% e 4,70% contém um número irrisório de Cidades Educadoras.

A AICE tem se mostrado preocupada com essa situação de disparidades entre a quantidade de membros em seus blocos territoriais, por isso passou a discutir esse assunto nos encontros e congressos da associação. Como por exemplo, a reformulação da Rede Territorial Ásia-Pacífico, em 2009, que contou com a participação de outras entidades e organizações ligadas à governos locais da República da Coreia, Japão e China, com o intuito de "[...] responder às necessidades e aos desafios das cidades membro da região de forma descentralizada e consolidar o crescimento da associação no continente asiático"³².

Dessa forma, podemos observar que a questão da distribuição das Cidades Educadoras pelo mundo, tem se mostrado um dos desafios a serem enfrentados pela AICE. Consideramos, que concomitantemente à questão quantitativa, é preciso atentar aos motivos do interesse, ou desinteresse de uma cidade em participar do Movimento. Para tanto, é preciso levar em conta aspectos das tradições políticas e culturais locais relacionadas à democracia e formas de

³² Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pceVeureAc.do>> Acesso em 13 mai. 2013.

gestão e participação popular, para identificar possíveis modos de aliar os princípios e conceitos das Cidades Educadoras, às diversidades das sociedades globais.

Com o intuito principal de contribuir para a relação de colaboração entre as cidades membro na solução de problemas locais, foi formulado um banco de dados disponível na *internet*. Nesse conjunto de informações que será apresentado a seguir, o público em geral e os associados têm acesso às informações de ações, experiências, notícias, documentos, e estudos sobre as Cidades Educadoras.

4.3 - BIDCE - Banco Internacional de Dados das Cidades Educadoras

O Banco Internacional de Dados das Cidades Educadoras - BIDCE³³ surgiu logo após o I Congresso Internacional (1989) e foi mantido pelo governo local de Barcelona (Espanha) até a data da criação da AICE (1994), a qual passou a ser responsável pelo seu desenvolvimento. Contém uma gama de dados, imagens e notícias, que vão desde ações e experiências das cidades associadas, até artigos, livros e informações sobre as redes e eventos. De acordo com a RECE - Rede Estatal de Cidades Educadoras da Espanha (2010), esse banco de dados possui mais de mil exemplos de ações e "boas práticas" compartilhadas entre os associados, os quais representam na prática os pressupostos das Cidades Educadoras.

O BIDCE é composto por dois bancos de dados, um contém as experiências dos associados e o outro diferentes tipos de documentos. Além disso, nessa mesma página do *site*, a AICE renova constantemente um rol de dez ações diferentes classificadas como "boas práticas" e indica uma lista de quais os temas mais trabalhados.

4.3.1 - Experiências e Ações das Cidades Associadas

As ações ou experiências são intervenções educativas desenvolvidas pelos governos locais com a colaboração de habitantes e instituições. O objetivo é (re)descobrir novas formas de utilizar e interagir nos espaços sociais, ao desenvolver hábitos cívicos em prol de todos, principalmente dos mais necessitados ou excluídos. Nesse sentido, dentre as iniciativas das

³³ Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_banc.html> Acesso em 15 abr. 2013.

administrações públicas, estão o apoio técnico e suporte de infraestrutura, que "[...] deverão integrar o conhecimento e a vivência do meio urbano: suas características, vantagens, problemas e soluções" (CABEZUDO, 2004 a, p. 13).

O fato das Cidades Educadoras abrangerem desde pequenas localidades, até grandes centros urbanos, faz com que as ações por uma lado tenham um caráter heterogêneo e por outro, apresentem alguns aspectos em comum derivados de um mundo globalizado. Por isso, não há uma fórmula prescrita, a qual deva ser seguida à risca na elaboração das experiências, cada cidade tem que identificar quais são suas necessidades e escolher as metodologias de trabalho que julgar adequadas à sua realidade (BRARDA; RIOS, 2004).

Assim, podemos observar que as ações ou experiências trazem em seus bojos uma complexidade de fatores e atores, ao proporem um projeto coletivo no qual fazem parte aspectos históricos, materiais, culturais e políticos do espaço urbano. Conforme veremos a seguir, são trabalhados diversos temas dentro de diferentes abordagens educacionais, com o intuito de envolver o máximo possível os habitantes e instituições na participação e promoção das iniciativas.

Para os governos locais poderem introduzir suas experiências ou ações no portal, é preciso atentarem a alguns critérios especificados e verificados pelo Secretariado da AICE³⁴. Os parâmetros a serem seguidos estipulam que as iniciativas devem em primeiro lugar estarem de acordo com os princípios da Carta das Cidades Educadoras e, se possível, vinculadas ao mesmo tempo, a diferentes âmbitos de atuação como urbanismo, sustentabilidade, saúde, esportes, meio ambiente, cultura, etc., por meio de propostas que tenham de preferência, um caráter inovador e criativo.

O texto a ser enviado para a associação tem que conter alguns aspectos básicos da ação apresentada, como especificar o público alvo, quem do governo e da sociedade está participando no desenvolvimento e em quais planos ou programas do governo local está inserida. Por fim, é solicitado que haja informações suficientes para entender o objetivo e como ocorrerá a implantação, ao se indicar inclusive a data de início e fim da experiência e complementar periodicamente os dados, em um vocabulário compreensível internacionalmente, ou seja, evitar siglas e localismos.

O rol de critérios apresentados acima, nos mostram que a AICE elaborou uma forma de que os associados acompanhem e compartilhem o que está sendo desenvolvido.

³⁴ Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_criteris.html> Acesso em 10 abr. 2013.

Entendemos, que esse é um dos modos da associação constatar a progressão das iniciativas dos governos locais, quanto às premissas e princípios das Cidades Educadoras, apesar de não haver uma forma estruturada de avaliação que confirme a veracidade das informações.

A consulta das ações³⁵ pode ser feita pelo público em geral, a partir de uma palavra chave, ou uma sequência de escolhas que se inicia pela área geográfica, ao optar-se pelo bloco, país e cidade, e por fim, selecionam-se as experiências. Como no banco de dados *on line* há um conjunto de mais de mil ações, julgamos procedente escolher para serem apresentadas as "Boas Práticas"³⁶, que são dez exemplos avaliados e escolhidos pela AICE. Esse grupo abarca iniciativas consideradas inovadoras, as quais abrangem o maior número de princípios da Carta das Cidades Educadoras, indicadas assim, para servirem como ponto de referência aos associados.

Várias informações sobre essas dez experiências, utilizadas pela AICE na avaliação, estão disponibilizadas, como o título, dados base (nome da cidade, país, número de habitantes, temas e quais princípios da Carta das Cidades Educadoras são contemplados), resumo, objetivos, metodologia, contexto social e urbano, avaliações locais e contato da cidade. Para não tornar extensa a descrição dessas ações no corpo da dissertação, optamos por apresentá-las na íntegra no Anexo 4, com o intuito de esclarecer o que são essas iniciativas, as quais podem ser consideradas a principal atuação dos associados para alcançarem as premissas propostas. A seguir exporemos a cidade, o nome da ação, sua data de implantação e o objetivo:

- ✓ Belo Horizonte (Brasil) - "Caminhos da Cidade" - 2002 - recuperação dos espaços públicos centrais da cidade;
- ✓ Quimper (França) - "Centro Cultural Max Jacob de Quimper" - 2008 - envolvimento dos habitantes na elaboração de políticas públicas culturais;
- ✓ Camargo (Espanha) - "Laços de Cumplicidade - Camargo Município Educativo" - 2008 - desenvolvimento de ações educativas formais e não-formais;
- ✓ Lyon (França) - "Infância, Arte e Linguagens" - 2011 - criação de uma rede de ações pedagógicas e artísticas, para crianças de 0-6 anos;

³⁵ Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciesAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.

³⁶ Disponível em <<http://www.bcn.cat/edcities/aice/documents/espanyol/BP.pdf>> Acesso em 20 abr. 2013.

- ✓ Gwangju (República da Coréia) - "Centro de Saúde Bitgoeul" - 2009 - implantação de um centro de cultura, lazer, esportes e saúde, para a população da terceira idade;
- ✓ Cascais (Portugal) - "Cultura Social / Programa de Voluntariado Juvenil em Cascais" - 2010 - envolvimento dos jovens na resolução de problemas locais;
- ✓ Montevideu (Uruguai) - "Promotores de Inclusão" - 2009 - capacitação e sensibilização de voluntários sobre a inclusão social de deficientes;
- ✓ Zapopan (México) - "Unidos em Seu Espaço Público" - 2011 - reorganização e regeneração dos espaços públicos urbanos;
- ✓ Castelfiorentino (Itália) - "Projeto Castelo Alto" - 2009 - inclusão e integração sociocultural de imigrantes;
- ✓ Caguas (Porto Rico) - "Salões de Beleza para a Prevenção da Violência Doméstica em Caguas" - 2009 - trabalho de redução da violência à mulher.

A descrição dessas experiências, nos permite identificar que a maioria delas está ligada a ações educativas não-formais, contudo os envolvidos ou responsáveis pela execução recebem algum tipo de capacitação ou formação para poder desenvolvê-las. Além disso, a partir da observação dos dados sobre essas ações, podemos reafirmar que nelas a educação ao longo da vida não está voltada a questões economicistas, ou ao trabalho formal e sim, tratam de questões sociais e culturais desenvolvidas, por meio do apoio técnico e de infraestrutura por parte dos governos locais, para que habitantes e instituições possam participar ao máximo.

Apesar do banco de dados abarcar uma grande diversidade de questões referentes ao uso do espaço urbano, consideramos que esse conjunto de iniciativas apresentadas ilustra as diferentes formas das cidades trabalharem temáticas em comum. Quanto a isso, o tópico do portal denominado "Temas da Atualidade"³⁷ disponibiliza uma seleção dos quatro temas mais desenvolvidos pelas Cidades Educadoras.

Além de apresentar os temas, o *site* também dá acesso às informações de quais cidades se dedicam a eles e especifica as ações. Contudo, para não tornar longa a exposição, entendemos ser apropriado apenas indicar quais são essas temáticas e quantas experiências há cadastradas para cada uma delas. Assim, os principais temas identificados pela AICE, no ano de 2012, são os seguintes: "A inclusão social: uma aposta pela igualdade de oportunidade" -

³⁷ Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubTemesAc.do?idtem=921&pubididi=2>> Acesso em 23 mai. 2013.

22 ações; "O voluntariado, uma contribuição à melhora de nossas cidades" - 20 ações; "A cultura como fator de desenvolvimento" - 18 ações; e "A promoção da saúde" - 35 ações.

Essas temáticas nos mostram que dentre os problemas enfrentados pelas cidades associadas, a inclusão, participação popular e desenvolvimento da saúde e cultura, têm sido identificados como fatores de destaque a serem trabalhados, para viabilizar o desenvolvimento de um projeto coletivo com a intenção de melhorar a qualidade de vida em geral. A nosso ver, essas quatro temáticas podem ser inclusive desenvolvidas juntas em uma mesma ação, o que iria ao encontro das premissas das Cidades Educadoras de aliar diversas frentes de trabalho em uma mesma experiência.

Além de todas essas informações que são analisadas e avaliadas pela AICE, de acordo com as premissas do Movimento, o banco de dados também disponibiliza textos e notícias acerca de diferentes assuntos ou acontecimentos relativos às Cidades Educadoras, em geral.

4.3.2 - Documentos acerca da Associação - notícias, informações, textos e imagens

O banco de dados "Documentos"³⁸, é composto de uma diversidade de textos que se relacionam ao Movimento das Cidades Educadoras, como livros, artigos, revistas, dossiês e transcrição de conferências, seminários e congressos. Há a possibilidade de diferentes combinações de opções para acessar os arquivos, que incluem palavra chave, título, autor, ano, tipo de documento e suporte. Além dos textos, também é possível encontrar notícias da mídia internacional acerca do Movimento.

Como o conjunto de informações é extenso, optamos por selecionar o tipo de documento e suporte, para tornar mais compreensível o conteúdo desse banco de dados. Em "tipo de suporte" estão disponíveis: 8 "documentos eletrônicos" com textos sobre os congressos, a associação e entrevistas; 33 "documentos *on line*", que contêm artigos científicos, relatórios de outras instituições e entrevistas; e 2 "multimídias", o vídeo do X Congresso e um documentário sobre as Cidades Educadoras.

No item "tipo de documento" há: 21 "monografias", que reúnem relatórios da UNESCO, livros de diferentes autores e textos produzidos pela AICE; 103 "contribuições em monografias", cujos textos fazem parte da constituição de livros ou documentos; 4 "revistas"

³⁸ Disponível em < <http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubDocumentsAc.do?accio=avansada> > Acesso em 23 mai. 2013.

da associação, 3 delas publicadas pela AICE e 1 pela delegação da América Latina; 12 "artigos de revistas", com entrevistas concedidas pelos governos locais e teóricos, publicadas no boletim informativo da AICE; e "conferência", composto por 7 textos com declarações, vídeos e documentos elaborados durante os congressos da associação.

Com todas essas informações disponíveis no *site* podemos inferir que a AICE se esforça para difundir seus conceitos e pressupostos também a partir do BIDCE, ao disponibilizar essa gama de documentos. Consideramos, que esse é um procedimento pertinente por parte da associação, não só para conquistar novos associados, como para sensibilizar habitantes e instituições, pois divulgar e manter atualizado os dados concernentes às Cidades Educadoras é tão importante quanto organizar eventos e congressos.

Para alcançar as propostas e metas almejadas, a AICE desenvolveu formas de potencializar seu trabalho no apoio aos associados. Dentre as iniciativas estão o estabelecimento de relações com outras organizações e entidades e a formação de redes internas de trabalho, que serão apresentadas a seguir.

4.4 - Vínculos da AICE com outras Organizações Nacionais e Internacionais e Redes de Trabalho entre as Cidades Associadas

A Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE procura estabelecer relação de cooperação técnica e em alguns casos também financeira, com outras associações, organismos internacionais, federações, grupos e redes, os quais trabalhem temas semelhantes, para dar apoio às cidades associadas. Com o objetivo de se expandir e melhorar os intercâmbios e trabalhos conjuntos entre seus membros, a associação criou Redes Territoriais, Temáticas e Delegações, para o desenvolvimento de projetos comuns.

4.4.1 - Relação da AICE com outras Instituições

No que concerne ao vínculo da AICE com outras instituições locais, regionais, nacionais e internacionais, no ano de 2012, o *site*³⁹ aponta dois grupos de parcerias, onde há a possibilidade de clicar no nome de cada instituição e ir para sua página oficial na *internet*. Os

³⁹ Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_links.html> Acesso em 15 abr. 2013.

trabalhos são desenvolvidos conjuntamente a partir de projetos já existentes dessas entidades, ou de planos e programas elaborados, em específico, para um grupo de associados e em alguns casos, até mesmo voltados para uma única cidade.

Dentro do grupo "outras redes" estão: UCLG - Cidades e Governos Locais Unidos; União Europeia; Metropolis; CIDEU - Centro Iberoamericano de Desenvolvimento Estratégico Urbano; ICLEI - Conselho Internacional de Iniciativas de Desenvolvimento Local; e OMS - Organização Mundial de Saúde - Saúde das Cidades. E em "entidades relacionadas" constam: "UN-Habitat - Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos; UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Grupo de Relatos e Denúncias sobre o Meio Ambiente em Cidades na *Internet*; Conselho Europeu de Municipalidades e Regiões; OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, Ciência e Cultura; e Rede Urbana 12 - Mulher Cidade".

Além dessas entidades ou redes elencadas nesta página do *site*, durante a pesquisa no portal da AICE, foram identificados outros parceiros como: AIMF - Associação Internacional de Cidades Francófonas; Mercosul - Mercado Comum da América do Sul; e Mercocidades - Associação dos Chefes de Governos de Cidades do Mercosul.

Para elucidar como se dão as parcerias, julgamos apropriado apresentar alguns exemplos⁴⁰. Em 2006, foi firmado um convênio entre a Mercocidades e a AICE, na "XII Cúpula das Mercocidades" em Morón (Argentina). A colaboração se deu entre a Unidade Temática de Educação da Rede das Mercocidades, com a Delegação América Latina das Cidades Educadoras, no intuito de promover e impulsionar atividades voltadas para o fortalecimento democrático no desenvolvimento de políticas públicas educativas formais e não-formais.

No mesmo ano, o acordo entre a União Europeia e a AICE, resultou no "Projeto Inclusão Social Urbana", desenvolvido junto ao município de São Paulo (Brasil), que visava amenizar problemas sociais, econômicos e culturais da região central da cidade. Foram destinados 15 milhões de Euros e apoio técnico, num período de cinco anos, por parte da União Europeia e em contrapartida São Paulo deveria desenvolver os projetos e investir o mesmo valor.

A AICE foi convidada em 2007, pela Divisão de Direitos Humanos da UNESCO para participar da criação de uma coalizão mundial de cidades, que auxiliaria na formulação de políticas públicas contra o racismo e outras formas de discriminação. O trabalho se dá a partir

⁴⁰ Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pceVeureAc.do>> Acesso em 17 abr. 2013.

de apoio técnico, baseado em um plano de ação composto por dez pontos, que envolve propostas de ações e mecanismos de acompanhamento.

A UNESCO, no ano de 2009, estabeleceu um termo de colaboração com o município de Sorocaba (Brasil), em relação aos projetos e ações da cidade como educadora. Foram feitas reuniões, entre técnicos da UNESCO e do governo local, com o objetivo de garantir que os princípios da Carta das Cidades Educadoras fossem seguidos e estabelecer avaliações posteriores, para possíveis mudanças no curso das ações.

Ao estabelecer colaboração com outras entidades, é possível observar o envolvimento da AICE em dar suporte às cidades associadas, ao possibilitar a ampliação do acesso a recursos e apoio técnico. Podemos considerar relevante, que uma associação internacional presente em todos os continentes se alie a diferentes instituições, a fim de aumentar o máximo possível seu campo de atuação de acordo com seus conceitos e premissas gerais, combinadas a questões específicas, as quais variam conforme as tradições e culturas locais ou regionais.

4.4.2 - Redes Territoriais

As Redes Territoriais⁴¹ da AICE agrupam cidades de uma determinada área delimitada, dispostas a desenvolver temáticas comuns, identificadas como relevantes pelos governos locais. A estrutura e prerrogativas dessas redes estão estabelecidas nos Estatutos (Anexo 3, Capítulo VI) da associação, que definem sua organização a partir de um conjunto mínimo de cinco cidades, de um mesmo país, sendo que a coordenação deve ficar a cargo de um dos membros da rede.

Junto às Redes Territoriais há as Delegações, que funcionam como escritórios de representação da AICE, em espaços territoriais mais amplos, ao englobar diversos países. Sua criação só pode ocorrer com aprovação do Comitê Executivo e a elas compete principalmente a expansão e consolidação da associação. No *site* estão disponíveis dados sobre as Redes Territoriais e Delegações. A seguir, é apresentado um quadro com as redes e suas respectivas cidades sede.

⁴¹ Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_territorial.html> Acesso em 12 abr. 2013.

Quadro nº 4 - Redes Territoriais da AICE e suas cidades sede - ano de 2012.

Rede Territorial	Cidade Sede
Ásia-Pacífico	Changwon (República da Coreia)
Brasil	Sorocaba
Delegação América Latina	Rosário (Argentina)
Delegação Centro-Europeia	Katowice (Polônia)
Espanha	Gandía
França	Lyon
Itália	Turim
Portugal	Lisboa

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_territorial.html> Acesso em 12 abr. 2013.

Com o intuito de esclarecer o que são as Redes Territoriais das Cidades Educadoras, selecionamos alguns exemplos⁴². A Rede de Portugal no ano de 2004 organizou em Lisboa, um encontro nacional que discutiu cinco temas pertinentes à realidade daquele país: "Estratégias e Instrumentos para a Participação dos Cidadãos; Pactos Territoriais; Direitos; Meio Ambiente e Território; e Comunicação, Trabalho, Economia e Cultura". Essa mesma rede em 2011, organizou outro evento o qual teve como tema central "A Cidade Educadora e o Ambiente - Problemática Global, Respostas Locais".

A Delegação da América Latina, em 2004, organizou em Rosário (Argentina), o evento "Minha Cidade e o Mundo", que tratou de temas como memória e patrimônio das cidades. Em 2010, essa delegação foi responsável pelo "Seminário de Pedagogia Urbana: recorridos conceituais e estratégias possíveis para a construção da Cidade Educadora", com o intuito de auxiliar as cidades associadas da América Latina a colocar em prática as premissas do Movimento.

A Rede do Brasil sediou no ano de 2007, em Salvador, o "IV Encontro Brasileiro de Cidades Educadoras", com o tema "O Direito a uma Cidade Educadora". No evento foi lançada a primeira edição da revista Rede Territorial Brasileira de Cidades Educadoras "A Relação Escola-Cidade na Formação de Crianças e Adolescentes". Os eixos de discussão abarcaram o papel dos governos locais, formação permanente, diversidade cultural, garantia dos direitos, melhoria da educação pública e tecnologias de informação e comunicação.

⁴² Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pceVeureAc.do>> Acesso em 17 abr. 2013.

No ano de 2012, a Rede Ásia-Pacífico, se reuniu em Changwon (República da Coreia) para seu quarto encontro, que teve como tema central "Construção de uma Cidade Educadora e Sustentabilidade". Nele, seus membros apresentaram as ações e projetos em andamento e elaboraram novos projetos conjuntos sobre a temática.

Em Budapeste (Hungria), ocorreu em 2005, o "V Encontro da Rede Centro-Europeia", da qual na época faziam parte 25 cidades. Sob o título "Possibilidades e Avanços de Cooperação entre as Cidades Associadas", foi discutido como a educação pode ser uma ferramenta para proporcionar oportunidades e trabalhar a exclusão social, o desenvolvimento urbano, a formação vocacional e os esportes inclusivos". No encontro também foi traçado o plano de ação da rede para o biênio 2006-2008.

Logo, é possível percebermos que as Redes Territoriais da AICE são utilizadas como uma ferramenta para aproximar cidades de um dado território, as quais apresentam problemas ou dificuldades parecidas. Contudo, entendemos que ainda há muito o que percorrer, pois na África, bloco com menor número de associados (1,35%), não há uma Rede Territorial, que poderia propiciar uma melhor relação entre as cidades associadas e impulsionar o interesse de outras cidades a se tornarem educadoras.

4.4.3 - Redes Temáticas

A AICE desenvolve as Redes Temáticas⁴³ com a finalidade principal dos associados compartilharem ideias e experiências, por meio de colaboração conjunta ao trabalharem questões comuns. As proposições dos temas a serem desenvolvidos por essas redes podem ser feitas pelo Comitê Executivo, ou por um mínimo de cinco cidades, pertencentes a três ou mais países. A organização de cada rede ocorre a partir da coordenação por um de seus membros, que recebe assistência de pelo menos outras duas cidades. Ao contrário das Redes Territoriais, elas são caracterizadas pela delimitação do tempo, ao funcionar como um projeto, tanto que para sua criação é preciso apresentar alguns requisitos como objetivos, método de trabalho, plano de ação e cronograma. Para objetivar melhor o que são as Redes Temáticas apresentaremos algumas a seguir⁴⁴.

⁴³ Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_tematiques.html> Acesso em 12 abr. 2013.

⁴⁴ Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>> Acesso em 12 abr. 2013.

A RECE - Rede Estatal de Cidades Educadoras da Espanha estabeleceu uma série de temas a serem trabalhados no período de 2009 a 2011. Foram abordadas questões como educação, patrimônio, cidadania, sustentabilidade, cultura de paz, participação cidadã, papel das crianças e jovens e educação formal e profissional, as quais foram coordenadas por seis cidades do território espanhol. No fim de 2011, a RECE organizou um encontro para definir as expectativas e continuidade dos trabalhos, além da troca de experiências das ações implementadas.

No Brasil, o município de Santiago/RS, em 2012 passou a fazer parte de uma Rede Temática junto a outras Cidades Educadoras da América Latina. Os temas a serem trabalhados e as cidades responsáveis pela coordenação são: "Políticas Públicas para a Diversidade Sexual" junto à Rosário (Argentina), Medellín (Colômbia) e Montevideu (Uruguai); "Mobilidade Segura", com Totoras e Rosário (Argentina); e "Educação Ambiental para a Sustentabilidade", com Pergamino, Mendoza e Pilar (Argentina).

Na página principal do portal da AICE estão destacadas três Redes Temáticas, consideradas como exemplo de possíveis formas de trabalhar os pressupostos do Movimento. Lyon (França), coordena a rede "Primeira Infância", a qual tem como objetivo abordar questões comuns e problemas relacionados com a população de 0-6 anos de idade e propõe o intercâmbio de iniciativas e ações no suporte às famílias, sob uma perspectiva de ir além da visão assistencialista.

A temática "TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação", coordenada por Tampere (Finlândia), se centra em dar suporte técnico às escolas, com o objetivo de que estas se convertam em centros de excelência no uso dessas ferramentas nos processos de ensino e aprendizagem. E Barcelona (Espanha) coordena a rede "Transição Escola-Trabalho", que busca realizar junto aos governos locais ações no intuito de desenvolver a conexão entre educação e trabalho. Essa rede visa desenvolver formas de tornar mais fácil a transição dos jovens que terminaram os estudos para a vida profissional e procura despertar nos habitantes, os quais não tiveram oportunidade de se formar no ensino básico em voltar a estudar, ao estabelecer um sistema de colaboração entre os responsáveis e envolvidos nas áreas educacionais, econômicas e sociais.

Por meio de todos esses dados apresentados sobre o vínculo da AICE com outras instituições e suas redes internas de trabalho, pudemos identificar um conjunto de iniciativas por parte da gestão do Movimento, no sentido de auxiliar os associados a como colocar em prática os princípios da Cidades Educadoras. Parte dessas estratégias também podem ser

interpretadas, como uma forma da associação se promover, ao difundir de modo mais amplo suas ideias e atrair novos membros. Outro meio que a AICE dispõe para conseguir alcançar seus objetivos, são os congressos internacionais, cujo intuito principal é a reunião dos associados para trocas de experiências e tomadas de decisões administrativas.

4.5 Congressos Internacionais das Cidades Educadoras

Os Congressos Internacionais das Cidades Educadoras⁴⁵ se iniciaram em 1990, com o objetivo de difundir os conceitos e as ações, por meio de intercâmbios e apresentações das experiências e boas práticas, de forma a estabelecer contatos e relações entre as cidades associadas, ao estimular reflexão, debate e colaboração.

A organização dos congressos é composta por conferências, mesas de debate, *workshops* de experiências, fóruns de "Boas Práticas", espaço para pôster, sessões de cinema e documentários, estandes para países e instituições particulares e reuniões da associação. Externamente à área do evento são promovidas visitas monitoradas a algumas experiências e ações da cidade sede. Além dos associados, também participam representantes de outras organizações, teóricos e educadores. Segue um quadro com a data, o tema e o local dos eventos e algumas informações sobre os mesmos⁴⁶.

⁴⁵ Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_congresses.html> Acesso em 15 abr. 2013.

⁴⁶ Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>> Acesso em 12 abr. 2013.

Quadro nº 5 - Congressos Internacionais das Cidades Educadoras.

Congresso	Cidade (País)	Ano	Tema
I	Barcelona (Espanha)	1990	"A Cidade Educadora para Crianças e Adolescentes"
II	Gotemburgo (Suécia)	1992	"A Educação Permanente"
III	Bolonha (Itália)	1994	"O Multiculturalismo: reconhecer-se para uma nova geografia de identidades"
IV	Chicago (Estados Unidos)	1996	"As Artes e as Humanidades como Agentes de Mudança Social"
V	Jerusalém (Israel)	1999	"Aproximar o Legado e a História ao Futuro"
VI	Lisboa (Portugal)	2000	"A Cidade, Espaço Educativo no Novo Milênio"
VII	Tampere (Finlândia)	2002	"O Futuro da Educação: o papel da cidade em um mundo globalizado"
VIII	Genova (Itália)	2004	"Outra Cidade é Possível: o futuro da cidade como projeto educativo"
IX	Lyon (França)	2006	"O Lugar das Pessoas na Cidade"
X	São Paulo (Brasil)	2008	"Construção da Cidadania em Cidades Multiculturais"
XI	Guadalajara (México)	2010	"Esportes, Políticas Públicas e Cidadania: desafios de uma Cidade Educadora"
XII	Changwon (Coréia do Sul)	2012	"Meio Ambiente Verde, Educação Criativa"

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_congresses.html> Acesso em 15 abr. 2013.

O primeiro congresso, que ocorreu no ano de 1990, em Barcelona (Espanha), contou com a participação de 63 cidades de 21 países. Abordou principalmente temas ligados à infância e juventude, relacionados às ações que envolvem os diferentes âmbitos e áreas da gestão municipal. Nele foram discutidos os aspectos educacionais urbanos, os quais passam com frequência despercebidos no cotidiano e a importância dos espaços públicos como lugar de memória, encontro e plataforma de possíveis transformações sociais. Durante o evento foram criados o Banco Internacional de Dados das Cidades Educadoras - BIDCE, no sentido de ser um laço permanente entre as cidades e um comitê responsável pelos próximos congressos, no encerramento ocorreu a aprovação da primeira versão da Carta das Cidades Educadoras, com princípios e valores para guiar as atuações políticas.

O congresso sediado na cidade de Gotemburgo (Suécia) em 1992, contou com 900 representantes de 130 cidades, de 43 países. Nele, além das propostas voltadas para crianças e jovens, discutiu-se temas como educação permanente e ampliação das ações para todos os habitantes, que foram integradas dentro dos princípios da Carta das Cidades Educadoras.

Também foi colocado em pauta a criação da AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. Contou com a participação de teóricos como o brasileiro Paulo Freire, o qual discursou sobre tolerância e democracia, sendo que o instituto que leva seu nome, até o ano de 2012, editava livros sobre as Cidades Educadoras.

O terceiro congresso em Bolonha (Itália) ocorreu em 1994, com a participação de 200 cidades. Nele houve a elaboração de dez teses para o projeto multi e intercultural de cidade, a partir dos temas: impacto dos processos migratórios na vida urbana e diversidade cultural. As discussões permearam o contexto dos objetos socioculturais e dos aspectos estruturais de uma cidade, dentro da perspectiva relacional entre poder local, habitantes e instituições, que geraram no fim do evento uma revisão da Carta das Cidades Educadoras. Nesse congresso foi oficializada a criação da AICE e, conseqüentemente, a extinção do comitê responsável pelos congressos, que se tornou o Comitê Executivo, o qual ficou a cargo pela redação dos estatutos da associação, aprovados posteriormente pela Assembleia Geral.

O congresso sediado em Chicago (EUA) em 1996, contou com grande participação não só das cidades associadas, como de cidades interessadas em se tornarem educadoras. Além das discussões gerais sobre as premissas da Carta das Cidades Educadoras, que foi alterada no evento anterior, abordou possíveis vínculos a serem trabalhados entre estruturas políticas e vida cultural, de forma a garantir o protagonismo dos habitantes e instituições.

O quinto congresso, ocorreu em Jerusalém (Israel), contudo devido a questões territoriais, religiosas e políticas regionais, o encontro não pôde acontecer na data prevista (1998), sendo remarcado para março de 1999. O evento propôs a discussão de temas ainda não abordados diretamente nos congressos anteriores, como os legados materiais seculares e a questão dos conflitos religiosos. Durante o congresso a Assembleia Geral aprovou as dez teses propostas no terceiro congresso, ampliando assim os conceitos gerais das Cidades Educadoras.

O Congresso que aconteceu em Lisboa (Portugal), no fim do ano 2000, propiciou discussões acerca de como as Cidades Educadoras poderiam continuar a ser um espaço amplo de ações educativas, dentro das perspectivas do milênio que se iniciava. Os debates e conferências do evento revisaram os temas e tópicos assinalados como fundamentais nos congressos anteriores, propondo uma rediscussão da apropriação dos espaços públicos pelas pessoas, do desenvolvimento local por meio da solidariedade, das relações entre educação formal, não-formal e informal e do âmbito do emprego e lazer.

Em 2002, o sétimo congresso ocorreu na cidade de Tampere (Finlândia), com continuação da discussão de temas do congresso anterior sobre o futuro da educação, no sentido de uma educação ao longo da vida, ante um mundo globalizado em constante transformação. Houve também debates acerca da relação entre as cidades associadas e a AICE, no sentido de melhorar os serviços prestados pela associação.

O Congresso celebrado na cidade de Gênova (Itália), em 2004, contou com 640 pessoas, que representaram governos locais e entidades de 206 cidades pertencentes a 34 países. O tema central abordou questões sobre o futuro das Cidades Educadoras, ao discutir o conceito de cidade compartilhada como um projeto coletivo e a importância de saber utilizar as possibilidades e oportunidades das redes internacionais de comunicação digital nas trocas de experiências. No evento a Carta das Cidades Educadoras sofreu novas modificações, que resultaram no documento utilizado nessa pesquisa (Anexo 1).

O nono congresso sediado em Lyon (França), no ano de 2006, teve como tema principal as questões voltadas para a participação e o papel das pessoas nas cidades, a partir das possibilidades políticas e sociais internas de uma urbe e de sua relação com cidades do entorno. Os debates tiveram como ponto central um novo humanismo, por meio de discussões acerca da educação ao longo da vida, das relações sociais, do uso dos espaços públicos e da cooperação entre cidades.

No ano de 2008 o congresso ocorreu em São Paulo (Brasil), com 756 participantes de 60 cidades associadas, tendo como tema central o multiculturalismo nas cidades, que gerou debates e discussões acerca do compromisso pela paz, formação integral, combate à exclusão e convivência entre diferentes culturas. Nele foi lançado o livro da AICE "Educação e Vida Urbana: 20 anos das Cidades Educadoras", uma antologia de textos de autores de diferentes cidades e disciplinas acadêmicas. Houve também, uma Assembleia Geral da associação, que discutiu a importância de aumentar o número de Cidades Educadoras na América e em países fora da Europa.

Guadalajara (México) foi a sede do décimo primeiro congresso em 2010, que abordou os esportes como tema central e contou com a participação de representantes de habitantes e instituições mexicanas e de 68 cidades associadas. Os debates e conferências discutiram a relação do tema central como saúde, lazer, meio ambiente, inclusão social, participação cidadã, políticas públicas, espaço urbano, cultura de paz e educação de valores.

O décimo segundo congresso ocorreu na cidade de Changwon (República da Coreia) em 2012, contando com a participação de 40 países, representados por 2.000 pessoas de

governos locais, organizações estatais, embaixadas, teóricos e entidades com e sem fins lucrativos. A temática principal foi o meio ambiente, discutido a partir de três eixos temáticos: políticas, planificação urbanística e infraestruturas sustentáveis; governança inclusiva, justiça social, empoderamento comunitário e capacitação; e economia ecológica, ecotrabalho, sistemas e tecnologias verdes.

O próximo congresso acontecerá na cidade de Barcelona (Espanha) em 2014, para celebrar os vinte anos da AICE e terá como tema "A Cidade Educadora é uma Cidade que Inclui" e centrará as discussões em aspectos como atenção e adaptação dos serviços locais para combater novas formas de exclusão social, estímulo da coordenação administrativa para a atenção integral às pessoas, melhora da ocupabilidade e da inserção ao trabalho, promoção da autonomia pessoal, fomento no acesso à moradia e reforço do capital social.

Após essa exposição sobre os Congressos das Cidades Educadoras, podemos constatar que a cada ano aumenta o número de participantes, demonstrando que esses eventos têm grande importância para o desenvolvimento e continuidade do Movimento, ao propiciar o contato direto dos representantes das cidades entre si e com educadores, teóricos, instituições e diferentes escalas de governo, além da local. A nosso ver, esses eventos junto às outras iniciativas da associação, expostas anteriormente, possibilitam respaldo para que os governos locais, habitantes e instituições possam colocar em prática as premissas e princípios das Cidades Educadoras de forma a alcançar as metas propostas.

A Parte I da pesquisa foi desenvolvida de forma a contextualizar, descrever e contemplar de forma geral o tema estudado, com o intuito de embasar a análise do objeto de estudo, que são as seis Cidades Educadoras no estado de São Paulo - Santos, Santo André, São Bernardo do Campo, São Paulo, Sorocaba e São Carlos - que estavam associadas em 2012. Em seguida, na Parte II, serão abordadas as especificidades legais e políticas dos municípios brasileiros e num segundo momento, as características e ações das Cidades Educadoras estudadas, relacionando-as aos princípios do Movimento.

Parte II - Cidades Educadoras no Estado de São Paulo - contextualização dos municípios e análise das ações

A segunda parte da pesquisa trata em específico das Cidades Educadoras no estado de São Paulo - Santo André, São Bernardo do Campo, Santos, São Carlos, São Paulo e Sorocaba - que estavam associadas à AICE em de 2012 e da análise de suas ações. No decorrer da dissertação o termo 'cidade' foi utilizado como uma forma geral para se referir ao espaço administrado pelos governos locais ao redor do mundo. A seguir, serão apresentadas suas especificidades no Brasil, onde tradicionalmente e de acordo com a Constituição Federal de 1988, a menor unidade federativa é denominada de município, composto, em geral, por área rural e urbana, e esta última segundo o Estatuto das Cidades pode ser denominada de cidade. Após essa contextualização dos municípios em nível nacional, são apresentadas as características das Cidades Educadoras estudadas, que embasam em seguida a análise de suas ações frente ao perfil temático e a quatro princípios do Movimento - participação dos habitantes, parcerias, trabalho entre secretarias municipais e inclusão.

1. Município no Brasil – algumas especificidades históricas e legais

Não há corpo sem células. Não há Estado sem municipalidades. Não pode existir matéria vivente sem vida orgânica. Não se pode imaginar a existência de uma nação, existência de povo constituído, existência de Estado, sem vida municipal (Rui Barbosa) (PAUPÉRIO, 1973, p. 13).

No Brasil os municípios tiveram papel importante na formação do Estado nacional e conquistaram no fim do século XX uma autonomia⁴⁷ política de grande envergadura, assim entendemos ser pertinente apresentar alguns aspectos históricos e especificidades legais. Num primeiro momento, apresentaremos a criação dos municípios no Brasil e as definições de suas

⁴⁷ "Autonomia municipal é a faculdade que o Município tem, assegurada pela Constituição da República, de auto-organizar-se politicamente, através de lei própria, de autogovernar-se, de legislar, originária ou supletivamente, sobre assuntos de interesse local e de autoadministrar-se, gerindo seus próprios negócios e dispondo livremente sobre eles, respeitando o sistema constitucional das competências e as restrições que a mesma Constituição lhe impõe" (AGUIAR, 1995, p.41).

competências⁴⁸ administrativas e educacionais conforme as legislações vigentes de cada época, culminando na Constituição Federal de 1988, ainda em vigor no ano de 2012.

O termo município tem origem latina, a partir da junção das palavras *munia* (prerrogativas) e *capere* (conservar) e seu significado pode ser entendido como uma administração local que tem autonomia política definida. A estrutura político-administrativa dos municípios brasileiros advém do modelo instaurado pela República Romana (séculos V a I A.C.) nos territórios conquistados, onde era concedida certa autonomia administrativa. No decorrer dos séculos seguintes esse modelo se espalhou por parte da Europa, sofrendo modificações de acordo com as culturas locais. E é assim, que um conjunto de elementos políticos, administrativos e jurídicos é trazido pelo Império Português, à colônia que posteriormente se tornaria o Brasil (FAVERO, 2004).

No Brasil colônia o Império Português, concedeu aos colonizadores grandes porções de terras conhecidas como capitanias hereditárias, as quais representavam a superestrutura político-social, subdivididas em sesmarias, que por sua vez formavam as infraestruturas locais e abrigavam as vilas, estas posteriormente ao passarem para as mãos do Estado, se tornariam os primeiros municípios do Brasil (PAUPÉRIO, 1973).

Os aglomerados locais tiveram um papel relevante na formação do país, pois mesmo sob forte intervenção de Portugal, adquiriram importância econômica e política antes do surgimento do próprio Estado Brasileiro (OLIVEIRA, 1992). De acordo com Paupério (1973) o município foi a base do Estado moderno, a partir da metade do século XV. Contudo, diferentemente da Europa, onde a base dos municípios era a cidade, no Brasil era o rural, situação que só passaria a mudar a partir da metade do século XVII. Essa característica rural acarretou num processo político no qual os donos das terras ou "coronéis" tiveram forte influência na política local e regional (LEAL, 2012; PRADO JÚNIOR, 1953).

1.1 O Município nas Constituições Brasileiras

Durante o período do Império (1822-1889), a primeira Constituição do Brasil de 1824, restringiu parte do poder administrativo e econômico que as vilas tinham até então, com a

⁴⁸ "Competência é a faculdade que o Município tem de exercer certas atribuições, a possibilidade de agir em situações definidas e o poder de adotar determinadas medidas ou decisões e impô-las a seus munícipes" (AGUIAR, 1995, p.04).

intenção de diminuir o poder que os governos locais desenvolveram desde a colonização (FAORO 1985; PAUPÉRIO, 1973). Três artigos dessa carta magna se referiam aos governos locais: o art. 167 garantiu a existência das Câmaras⁴⁹; o art. 168 estabeleceu a eletividade dos representantes da Câmara; e o art. 169 se referiu a administração policial, tributos e serviços (PAUPÉRIO, 1973). Contudo, o Poder Moderador, representado pelo imperador poderia alterar os artigos quando fosse de seu interesse (BASTOS, 1979).

O papel formal das vilas na educação está presente na legislação brasileira desde a lei de 15 de outubro de 1827, prevendo a existência de escolas nestas localidades; seguido pelo Ato Adicional de 1834, o qual trouxe a primeira ideia de descentralização "[...] com a determinação de áreas de atuação dos governos central e do provincial, sendo reservado a este o ensino primário e o secundário em seu território" (OLIVEIRA, 1992, p.302). Saviani (2011) aponta que no decorrer do século XIX a média de investimento financeiro em educação no país, foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, sendo apenas 0,47% destes destinados ao ensino primário e secundário. Por isso, as províncias requisitaram o auxílio das vilas, seja contribuindo financeiramente com as despesas, ou arcando com a infraestrutura para desenvolvimento do ensino.

A denominação das administrações locais era vila, após a proclamação da república passou-se a utilizar o termo município (FAVERO, 2004). A Constituição seguinte, promulgada em 1891, apresentou uma definição genérica em relação aos municípios no art. 68, o qual determinou aos estados assegurarem a autonomia dos municípios em tudo que fosse de seu peculiar interesse. Todavia, "a autonomia municipal é, assim, mero dispositivo constitucional, não existindo, a rigor, na vida do país" (PAUPÉRIO, 1973, p. 60). Por outro lado essa Constituição pode ser considerada um avanço político no sentido de extinguir o Poder Moderador e garantir a constitucionalidade e respeito ao poder legislativo (BASTOS, 1979).

Essa Constituição, como a anterior, continuou sem especificar o papel dos municípios na educação, que continuaram a desenvolver um trabalho de colaboração junto aos estados (antigas províncias), agora responsáveis pelo ensino primário e na prática pelo ensino profissional (OLIVEIRA, 1992).

Podemos assim identificar, que no intervalo de tempo entre a colonização e o século XIX, os governos locais no Brasil adquiriram cada vez mais relevância política e certa

⁴⁹ Apenas as localidades com a categoria de vilas estavam autorizadas a terem uma Câmara, a qual era composta por dois juizes ordinários, três vereadores, procurador, tesoureiro e escrivão (LEAL, 2012).

autonomia. Contudo, ainda estavam hierarquicamente abaixo de outras esferas de poder, ao estarem legalmente subordinados às decisões dos estados e União sobre elementos importantes para a gestão administrativa.

Ainda na Primeira República (1889-1930), a partir dos anos 1920 o país passou por um período inicial de industrialização e conseqüentemente com um aumento da urbanização, que mudou aos poucos a relação dos governos locais com as outras esferas de poder (FAORO, 1985). A próxima mudança legislativa em relação aos municípios ocorreu durante o primeiro período do governo de Getúlio Vargas (1930-1937), com a promulgação da Constituição de 1934, a qual garantiu algumas prerrogativas, todavia ainda havia forte influência dos estados (OLIVEIRA, 1992; LEAL, 2012). O art. 13 desse documento trouxe uma posição dúbia em relação à autonomia, pois manteve como na constituição anterior que esta seria de acordo com o peculiar interesse do município, sem, contudo defini-lo (PAUPÉRIO, 1973).

Essa Constituição foi a primeira a dedicar um capítulo inteiro à educação e, dentre outras inovações, assegurou o ensino primário público, gratuito e obrigatório e instituiu a vinculação de recursos orçamentários para a educação (SAVIANI, 2011). Assim, coube aos municípios e à União investir pelo menos 10% da arrecadação de impostos na educação, percentual elevado a 20% para os Estados e Distrito Federal.

O regime ditatorial, explicitamente denominado, de 1937 a 1945, sob o comando de Getúlio Vargas, influiria diretamente na autonomia já conquistada pelos municípios (FAVERO, 2004; LEAL, 2012). A Constituição outorgada em 1937, foi considerada um retrocesso democrático (BASTOS, 1979). Nela os municípios foram contemplados no art. 26, que tolhe a autonomia, no art. 27 ao estabelecer a nomeação dos prefeitos e no art. 28 referente a impostos (PAUPÉRIO, 1973). Na área educacional essa Constituição, também representou um retrocesso ao revogar as conquistas da Constituição anterior e centralizar o ensino público, cerceando a liberdade de ação dos estados e conseqüentemente, dos municípios (OLIVEIRA, 1992).

Com o fim da era Vargas, em 1946, é promulgada uma nova Constituição com fundamentos descentralizadores e democráticos que “cria o sistema federativo, o municipalismo ganha corpo sob os seguintes aspectos: político, administrativo e econômico” (FAVERO, 2004, p. 42). O município foi contemplado nos art. 23 e 24, que abordam a autonomia, principalmente em relação aos estados, no art. 28 com garantia de eletividade de prefeitos e vereadores, competências tributárias e de serviços e no art. 29, o qual trata de

impostos (PAUPÉRIO, 1973). Ao se referir à autonomia dos municípios até a promulgação da Constituição de 1946 Leal (2012) afirma "[...] que o problema verdadeiro não é o de autonomia, mas o de falta de autonomia, tão constante tem sido, em nossa história, salvo breves reações de caráter municipalista, o amesquinamento das instituições municipais" (p.56).

No campo educacional a Constituição de 1946 retomou as ideias sobre educação da Constituição de 1934, como o ensino primário obrigatório e gratuito e os mínimos orçamentários. Designa aos municípios o investimento de 20% da renda de seus impostos, aos estados e Distrito Federal determina o mesmo percentual e à União 10%. O ensino municipal é tutelado pelos estados, os quais passaram a organizar seus sistemas de ensino. Outro ponto de destaque foi a proposta da elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, que, contudo só foi aprovada em 1961 (OLIVEIRA, 1999).

Dessa forma, podemos observar que na primeira metade do século XX, as diversidades políticas pela qual o país passou causou alterações no grau de autonomia dos municípios e consequentemente no papel destes na educação. Durante esse período os marcos principais foram as Constituições de 1934, com um aumento de autonomia, a de 1937 que tolheu a autonomia conquistada por representar um governo ditatorial e por fim, a de 1946, a qual trouxe a maior autonomia já conquistada historicamente, a partir da instituição do sistema federativo.

Na segunda metade do século XX, a primeira legislação que teve impacto na educação e envolveu os municípios foi a promulgação da lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, resultante de longo debates em relação a dois aspectos centrais: descentralização *versus* centralização e ensino público *versus* ensino privado. A lei ampliou os recursos orçamentários federais para a educação em 12% e manteve os percentuais das demais esferas administrativas (OLIVEIRA, 1999).

O próximo acontecimento político que influenciaria os municípios advém de um novo período autoritário instituído pelos militares em 1964, o qual em aproximadamente duas décadas organizou uma centralização política, administrativa e financeira no país. Os militares promulgaram uma nova Constituição em 1967, a qual complementada pela Emenda Constitucional de 1969, desestruturaram as conquistas de autonomia municipal que até então estavam em vigor com a Constituição de 1946 (OLIVEIRA, 1992; BASTOS, 1979).

Na Constituição de 1967 a alusão aos municípios se dá principalmente nos art. 14 e 15 relativos à criação de novos municípios, art. 16 quanto a autonomia na eleição de prefeitos e

vereadores e aspectos administrativos e no art. 25 acerca das competências tributos, impostos e serviços (PAUPÉRIO, 1973). Segundo Favero (2004):

Esta Constituição limitou as liberdades municipais nos aspectos político, administrativo e financeiro. Da criação de municípios até as atividades rotineiras de administração local dependiam de legislação federal e se sujeitavam à fiscalização e controle de órgãos centrais da União e Estados, tais como Tribunal de Contas, Ministérios e Secretarias (p 43).

No geral, a Constituição de 1967 manteve as diretrizes acerca da educação contempladas na Carta anterior, apresentando retrocesso ao eliminar a vinculação de recursos federais para a educação (SAVIANI, 2011). A Emenda Constitucional de 1969 complementou-a ao obrigar os municípios a aplicarem 20% de sua receita tributária no ensino primário (OLIVEIRA, 1992).

No início dos anos 1980, o senador João Calmon foi autor de uma Emenda Constitucional (nº24/83) que propunha a regulação do financiamento em educação, na qual os municípios, estados e Distrito Federal deveriam investir anualmente não menos que 25% de sua receita resultante de impostos em educação, cabendo à União a aplicação de 13%. Pinto (2002) destaca que ao ser posteriormente transformada em lei (nº 7.348/85) a Emenda Calmon "reintroduziu o princípio da vinculação de recursos para o ensino para os três níveis de governo na Constituição Federal de 1969" (p.113).

Apenas em meados de 1980, com a queda do regime militar, começaram a ser implantadas iniciativas com o intuito de recuperar política e financeiramente os municípios. Mas, as principais mudanças ocorreram com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual teve uma proposta descentralizadora e passou a considerar o município como parte integrante da federação⁵⁰ e garantiu autonomia sem a intervenção dos estados (OLIVEIRA, 1992; AGUIAR, 1995).

Como o município passou a ser um dos entes federados, nessa constituição ele foi citado em diversos artigos que definem suas competências individuais e em regime de colaboração com a União e estados. Os principais tópicos relacionados aos municípios são o reconhecimento destes como ente federativo, uma redistribuição tributária e de competências,

⁵⁰ "O Estado Federal é uma forma de Estado politicamente descentralizado. [...] Assim, o poder não se concentra, por inteiro, em uma única pessoa jurídica de direito público, mas se reparte com outras, constitucionalmente autônomas, com competência própria, insuscetível de desrespeito por parte da autoridade central" (AGUIAR, 1995, p.07)

atribuições entre os entes federados e a ampliação da participação popular (TOMIO, 2002; ALMEIDA; CARNEIRO, 2003; OLIVEIRA, 1992). A forma como a municipalização recente ocorreu no Brasil, por meio de *status* de ente federativo autônomo, pode ser considerada peculiar em relação a outros países de organização federativa, pois no geral, os governos locais são divisões administrativas de outras unidades federadas, com pouca autonomia (TOMIO, 2002; SOUZA, 2002; ARRETCHE, 1999).

A Constituição de 1988 propiciou aos municípios a ampliação de suas competências, que por um lado foi positivo e por outro, acarretou em maiores responsabilidades de auto-organização, que nem todas as prefeituras tinham capacidade de cumprir, seja por falta de recursos humanos especializado administrativa e legislativamente, ou de recursos financeiros próprios para manter todos os serviços aos habitantes (FAVERO, 2004).

De acordo com Aguiar (1995), um dos aspectos importantes da Constituição de 1988 no que toca à questão dos municípios, é que essa foi a primeira vez que uma constituição brasileira abordou o tema da questão urbana o que vinha sendo uma reivindicação de estudiosos da área há décadas. O art. 24, inciso I trata do direito urbanístico e os art. 182 e 183 referem-se à política urbana, ao incluir nas competências do município o "[...] ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e a ocupação do solo urbano" (p. 115).

No que concerne ao papel dos municípios na educação, a Constituição de 1988 manteve os 25% da vinculação orçamentária para a educação, o mesmo percentual foi atribuído aos estados e Distrito Federal, cabendo à União 18%, da receita de impostos e transferências. Representou avanço, ao delimitar a área de atuação prioritária no ensino pré-escolar e fundamental e estipular que o sistema de ensino municipal deveria se organizar em regime de colaboração com os sistemas federais e estaduais (OLIVEIRA, 1992).

Outro fator relativo à educação que ocorreu em muitos municípios foi o processo de participação popular, a partir de grupos de trabalho dentro e fora das escolas, como os Conselhos Municipais de Educação, que funcionaram como espaços de grande importância no desenvolvimento de muitas das redes de ensino locais. O regime de colaboração entre os entes federados também trouxe novas perspectivas em relação a fundamentar a organização, manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme o art. 212 da Constituição Federal, embora as normas para efetivação ainda não estejam claramente estabelecidas, há uma série de programas estaduais e federais voltados ao desenvolvimento do ensino nos municípios (SOUZA; FARIA, 2004).

Dessa forma, ao resumirem o histórico da educação nos municípios brasileiros até a Constituição de 1988, Souza e Faria (2004) afirmam:

A problemática da Educação Municipal no Brasil, desde a época imperial, vem se fazendo presente nas discussões políticas e nos textos legislativos relacionados à descentralização do ensino, resultando na criação de seus sistemas públicos, inicialmente, em âmbito estadual, através das Constituições Federais (CFs) de 1934 e 1946, e, mais recentemente, na esfera municipal, por intermédio da CF de 1988 (p. 926).

Nos anos 1990, foram sancionadas duas alterações legais acerca da educação, as quais envolveram os municípios. A primeira foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trouxe mudanças consideráveis nas responsabilidades dos poderes nacionais em relação à manutenção e desenvolvimento dos diferentes níveis de ensino no país, ela estipulou aos municípios a autonomia de tomar decisões importantes e desenvolver suas próprias redes ou sistemas de ensino (OLIVEIRA, 1999).

Os principais artigos dessa lei que se referem aos municípios são: o art. 8º que estipula o trabalho em regime de colaboração com os outros entes federados; o art. 11 na definição de competências como políticas e planos educacionais, prioridade à educação infantil e fundamental e transporte escolar; o art. 18, o qual estipula as normas dos sistemas municipais de ensino; os arts. 68 e 69, ao abordarem a questão dos recursos a serem investidos em educação; e os arts. 70 e 71 referentes ao que pode ou não ser considerado como gastos para a manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996 a).

A segunda grande mudança deu-se pela Emenda Constitucional 14/96 que criou o FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, regulamentado em 1996 pela Lei nº 9424 e implantado nacionalmente em 1998. Esse fundo de natureza contábil, organizado em nível estadual, sistematiza a redistribuição dos recursos destinados para o Ensino Fundamental, ao criar uma subvinculação orçamentária destinada a este nível de ensino, o qual é redistribuído ao sistema estadual e aos sistemas/redes municipais de acordo com o número de matrículas (BRASIL, 1996 b).

De acordo com Pinto (2002) o FUNDEF ao vincular uma parte dos impostos ao número de alunos matriculados, desencadeou um processo de municipalização do Ensino Fundamental sem precedentes em nossa história. Esta foi a forma encontrada por municípios

para reaver recursos orçamentários automaticamente enviados ao fundo estadual. A duração do FUNDEF foi estabelecida em dez anos, findos os quais, foi criado o FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização dos Profissionais da Educação, implementado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, estipulado para vigorar por 14 anos, com a ampliação de sua cobertura para todo o ensino básico, além de outras alterações.

Dessa forma, observamos que na segunda metade do século XX, ocorreu novamente oscilações entre o poder democrático e autoritário no país, que influíram na gestão municipal e educacional. O governo militar instituiu nova Constituição em 1967, a qual centralizou fortemente o poder na União e restringiu a autonomia anteriormente conquistada pelos municípios. Somente com a Constituição Federal de 1988, que marcou a volta da democracia e transformou os municípios em ente federado junto a estados e União, os governos locais conquistaram a maior autonomia da história até então. No campo educacional, a partir das premissas descentralizadoras e democráticas da Constituição Federal de 1988, surgiram uma série de iniciativas para regulamentar as responsabilidades dos entes federados e melhorar a qualidade e universalização do ensino no país.

No início do século XXI foi promulgada outra lei em nível federal que rege as atribuições dos municípios, o Estatuto da Cidade, Lei nº 10.257 de 10 de julho de 2001, que trata com mais detalhes o que está especificado nos artigos 182 e 183 da Constituição Federal em relação às áreas urbanas. Em seu conteúdo estão abarcados assuntos de políticas urbanas, como a Lei Orgânica⁵¹, a qual rege a organização e manutenção dos municípios, ao compreender assuntos como impostos, serviços públicos, regras de uso do solo, desenvolvimento do Plano Diretor⁵² e gestão democrática (BRASIL, 2002).

Entendemos, que dentre os tópicos expostos acima discutidos pelo Estatuto das Cidades, o Plano Diretor obrigatório para municípios acima de 20 mil habitantes, é a proposta mais complexa, pois engloba todos os outros temas do documento. O urbanista Villaça (1999) afirma que a seu ver o Plano Diretor deveria:

⁵¹ "[...] o processo de formação dessa lei orgânica é muito semelhante ao de feitura das Constituições e bastante distinto das leis. É uma lei promulgada pela Câmara e, o que é importante, não sancionável e, por isso mesmo, não vetável, ou seja, não sujeita à manifestação do Prefeito. Este é um preceito inteiramente novo na nossa constituição e ímpar em todo o mundo" (AGUIAR, 1995, p.47).

⁵² Plano Diretor é o "instrumento básico de um processo de planejamento municipal para a implantação da política de desenvolvimento urbano, norteando a ação de agentes públicos e privados" (ABNT, 1991, p. 02).

[...] a partir de um diagnóstico científico da realidade física, social, econômica, política e administrativa da cidade, do município e de sua região, apresentar um conjunto de propostas para o futuro e desenvolvimento socioeconômico e futura organização espacial dos usos do solo urbano, das redes de infraestrutura e de elementos fundamentais da estrutura urbana, para a cidade e para o município, propostas estas definidas para curto, médio e longo prazos, e aprovadas por lei municipal (p.238).

Também em 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação – PNE - Lei nº 10.172, de 9 de janeiro, o qual estabeleceu metas para o decênio que se seguia e estipulou aos municípios o desenvolvimento de políticas educacionais locais. O PNE abordou todos os níveis e modalidades de ensino, além de questões ligadas ao magistério, financiamento e gestão da educação. Seus principais objetivos foram elevar o nível de escolaridade, melhorar a qualidade, diminuir as desigualdades de acesso e permanência e democratizar a gestão (BRASIL, 2001). Todavia, Oliveira (2011) aponta que o PNE/2001 teve pouca eficácia e deixou muitas lacunas, resultando na implantação de políticas de governo para complementá-la. Sua tramitação foi turbulenta com embates entre o governo e setores da educação, o texto final, segundo a autora, pode ser considerado como um atraso às conquistas educacionais anteriores e os vetos presidenciais comprometeram suas metas e objetivos.

Em 2007, foi lançado pelo governo federal o PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional, composto por cerca de 40 programas, os quais abrangem todos os níveis e modalidades de ensino. O Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007, estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, composto por 28 diretrizes, a serem colocadas em prática por meio de ações específicas. Dentre estas ações, destaca-se o PAR – Plano de Ações Articuladas – convênio estabelecido entre o MEC e todos os municípios brasileiros, prevendo o desenvolvimento de um planejamento que considere, entre outros pontos, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – iniciativa prevista no conjunto de ações (BRASIL, 2007).

Por meio da apresentação desse breve histórico, podemos constatar que a partir do final do século XX, os municípios no Brasil adquiriram *status* de ente federado e relativa autonomia quanto às questões políticas, sociais e educacionais. Nesse período, aspectos democráticos, como a participação popular nas políticas públicas passaram a ser considerados na elaboração da pauta das gestões municipais. É também nessa época, que o Movimento Cidades Educadoras se estrutura, ao incentivar e apoiar governos locais ao redor do mundo, no desenvolvimento de políticas públicas centradas em diferentes modalidades educacionais e

baseadas principalmente em aspectos democráticos, participativos e em consonância ao mesmo tempo com elementos locais e globais.

Entendemos, que sob essa perspectiva, possam ser traçadas algumas possibilidades de associação na elaboração e execução das ações educativas, entre os princípios do Movimento e os municípios brasileiros. A premissa das Cidades Educadoras em contemplar apenas os territórios urbanos, pode ser explorada nas ações dos governos locais do Brasil, por meio das diretrizes do Estatuto das Cidades, como no desenvolvimento do Plano Diretor. No que concerne às temáticas das ações, o Movimento explicita que estas devem estar de acordo com as peculiaridades locais, o que vai ao encontro da diversidade das características regionais brasileiras. Outro ponto diz respeito às Cidades Educadoras incentivarem os governos locais a manter relações junto a outras esferas de governo, o que corrobora com o princípio do Regime de Colaboração expresso na Constituição de 1988. E por fim, o Movimento só aceita como membro cidades que tenham autonomia política baseada na democracia, o que é garantido pela Constituição Federal de 1988.

Julgamos pertinente apresentar essa contextualização acerca dos municípios no Brasil, para elucidar as competências e adversidades enfrentadas por esses entes federados, com o intuito de embasar a análise que faremos a seguir das Cidades Educadoras paulistas associadas no ano de 2012 e do perfil temático e princípios do Movimento contemplados em suas ações.

2. O Movimento Cidades Educadoras no Estado de São Paulo

Após a caracterização do Movimento Cidades Educadoras e dos municípios no Brasil, apresentaremos a seguir um perfil dos seis municípios paulistas que estavam associados em 2012 - Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Paulo, São Carlos e Sorocaba - e de suas ações como Cidade Educadora. A análise das ações abarca as temáticas escolhidas pelos municípios e a contemplação dos princípios básicos do Movimento.

2.1 Municípios Paulistas Integrantes do Movimento Cidades Educadoras e suas Ações

Julgamos oportuno apresentar uma caracterização dos municípios estudados com o intuito de estabelecermos possíveis relações entre suas particularidades e as escolhas dos temas trabalhados nas ações. Os dados sobre os municípios foram retirados dos *sites* oficiais das prefeituras, do governo do estado e de órgãos públicos ligados à pesquisa - IPEA, SEADE e IBGE⁵³. No que diz respeito às ações, foram utilizadas informações do *site* oficial da AICE e dos órgãos das prefeituras responsáveis pelo desenvolvimento de planos, programas e projetos como Cidade Educadora. Com o intuito de não tornar longa a descrição das ações no corpo do texto, estas estão dispostas no Anexo 5.

Entendemos, que antes de discorrermos acerca dos municípios estudados cabem algumas observações sobre o estado de São Paulo, posto que este tem características as quais o difere dos demais estados da federação. O estado adquiriu ao longo de sua história papel de destaque na economia e política nacional, ao final do século XX era o estado mais rico, populoso e desenvolvido do país. Na primeira década do século XXI, contava com 645 municípios e 41.262.199⁵⁴ habitantes. O estado tem um perfil urbano (95,94%) e os censos demonstram que a partir do fim do século XX tem ocorrido uma redução na população com menos de 15 anos - 21,48% em 2011- e aumento da faixa etária de 60 anos ou mais - 11,55% em 2011⁵⁵.

É o estado do Brasil com maior número de regiões metropolitanas⁵⁶, as quais estão geograficamente próximas - Baixada Santista, São Paulo, Campinas - e geram as maiores receitas estaduais ao abarcarem as principais indústrias, setor de serviços e comércio, universidades, além do maior porto (Santos) e aeroporto (Guarulhos) do Brasil e concentrarem 78% do total de habitantes do estado. Três dos municípios estudados nessa

⁵³ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA; Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

⁵⁴ Censo 2010/ IBGE. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sp>> Acesso em 13 dez. 2013.

⁵⁵ Dados Fundação SEADE - ano base 2011. Disponível em <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/saopaulo-dadosestatisticos.php>> Acesso em 13 dez. 2013.

⁵⁶ Região metropolitana é “o agrupamento de Municípios limítrofes que assumam destacada expressão nacional, em razão de elevada densidade demográfica, significativa conurbação e de funções urbanas e regionais com alto grau de diversidade, especialização e integração socioeconômica, exigindo planejamento integrado e ação conjunta permanente dos entes públicos nela atuantes” (Constituição do Estado de São Paulo - art. 153).

dissertação estão na lista dos 10 mais populosos do estado - São Paulo, Santo André e Sorocaba⁵⁷.

De acordo com o Atlas IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal 2013⁵⁸ os municípios do estado de São Paulo se encontram na faixa de índices considerados como alto e médio. O estado se destaca principalmente por ter o maior índice educacional do país, 480 de seus municípios estão classificados com IDHM Educação alto, além de não ter nenhum dentre os piores. Do total de matrículas escolares no Brasil, nas esferas municipal e estadual, 24,3% estão no estado de São Paulo (IPEA, 2013).

Conforme explicamos anteriormente, os municípios do estado de São Paulo membros da AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras - foram selecionados para serem estudados, pois representam metade do número das Cidades Educadoras do país. A seguir apresentaremos algumas características desses municípios, os quais estão em regiões metropolitanas ou próximas a elas e apresentam índices socioeconômicos elevados.

2.1.1 Santo André - cidade educadora

Santo André sofre forte influência do município de São Paulo, por estar circunscrito em sua região metropolitana. Até os anos de 1970 sua economia se concentrava no setor industrial, mas com a migração da maioria das indústrias para o interior à procura de impostos mais baratos, o município passou a se voltar, principalmente a partir dos anos 1990, para o setor de serviço e comércio. O governo local indica em seu *site* que considera como desafio para o século XXI a criação de novas alternativas sociais e econômicas, que visem à melhoria da qualidade de vida dos habitantes⁵⁹.

O município é considerado de grande porte⁶⁰, com 676.177 habitantes. Ocupa uma área de 175,78 km² e densidade demográfica de 3.846 hab./km², com grau de urbanização de

⁵⁷ Disponível em <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/saopaulo-dadosestatisticos.php>> Acesso em 13 dez. 2013.

⁵⁸ Compõe o Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, feito pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em parceria com o IPEA e a Fundação João Pinheiro (FJP). Elaborado com base nos Censos de 1991, 2000 e 2010, apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de todos os 5.565 municípios brasileiros e mais de 180 indicadores de população, educação, habitação, saúde, trabalho, renda e vulnerabilidade (IPEA, 2013).

⁵⁹ Disponível em <<http://www2.santoandre.sp.gov.br/sites/default/files/historia.pdf>> Acesso em 08 nov. 2011.

⁶⁰ Município de grande porte: mais de 500 mil habitantes; de médio porte: 100 a 500 mil habitantes; pequeno porte: até 100 mil habitantes (Censo IBGE - 2010).

100%. Seu IDH - Índice de Desenvolvimento Humano⁶¹ é alto (0,815) e o educacional médio (0,769), com taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos de 2,78%. Nos aspectos econômicos o município tem um PIB *per capita* de R\$ 25.523,60, participação no PIB do estado de 1,38% e recebe por transferências governamentais para o FUNDEB R\$ 89.242.416⁶².

Outros índices socioeconômicos e educacionais auxiliam na caracterização do município para essa pesquisa como: 9,21% das famílias são chefiadas por mulheres sem Ensino Fundamental completo e com pelo menos um filho menor de 15 anos de idade; 1,82% das crianças vivem em situação de extrema pobreza; 0,23% dos habitantes vivem em domicílios com abastecimento de água e esgotamento sanitário inadequados; 14,82% de crianças de 4 a 5 anos e 2,59% de 6 a 14 anos não frequentam a escola; e 4,21% de pessoas de 15 a 24 anos não estudam nem trabalham e são vulneráveis à pobreza⁶³. A faixa etária com maior proporção é de 20 a 29 anos (17,41%), seguida pela de 30 a 39 anos (16,07%), ou seja, população adulta economicamente ativa, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro nº 6: Percentual de habitantes do município de Santo André por faixa etária - ano de 2010.

Santo André	hab. 676.177 (100%)
0 a 9 anos	11,84%
10 a 19 anos	14,86%
20 a 29 anos	17,41%
30 a 39 anos	16,07%
40 a 49 anos	14,62%
50 a 59 anos	11,80%
60 anos ou mais	13,40%

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>> Acesso em 23 set. 2013.

O município de Santo André se filiou a AICE em 2005 e desde então tem desenvolvido ações e participado de encontros e congressos das Cidades Educadoras. Tentamos entrar em contato com a prefeitura e a Secretaria de Educação, órgão responsável,

⁶¹ O cálculo do IDH - Índice de Desenvolvimento Humano - tem como base principal dados referentes à saúde, educação e renda. Sua classificação vai de muito alto (acima de 0,8), alto (0,7 - 0,7990), médio (0,6-0,699), baixo (0,5 - 0,599) e muito baixo (0-0,499) (IDHM - 2013).

⁶² SEADE - ano base 2010. Disponível em

<http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=consulta&action=ano_save> Acesso em 22 set. 2013.

⁶³ IPEA - ano base 2010. Disponível em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>> Acesso em 23 set. 2013.

acerca de mais informações sobre as ações, contudo não obtivemos resposta. No *site*⁶⁴ oficial do município, não consta nenhum item ou informação sobre as Cidades Educadoras ou suas propostas, apenas no *link* de notícias⁶⁵ há uma matéria jornalística de agosto de 2013, intitulada "PPA Criança será apresentado em Encontro de Cidades Educadoras" a qual descreve que a participação em um evento na Argentina, da Delegação América Latina da AICE, na qual apresentou a ação Plano Plurianual Criança, focada nos problemas enfrentados por jovens e crianças na cidade. No ano de 2012, havia doze ações em desenvolvimento no município, as quais abarcam nove diferentes temáticas conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro nº 7: Ações do município de Santo André como Cidade Educadora, classificadas por temáticas - ano de 2012.

Cidade Educadora (Total de Ações)	Santo André (12)
Temática	
Esportes	- Programa "Pé no Parque"
Educação Básica	- Descentralização de Recursos Financeiros para Conselhos de Escola - Santo André / A cidade que inclui
Etnia e Gênero	- Curso de Promotoras Legais Populares
Inclusão Social	- Diversidade e Educação - Trabalho educativo com crianças em situação de vulnerabilidade social
Transporte	- Escola Pública de Trânsito
Inclusão Digital	- Mídia, Tecnologia e Inclusão Digital nas Escolas Municipais de Santo André
Meio Ambiente	- Circulando Educação
Educação, Cultura e Lazer	- Sabina / Escola Parque do Conhecimento - Escolas Abertas à Comunidade através dos CESAs (Centros Educacionais de Santo André)
Qualificação Profissional	- Programa Integrado de Qualificação / PIQ

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.

No que tange às temáticas escolhidas pelo município para suas ações é possível observar que estas abordam questões como inclusão social, transporte e meio ambiente e são desenvolvidas sob o ponto de vista estritamente urbano, dado ao fato do município não contar

⁶⁴ Disponível em <www.santoandre.sp.gov.br/> Acesso em 10 dez. 2013.

⁶⁵ Disponível em <<http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/7331-ppa-crianca-sera-apresentado-em-encontro-de-cidades-educadoras>> Acesso em 10 dez. 2013.

com população rural. Também são contemplados temas diretamente ligados à educação básica, qualificação profissional, inclusão digital, esporte, etnia e gênero e duas ações que focam ao mesmo tempo educação, cultura e lazer. Em relação ao público alvo as ações mostram diversidade no atendimento aos habitantes, ao abranger desde alunos da rede municipal, habitantes em geral e grupos específicos, como trabalhadores e mulheres, o que vai ao encontro das diretrizes do Movimento, que orienta seus associados a atenderem em suas ações tanto os habitantes em geral, quanto conjuntos populacionais que demandem mais atenção.

2.1.2 Santos - cidade educadora

Santos é um município que desde o princípio teve grande importância histórica no desenvolvimento nacional, se tornando no século XX o polo de uma região metropolitana formada por nove municípios. Está entre os dez municípios mais populosos do estado de São Paulo e de acordo como o relatório do Programa da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), é o quinto do país e terceiro do estado no índice de Desenvolvimento Humano Municipal (0,840). Sua principal fonte de renda está ligada às atividades portuárias, turismo e serviços. O *site* oficial da prefeitura indica que uma das preocupações para o século XXI é associar de forma sustentável o desenvolvimento econômico e social à preservação do meio ambiente⁶⁶.

É um município de médio porte, com 419.388 habitantes, distribuídos em uma área de 280,67 km², apresenta densidade demográfica de 1.494,24 hab./km² e grau de urbanização de 99,93%. Tem Índice de Desenvolvimento Humano educacional (0,807) considerado como alto e taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos de 2,2%. Em relação aos aspectos econômicos, seu PIB *per capita* é de R\$ 65.848,41 e a participação no PIB do estado 2,21%, com transferências governamentais do FUNDEB de R\$ 103.705.184⁶⁷.

Seus índices socioeconômicos apontam também, que 1,55% das crianças vivem em situação de extrema pobreza e 0,15% dos habitantes não têm acesso a abastecimento de água e condições sanitárias adequadas. No bojo educacional alguns fatores se destacam: 5,97% das crianças de 4 a 5 anos e 1,78% na faixa de 6 a 14 anos não frequentam a escola; 4,07% da

⁶⁶ Disponível em <<http://www.santos.sp.gov.br/conheca-santos/dados-gerais>> Acesso em 26 dez. 2013.

⁶⁷ SEADE - ano base 2010. Disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=consulta&action=ano_save> Acesso em 22 set. 2013.

população de 15 a 24 anos não estuda, nem trabalha sendo vulnerável à pobreza; e 6,92% das famílias são chefiadas por mulheres, sem Ensino Fundamental completo e com pelo menos um filho menor de 15 anos⁶⁸. De acordo como quadro a seguir constatamos que em relação aos habitantes por faixa etária, as percentagens mais expressivas se encontram primeiro nos habitantes acima de 60 anos (19,02%) e em segundo lugar, entre 30 a 39 anos (15,43%), o que o caracteriza com um alto grau de idosos e adultos.

Quadro nº 8: Percentual de habitantes do município de Santos por faixa etária - ano de 2010.

Santos	hab. 419.388 (100%)
0 a 9 anos	10,38%
10 a 19 anos	12,60%
20 a 29 anos	15,19%
30 a 39 anos	15,43%
40 a 49 anos	14,34%
50 a 59 anos	13,04%
60 anos ou mais	19,02%

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>> Acesso em 23 set. 2013.

Desde o ano de 2006 o município de Santos é membro das Cidades Educadoras e participa dos eventos promovidos pela AICE. Ao enviarmos *e-mail* para a Secretaria de Educação, órgão responsável, a fim de obtermos mais informações sobre as ações, esta nos respondeu prontamente enviando um arquivo com dados detalhados de experiências que não constavam no *site* da AICE. No que diz respeito às informações do município como Cidade Educadora, no *site*⁶⁹ oficial da prefeitura, há menções no *link*⁷⁰ da Secretaria de Educação, o qual explica o que é uma Cidade Educadora, o papel da AICE, as cidades associadas e a descrição de algumas de suas ações, denominadas de projetos. No decorrer do ano de 2012 o município desenvolveu trinta e uma ações, as quais abrangem oito diferentes temáticas conforme demonstra o quadro a seguir.

⁶⁸ IPEA - ano base 2010. Disponível em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>> Acesso em 23 set. 2013.

⁶⁹ Disponível em <www.santos.sp.gov.br/> Acesso em 10 dez. 2013.

⁷⁰ Disponível em <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?156>> Acesso em 10 dez. 2013.

Quadro nº 9: Ações do município de Santos como Cidade Educadora, classificadas por temáticas - ano de 2012.

Cidade Educadora (Total de Ações)	Santos (31)
Temática	
Esportes	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Olmeça / Surfeterapia - Projeto Quem é Bom de Bola Começa Cedo - Projeto Tênis na Escola - Projeto Bom de Bola, Bom na Escola - Projeto Capoeira na Escola - Projeto Judô na Escola - Projeto Aprenda a Jogar Tamboréu - Projeto Aprenda a Jogar Badminton - Projeto Esporte para Todos - Projeto Xadrez nas Escolas
Educação Básica	<ul style="list-style-type: none"> - Olimpíada de Matemática - Projeto Recreio Dirigido
Etnia e Gênero	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Karibu! Bem Vindo a Cultura Afrobrasileira
Meio Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Vou Volta - Projeto De Olho no Óleo - Projeto Ecoviver - Projeto Horta
Educação, Cultura e Lazer	<ul style="list-style-type: none"> - Santos da Gente - Espaço Esportivo e Artístico - Projeto Integrar Arte e Vida - Educação Patrimonial
Artes	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Fazendo Arte - Projeto Dança Livre - Projeto Teatro na Escola - Projeto Vovô Sabe Tudo
Saúde	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Creche Saudável - Campanha da Boa Visão - Projeto DST/AIDS nas escolas
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto Entre na Roda - Projeto Jornal Escola - Projeto de Leitura da Petrobrás

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.; e <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?>> Acesso em 01 nov. 2013.

Em relação às opções pelas temáticas a serem trabalhadas nas ações a maioria está na área de esportes, seguido por cultura, lazer e educação, meio ambiente e artes, sendo que esta última é um tema trabalhado em específico por este município. Todavia, o que se destaca nas ações de Santos, é a questão do público alvo, pois todas as ações estão voltadas para a rede municipal de ensino, sendo a única exceção a Olimpíadas de Matemática que também é aberta a alunos da rede estadual e particular. Essa opção do município em relação ao público alvo e, conseqüentemente, às temáticas das ações, vão de encontro aos princípios do Movimento,

posto que não trabalham com os habitantes em geral, com grupos em situação de exclusão e principalmente, com a população mais representativa - acima de 60 anos.

2.1.3 São Bernardo do Campo - cidade educadora

São Bernardo do Campo é um município da região metropolitana de São Paulo. Até 1944, constituía junto a Santo André um único município, por isso têm características históricas e socioeconômicas⁷¹ similares. É considerado de grande porte, com 764.922 habitantes, em uma área de 409,48 km², densidade demográfica de 1.868,03 hab./km² e grau de urbanização de 98,33%. Seu Índice de Desenvolvimento Humano geral é alto (0,805), o educacional médio (0,725) e apresenta taxa de analfabetismo na população acima de quinze anos de 3,04%. Em relação a fatores econômicos, seu PIB *per capita* é de R\$ 46.512, a participação no PIB do estado é de 2,85% e recebe de transferências governamentais para o FUNDEB R\$ 221.098.113⁷².

O município apresenta também, além de outras, as seguintes características sociais e educacionais: 1,91% das crianças vivendo em situação de extrema pobreza; 0,68% dos habitantes sem abastecimento de água e rede de esgoto adequados; 7,24% das crianças de 4 a 5 anos e 2,41% de 6 a 14 sem frequentarem a escola; 11% das famílias chefiadas por mulheres com Ensino Fundamental incompleto e filhos menores de 15 anos de idade; e 4,95% da população entre 15 e 24 anos não estudam, nem trabalham, sendo vulneráveis á pobreza⁷³. No que diz respeito à distribuição dos habitantes por faixa etária segue o quadro abaixo, o qual indica que as parcelas mais significativas estão entre 20 a 29 (18,40%) e 30 a 39 anos (17,20%), representando adultos economicamente ativos.

⁷¹ Disponível em

<http://www.saobernardo.sp.gov.br/comuns/pqt_container_r01.asp?srcpg=historia_historia_sintese&IIHTM=fal
e> Acesso em 08 nov. 2011.

⁷² SEADE - ano base 2010. Disponível em

<http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=consulta&action=ano_save> Acesso em 22 set. 2013.

⁷³ IPEA - ano base 2010. Disponível em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>> Acesso em 23 set. 2013.

Quadro nº 10: Percentual de habitantes do município de São Bernardo do Campo por faixa etária - ano de 2010.

São Bernardo do Campo	hab. 764.922 (100%)
0 a 9 anos	13,06%
10 a 19 anos	15,50%
20 a 29 anos	18,40%
30 a 39 anos	17,20%
40 a 49 anos	14,69%
50 a 59 anos	11,00%
60 anos ou mais	10,15%

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>> Acesso em 23 set. 2013.

São Bernardo do Campo se tornou membro da AICE em 2008, sua participação na associação e o desenvolvimento de suas ações sofreram oscilações de acordo com as mudanças de governo. O município não possui nenhuma ação cadastrada no *site* da AICE e somente após inúmeras tentativas, conseguimos entrar em contato com a Secretaria de Educação, órgão responsável. Nos foi informado que as ações estavam sendo reformuladas, por isso não havia dados disponíveis, todavia o município vinha participando de encontros e congressos da AICE. No *site*⁷⁴ oficial da prefeitura há menções do município como Cidade Educadora apenas em três *links* de notícias⁷⁵, nos quais o governo explica o que é o Movimento Cidades Educadoras e onde pudemos identificar, que é utilizado o termo "Cidade Escola". O fato do município estar associado, mas não desenvolver nenhuma ação, nos mostra que mesmo com a aprovação de lei municipal em compromisso com o Movimento, não há garantias de que os governante darão prosseguimento aos ideais, planos, programas e projetos de seus antecessores, por isso a necessidade de ser um projeto coletivo de toda a sociedade.

2.1.4 São Carlos - cidade educadora

São Carlos é um município do interior do estado de São Paulo, que no século XIX e início do século XX teve sua economia voltada para a lavoura cafeeira. Em meados do século XX, com a implantação de indústrias, houve um forte impulso tecnológico consubstanciado

⁷⁴ Disponível em <www.saobernardo.sp.gov.br/> Acesso em 10 dez. 2013.

⁷⁵ Disponível em <<http://aprendiz.uol.com.br/content/uelutocluc.mmp>>; <http://www.saobernardo.sp.gov.br/secretarias/sec/REVISTA_Edicao1.pdf>; e <<http://ciudadeseducadorasla.org/sao-bernardo-do-campo-brasil-uma-cidade-escola/>> Acesso em 10 dez. 2013.

pela instalação da Escola de Engenharia – USP e da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. No início do século XXI passou a se destacar também nas áreas de turismo, serviço e comércio⁷⁶.

É um município de médio porte, que conta com 221.692 habitantes distribuídos numa área de 1.137,33 km², com densidade demográfica de 194,92 hab./km² e taxa de urbanização de 95,99%. O índice de desenvolvimento humano geral de São Carlos é alto (0,805) e o educacional médio (0,766), com taxa de analfabetismo da população acima de quinze anos de 3,66%. Em relação aos fatores econômicos, o PIB *per capita* é de R\$ 23.150,32, sua participação no PIB do estado representa 0,41% e as receitas advindas de transferências governamentais para o FUNDEB somam R\$ 42.514.903⁷⁷.

Os seguintes aspectos educacionais e sociais do município também nos ajudam a traçar seu perfil, como a proporção de crianças que não frequentam a escola a qual é de 7,13% de 4 a 5 anos e 2,14% na faixa de 6 a 14 anos. A percentagem de famílias chefiadas por mulheres sem Ensino Fundamental completo e com pelo menos um filho menor de 15 anos é de 8,48% e a de habitantes entre 15 e 24 anos que não estudam nem trabalham 3,64%. Em relação ao abastecimento de água e rede de esgoto, 0,10% dos habitantes vivem em condições inadequadas e 1,43% das crianças estão na linha de extrema pobreza⁷⁸. Conforme indica o quadro a seguir, as parcelas dos habitantes por faixa etária que mais se destacam estão no intervalo entre 20 a 29 anos (17,94%) e 30 a 39 anos (16,35%), formadas por adultos economicamente ativos.

⁷⁶ Disponível em

<<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/historia-da-cidade/115269-historia-de-sao-carlos.html>> Acesso em 08 nov. 2011.

⁷⁷ SEADE - ano base 2010. Disponível em

<http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=consulta&action=ano_save> Acesso em 22 set. 2013.

⁷⁸ IPEA - ano base 2010. Disponível em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>> Acesso em 23 set. 2013.

Quadro nº 11: Percentual de habitantes do município de São Carlos por faixa etária - ano de 2010.

São Carlos	hab. 221.692 (100%)
0 a 9 anos	12,17%
10 a 19 anos	14,94%
20 a 29 anos	17,94%
30 a 39 anos	16,35%
40 a 49 anos	14,24%
50 a 59 anos	11,45%
60 anos ou mais	12,91%

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>> Acesso em 23 set. 2013.

O município de São Carlos se filiou à AICE em 2006 e desde então desenvolve ações e participa de eventos da associação. Ao tentarmos entrar em contato com o órgão responsável, a Secretaria Municipal de Educação, não obtivemos resposta acerca do andamento das ações. No *site*⁷⁹ oficial da prefeitura não consta nenhuma informação sobre as Cidades Educadoras, apenas em um *link*⁸⁰ de notícias, o qual faz menção da participação do município no "5º Encontro da Rede Brasileira de Cidades Educadoras" em 2011. No ano de 2012, o município desenvolveu sete temáticas em suas doze ações, conforme demonstra o quadro abaixo.

⁷⁹ Disponível em <www.saocarlos.sp.gov.br/> Acesso em 10 dez. 2013.

⁸⁰ Disponível em <<http://www.sorocaba.sp.gov.br/pagina/29/>> Acesso em 10 dez. 2013.

Quadro nº 12: Ações do município de São Carlos como Cidade Educadora, classificadas por temáticas - ano de 2012.

Cidade Educadora (Total de Ações)	São Carlos (12)
Temática	
Educação Básica	- A gestão democrática de escola pública e o conselho da escola
Inclusão Social	- Inclusão: Direito à Diversidade
Inclusão Digital	- Programa de Inclusão Digital - Programa de Inclusão Digital nas Bibliotecas de São Carlos
Educação, Cultura e Lazer	- Universidade Aberta da Terceira Idade - Projeto Escola Nossa - São Carlos de Todos Nós: Educação para preservação de bens materiais e imateriais do Município - Projeto Papo Cabeça
Qualificação Profissional	- Escola de Vida e Trabalho - Universidade Aberta do Trabalhador
Leitura	- Escolas do Futuro
Gestão Pública	- Escola Municipal de Governo

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.

As temáticas escolhidas pelo município se concentram principalmente em ações que trabalham ao mesmo tempo educação, cultura e lazer, seguidas por inclusão digital e qualificação profissional. As temáticas menos exploradas são: gestão pública, leitura, inclusão social e educação básica. O público alvo das ações é diversificado, como pais e alunos da rede municipal, terceira idade, trabalhadores, jovens, funcionários públicos e habitantes em geral, o que vai ao encontro dos princípios das Cidades Educadoras de atender tanto habitantes em geral, quanto identificar grupos que demandam atenção.

2.1.5 São Paulo - cidade educadora

São Paulo se difere dos demais municípios estudados sob vários aspectos, sua importância econômica e histórica regional lhe conferiu o título de capital do estado. A partir do século XX, se desenvolveu vertiginosamente a ponto de se tornar o município mais populoso e rico da América do Sul e ser a cidade polo de uma região metropolitana formada

por 39 municípios. No século XXI se firmou como referência econômica, cultural, gastronômica e de serviços em geral, nacional e internacionalmente⁸¹.

Com uma população de 11.245.983 habitantes, disposta em uma área de 1.521,10 km² e densidade demográfica de 7.393,32 hab./km², pode ser considerado mais que um município de grande porte, uma megalópole⁸² com 99,1% de taxa de urbanização. Seu índice de desenvolvimento humano geral é alto (0,805) e o educacional médio (0,725), com taxa de 3,18% de analfabetos acima de 15 anos. Em relação aos aspectos econômicos o PIB *per capita* é de R\$ 39.445,20, produz 35,56% do PIB do estado e recebe de transferências multigovernamentais para o FUNDEB R\$ 2.811.481.172⁸³.

Devido a sua escala apresenta índices fora do padrão das outras Cidades Educadoras do estado. Os índices educacionais apontam que 13,72% das crianças entre 4 e 5 anos e 3,98% de 6 a 14 anos não frequentam a escola e 13,40% das famílias são chefiadas por mulheres sem Ensino Fundamental completo, com pelo menos um filho menor de 15 anos. Nos quesitos sociais, 5,6% dos habitantes na faixa de 15 a 24 anos não estudam e nem trabalham, 1,84% das crianças vivem em situação de extrema pobreza e 0,47% dos domicílios não têm acesso a água encanada e sistema de esgoto⁸⁴. Em relação à proporção de habitantes por faixa etária, a maior concentração se encontra entre 20 a 29 anos (18,36%) e 30 a 39 anos (16,87%), formada por adultos economicamente ativos, conforme indica o quadro a seguir.

⁸¹ Disponível em <<http://www.cidadedesapaulo.com/sp/br/sao-paulo-em-numeros>> Acesso em 27 dez. 2013.

⁸² Uma megalópole é comumente definida como uma extensa região urbanizada, pluri-polarizada por metrópoles conurbadas; neste sentido, mais do que uma “mega-metrópole”, trata-se de uma conurbação de metrópoles. É a sede de atividade no setor de comércio e serviços, elo do país com o mercado mundial através da densidade de fluxos financeiros, de informação e outros, base importante da acumulação do capital e articulação do território nacional (CARDOSO, 1989, p.85)

⁸³ SEADE - ano base 2010. Disponível em

<http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=consulta&action=ano_save> Acesso em 22 set. 2013.

⁸⁴ IPEA - ano base 2010. Disponível em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>> Acesso em 23 set. 2013.

Quadro nº 13: Percentual de habitantes do município de São Paulo por faixa etária - ano de 2010.

São Paulo	hab. 11.245.983 (100%)
0 a 9 anos	13,07%
10 a 19 anos	15,20%
20 a 29 anos	18,36%
30 a 39 anos	16,87%
40 a 49 anos	13,83%
50 a 59 anos	10,80%
60 anos ou mais	11,87%

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>> Acesso em 23 set. 2013.

O município de São Paulo se tornou membro das Cidades Educadoras em 2004 e desde então tem desenvolvido uma gama de ações e participa ativamente dos eventos da AICE, inclusive ao sediar o X Congresso Internacional da associação em 2010. Ao entramos em contato com órgão responsável, a Secretaria Municipal de Relações Internacionais e Federativas, obtivemos pronta resposta de que as ações desenvolvidas estavam todas cadastradas no portal da AICE na internet. No *site*⁸⁵ oficial da prefeitura não há informações acerca do município como Cidade Educadora, apenas uma menção em um *link*⁸⁶ de notícias, o qual explica que o município faz parte do Movimento e o que é uma Cidade Educadora. Dentre os municípios estudados, São Paulo é o que desenvolve mais ações - trinta e sete - as quais abarcam doze temáticas diferentes, conforme demonstra o quadro a seguir.

⁸⁵ Disponível em <www.capital.sp.gov.br/> Acesso em 10 dez. 2013.

⁸⁶ Disponível em <<http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/sao-paulo-uma-cidade-educadora/>> Acesso em 10 dez. 2013.

Quadro nº 14: Ações do município de São Paulo como Cidade Educadora, classificadas por temáticas - ano de 2012.

Cidade Educadora (Total de Ações) /// Temática	São Paulo (36)
Esportes	- A atividade física contribui para participação ativa na comunidade - Virada Esportiva - Clube da caminhada - Esporte é educar
Educação Básica	- Inclusão e ação - Pedagogia hospitalar em São Paulo - Aqui é meu lugar / História e Memória da EMEF Coelho Neto - Bairro/escola - CEU / Centro de Educação Unificado
Etnia e Gênero	- A escola de educação infantil indígena - Selo Diversidade Cidade de São Paulo - Museu Afro Brasil - Trilhas Negras e Indígenas
Inclusão Social	- Programa Ação Família/ viver em comunidade - Programa da Capacitação em direitos humanos com recorte em contrabando e tráfico de imigrantes latino-americanos - Núcleo de Apoio à Habilitação e Reabilitação Social para Pessoas com Deficiência/ Projeto Oficinas - Projeto de Inclusão de Transgêneros - Urbanização de Paraisópolis: parque linear do Brejo
Inclusão Digital	- "Memórias em rede": formação do aluno monitor - Oldnet
Meio Ambiente	- Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis: Construindo políticas públicas integradas na cidade de São Paulo
Educação, Cultura e Lazer	- Ruas de lazer - Clube escola - O Centro de São Paulo é uma sala de aula - Semana da Criança e do Adolescente: por uma Cidade Educadora - Pombas Urbanas e o Centro Cultural Arte em Construção - Centro Cultural da Juventude - Programa "São Paulo é uma Escola" - Oficinas do Prosedis
Qualificação Profissional	- Escola/ Restaurante
Saúde	- Atendimento à Saúde de Populações Indígenas
Leitura	- Escola Municipal Carlos Augusto de Queiroz Rocha e sua comunidade: uma experiência de educação comunitária - Programa "Nas Ondas do Rádio"
Gestão Pública	- Poder público formulando políticas públicas com a participação da sociedade civil - Fóruns temáticos: Arte de Rua e Hip Hop
Economia	- Programa Crédito Popular Solidário

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em

<<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.

Em consideração ao seu papel como Cidade Educadora, embora São Paulo participe ativamente dos eventos da AICE e desenvolva uma gama de ações, não há informações para os habitantes e público em geral no *site* da prefeitura. O município destaca por ser o único das Cidades Educadoras estudadas em que o órgão responsável não é a Secretaria Municipal de Educação. As temáticas escolhidas para serem trabalhadas nas ações se concentram nas áreas de educação, cultura e lazer e inclusão social, por outro lado temas como meio ambiente, saúde e qualificação profissional contam com apenas uma ação cada. É o único município que trabalha o tema economia e questões indígenas, esta última se justifica devido ao fato de abarcar em sua área urbana três aldeias. O público alvo das ações é diversificado, de acordo com os grupos identificados como mais vulneráveis socialmente, dentre eles estão crianças, jovens, índios, negros, população residente em favelas, transgêneros, deficientes, idosos, pequenos empresários e imigrantes, atentando assim, aos princípios das Cidades Educadoras, tanto na questão da diversidade de temáticas, quanto do público alvo.

2.1.6 - Sorocaba - cidade educadora

O município de Sorocaba se encontra no interior do estado e até meados do século XIX sua economia estava baseada basicamente na agricultura, no século XX a implantação de indústrias que escoavam seus produtos pela estrada de ferro, tornou-o um dos mais desenvolvidos do interior, o que levou a ser denominado de “Manchester Paulista”. No século XXI, além de sua vocação industrial, se tornou um polo de comércio e serviço para as cidades do entorno⁸⁷.

É considerado de grande porte, com uma população de 585.780 habitantes distribuídos em 449,80 km² e densidade demográfica de 1.302,31 hab./km², além de contar com um alto grau de urbanização (98,98%). Seus índices de desenvolvimento humano geral (0,798) e educacional (0,762) são médios e a proporção da taxa de analfabetismo acima de 15 anos de idade é de 3,1%. No que diz respeito aos aspectos econômicos, o PIB *per capita* está na faixa

⁸⁷ Disponível em

<<http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/sitecamara/historiasorocaba.html;jsessionid=6f4041dc2531f0e5ec9de2ffa737>> Acesso em 08 nov. 2011.

de R\$ 27.531,22, sua participação no PIB do estado é de 1,29% e recebe R\$ 136.649.134 de transferências governamentais do FUNDEB⁸⁸.

Diferentes outros dados, também ilustram as características do município, como os índices educacionais que apontam a taxa de 13,98% das crianças de 4 a 5 anos e 1,90% de 6 a 14 anos que não frequentam a escola, o índice de que 11,20% das famílias são chefiadas por mulheres sem Ensino Fundamental completo e com pelo menos um filho menor de 15 anos e a percentagem de 5,14% da população de 15 a 24 anos que não trabalha nem estuda. Os índices sociais demonstram que 1,79% do total de crianças vive em situação de extrema pobreza e 0,08% dos habitantes não tem condições adequadas de abastecimento de água e esgotamento sanitário em suas residências⁸⁹. Assim como a maioria dos outros municípios estudados, a parcela mais representativa dos habitantes está na faixa entre 20 a 29 anos (18,34%) e 30 a 39 anos (16,53%), que é uma população adulta economicamente ativa, conforme segue no quadro abaixo.

Quadro nº 15: Percentual de habitantes do município de Sorocaba por faixa etária - ano de 2010.

Sorocaba	hab. 585.780 (100%)
0 a 9 anos	12,97%
10 a 19 anos	16,31%
20 a 29 anos	18,34%
30 a 39 anos	16,53%
40 a 49 anos	14,12%
50 a 59 anos	10,77%
60 anos ou mais	10,96%

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>> Acesso em 23 set. 2013.

Sorocaba se tornou membro das Cidades Educadoras em 2007 e vem participado ativamente da associação a ponto de se tornar a cidade sede da rede territorial Brasil, no ano de 2010. Ao entrarmos em contato com a Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável, nos foi informado que não dariam nenhum tipo de informação se não preenchêssemos uma série de documentos os quais posteriormente iriam para aprovação, sendo que o único questionamento que fizemos foi a data da filiação do município e se havia

⁸⁸ SEADE - ano base 2010. Disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=consulta&action=ano_save> Acesso em 22 set. 2013.

⁸⁹ IPEA - ano base 2010. Disponível em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>> Acesso em 23 set. 2013.

outras ações além das que estavam no portal da AICE na *internet*. No *site*⁹⁰ oficial da prefeitura há uma explicação acerca do que é o Movimento Cidade Educadora, uma lista das ações do município e 510 notícias sobre o desenvolvimento das ações. O quadro a seguir demonstra quais são suas doze ações e as oito temáticas pelas quais Sorocaba optou por trabalhar.

Quadro nº 16: Ações do município de Sorocaba como Cidade Educadora, classificadas por temáticas - ano de 2012.

Cidade Educadora (Total de Ações) Temática	Sorocaba (12)
Inclusão Social	- Projeto Novo Tempo / Reinserção de egressos e familiares do sistema prisional - Projeto Bairro Mais Feliz
Transporte	- Programa Pedala Sorocaba
Inclusão Digital	- Projeto de Inclusão Digital: "Sabe tudo"
Meio Ambiente	- Oficinas de plantio e doação de mudas
Educação, Cultura e Lazer	- Roteiro Educador - Escola em Tempo Integral / Oficina do Saber - Programa "Clube da escola" - Escola aberta aos finais de semana - Caravana da Cultura
Qualificação Profissional	- Universidade do Trabalhador Empreendedor
Saúde	- Amigos do Zippy em casa
Gestão Pública	- Conselho Municipal do Jovem

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.

Quanto ao seu papel como Cidade Educadora, oferece uma série de informações aos habitantes e público em geral no seu *site* e desenvolve principalmente temáticas ligadas inclusão social, educação, cultura e lazer. Sendo que os temas gestão pública, saúde, qualificação profissional, meio ambiente, inclusão digital e transportes, contam com apenas uma ação cada. O público alvo das ações vai desde os habitantes em geral, até grupos específicos, como moradores da periferia, ex-presidiários, trabalhadores e jovens. Tanto na disposição de informação, nos temas escolhidos e na diversidade do público alvo o município atende aos princípios das Cidades Educadoras.

⁹⁰ Disponível em <<http://www.sorocaba.sp.gov.br/busca.asp>> Acesso em 10 dez. 2013.

Após delinear as principais características desse grupo de municípios do estado de São Paulo, com o intuito de embasar e compreender melhor a pertinência de suas ações como Cidades Educadoras, prosseguiremos com uma análise geral das mesmas frente ao perfil temático e aos princípios do Movimento.

2.2 Cidades Educadoras Paulistas - ações e o Movimento

As ações ou experiências desenvolvidas pelas Cidades Educadoras apresentam diferentes características, dentre elas, segundo diretrizes da AICE, está a temática das ações. O Movimento Cidades Educadoras não direciona a opção de seus membros acerca dos temas, posto que essa escolha deveria, supostamente, ser realizada em conjunto pelos governos locais e habitantes, de acordo com suas necessidades específicas. Outro aspecto referente às ações está no quanto o processo de desenvolvimento vai ao encontro dos princípios básicos das Cidades Educadoras, como parcerias, participação dos habitantes, trabalho intersecretarias municipais e diversos tipos de inclusão. Assim, julgamos procedente analisar esses aspectos nas ações dos municípios estudados.

2.2.1 Perfil Temático das Ações

Os municípios analisados optaram por um conjunto de quatorze temas a serem trabalhados em suas ações como Cidade Educadora, contudo conforme observamos nos tópicos anteriores nem todos desenvolvem as mesmas temáticas. Após análise identificamos os seguintes temas: Esportes; Educação Básica; Etnia e Gênero; Inclusão Social; Transporte; Inclusão Digital; Meio Ambiente; Educação, Cultura e Lazer; Qualificação Profissional; Artes; Saúde; Leitura; Gestão Pública; e Economia.

A partir desse rol, podemos definir que os temas tratam desde questões que afligem diretamente as populações urbanas em geral - Inclusão Social e Digital; Transporte; Saúde; Meio Ambiente; Qualificação Profissional; Gestão Pública; e Economia - e outros que buscam garantir melhor qualidade de vida a grupos específicos - Esportes; Educação Básica; Etnia e Gênero; Educação, Cultura e Lazer; Artes; e Leitura. Ao traçarmos paralelo com uma

análise elaborada pela AICE⁹¹, sobre as temáticas mais desenvolvidas pelas Cidades Educadoras do mundo - Inclusão Social; Participação Popular (Voluntariado); Cultura; Saúde - observamos que há pontos em comum. Por meio dessa classificação acerca das temáticas trabalhadas pelos municípios estudados, elaboramos o quadro abaixo, que revela de forma geral o número de ações desenvolvidas em cada um desses temas, com o intuito de garantir melhor visualização dos dados e auxiliar na análise que será feita a seguir.

Quadro nº 17: Conjunto de temáticas desenvolvidas pelas Cidades Educadoras paulistas - ano de 2012.

Temática	Número de Ações (Total - 103)	Porcentagem (100%)
Educação, Cultura e Lazer	22	21,35%
Esportes	15	14,58%
Educação Básica	10	9,70%
Inclusão Social	8	7,77%
Inclusão Digital	8	7,77%
Meio Ambiente	7	6,80%
Etnia e Gênero	6	5,82%
Leitura	6	5,82%
Qualificação Profissional	5	4,85%
Saúde	5	4,85%
Gestão Pública	4	3,89%
Artes	4	3,89%
Transporte	2	1,94%
Economia	1	0,97%

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciesAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.; e <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?>> Acesso em 01 nov. 2013.

Como as temáticas das ações estão diretamente ligadas ao público alvo, entendemos ser pertinente também a elaboração do quadro a seguir, o qual nos mostra que no geral, as parcelas de habitantes mais beneficiadas pelas ações, em ordem decrescente, são em específico: crianças e adolescentes (0 - 19 anos); habitantes em geral; adolescentes (10 - 19 anos); comunidade escolar; e deficientes e especiais.

⁹¹ Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_banc.html> Acesso em 15 abr. 2013.

Quadro nº 18: Público alvo das ações das Cidades Educadoras no estado de São Paulo - ano de 2012.

Público Alvo	Número de Ações (Total - 103)
Crianças e Adolescentes (0 - 19 anos)	30
Habitantes em Geral	27
Adolescentes (10 - 19 anos)	13
Comunidade Escolar	09
Deficientes e Especiais	05
Crianças (0- 9 anos)	03
Adultos (20 - 59 anos)	03
Famílias em situação de risco	03
Terceira Idade (60 ou mais anos)	02
Indígenas	02
Mulheres	01
Funcionários da Prefeitura	01
Imigrantes	01
Pequenos Empresários	01
Trangêneros	01
Ex-presidiários	01

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.; e <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?>> Acesso em 01 nov. 2013.

Ao lançarmos um primeiro olhar nos dois quadros acima, podemos perceber que mesmo com uma diversidade de quatorze temáticas, as quais atendem aos princípios do Movimento por apresentarem basicamente um perfil inclusivo, cultural, educacional e social, há certa discrepância quanto as parcelas de habitantes atendidos pelas ações. Conforme observamos na caracterização dos municípios, a concentração da população está na faixa etária entre 20 a 39 anos, com exceção de Santos, cuja parcela mais expressiva está acima dos 60 anos. Ao olharmos o quadro acima constatamos, que o público mais atendido é formado por crianças e adolescentes, sendo que adultos e terceira idade são contemplados por apenas duas e três ações cada respectivamente. Entendemos, que uma das possíveis causas para que isso aconteça, é o órgão responsável ser a Secretaria Municipal de Educação, excetuando São Paulo.

A única temática que todos desenvolvem é Educação, Cultura e Lazer. O tema também é o mais trabalhado (21,35%) pelos municípios analisados, os quais elaboraram diferentes formas de explorá-lo. As atividades ocorrem em espaços públicos municipais, como centros de recreação e cultura, escolas abertas nos fins de semana, ou no período de contraturno da aulas e também em ruas, praças e junto a ONGs e associações. Outro fator que define as características das ações dessa temática é o público alvo para o qual estão

direcionadas que vai desde os habitantes em geral, alunos da rede municipal, jovens e terceira idade.

O segundo tema mais explorado é Esportes (14,58%), desenvolvido apenas por Santo André (1 ação), São Paulo (4 ações) e Santos (10 ações). Enquanto as iniciativas dessa temática de Santo André e São Paulo ocorrem em espaços públicos para os habitantes em geral, Santos atende só alunado da rede municipal, principalmente dentro da própria escola, mas também em espaços públicos como a praia.

As ações que contemplam de alguma forma a Educação Básica (9,70%) se encontram em terceiro lugar, sendo que o município de Sorocaba é o único a não trabalhá-la. Essa temática é desenvolvida sob diferentes frentes, que incluem tentar aumentar o envolvimento das famílias no Conselho Escolar, inclusão de alunos especiais no ensino regular, atender crianças hospitalizadas, incentivar os alunos a participarem de atividades que valorizam o espaço escolar e inclusive, a criação de centros educacionais que intentam servir como referência, caso dos CEU- Centro de Educação Unificado, em São Paulo. O público alvo é majoritariamente constituído por alunos das redes municipais, funcionários e pais, ou seja, o que comumente se denomina de comunidade escolar.

Em quarto lugar estão dois tipos de inclusão - social e digital - com o mesmo índice percentual (7,77%), sendo que o município de Santos é o único que não trabalha nenhum deles. Em relação à temática Inclusão Social, são exploradas diferentes subtemas, em diversos espaços públicos e junto a entidades, que variam de acordo com o público alvo como: deficientes, crianças em situação de risco, famílias carentes, imigrantes latino-americanos, transgêneros, habitantes residentes em periferia ou favela e egressos do sistema prisional e suas famílias. Enquanto que o tema Inclusão Digital é diversificado tanto nos espaços em que é desenvolvido - escolas, bibliotecas e associações - quanto em relação ao público alvo - terceira idade, alunos da rede municipal e habitantes em geral.

A temática Meio Ambiente é a quinta mais trabalhada (6,80%), não sendo desenvolvida somente por São Carlos. Esse tema é explorado sob diferentes perspectivas: orientação dos habitantes acerca da relação entre ecologia, qualidade de vida, preservação e reciclagem de lixo; promoção de estudo do meio junto ao alunado da rede municipal; reciclagem de óleo; plantio de árvores; e medidas preventivas de problemas ecológicos urbanos (enchentes, deslizamentos e lixo acumulado). As ações dessa temática se destacam pelas parcerias com instituições e por atender aos habitantes em geral, com exceção de Santos que só trabalha o alunado da rede municipal.

Os temas Etnia e Gênero, e Leitura estão juntos em sexto lugar (5,82%). Em Etnia e Gênero há diferentes abordagens: Santo André trabalha a questão das mulheres, ao formar líderes comunitárias que sejam capazes de orientar legalmente quanto à violência doméstica e assuntos pertinentes ao ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente; Santos desenvolve junto ao alunado da rede municipal o combate ao preconceito e à baixa estima, a partir do folclore de várias regiões da África; e São Paulo tem quatro ações voltadas à questão - Museu Afro Brasil; monitoração de conflitos étnicos e de gênero em questões trabalhistas; discussão das culturas negra e indígena junto a alunos da rede; e uma escola de educação infantil exclusiva para índios, onde são resgatados seus aspectos culturais.

A temática Leitura é desenvolvida sob diferentes frentes, o município de Santos conta com três ações todas voltadas ao alunado da rede municipal. São Carlos elaborou um projeto em todas as bibliotecas públicas para atender os habitantes em geral e São Paulo trabalha tanto junto às famílias de uma escola municipal específica, onde a leitura é uma forma de fazer os pais refletirem sobre os problemas escolares e locais, quanto uma ação que incentiva os alunos a lerem para redigirem o que transmitirão em uma rádio escolar.

Em sétimo lugar (4,85%) estão as temáticas Qualificação Profissional e Saúde. Em relação à Qualificação Profissional, o único município que não a desenvolve é Santos, suas vertentes variam entre projetos para jovens, os quais estão ingressando no mercado de trabalho e de atualização para adultos. Nessa temática se destacam a ação de São Carlos, "Universidade Aberta do Trabalhador", a partir da Fundação Municipal Educativa São Carlos, a qual oferece uma diversidade de cursos voltados à formação inicial e continuada. E no mesmo sentido, a ação "Universidade do Trabalhador Empreendedor - Capacitação Cidadã", em Sorocaba, que também é municipal e oferece cursos variados. É preciso atentar para o fato de que apesar da denominação dessas duas ações ser 'universidade', não corresponde as especificidades deste tipo de instituição.

O tema Saúde é na maioria das ações voltado à população infantil, como alunos de creche acompanhados periodicamente por pediatras e crianças e jovens do ensino fundamental com as especialidades de doenças sexualmente transmissíveis, oftalmologia e assessoria psicológica. A única exceção é São Paulo, com um programa específico para a população indígena.

Gestão Pública e Artes estão em oitavo lugar (3,89%), a primeira é trabalhada pelos seguintes municípios: São Carlos junto aos funcionários municipais; São Paulo tanto para jovens, relacionada à questões de arte e uso do espaço público, quanto uma que envolve os

habitantes em geral; e em Sorocaba, foi criado o Conselho Municipal do Jovem, que convida essa parcela da população na elaboração de políticas públicas. A temática Artes é desenvolvida especificamente por Santos, a partir de projetos com alunos da rede municipal nas áreas de teatro, dança, artes plásticas e contação de histórias, esta última se destaca por convidar pessoas da terceira idade a dividir seus conhecimentos sobre o município e promover o contato entre diferentes gerações.

Os temas Transporte (1,94%) e Economia (0,97%) são os menos trabalhados, com respectivamente duas e uma ação cada. Em relação ao transporte, Santo André criou a Escola Pública de Trânsito, que reproduz situações cotidianas para orientar pedestres e motoristas, voltada principalmente ao público infantil, mas atende a todos os habitantes e Sorocaba implantou ciclovias e iniciativas para incentivar o uso de bicicleta pelos habitantes. No quesito Economia, São Paulo desenvolveu o Programa de Crédito Popular com o intuito de auxiliar microempresários de áreas carentes e periféricas do município.

Observamos dessa forma, por meio das informações acima, que as temáticas escolhidas por esses municípios apresentam elementos em comum com os temas mais trabalhados pelas Cidades Educadoras no mundo, fato que nos leva a entender que certos temas e problemas urbanos são os mesmos em diversas localidades ao redor do planeta, como saúde, cultura e inclusão social. Contudo, podemos constatar que poucas ações das Cidades Educadoras estudadas trabalham a participação popular por meio do voluntariado, que pode ser considerado um dos motes do Movimento.

A descrição das ações (Anexo 5) nos mostra que há relação direta entre as temáticas e o público alvo das ações, alguns casos se destacam como a população indígena, transgêneros, pequenos empresários e imigrantes em São Paulo, a opção de Santos por trabalhar somente com escolas da rede municipal, Santo André que trabalha a violência doméstica com mulheres e Sorocaba com reinserção de ex-detentos na sociedade.

Assim, o exame das temáticas das ações nos indicam que elas são desenvolvidas de acordo com as especificidades dos municípios e do público alvo, e portanto um mesmo tema é trabalhado sob diferentes abordagens. Para finalizar, serão discutidos a seguir, alguns aspectos relativos ao desenvolvimento das ações frente aos princípios das Cidades Educadoras.

2.2.2 Ações Desenvolvidas e os Princípios do Movimento

As descrições das ações (Anexo 5) nos permitiram identificar quatro aspectos - participação dos habitantes; parcerias; trabalho entre secretarias municipais; inclusão - referentes aos princípios das Cidades Educadoras. É preciso atenção para o fato de que nas análises que seguirão algumas ações se encaixam em mais de um dos princípios, por isso serão citadas mais de uma vez.

Conforme apresentamos na Parte I da pesquisa a participação dos habitantes na elaboração e desenvolvimento das ações é um dos princípios fundamentais das Cidades Educadoras, entretanto apenas sete (6,80%) das ações dos municípios estudados atendem a esse requisito, com destaque para Santos que não trabalha essa premissa. O quadro abaixo demonstra quais são essas ações e como se dá a participação dos habitantes.

Quadro nº 19: Participação dos habitantes nas ações das Cidades Educadoras no estado de São Paulo - ano de 2012.

Município	Ação - Descrição
Santo André	Descentralização de Recursos Financeiros para Conselhos de Escola - comunidade escolar e pais tomam parte nas decisões
São Carlos	A Gestão Democrática de Escola Pública e o Conselho da Escola - comunidade escolar e pais tomam parte nas decisões
São Paulo	Semana da Criança e do Adolescente: por uma Cidade Educadora - habitantes participam da escolha de projetos
São Paulo	Poder Público Formulando Políticas Públicas com a Participação da Sociedade Civil - comitê temático de trabalhos e projetos nos bairros
São Paulo	Urbanização de Paraisópolis: parque linear do Brejo - discussão do projeto e sugestões
São Paulo	Fóruns temáticos: Arte de Rua e Hip Hop - jovens participam da elaboração de projetos e políticas públicas
Sorocaba	Conselho Municipal do Jovem - jovens participam da elaboração de projetos e políticas públicas

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.; e <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?>> Acesso em 01 nov. 2013.

Ao observarmos as ações acima, podemos identificar que a quantidade (7) é ínfima frente ao total de ações (103) e que as mesmas são trabalhadas sob diferentes vertentes de participação dos habitantes - famílias na gestão escolar, população jovem, habitantes em geral e moradores de um bairro em específico. Em sua descrição da ação de urbanização da favela

de Paraisópolis, a Prefeitura Municipal de São Paulo argumenta, que apesar dos esforços em envolver os moradores foram poucos que se interessaram em participar. Esse relato e o baixo número de ações que atendem a esse princípio nos revelam que essa é uma questão cultural, ou de falta desta, tanto da parte de políticos quanto dos habitantes, não só no estado de São Paulo, mas no Brasil, que merece mais atenção no intuito de melhorar as relações e prestações de serviços públicos.

A AICE também orienta os governos locais a estabelecerem o máximo possível de parcerias no desenvolvimento das ações, tanto no sentido de envolver diferentes setores - empresas, indústrias, associações, ONGs - quanto de garantir um serviço de melhor qualidade aos habitantes. Identificamos trinta ações que exploram esse princípio, com parcerias junto a instituições públicas e privadas, conforme indica o quadro abaixo.

Quadro nº 20: Parcerias nas ações das Cidades Educadoras no estado de São Paulo - ano de 2012.

Município	Ação - Descrição
Santo André	Programa "Pé no Parque" - FEFISA (Faculdades Integradas de Santo André) - orientação nas atividades físicas + Secretaria de Esporte
Santo André	Curso de Promotoras Legais Populares - organizações da sociedade civil: Feminina, Negra Sim, PROLEG (Promotoras Legais de Santo André) e Associação Viva Melhor + Secretaria de Assuntos Jurídicos
Santo André	Trabalho Educativo com Crianças em Situação de Vulnerabilidade Social - Rede de proteção social do menor do município + entidades que trabalham em temas de proteção social do menor + demais órgãos implicados nos temas de garantia de direitos da infância e juventude.
Santos	Projeto Vou Volta / Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmo - Secretaria de Educação (Equipe Interdisciplinar) + Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo
Santos	Projeto Integrar Arte e Vida - Parceiros: ANE – Associação Nacional de Esportes + Secretaria de Educação + UNIMED + NET + Translitoral + SESC - Patrocínio: COMGÁS – Companhia de Gás de São Paulo + Carrefour + Lorenzetti
Santos	Projeto Bom de Bola, Bom na Escola - ANE - Associação Nacional de Esportes + Secretaria de Educação
Santos	Campanha da Boa Visão - Lar das Moças Cegas + Secretaria de Educação
Santos	Projeto De Olho no Óleo - MARIM Resíduos + Secretaria de Educação
Santos	Projeto Ecoviver - Concessionária ECOVIAS + Secretaria de Educação
Santos	Educação Patrimonial - CONDEPASA + CONDEPHAAT + IPHAN + Secretaria de Educação
Santos	Projeto Entre na Roda - Fundação Volkswagen + CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária) + Secretaria de Educação
Santos	Projeto Esporte Para Todos - Viação Piracicabana + SEMES + Secretaria de Educação
Santos	Projeto Horta - Secretaria de Educação + Jardim Botânico + Casa da Agricultura
Santos	Projeto Jornal Escola - Secretaria de Educação + Jornal A Tribuna

Santos	Programa de Leitura da Petrobrás - Petróleo Brasileiro S.A. + ONG Leia Brasil + Secretaria de Educação
Santos	Olimpíada de Matemática - Diretoria de Ensino + Escolas particulares (Carmo, UNIVERSITAS e São José) + Secretaria de Educação
São Carlos	Escola de Vida e Trabalho - SENAI + Prefeitura
São Carlos	Programa de Inclusão Digital - prefeitura (diferentes secretarias) + fundações + entidades + empresas
São Carlos	A Gestão Democrática de Escola Pública e o Conselho da Escola - Secretaria de Educação e Cultura + Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
São Carlos	São Carlos de Todos Nós: educação para preservação de bens materiais e imateriais do Município - Secretaria de Educação e Cultura + Fundação Pró-Memória
São Paulo	Ruas de lazer - Secretaria de Bem Estar Social + SESC
São Paulo	Programa Ação Família / viver em comunidade - 12 Secretarias + 47 organizações não governamentais
São Paulo	Selo Diversidade Cidade de São Paulo - Secretaria do Trabalho + Comissão Interdepartamental para a Monitoração e Gestão de Gênero e Raça + organizações empresariais + sindicatos + terceiro setor
São Paulo	Pedagogia Hospitalar em São Paulo - Hospital do Câncer A. C. Camargo + Secretaria de Educação
São Paulo	Semana da Criança e do Adolescente: por uma Cidade Educadora - 10 instituições e organizações de caráter público (escolas, universidades, serviços de promoção de saúde) + não governamentais + Universidade de São Paulo + Instituto Ayrton Senna + prefeitura
São Paulo	Oldnet - Associação Cidade Escola Aprendiz + prefeitura
São Paulo	Escola / Restaurante - Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social + Secretaria de Trabalho + ONGs
São Paulo	Oficinas do Prosedis - Prosedis (OSCIP) + empresários + profissionais + Secretaria da Educação
Sorocaba	Projeto Novo Tempo / Reinserção de egressos e familiares do sistema prisional - prefeitura + Fundação Professor Manuel Pedro Pimentel (FUNAP)
Sorocaba	Universidade do Trabalhador Empreendedor / Capacitação Cidadã - Secretaria da Educação + SENAI + SESI + SEST-SENAT + Universidades + sindicatos + empresas privadas + Fundo Social de Solidariedade + Oficina de Emprego + Associações de Artesania

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em

<<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.; e <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?>> Acesso em 01 nov. 2013.

Observamos dessa forma, que apesar de apresentar um índice (29,12%) consideravelmente acima do tópico discutido anteriormente - participação dos habitantes - as ações que promovem parcerias entre secretarias da prefeitura e entidades públicas, privadas, associações e ONGs, não podem ser consideradas numericamente expressivas. A partir desse quadro podemos atentar também à questão que o órgão da prefeitura que mais está envolvido nessas parcerias é a Secretaria Municipal de Educação em dezoito das trinta ações, provavelmente devido ao fato de ser a responsável pelo desenvolvimento das ações em todos os municípios estudados, com exceção de São Paulo.

Dentro das informações concedidas pelos municípios, algumas especificam quais são os parceiros e outra apenas indicam de forma generalizada, diante disso foi possível identificar nessas ações o trabalho conjunto de órgãos municipais com quatorze empresas ou indústrias, onze instituições como ONGs, associações, fundações e entidades sociais, dois órgãos federais e cinco estaduais.

O município que mais se destaca nesse quesito é Santos, ao representar praticamente metade dessas ações, no total trabalha com vinte e nove parcerias, além de em alguns casos estabelecer relação com mais de uma instituição, numa mesma ação. Outro município que também tem um número expressivo em relação as outras Cidades Educadoras estudadas é São Paulo, com oito ações que estabelecem vínculo de diversas secretarias junto à aproximadamente sessenta instituições.

Entendemos, que das ações apresentadas no quadro acima duas do município de São Paulo se destacam pela magnitude da quantidade de órgãos da prefeitura e instituições envolvidas:

- ✓ Programa Ação Família / viver em comunidade - 12 Secretarias + 47 organizações não governamentais;
- ✓ Semana da Criança e do Adolescente: por uma Cidade Educadora - 10 instituições e organizações de caráter público (escolas, universidades, serviços de promoção de saúde) + instituições não governamentais + Universidade de São Paulo + Instituto Ayrton Senna + Prefeitura Municipal.

Outro aspecto indicado pelas Cidades Educadoras como sendo uma das responsabilidades do governo local, para ampliar o espectro das ações e atender as demandas dos habitantes sob várias frentes, ao mesmo tempo, é o trabalho entre secretarias, departamentos ou outros órgãos municipais. Todavia, apenas dez (9,70%) das cento e três ações desenvolvidas pelas Cidades Educadoras paulistas atendem à essa orientação, conforme podemos observar no quadro abaixo.

Quadro nº 21: Trabalho entre Secretarias Municipais nas ações das Cidades Educadoras no estado de São Paulo - ano de 2012.

Município	Ação – Secretarias
Santo André	Escola Pública de Trânsito - Departamento de Educação e Formação Profissional + Departamento de Trânsito
Santos	Santos da Gente - trabalho conjunto de diferentes secretarias
Santos	Projeto Creche Saudável - Secretaria de Educação + Secretaria de Saúde
Santos	Projeto DST/AIDS nas Escolas - Secretaria de Educação + Secretaria de Saúde
Santos	Projeto “Vovô Sabe Tudo” - Secretaria de Assistência Social + Secretaria de Educação
São Carlos	Inclusão: Direito à Diversidade - trabalho conjunto de diferentes secretarias
São Paulo	Programa Ação Família / viver em comunidade - 12 diferentes secretarias
São Paulo	Urbanização de Paraisópolis: parque linear do Brejo - trabalho conjunto de diferentes secretarias
São Paulo	Escola - Restaurante - Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social + Secretaria de Trabalho
Sorocaba	Projeto Bairro Mais Feliz - 8 diferentes secretarias

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.; e <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?>> Acesso em 01 nov. 2013.

A falta de dados específicos em algumas ações acerca de quais secretarias estão envolvidas prejudicam em parte a análise desse tópico. Todavia, com as informações que obtivemos podemos constatar que assim como no tópico anterior, Santos e São Paulo são as que mais se destacam, com respectivamente quatro e três ações que têm trabalho entre secretarias. É possível constatar também, que três municípios - Santo André, São Carlos e Sorocaba - desenvolvem apenas uma ação voltada a esse princípio do Movimento.

Nas descrições das cinco ações, as quais discriminam as secretarias envolvidas, observamos que o trabalho é feito somente entre duas secretarias municipais, notamos também que o órgão mais representativo é a Secretaria Municipal de Educação. Nas descrições que não apontam quais são as secretarias envolvidas, duas se destacam por especificar a quantidade:

- ✓ São Paulo - Programa Ação Família / viver em comunidade - 12 diferentes secretarias
- ✓ Sorocaba - Projeto Bairro Mais Feliz - 8 diferentes secretarias

A partir de suas descrições (Anexo 5) notamos, que essas duas ações propõem trabalhar sob diferentes vertentes os problemas enfrentados por habitantes que vivem em áreas periféricas e de baixa renda. Entendemos, que nesses casos é imprescindível o trabalho entre secretarias, posto que as questões a serem resolvidas são de diversas ordens, por isso é

preciso ter um órgão no município responsável pelas Cidades Educadoras, que seja capaz de ter uma visão ampla e coordenar diferentes planos e ações.

O último princípio a ser discutido são as diferentes formas de inclusão trabalhadas pelas Cidades Educadoras paulistas, que estavam associadas em 2012. Conforme mencionamos na Parte I da pesquisa, a Carta das Cidades Educadoras (Anexo 1) indica que as situações de exclusão devem ser contempladas o máximo possível nas ações. A nomeação dos tipos de inclusão que utilizamos no quadro a seguir, são as indicadas pelos municípios e pela AICE nas descrições das ações.

Quadro nº 22: Tipos de inclusão nas ações das Cidades Educadoras no estado de São Paulo - ano de 2012.

Município	Tipo de Inclusão - Ação - Público Alvo
Santo André	Inclusão Digital - Mídia, Tecnologia e Inclusão Digital nas Escolas Municipais de Santo André - todos os habitantes
Santo André	Inclusão Social - Santo André / A cidade que inclui - alunos especiais nas escolas da rede municipal
São Carlos	Inclusão Digital - Programa de Inclusão Digital - todos os habitantes
São Carlos	Inclusão Social - Inclusão: Direito à Diversidade - alunos especiais nas escolas da rede municipal
São Carlos	Inclusão Digital - Programa de Inclusão Digital nas Bibliotecas de São Carlos - todos os habitantes
São Paulo	Inclusão Social - Inclusão e Ação - alunos especiais nas escolas da rede municipal
São Paulo	Inclusão Social e Cultural - Programa da Capacitação em Direitos Humanos com recorte em Contrabando e Tráfico de Imigrantes Latino-americanos - imigrantes da Bolívia, Paraguai e Peru
São Paulo	Inclusão Digital - Oldnet - habitantes acima de 60 anos
São Paulo	Inclusão Social - Urbanização de Paraisópolis: parque linear do Brejo - habitantes da favela Paraisópolis
São Paulo	Inclusão Social - Núcleo de Apoio à Habilitação e Reabilitação Social para Pessoas com Deficiência / Projeto Oficinas - habitantes adultos com deficiências físicas e mentais
São Paulo	Inclusão Social - Projeto de Inclusão de Transgêneros - população de Travestis e Transexuais
Sorocaba	Inclusão Social - Projeto Novo Tempo – reinserção social de egressos e familiares do sistema prisional
Sorocaba	Inclusão Social - Projeto Bairro Mais Feliz - habitantes do bairro Jardim Nova Esperança
Sorocaba	Inclusão Digital - Projeto de Inclusão Digital: "Sabe Tudo" - todos os habitantes

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.

Os dados do quadro acima nos permite identificar que apenas quatorze (13,60%) do total de ações dos municípios estudados tratam diretamente do tema inclusão, sendo que Santos não desenvolve nenhuma ação nesse sentido. Observamos, que há três tipos de inclusão - digital, cultural e social - trabalhadas por essas Cidades Educadoras. No campo da inclusão digital, tema que surgiu após a automatização de serviços públicos e privados e da difusão da internet como fonte de informação, cultura e espaço virtual de relacionamentos, há cinco ações com diferentes abordagens: quatro ações são desenvolvidas em espaços públicos como bibliotecas e escolas e estão disponíveis para todos os habitantes, enquanto uma ação ocorre em parceria com uma associação comunitária e atende somente a terceira idade.

Consideramos, que a porcentagem de inclusão digital é baixa se atentarmos ao fato de que, por exemplo, Santos com a maior parcela dos habitantes acima de 60 anos, os quais geralmente são um dos grupos que sentem mais dificuldade em lidar com as novas tecnologias, não tenha nenhuma ação nesse sentido, ou São Paulo com grande número de habitantes vivendo em periferias, não há ação dessa temática voltada para os de menor poder aquisitivo.

Em relação ao perfil das nove ações voltadas à inclusão social, destacam-se as que atendem pessoas com deficiências físicas e mentais, denominadas comumente de especiais, quatro ações se referem à inserção de crianças especiais nas redes municipais e uma abrange a orientação de adultos especiais para o trabalho e tarefas cotidianas. Duas ações foram elaboradas para atender sob aspectos de urbanização e atendimento à serviços públicos básicos, habitantes de bairros de periferia. E três outras ações se dirigem a grupos mais específicos, como ex-presidiários e transgêneros e uma para imigrantes, a qual também trabalha a inclusão cultural.

Por meio desses dados ponderamos, que são poucas as ações de cunho inclusivo relativo à área social, pois conforme demonstramos a partir das informações dos municípios, apesar das taxas não serem consideradas altas, há índices que ainda necessitam de atenção, como crianças extremamente pobres, ou fora das escolas, habitantes vivendo sem rede de água e esgoto e analfabetos acima de 15 anos.

Pesquisas elaboradas a pedido do CEPAM - Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal, o qual promove diversos estudos sobre os municípios paulistas, atestam que no ano de 2011, 82% dos governos locais não tinham instrumentos institucionalizados para garantir a transição adequada entre as equipes do executivo, sem prejuízo à prestação de serviços aos habitantes (CRUZ, 2011). E em relação a parcerias com

organizações sociais, Oscips, ONGs e consórcios intermunicipais públicos feitos pelos governos municipais paulistas, outra pesquisa revela que a maioria ocorre em localidades acima de 60 mil habitantes, principalmente nas áreas que demandam maior investimento como assistência social, saúde e educação, onde foram identificados no total 363 tipos de parcerias (ARAÚJO; CRUZ; SILVA, 2007).

Ao observarmos de forma geral esses conjunto de informações acerca desses quatro princípios fundamentais - participação dos habitantes; parcerias; trabalho entre secretarias municipais; inclusão - das Cidades Educadoras, consideramos que esses municípios paulistas estão aquém das expectativas da AICE em relação a seus associados. No que diz respeito a aplicação desses princípios proporcionalmente ao total de ações, entendemos que são pouco trabalhados, apesar de sete ações se destacarem ao trabalharem dois princípios ao mesmo tempo.

Entendemos ser possível, que a causa desses governos locais não terem o costume, em geral, de trabalharem essas quatro questões no decorrer de seus mandatos, está associada a cultura geral e política brasileira onde, em comum, os habitantes não opinam nem participam das decisões, as parcerias podem demandar mais transparência de gastos e planos, o trabalho interdepartamental se ofusca diante de governantes que querem se promover, posto que o trabalho conjunto não rende tantos dividendos políticos e a questão da inclusão que ao invés de ser tratada como algo a ser trabalhado a longo prazo, pode não passar de planos e ações de cunho eleitoreiro ou de governo.

Considerações Finais

As Cidades Educadoras constituem um movimento internacional educativo, político, social e cultural, que propõe o desenvolvimento dos potenciais educacionais no espaço urbano, com o intuito de alcançar um modelo de educação ao longo da vida. Seus princípios básicos estão calcados na democracia, por meio de ações implementadas conjuntamente entre governo local, habitantes e instituições. O Movimento sugere, que a partir de uma política pública de caráter pedagógico, embasada em distintas modalidades educacionais - formais, informais e não-formais - diferentes questões sejam trabalhadas em iniciativas, nas quais a sociedade participe da elaboração e execução e que sejam voltadas tanto para os habitantes em geral, quanto para grupos populacionais específicos.

Os primeiros conceitos que culminaram no Movimento Cidades Educadoras estavam embasados no ideal de educação ao longo da vida proposto, no início dos anos 1970, pelo o relatório da UNESCO "Aprender a Ser: a educação do futuro". O qual procurou traçar diretrizes futuras acerca da educação mundial, fundadas em ações de diferentes âmbitos, que abarquem várias possibilidades educativas, por meio da cooperação entre indivíduos e grupos em nível local e global. No decorrer da década de 1980 houve continuidade nas discussões acerca do tema e interesse de sessenta e três governos locais de diferentes continentes, que em 1990 iniciaram oficialmente o Movimento.

Os principais quesitos para um governo local se tornar membro do Movimento Cidades Educadoras, são o executivo e legislativo se comprometerem formalmente com princípios preestabelecidos, terem sido eleitos democraticamente e participarem da AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras. Em 2012, ano no qual se embasa essa dissertação, o Movimento contava com 445 associados de 35 países, de todos os continentes do mundo. Nesse ano, faziam parte do Movimento treze municípios brasileiros: Belo Horizonte/MG; Campo Novo do Parecis/MT; Caxias do Sul/RS; Dourados/MS; Jequié/BA; Porto Alegre/RS; Santiago/RS; Santo André/SP; Santos/SP; São Bernardo do Campo/SP; São Carlos/SP; São Paulo/SP; Sorocaba/SP.

Entendemos, que a revisão de literatura, embasada em análises gerais e pontuais do Movimento, a qual nos indicou falta de consenso entre os autores e a identificação de escasso conjunto literário, justificam a necessidade de mais estudos e pesquisas sobre a temática. Assim, o objetivo geral da dissertação visa analisar as ações dos municípios paulistas, que estavam associados ao Movimento Cidades Educadoras no ano de 2012. Os objetivos

específicos se propõem a: investigar o contexto, histórico, pressupostos e elementos que compõem o Movimento Cidades Educadoras; especificar na legislação o sistema político no Brasil e a definição de município; apresentar e caracterizar as Cidades Educadoras no estado de São Paulo e suas ações em desenvolvimento no ano de 2012; e, analisar as ações frente ao perfil temático e aos princípios do Movimento. Como o Movimento aborda questões políticas, sociais e educacionais, essa pesquisa documental e bibliográfica está calcada em procedimentos metodológicos, que se valem de dados quantitativos e qualitativos.

O estudo das cidades e especificidades dos espaços urbanos nos levaram a entender que, há relação recíproca de influências históricas e culturais entre o modo como os governos locais e seus habitantes se organizam social e territorialmente. Identificamos, que a existência de grupos populacionais distintos, cujas necessidades e interesses são diferentes, interferem diretamente na formulação das políticas públicas locais. Por isso, entendemos ser pertinente propostas como a do Movimento Cidades Educadoras, nas quais o trabalho conjunto entre governos, habitantes e instituições, por meio de ações de caráter educativo, intentem promover a formação de identidades comuns e práticas de solidariedade.

Teóricos do Movimento apontam, que a globalização a partir de seus antagonismos e novas possibilidades é um dos fatores cuja influência interfere direta e indiretamente nos diversos aspectos constituintes de uma sociedade. Entendemos, que na implantação dos princípios do Movimento deveria ser considerada a relação entre a globalização e as características intrínsecas de cada sociedade, posto que diante das características do século XXI, o êxito das ações está atrelado a adaptação de uma sociedade às transformações e demandas globais.

Diante da experiência de Barcelona (Espanha), em 1989, como primeira cidade a implantar os pressupostos contidos no relatório da UNESCO "Aprender a Ser: a educação do futuro", ao se dispor a trabalhar questões como educação ao longo da vida, revitalizações do espaço público e envolver os habitantes nas ações governamentais, observamos, que as razões foram de fundo econômico e político, contudo as ações estavam embasadas num caráter humanístico no qual características, necessidades e interesses dos habitantes foram colocados em primeiro plano. Consideramos, que esse fato nos mostra o quanto a elaboração de iniciativas educacionais, culturais e sociais, por mais que fundadas em ideais democráticos e participativos, estão vinculadas diretamente a interesses políticos e econômicos, o que deve ser levado em conta pelos associados ao Movimento, para aumentar as chances de alcançar as metas propostas.

No início do Movimento Cidades Educadoras, foi elaborada um Carta redigida pelas cidades membro, com o intuito de servir como guia e base na implantação de uma proposta educativa de cidade, ao sugerir âmbitos e linhas de atuação aos governos locais. A nosso ver, a forma democrática como esse documento foi redigido e o fato de conter diretrizes a serem desenvolvidas, de acordo com as características próprias de cada localidade, além de ser atualizado de acordo com dinâmicas globais, possibilitam em muito o alcance das metas propostas. Entendemos também, que apesar das orientações serem diretivas, para muitas cidades com pouca ou nenhuma experiência em trabalhar as políticas públicas junto aos habitantes, estas podem servir como base na implantação das premissas.

O Movimento tem como um de seus aspectos centrais a democracia e cidadania, todavia é preciso atenção ao fato de que estas não ocorrem do mesmo modo em todas as sociedades. Ao partimos desse pressuposto, consideramos que a forma como cada associado interpreta e coloca em prática os princípios das Cidades Educadoras, ocorre distintamente, de acordo com a história e cultura política, em cada nação ou localidade, o que determina como se dão as eleições, a gestão governamental e o comportamento dos habitantes em relação a seus direitos e deveres. Entendemos, que em algumas sociedades a implantação dessa premissa será mais demorada e complicada, pois em muitas culturas, apesar do governo ser eleito democraticamente, não há o costume dos habitantes tomarem parte na definição da pauta de políticas públicas.

No nosso entender, a opção do Movimento Cidades Educadoras em se voltar apenas aos espaços urbanos, vai contra seus próprios princípios de inclusão e igualdade e por isso, deveria ser revista pelos teóricos e políticos envolvidos com a temática. Há cidades no mundo com consideráveis concentração demográfica e importância cultural e econômica na área rural, que enfrentam demandas sociais, às vezes específicas e outras vezes, semelhantes ao meio urbano, por isso consideramos que esse fato justifica nosso questionamento acerca desse tema.

As opções das ações a serem desenvolvidas pelas Cidades Educadoras têm como base a identificação das possibilidades e potencialidades educativas do território urbano, assim representam alternativas que abarcam as especificidades próprias de cada sociedade. Sob essa perspectiva, entendemos que os governos locais devem ir além dos serviços públicos básicos, ao a partir de estudos e pesquisas, ampliar as ações educativas por meio de planos e medidas, os quais atentem às demandas peculiares tanto dos habitantes em geral, quanto de grupos populacionais que demandem particular atenção.

Ao ponderarmos acerca dos quatro principais elementos que compõem o Movimento Cidades Educadoras - educação ao longo da vida; educação formal, não-formal e informal; iniciativas do governo local; participação de habitantes e instituições - pudemos observar que estes estão imbricados, ao exercerem influência uns sobre os outros concomitantemente.

A respeito das possíveis diferentes interpretações acerca do significado da expressão educação ao longo da vida, constatamos que esta pode ter tanto um viés economicista, reduzido à preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, quanto uma perspectiva voltada para o desenvolvimento integral das pessoas. A leitura do referencial específico sobre as Cidades Educadoras, nos indica que o Movimento aderiu à segunda alternativa descrita acima, ao propor uma educação ao longo da vida, a qual permeie diferentes necessidades e etapas da vida dos habitantes, por meio de um processo amplo, com responsabilidades compartilhadas e utilização das modalidades educativas não-formais, formais e informais.

De acordo com os preceitos do Movimento compreendemos que sua posição quanto à educação informal no desenvolvimento de uma Cidade Educadora é pertinente, ao partir da troca de saberes seculares e cotidianos entre os habitantes e entremear as ações de cunho formal e não-formal e as possibilidades de êxito destas em alcançar conjuntamente os objetivos de promover uma educação ao longo da vida.

Quanto à educação formal entendemos, que a sugestão do Movimento em desenvolver a relação das instituições educacionais com o entorno é apropriada, no sentido de envolver as famílias nas ações e resoluções de conflitos escolares. Em relação à educação não-formal, a qual constitui a maioria das ações do Movimento, consideramos que sua plasticidade, por meio de temáticas variadas e direcionadas as características do público alvo, permitem uma maior amplitude do alcance das metas sugeridas pelas Cidades Educadoras. A nosso ver, as possibilidades de trabalhar essas três modalidades conjuntamente no plano local constitui um desafio, posto que envolve interesses políticos, econômicos e sociais arraigados cultura e historicamente.

Nos aspectos concernentes ao governo local, ponderamos que é pertinente as considerações do Movimento Cidades Educadoras, quanto à proximidade do governo local com os habitantes gerar maior possibilidade de ações conjuntas e solidárias. Contudo, entendemos que não pode haver ingenuidade no que diz respeito aos desafios relativos às tendências de individualismo enraizadas em tantas sociedades e às discrepâncias que podem haver entre o conteúdo das leis e suas implantações.

Como o governo local está no cerne do Movimento entendemos que ainda cabe considerar a complexidade e porte de suas responsabilidades e o fato da troca periódica de governantes, os quais dificultam o alcance dos objetivos. Quanto a isso, consideramos que o estabelecimento do Movimento como política de estado e não de governo é a base da continuidade de sua existência por mais de duas décadas.

Em relação à participação de habitantes e instituições na elaboração e execução de políticas públicas, concordamos com as diretrizes das Cidades Educadoras, nas quais os contextos próprios de cada localidade fazem com que não haja possibilidade de modelos universais. Pois, a nosso ver na implantação de ações educativas de ampla abrangência, como as propostas pelo Movimento, a escala de representatividade e participação está vinculada às peculiaridades de como cada sociedade costuma lidar com a questão dos direitos e deveres dos habitantes.

No que diz respeito às parcerias de instituições no desenvolvimento das ações educativas, consideramos que deve haver o cuidado para as sem fins lucrativo, principalmente as de cunho educativo e social, tenham prioridade em relação às com fins lucrativos, quanto a essas últimas entendemos, que é preciso atenção para que não utilizem suas contribuições para as ações, sejam elas técnicas ou financeiras, apenas como uma estratégia de *marketing*.

Ao observarmos o papel da AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras, em manter a continuidade do Movimento, entendemos ser apropriada sua intencionalidade em organizar diferentes frentes de trabalho, ao estruturar condições para que as cidades alcancem o objetivo de desenvolver um processo de educação ao longo da vida. O desenvolvimento de redes territoriais e temáticas, de contato entre os associados por meio de congressos e encontros e de ações conjuntas com organismos internacionais, junto a decisões tomadas democraticamente entre os membros, nos fez ponderar que, essas iniciativas podem servir de exemplo aos associados acerca das possibilidades de alternativas a serem implantadas também em nível local.

A percentagem de cidades por bloco territorial da AICE - América (12,58%), África (1,35%), Europa (81,37%), Ásia-Pacífico (4,70%) - revela disparidades, o que no nosso entendimento necessitaria maior atenção do Movimento, por representar uma questão a ser encarada como um desafio para a continuidade do mesmo. A nosso ver também, a AICE deve se ater aos motivos do interesse, ou desinteresse de uma cidade em participar do Movimento e do porquê de alguns membros se desfilarem. Entendemos que outro ponto a ser revisto remete à falta de instrumentos avaliativos para acompanhar se as cidades associadas estão

realmente cumprindo os princípios do Movimento, posto que consideramos haver a possibilidade de haver governos locais, os quais utilizem o nome Cidades Educadoras, apenas para fins econômicos e políticos.

Ao analisarmos as especificidades legais e políticas referentes aos governos locais no Brasil, consideramos que há possibilidades de associá-las aos princípios do Movimento, no desenvolvimento de ações educativas. A premissa das Cidades Educadoras em abarcar somente os meios urbanos, pode ser explorada nas ações dos governos municipais, vinculadas às diretrizes do Estatuto das Cidades. A questão concernente às temáticas das ações respeitarem as peculiaridades locais vai ao encontro da diversidade das características regionais brasileiras. O incentivo aos governos locais em manter relações junto a outras esferas de governo, coincide com o princípio do Regime de Colaboração expresso na Constituição de 1988. E a principal prerrogativa do Movimento de que é preciso haver autonomia política baseada na democracia, é garantida pela Constituição Federal de 1988.

A análise das principais características e índices econômicos, educacionais e sociais das seis Cidades Educadoras paulistas, que estavam associadas em 2012 - Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Paulo, Sorocaba - revelou que as mesmas são consideradas de grande e médio porte - sendo São Carlos (221.692) a menos e São Paulo (11.245.983) a mais populosa. Nesse conjunto todas também são altamente urbanizadas, com destaque para Santo André (100%), fato que as coloca dentro da principal proposta das Cidades Educadoras, de desenvolver as ações nos espaços urbanos. Economicamente o PIB *per capita* desses municípios está entre 21,47% a 144,53% acima do nacional⁹² e suas participações no PIB do estado giram em torno de 1,63%, excetuando São Paulo com taxa de 35,56%. Entendemos que esses dados nos permitem afirmar que esses municípios têm condições de desenvolverem políticas públicas como as propostas pelas Cidades Educadoras, posto que, conforme discutimos no corpo da dissertação, o êxito das ações está mais atrelado a aspectos de gestão como organização, interesse e força de vontade política, do que a quantidade de investimentos financeiros.

Os índices de desenvolvimento humano geral desses municípios é alto, com exceção de Sorocaba que é médio e os índices educacionais tem nível médio, sendo Santos o único com resultado alto nesse quesito. Esses índices demonstram que a qualidade de vida da população desses municípios em relação à longevidade, saúde, acesso à educação e padrão de

⁹² IBGE - PIB per capita Brasil / ano base 2010 - R\$ 19.016,00. Disponível em <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1830>> Acesso em 29 dez. 2013.

vida estão dentro dos modelos internacionais considerados satisfatórios. Contudo, na questão educacional os índices nos mostram que ainda há patamares a serem conquistados, para garantir mais qualidade e universalidade. Consideramos, que o princípio das Cidades Educadoras de envolver os habitantes e instituições em ações educativas formais, não-formais e informais possibilita melhores condições de acesso ao conhecimento, o que poderia ser um dos caminhos plausíveis para esses municípios melhorarem seus índices educacionais.

A partir da média geral de outros índices sociais e educacionais, que poderiam servir de base para a escolha do público alvo e ações desses municípios como Cidade Educadora, estão: 1,72% de crianças que vivem na linha de extrema pobreza; 0,28% de habitantes, os quais vivem com condição inadequada de abastecimento de água e rede de esgoto, taxas essas baixas mas relativas a aspectos importantes em nível de qualidade de vida; a média de crianças que não frequentam escola é de 6,78% em Santos, São Carlos e São Bernardo do Campo e se mostra bem acima em São Paulo, Santo André e Sorocaba com 14,17%; em relação aos jovens entre 15 a 24 anos que não estudam e nem trabalham os índices giram em torno de 4,60%, dados que demonstram o quanto ainda falta para alcançar a universalização do ensino e opções para os jovens; e constatamos também, que a faixa etária mais significativa nesses municípios é de 20 a 29 anos de idade, com exceção de Santos que é a população acima de 60 anos.

Contudo, na análise das ações desses municípios, 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 conseqüentemente os públicos alvos estão sendo escolhidos.

No que diz respeito ao ingresso desses municípios como membros da AICE, a data de filiação varia entre 2004 e 2008, o órgão responsável é a Secretaria Municipal de Educação, exceto em São Paulo - Secretaria de Relações Internacionais e Federativas. A questão de qual órgão ou departamento municipal é responsável é discutido pela AICE, a qual indica como diretriz que é sempre melhor que seja um órgão o qual tenha uma visão global do município capaz de coordenar o trabalho entre outros órgãos no fim de alcançar um mesmo objetivo. Entendemos que, sob esse ponto de vista, a Secretaria Municipal de Educação não seria a mais indicada para coordenar as ações das Cidades Educadoras.

São Bernardo do Campo é o único município que não estava desenvolvendo ações no ano de 2012, apesar de continuar associado e frequentar eventos. Consideramos que esse fato

demonstra uma fragilidade do Movimento, ao revelar o quanto as ações dependem dos interesses do executivo municipal, mesmo que tenha sido votado um documento de compromisso pela Câmara Municipal. Outra premissa da AICE é a Prefeitura Municipal disponibilizar dados sobre as ações para a população, todavia identificamos que dentre os municípios estudados, apenas Santos e Sorocaba cumprem esse requisito, o que nos remete novamente à questão de que a AICE deveria estabelecer instrumentos de avaliação e acompanhamento dos associados, para garantir o respeito aos princípios do Movimento.

A associação indica que as ações devem atender a um público diversificado, ao identificar os grupos de habitantes, os quais demandam mais atenção, o que segundo os dados é feito, *grosso modo*, por todas as Cidades Educadoras pesquisadas. A única exceção nesse quesito é o município de Santos, o qual vai contra os princípios do Movimento, ao contemplar apenas o alunado da rede municipal de ensino.

Os municípios analisados optaram por um conjunto de quatorze temas a serem trabalhados em suas ações como Cidade Educadora, contudo conforme observamos anteriormente, nem todos desenvolvem as mesmas temáticas. Após análise identificamos os seguintes temas: Esportes; Educação Básica; Etnia e Gênero; Inclusão Social; Transporte; Inclusão Digital; Meio Ambiente; Educação, Cultura e Lazer; Qualificação Profissional; Artes; Saúde; Leitura; Gestão Pública; e Economia.

A partir desse rol, podemos definir que os temas tratam desde questões que afligem diretamente as populações urbanas em geral - Inclusão Social e Digital; Transporte; Saúde; Meio Ambiente; Qualificação Profissional; Gestão Pública; e Economia - e outros que buscam garantir melhor qualidade de vida a grupos específicos - Esportes; Educação Básica; Etnia e Gênero; Educação, Cultura e Lazer; Artes; e Leitura. Ao traçarmos paralelo com uma análise elaborada pela AICE⁹³, sobre as temáticas mais desenvolvidas pelas Cidades Educadoras do mundo - Inclusão Social; Participação Popular (Voluntariado); Cultura; Saúde - observamos que há pontos em comum.

Constatamos que a única temática desenvolvida por todos os municípios estudados é Educação, Cultura e Lazer, sendo também a mais trabalhada (21,35%) proporcionalmente no conjunto de ações analisadas. O segundo tema mais explorado é Esportes (14,58%) e as ações que contemplam de alguma forma a Educação Básica (9,70%) se encontram em terceiro lugar. Quanto às opções pelas temáticas, consideramos, que os municípios analisados apesar de irem

⁹³ Disponível em < http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_banc.html > Acesso em 15 abr. 2013.

ao encontro dos princípios das Cidades Educadoras em contemplar temas variados de acordo com as características dos habitantes, ainda deixam a desejar por não darem devida atenção à alguns problemas inerentes ao espaço urbano. Assim, a nosso ver, o exame das temáticas nos indicam, que estas tendem a ser desenvolvidas de acordo com as especificidades dos municípios e do público alvo e, portanto, um mesmo tema é trabalhado sob diferentes abordagens.

Ao analisarmos a relação entre o público alvo e temáticas contempladas pelas Cidades Educadoras paulistas, no ano de 2012, percebemos que mesmo com uma diversidade de quatorze temáticas, as quais atendem aos princípios do Movimento por apresentarem basicamente um perfil inclusivo, cultural, educacional e social, há certa discrepância quanto às parcelas de habitantes atendidas pelas ações. Conforme observamos na caracterização dos municípios, a concentração da população está na faixa etária entre 20 a 39 anos, com exceção de Santos, cuja parcela mais expressiva está acima dos 60 anos. Contudo, constatamos que o público mais atendido é formado por crianças e adolescentes, sendo que adultos e terceira idade são contemplados por apenas duas e três ações cada respectivamente. Entendemos, que uma das possíveis causas para que isso aconteça, é o órgão responsável ser a Secretaria Municipal de Educação, excetuando São Paulo.

Ao examinarmos as ações frente à percentagem de quais contemplam quatro dos princípios do Movimento Cidades Educadoras - participação dos habitantes (6,80%), parcerias (29,12%), trabalho entre secretarias municipais (9,70%) e formas de inclusão (13,60%) - constatamos que estes são pouco desenvolvidos pelos governos locais estudados. Se considerarmos, que o atendimento às quatro premissas das Cidades Educadoras pelos associados ao Movimento está atrelado à suas características históricas, educacionais, econômicas, sociais e culturais, podemos ponderar que os municípios analisados ainda têm muito a trabalhar nessas questões, para alcançar o ideal de um projeto educativo de cidade. Todavia, apesar da constatação da pouca ênfase a esses quatro princípios, entendemos que, de modo geral, as ações desenvolvidas atendem às premissas do movimento.

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 entremeiem as modalidades formais, não-formais e informais

e estejam em consonância com as particularidades locais e globais do século XXI. Entretanto, conforme indicamos no decorrer da dissertação, há ressalvas a serem apontadas, dentre elas as mais relevantes dizem respeito: ao conceito de se trabalhar apenas o espaço urbano; a falta de dispositivos por parte da AICE em verificar se e como os princípios contidos na Carta das Cidades Educadoras estão sendo cumpridos pelas cidades membro; como se dá a participação dos habitantes no estabelecimento de políticas públicas; e o modo como ocorre a definição de ações que contemplem os diferentes segmentos populacionais.

Referências Bibliográficas

AB'SÁBER, Aziz. Metropolização e Globalização: desafios e reposição conceitual. In: GADELHA, Regina Maria A. F. (Org.). *Globalização, Metropolização e Políticas Neoliberais*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 27-40.

AGUIAR, Joaquim Castro. *Competência e Autonomia dos Municípios na Nova Constituição*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de; CARNEIRO, Leandro Piquet. Liderança Local, Democracia e Políticas Públicas no Brasil. *Revista Opinião Pública* [online]. 2003, vol.9, n.1, p. 124-147. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/op/v9n1/16154.pdf>> Acesso em 15 set. 2013.

ARAÚJO, Fátima F.; CRUZ, Maria do Carmo M. T.; SILVA, Vera Martins da. *Levantamento dos Novos Arranjos Organizacionais nos Municípios Paulistas: breves considerações* (2007). Disponível em <http://www.cepam.sp.gov.br/arquivos/artigos/LEVANTAMENTO_DOS_NOVOS_ARRANJOS_ORGANIZACIONAIS_NOS_MUNICIPIOS_PAULISTAS.pdf> Acesso em 20 set. 2013.

ARRETCHE, Marta T. S.. Políticas Sociais no Brasil: descentralização em um Estado federativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* [online]. 1999, vol.14, n.40, p. 111-141. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n40/1712.pdf>> Acesso em 15 set. 2013.

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras. Disponível em <<http://www.edcities.org>> Acesso em 20 nov. 2012.

_____ - AICE. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_howtojoin.html> Acesso em 02 abr. 2013.

_____ - Buenas Prácticas. Disponível em <<http://www.bcn.cat/edcities/aice/documents/espanyol/BP.pdf>> Acesso em 20 abr. 2013.

_____ - Banco Internacional de Dados de las Ciudades Educadoras - BIDCE. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_banc.html> Acesso em 15 abr. 2013.

_____ - Carta. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_charter.html> Acesso em 12 abr. 2013.

_____ - Ciudades Asociadas - 2012. Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do>> Acesso em 04 nov. 2012.

_____ - Ciudades Asociadas - 2014. Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do>> Acesso em 10 jan. 2014.

_____ - Cómo Asociarse. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_howtojoin.html> Acesso em 02 abr. 2013.

_____ - Congresos. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_congresses.html> Acesso em 15 abr. 2013.

_____ - Criterios para la aceptación de experiencias. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_criteris.html> Acesso em 10 abr. 2013.

_____ - Cuotas 2013. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_howtojoin.html> Acesso em 02 abr. 2013.

_____ - Documentos. Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubDocumentsAc.do?accio=avansada>> Acesso em 23 mai. 2013.

_____ - Enlaces. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_links.html> Acesso em 15 abr. 2013.

_____ - Experiencias - Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciasAc.do?accio=avansada&pubididi=2>> Acesso em 10 abr. 2013.

_____ - Notícias sobre os Congressos. Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>> Acesso em 12 abr. 2013.

_____ - Notícias sobre as Redes Temáticas. Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>> Acesso em 12 abr. 2013.

_____ - Notícias sobre as Redes Territoriais. Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pceVeureAc.do>> Acesso em 17 abr. 2013.

_____ - Notícias sobre as Relações da AICE com outras Instituições. Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pceVeureAc.do>> Acesso em 17 abr. 2013.

_____ - Objetivos. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html> Acesso em 02 abr. 2013.

_____ - Organización. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_organization.html> Acesso em 02 abr. 2013.

_____ - Portal. Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do>> Acesso em 02 abr. 2013.

_____ - Redes Temáticas. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_tematicas.html> Acesso em 12 abr. 2013.

_____ - Redes Territoriales. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_territorial.html> Acesso em 12 abr. 2013.

_____ - Temas de Actualidad. Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubTemasAc.do?idtem=921&pubididi=2>> Acesso em 23 mai. 2013

_____ - Ventajas. Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_iaec.html> Acesso em 02 abr. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. *NB 1350 - Normas para elaboração de Plano Diretor*. Rio de Janeiro, 1991. Disponível em <<http://www.abntcatalogo.com.br/norma.aspx?ID=2837>> Acesso em 15 nov. 2013.

BARCELONA (Município). *Historia*. Disponível em <http://www.bcn.cat/historia/index_en.htm> Acesso em 15 jan. 2014.

BASTOS, Celso Ribeiro. *Curso de Direito Constitucional*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1979.

BELLOT, Pilar Figueiras. Ciudades Educadoras, una apuesta de futuro. In: AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras (Org.). *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madri: Santillana, 2008. p. 19-24. Disponível em <<http://www.redbcm.com.br/arquivos/cidadescriativas/cidades%20educadoras.pdf>> Acesso em 22 jul. 2012.

_____. *Ciudad Educadora* (2000). Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_educating.html> Acesso em 02 abr. 2013.

BEYHAUT, Gustavo. Metropolização e Globalização: bosques históricos e sociais. In: GADELHA, Regina Maria A. F. (Org.). *Globalização, Metropolização e Políticas Neoliberais*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 17-26.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora Ltda., 1994.

BRARDA, Analía; RIOS, Guillermo. Argumentos e Estratégias para a Construção da Cidade Educadora. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo R.; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. p. 15 - 44. (Coleção Cidades Educadoras)

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (1934)*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm> Acesso em 04 dez. 2013.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Disponível em <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf> Acesso em 10 out. 2013.

_____. *Emenda Constitucional nº 24, de 1 de dezembro de 1983*. Emenda Calmon. Disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/103920/emenda-constitucional-24-83>> Acesso em 03 dez. 2013.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Desenvolvimento/lbd%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm> Acesso em 02 dez. 2013.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (a). Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em 02 dez. 2013.

_____. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (b). FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9424.pdf>> Acesso em 02 dez. 2013.

_____. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm> Acesso em 05 dez. 2013.

_____. *Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001. Estatuto da Cidade e Legislação Correlata*. 2. ed., atual. Brasília : Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002. Disponível em <<http://www.vsilva.com.br/dados/Estatuto%20da%20Cidade.pdf>> Acesso em 20 set. 2013.

_____. *Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (a). FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação*. Disponível em <http://www.paulofreire.org/wp-content/uploads/2012/Cam_Gestao/LEI11494FUNDEB.pdf> Acesso em 20 set. 2013.

_____. *Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007 (b). PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional*. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acesso em 20 set. 2013.

_____. *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro. – Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil 2013*. Brasília: PNUD, Ipea, FJP, 2013. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf> Acesso em 22 set. 2013.

_____, Ministério da Educação - MEC. *Financiamento / Fundeb*. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>> Acesso em 03 dez. 2013.

_____, Ministério da Educação - MEC. *O Que é FUNDEF*. Disponível em <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>> Acesso em 22 nov. 2013.

CABEZUDO, Alicia. Cidade Educadora: uma proposta para os governos locais. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo R.; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004 a. p. 11-14. (Coleção Cidades Educadoras)

_____. Sobre as Práticas em Educação para uma Cultura da Paz: processo de democratização e Direitos Humanos na América Latina. O Contexto das Cidades Educadoras: novas perspectivas e esperanças. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo R.; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004 b. p. 89-101. (Coleção Cidades Educadoras)

_____; RICHARDS, Howard; HAALVESRUD, Magnus; ESQUIVEL, Adolfo P. Projeto Mercocidades pela Paz. In: GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo R.; CABEZUDO, Alicia (Orgs.). *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004 c. p. 103-120. (Coleção Cidades Educadoras)

CANÁRIO, Rui. *A Escola tem Futuro? Das Promessas às Incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANCELA, Diana M. Gomes. *O Processo de Envelhecimento*. (2007) Disponível em <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0097.pdf>> Acesso em 18 mar. 2014.

CARDOSO, Elizabeth Dezouart. O Capital Imobiliário e a Produção de Espaços Diferenciados no Rio de Janeiro: o Grajaú. In: *IBGE - Revista Brasileira de Geografia*. Rio de Janeiro, v. 51, n. 1, p. 1-124, jan./mar. 1989. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1989_v51_n1.pdf> Acesso em 11 jan. 2014.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. *Juventudes e Cidades Educadoras*. Petrópolis: Vozes, 2003.

ODIVELAS (Câmara Municipal). *Cidades Educadoras*. Disponível em <<http://www.cm-odivelas.pt/CamaraMunicipal/ServicosEquipamentos/Educacao/aice.htm>> Acesso em 21 de julho 2008.

Carta das Cidades Educadoras. Disponível em <<http://www.cm-evora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlwffaxvjxllxizxmcnmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf>> Acesso em 20 jul. 2008.

CENDÓN, Beatriz Valadares. A Internet. In: CAMPELLO, Bernardete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs.). *Fontes de Informação para Pesquisadores e Profissionais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p. 275-305.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Tânia Marisa Silva. *Cidades Educadoras, Educação de Adultos e Competitividade dos Territórios*, 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade de Aveiro. Aveiro. Disponível em <<http://ria.ua.pt/handle/10773/3462/1/2010001422.pdf>> Acesso em 15 abr. 2012.

COSTAS, Antón. Para Siempre Jóvenes: la nueva realidad de las personas mayores. In: AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras (Org.). *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madri: Santillana, 2008. p. 125-134. Disponível em <<http://www.redbcm.com.br/arquivos/cidadescriativas/cidades%20educadoras.pdf>> Acesso em 22 jul. 2012.

CRUZ, Maria do Carmo M. Toledo. *Municípios Paulistas e Transição de Governo: a pesquisa e alguns resultados* (2011). Disponível em <http://www.cepam.sp.gov.br/arquivos/artigos/5-6-13_Transicao_mariadocarmo.pdf> Acesso em 20 set. 2013.

ENCICLOPÉDIA BRITÂNICA. *Edgar Faure*. Disponível em <<http://global.britannica.com/EBchecked/topic/202788/Edgar-Faure>> Acesso em 20 jul. 2013.

ESPAÑA, Ministerio de la Presidencia. *Historia del País*. Disponível em <<http://www.mpr.gob.es/index.htm>> Acesso em 16 jan. 2014.

ESTEVE, José M. Prefácio. In: GRANELL-GÓMEZ, Carmen; VILA, Ignácio (Orgs.). *A Cidade como Projeto Educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 11-13.

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. 6 ed. Porto Alegre: Globo, 1985.

FAVERO, Edison. *Desmembramento Territorial: o processo de criação de municípios – avaliação a partir de indicadores econômicos e sociais*, 2004. 278 p. Tese (Doutorado em Economia) Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. USP. São Paulo. Disponível em <http://www.fec.unicamp.br/~labinur/Tese%20Doutorado_%20Final%20%20Edison%20Favero_16_07_04_R.pdf> Acesso em 02 out. 2013.

FÁVERO, Osmar. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. *Revista Educação e Sociedade* [online]. 2007, vol.28, n.99, p. 614-617. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a17v2899.pdf>> Acesso em 25 jul. 2013.

FERNANDES, Renata Sieiro. A Cidade Educativa como Espaço de Educação Não Formal, as Crianças e os Jovens. *Revista Eletrônica de Educação* [online]. mai. 2009, v. 3, n. 1, p. 57-67. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/30/30>> Acesso em 07 jun. 2012.

FORTUNA, Carlos. Culturas Urbanas e Espaços Públicos: sobre as cidades e a emergência de um novo paradigma sociológico. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [online], 2002. p. 123-148. Disponível em <<http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=798>> Acesso em 09 abr. 2012.

FREY, Klaus. Descentralização e Poder Local em Alexis de Tocqueville. *Revista de Sociologia e Política* [online]. 2000, n.15, p. 83-96. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n15/a06n15.pdf>> Acesso em 25 jul. 2013.

Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - SEADE. Disponível em <<http://www.seade.gov.br/>> Acesso em 22 set. 2013.

_____. *Informações dos Municípios Paulistas – IMP*. Disponível em <http://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=consulta&action=ano_save> Acesso em 22 set. 2013.

GADELHA, Regina Maria A. F. Globalização e Crise Estrutural. In: GADELHA, Regina Maria A. F. (Org.). *Globalização, Metropolização e Políticas Neoliberais*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 51-72.

GADOTTI, Moacir. *A Questão da Educação Formal/Não Formal*. (2005) Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0813-1.pdf>> Acesso em 25 abr. 2012.

GATEAU, Elisabeth. La Voz de los Gobiernos Locales en la Gobernanza Mundial. In: AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras (Org.). *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madri: Santillana, 2008. p. 147-158. Disponível em <<http://www.redbcm.com.br/arquivos/cidadescriativas/cidades%20educadoras.pdf>> Acesso em 22 jul. 2012.

GATTO, Carmen Isabel. O Movimento de Alfabetização e o Projeto Porto Alegre Educadora - 100% Alfabetizada. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza R.; CONZATTI, Marli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. p. 141-150. (Coleção Cidades Educadoras)

GOITIA, Fernando Chueca. *Breve História do Urbanismo*. Lisboa: Editorial Presença, 1982.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Revista Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais* [online]. 2006, vol.14, n.50, p. 27-38. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>> Acesso em 25 jul. 2013.

Google Acadêmico. *Cidades Educadoras*. Disponível em <<http://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&q=cidades+educadoras&btnG=&lr=>>> Acesso em 03 mar. 2012.

GORENDER, Jacob. Estratégias dos Estados Nacionais diante do Processo de Globalização. In: GADELHA, Regina Maria A. F. (Org.). *Globalização, Metropolização e Políticas Neoliberais*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 73-96.

GRANELL-GÓMEZ, Carmen; VILA, Ignácio. Introdução. In: GRANELL-GÓMEZ, Carmen; VILA, Ignácio (Orgs.). *A Cidade como Projeto Educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-36.

HAROUEL, Jean-Louis. *História do Urbanismo*. São Paulo: Papirus, 1990.

HARVEY, David. Utopias Dialéticas. In: AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras (Org.). *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madri: Santillana, 2008. p. 45-52. Disponível em <<http://www.redbcm.com.br/arquivos/cidadescriativas/cidades%20educadoras.pdf>> Acesso em 22 jul. 2012.

HIDALGO, Angela Maria. Educação Permanente: a educação formal nos projetos Cidades Educadoras. In: 34° REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Rio Grande do Norte. 2011. *Anais*. Grupo de Trabalho n.05: Estado e Política Educacional. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-1405-Int.rtf>> Acesso em 15 abr. 2012.

IANNI, Octávio. *A Era do Globalismo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em 08 nov. 2011.

_____. *Em 2010, PIB varia 7,5% e fica em R\$3,675 trilhões*.

Disponível em <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=1830>> Acesso em 29 dez. 2013.

_____. *Estado de São Paulo*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sp>> Acesso em 13 dez. 2013.

_____. *Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf> Acesso em 26 set. 2013.

_____. *Porte das Cidades*. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=2019&t=indicadores-sociais-municipais-2010-incidencia-pobreza-maior-municipios-porte-medio>> Acesso em 30 set. 2013.

_____. *Senso Populacional dos Municípios Brasileiros de 2010*. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>> Acesso em 08 nov. 2011.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br/portal/>> Acesso em 22 set. 2013.

_____. *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 - IDHM / Consulta*. Disponível em <<http://atlasbrasil.org.br/2013/consulta/>> Acesso em 23 set. 2013.

_____. *Atlas do IDHM revela evolução do Brasil em 20 anos*. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf> Acesso em 22 set. 2013.

JACHETTI, Janete. A Administração Pública Participativa na Cidade Educadora. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza R.; CONZATTI, Marli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. p. 19-22. (Coleção Cidades Educadoras)

JACOBI, Pedro R.. Políticas Sociais Locais e os Desafios da Participação Cidadã. *Revista Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2002, vol.7, n.3, p. 443-454. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v7n3/13024.pdf>> Acesso em 25 jul. 2013.

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, Enxada e Voto*. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LIMA, Licínio C. *Educação ao Longo da Vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Ana Paula Pinto Oliveira. *O Associativismo na Cidade Educadora: o caso do Porto*, 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade do Porto. Porto. Disponível em <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19262/2/58583.pdf>> Acesso em 02 out. 2011.

LOPES, Jorge. *O Fazer do Trabalho Científico em Ciências Sociais Aplicadas*. Recife: Ed. da Universidade UFPE, 2006.

MACHADO, Joaquim. Cidade Educadora e Administração Local da Educação na Cidade de Braga. In: *V CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA*. Braga, 2009. *Atas. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*. Disponível em <http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR461180422234c_1.pdf> Acesso em 02 out. 2011.

MAJÓ, Joan. As Mudanças Tecnológicas e Científicas na Sociedade da Informação. O Papel da Educação. In: GRANELL-GÓMEZ, Carmen; VILA, Ignácio (Orgs.). *A Cidade como Projeto Educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 57-66.

MILANI, Carlos R. S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. *Revista de Administração Pública* [online]. 2008, vol.42, n.3, p. 551-579. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a06v42n3.pdf>> Acesso em 25 jul. 2013.

MOLL, Jaqueline. A Cidade Educadora como Possibilidade - Apontamentos. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza R.; CONZATTI, Marli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. p. 39-46. (Coleção Cidades Educadoras)

_____. La Ciudad y sus Caminos Educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles. In: AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras (Org.). *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madri: Santillana, 2008. p. 217-228. Disponível em <<http://www.redbcm.com.br/arquivos/cidadescriativas/cidades%20educadoras.pdf>> Acesso em 22 jul. 2012.

MORIGI, Valter. Breve Comentário sobre Porto Alegre, uma Cidade Educadora. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza R.; CONZATTI, Marli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. p. 23-28. (Coleção Cidades Educadoras)

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli M. S. P. Revisões de Literatura. In: CAMPELLO, Bernardete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs.). *Fontes de Informação para Pesquisadores e Profissionais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p.191-198.

OLIVEIRA, Cleiton de. *Estado, Município e Educação: análise da descentralização do ensino no Brasil*, 1992. 337 p. Tese (Doutorado em Educação) UNICAMP. Campinas.

_____. A Municipalização do Ensino Brasileiro. In: OLIVEIRA, Cleiton de; ARELARO, Lisete R. G.; ROSAR, Maria de Fátima F.; SOUSA, Miriam Santos de; FILHO, Ricardo Mansano; OLIVEIRA, Romualdo Portela de; CAMARGO, Rubens Barbosa. *Municipalização do Ensino no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo a Política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, V.32, n. 115, abr.-jun. 2011. p. 323-337. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10 nov. 2011.

OLIVERES, Arcadi. Competitividad y Cooperación - Justicia y Paz. In: AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras (Org.). *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madri: Santillana, 2008. p. 87-96. Disponível em <<http://www.redbcm.com.br/arquivos/cidadescriativas/cidades%20educadoras.pdf>> Acesso em 22 jul. 2012.

PACHECO, Eliezer. A Cidade Educando a Escola. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza R.; CONZATTI, Marli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. p. 11-18. (Coleção Cidades Educadoras)

PAUPÉRIO, A. Machado. *O Município e seu Regime Jurídico no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PINTO, Cabral P. *Cidadania, Sistema Educativo e Cidade Educadora*. Lisboa: Instituto Piaget, 2004. (Coleção Horizontes Pedagógicos)

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). *Revista Educação e Sociedade* [online]. 2002, vol.23, n.80. p. 108-135. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927.pdf>> Acesso em 22 nov. 2013.

_____. A Política Recente de Fundos para o Financiamento da Educação e seus Efeitos no Pacto Federativo. *Revista Educação e Sociedade* [online]. 2007, vol.28, n.100. p. 877-897. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1228100.pdf>> Acesso em 22 nov. 2013.

POZO, Joan Manuel del. El Concepto de Ciudad Educadora, Hoy. In: AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras (Org.). *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madri: Santillana, 2008. p. 25-36. Disponível em <<http://www.redbcm.com.br/arquivos/cidadescriativas/cidades%20educadoras.pdf>> Acesso em 22 jul. 2012.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Evolução Política do Brasil e Outros Estudos*. São Paulo: Brasiliense, 1953.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia Científica*. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2005.

Red Estatal de Ciudades Educadoras - RECE. *15 Años de Compromiso con la Carta*. Barcelona: Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) e Red Estatal de Ciudades Educadoras (RECE), 2010. Disponível em <http://www.w10.bcn.es/APPS/eduportal/pub_FitxerAc.do?iddoc=72894> Acesso em 11 out. 2011.

ROSA, Henrique A. da; FERNANDES, Mara do C.; GARCIA, Sandra R. Projeto Galpão: um projeto em construção. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza R.; CONZATTI, Marli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. p. 133-140. (Coleção Cidades Educadoras)

Santiago Discutirá Temas de Políticas Públicas com outras Cidades Educadoras. Disponível em <<http://www.pmsantiago.com.br/noticias/2012/-santiago-discutir---temas-de-pol--ticas-p--blicas-com-outras-cidades-educadoras>> Acesso em 22 abr. 2013.

SANTO ANDRÉ (O Município). Disponível em <www.santoandre.sp.gov.br/> Acesso em 10 dez. 2013.

_____. *História do Município*. Disponível em <<http://www2.santoandre.sp.gov.br/sites/default/files/historia.pdf>> Acesso em 08 nov. 2011.

_____. *PPA Criança será apresentado em 'Encontro de Cidades Educadoras'*. Disponível em <<http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/7331-ppa-crianca-sera-apresentado-em-encontro-de-cidades-educadoras>> Acesso em 10 dez. 2013.

SANTOS (O Município). Disponível em <www.santos.sp.gov.br/> Acesso em 10 dez. 2013.

_____. *Apresentação*. Disponível em <<http://www.santos.sp.gov.br/conheca-santos/dados-gerais>> Acesso em 26 dez. 2013.

_____. *Conheça Santos*. Disponível em <<http://www.santos.sp.gov.br/conheca-santos/dados-gerais>> Acesso em 26 dez. 2013.

_____. *Santos - Cidade Educadora*. Disponível em <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?156>> Acesso em 10 dez. 2013.

SANTOS, Milton. Reformulando a Sociedade e o Espaço. In: *Revista de Cultura Vozes*, ano 74, vol. 74, n. 4, mai. 1980. p. 37-48. Disponível em <http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/Reformulando-a-sociedade-esp%C3%A7o_MiltonSantos1980SITE.pdf> Acesso em 05 mar. 2014.

_____. *As Cidadanias Mutiladas*. In: Secretaria da Justiça e da Defesa da Cidadania do Estado de São Paulo (Org.). *O Preconceito*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S. A. Imesp, 1997. p.133-141. Disponível em <http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2011/12/As-cidadanias-mutiladas_MiltonSantos1996-1997SITE.pdf> Acesso em 05 mar. 2014.

_____. *As Formas da Pobreza e da Dívida Social*. São Paulo: Loyola, 1999. Disponível em <http://www.miltonsantos.com.br/site/wp-content/uploads/2012/02/As%20formas%20da%20pobreza%20e%20da%20d%C3%ADvida%20social_MiltonSantos1999.pdf> Acesso em 05 mar. 2014.

_____. *Por uma outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____, SILVEIRA, Maria Laura. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Luís Filipe Matos Marques dos. *O Projecto Educativo Local numa "Cidade Educadora": dos princípios às práticas*, 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade de Aveiro. Aveiro. Disponível em <<http://biblioteca.sinbad.ua.pt/teses/2010000448>> Acesso em 30 set. 2011.

SANTOS, Fernando Assis dos. *Cidade Educadora e Escola Cidadã na Cidade Contemporânea*, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) UNISO. Sorocaba. Disponível em <http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/dissertacoes_2009.asp> Acesso em 05 out. 2011.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (O Município). Disponível em <www.saobernardo.sp.gov.br/> Acesso em 10 dez. 2013.

_____. *Cidade Escola*. Disponível em <http://www.saobernardo.sp.gov.br/secretarias/sec/REVISTA_Edicao1.pdf> Acesso em 10 dez. 2013.

_____. *São Bernardo do Campo (Brasil) : uma Cidade Escola!* Disponível em <<http://ciudadeseducadorasla.org/sao-bernardo-do-campo-brasil-uma-cidade-escola/>> Acesso em 10 dez. 2013.

_____. *São Bernardo do Campo declara-se Cidade Educadora*. Disponível em <<http://aprendiz.uol.com.br/content/uelutocluc.mmp>> Acesso em 10 dez. 2013.

_____. *Síntese Histórica*. Disponível em <http://www.saobernardo.sp.gov.br/comuns/pqt_container_r01.asp?srcpg=historia_historia_sintese&IHTM=false> Acesso em 08 nov. 2011.

SÃO CARLOS (O Município). Disponível em <www.saocarlos.sp.gov.br/> Acesso em 10 dez. 2013.

_____. *História de São Carlos*. Disponível em <<http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/historia-da-cidade/115269-historia-de-sao-carlos.html>> Acesso em 08 nov. 2011.

_____. *São Carlos participa de congresso Cidades Educadoras*. Disponível em <<http://www.sorocaba.sp.gov.br/pagina/29/>> Acesso em 10 dez. 2013.

SÃO PAULO (Estado). *Constituição do Estado de São Paulo - até a Emenda Constitucional nº 37 de 15 de dezembro de 2012*. Disponível em <<http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>> Acesso em 13 dez. 2013.

_____. *São Paulo: dados estatísticos*. Disponível em <<http://www.bibliotecavirtual.sp.gov.br/saopaulo-dadosestatisticos.php>> Acesso em 13 dez. 2013.

SÃO PAULO (O Município). Disponível em <www.capital.sp.gov.br/> Acesso em 10 dez. 2013.

_____. *São Paulo em Números*. Disponível em <<http://www.cidadedesapaulo.com/sp/br/sao-paulo-em-numeros>> Acesso em 27 dez. 2013.

_____. *São Paulo, uma Cidade Educadora*. Disponível em <<http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/sao-paulo-uma-cidade-educadora/>> Acesso em 10 dez. 2013.

SARMIENTO, Suzana. *Representante da Secretaria de Assistência Social explica o Movimento Internacional de Cidades com o Papel de Transformação Social*. Rede Nossa Cidade, 29.2.2008. Disponível em <<http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/node/333>> Acesso em 30 set. 2011.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SENE, Eustáquio de. *Globalização e Espaço Geográfico*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Scientific Electronic Library Online - SCIELO. *Cidades Educadoras*. Disponível em <<http://search.scielo.org/?q=cidades%20educadoras&where=ORG>> Acesso em 10 mar. 2012.

SILVA, Jeferson Ildefonso. *Cidade Educativa: um modelo de renovação da educação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. (Coleção Educação Universitária)

SIMÕES, Jorge Manuel Salgado. *Cidades em Rede e Redes de Cidades: o movimento das Cidades Educadoras*, 2010. Dissertação (Mestrado em Cidades e Culturas Urbanas) Universidade de Coimbra. Coimbra. Disponível em <[jss%20cidades%20em%20rede%20e%20redes%20de%20cidades.pdf](http://www.scielo.org/jss%20cidades%20em%20rede%20e%20redes%20de%20cidades.pdf)> Acesso em 26 out. 2011.

SINGER, Paul. Globalização e Desenvolvimento da América Latina. In: GADELHA, Regina Maria A. F. (Org.). *Globalização, Metropolização e Políticas Neoliberais*. São Paulo: EDUC, 1997. p. 157-162.

SOROCABA (Câmara Municipal). *História da Cidade de Sorocaba*. Disponível em <<http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/sitecamara/historiasorocaba.html;jsessionid=6f4041dc2531f0e5ec9de2ffa737>> Acesso em 08 nov. 2011.

SOROCABA (O Município). *Cidade Educadora*. Disponível em <<http://www.sorocaba.sp.gov.br/busca.asp>> Acesso em 10 dez. 2013.

SUBIRATS, Marina. Apresentação. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza R.; CONZATTI, Marli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. p. 09-10. (Coleção Cidades Educadoras)

SUBIRATS, Joan. Gobernanza e Educación. In: AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras (Org.). *Educación y Vida Urbana: 20 años de Ciudades Educadoras*. Madri: Santillana, 2008. p. 239-254. Disponível em <<http://www.redbcm.com.br/arquivos/cidadescriativas/cidades%20educadoras.pdf>> Acesso em 22 jul. 2012.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R.; BARTHOLO, Roberto dos Santos. O Professor e o Ato de Ensinar. *Cadernos de Pesquisa* [online]. 2005, vol.35, n.126, p. 689-698. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>> Acesso em 25 jul. 2013.

TÜRK, Carlos; MENEGAT, Eliana R.; ROQUE, Liane A.; BARBOSA, Maria Juliana; ROSADO, Rosa M.; OLIVEIRA, Teresinha Sá. A Educação Ambiental no Cotidiano da Cidade Educadora: Porto Alegre em foco. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza R.; CONZATTI, Marli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. p. 119-132. (Coleção Cidades Educadoras)

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Aprender a Ser: la educación del futuro*. Versão Espanhola de Carmen Paredes de Castro. Madrid: Alianza Editorial S.A., 1973. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001329/132984s.pdf>> Acesso em 15 abr. 2012.

_____. *Educação um Tesouro a Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI*. Edição Brasileira: UNESCO/Edições ASA/Cortez, 1998. Disponível em <<http://www.unescodoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>> Acesso em 10 abr. 2012.

VARÓN, Paloma. *Cidades dos Sonhos*. (2003) Disponível em <http://www.educarede.org.br/educa/revista_educarede/especiais.cfm?id_especial=84> Acesso em 21 jul. 2008.

VIANA, Cláudia. Ações Coletivas Docentes e Cidade Educadora. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza R.; CONZATTI, Marli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. p. 29-38. (Coleção Cidades Educadoras)

VILAR, Alberto J. Porto Alegre e a Prática Cotidiana de Cidade Educadora. In: TOLEDO, Leslie; FLORES, Maria Luiza R.; CONZATTI, Marli (Orgs.). *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Cidades Educadoras America Latina, 2004. p. 73-82. (Coleção Cidades Educadoras)

VILLAR, Maria Belén Caballo. *A Cidade Educadora - Nova Perspectiva de Organização e Intervenção Municipal*. 2ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007. (Coleção O Homem e a Cidade)

VINTRÓ, Eulàlia. Educação, Escola, Cidade: o Projeto Educativo da cidade de Barcelona. In: GRANELL-GÓMEZ, Carmen; VILA, Ignácio (Orgs.). *A Cidade como Projeto Educativo*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 37-56.

Anexos

Anexo 1

Carta das Cidades Educadoras

Carta das Cidades Educadoras

Proposta Definitiva, Novembro de 2004

As cidades representadas no 1º 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. Esta Carta foi revista no III Congresso Internacional (Bolonha, 1994) e no de Gênova (2004), a fim de adaptar as suas abordagens aos novos desafios e necessidades sociais.

A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais (1966), na Declaração Mundial da Educação para Todos (1990), na Convenção nascida da Cimeira Mundial para a Infância (1990) e na Declaração Universal sobre Diversidade Cultural (2001).

PREÂMBULO

Hoje mais do que nunca, as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de inúmeras possibilidades educadoras, mas podem ser igualmente sujeitas a forças e inércias deseducadoras. 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 fatores deseducativos.

A Cidade Educadora tem personalidade própria, integrada no país onde se situa é, por consequência, interdependente da do território do qual faz parte. É igualmente uma cidade que se relaciona com o seu meio envolvente, outros centros urbanos do seu território e cidades de outros países. O seu objetivo permanente será o de aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes.

A cidade educadora deve exercer e desenvolver esta função paralelamente às suas funções tradicionais (económica, 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.

As razões que justificam esta função são de ordem social, económica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial. 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. Segundo, promover as condições de plena igualdade para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo. Terceiro, conjugar todos os fatores 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.

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 projetos de estudo e

investimento, seja sob a forma de colaboração direta ou em colaboração com organismos internacionais.

Atualmente, 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 ativa face aos desafios e possibilidades que se abrem graças à globalização dos processos econômicos 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 econômico e político.

Por outro lado, as crianças e os jovens não são mais protagonistas passivos da vida social e, por consequência, da cidade. A Convenção das Nações Unidas, de 20 de Novembro de 1989, que desenvolve e considera constrangedores os princípios da Declaração Universal de 1959, tornou-os cidadãos e cidadãs de pleno direito ao outorgar-lhes direitos civis e políticos. Podem associar-se e participar em função do seu grau de maturidade.

A proteção das crianças e jovens na cidade não consiste somente no privilegiar a sua condição, é preciso cada vez mais encontrar o lugar que na realidade lhes cabe, ao lado dos adultos que possuem como cidadã a satisfação que deve presidir à coexistência entre gerações. No início do século XXI, as crianças e os adultos parecem necessitar de uma educação ao longo da vida, de uma formação sempre renovada.

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.

A diversidade é inerente às cidades atuais 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.

Vivemos num mundo de incerteza que privilegia a procura da segurança, que se exprime muitas vezes como a negação e uma desconfiança mútua. A Cidade Educadora, consciente deste fato, não procura soluções unilaterais simples, aceita a contradição e propõe processos de conhecimento, diálogo e participação como o caminho adequado à coexistência na e com a incerteza.

Confirma-se o direito a uma cidade educadora, que deve ser considerado como uma extensão efetiva do direito fundamental à educação. Deve produzir-se, então uma verdadeira fusão da etapa educativa formal com a vida adulta, dos recursos e do potencial formativo da cidade com o normal desenvolvimento do sistema educativo, laboral e social.

O direito a uma Cidade Educadora deve ser uma garantia relevante dos princípios de igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e de equilíbrio territorial.

Esta acentua a responsabilidade dos governos locais no sentido do desenvolvimento de todas as potencialidades educativas que a cidade contém, incorporando, no seu projeto político, os princípios da Cidade Educadora.

PRINCÍPIOS

1 – O DIREITO A UMA CIDADE EDUCADORA

- 1 - 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, com suas necessidades particulares.

Para o planejamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias, tendo por objetivo o de suprimir os obstáculos de todos os tipos, incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal, como outras administrações, que têm uma influência na cidade, e os seus habitantes deverão, igualmente, comprometerem-se neste empreendimento, não só ao nível pessoal como através de diferentes associações a que pertençam.

- 2 - A cidade 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. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a correção das desigualdades que surjam, então, da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis.

- 3 - A cidade educadora deverá encorajar o diálogo entre gerações, não somente enquanto fórmula de coexistência pacífica, mas como procura de projetos comuns e partilhados entre grupos de pessoas de idades diferentes. Estes projetos deverão ser orientados para a realização de iniciativas e ações cívicas, cujo valor consistirá, precisamente, no caráter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade.

- 4 - As políticas municipais de caráter 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.

- 5 - 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 caráter 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.

O papel da administração municipal é o de definir as políticas locais que se revelarão possíveis e o de avaliar a sua eficácia, assim como de obter as normas legislativas oportunas de outras administrações, centrais ou regionais.

- 6 - Com o fim de levar a cabo uma atuação adequada, os responsáveis pela política municipal numa cidade deverão possuir uma informação precisa sobre a situação e as necessidades dos seus habitantes. Com este objetivo, deverão realizar estudos que manterão atualizados e tornarão públicos, e prever canais abertos (meios de comunicação) permanentes com os indivíduos e os grupos que permitirão a formulação de projetos concretos e de política geral.

Da mesma maneira, 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.

2 – O COMPROMISSO DA CIDADE

- 7 - 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 fator de coesão entre as pessoas.

- 8 - A transformação e o crescimento numa 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, que têm muito a aprender umas com as outras.

O ordenamento do espaço físico urbano deverá estar atento às necessidades de acessibilidade, encontro, relação, jogo e lazer e numa maior aproximação à natureza. A Cidade Educadora deverá

conceder um cuidado especial às necessidades das pessoas com dependência no planejamento urbanístico de equipamentos e serviços, a fim de lhes garantir um enquadramento amável e respeitador das limitações que podem apresentar sem que tenham que renunciar à maior autonomia possível.

- 9 - 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 atividades de formação em valores éticos e cívicos.

Deverá estimular, ao mesmo, a participação cidadã no projeto coletivo a partir das instituições e organizações civis e sociais, tendo em conta as iniciativas privadas e outros modos de participação espontânea.

- 10 - 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.

- 11 - A Cidade deverá garantir a qualidade de vida de todos os seus habitantes. Isto significa 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 ativamente a educação para a saúde e a participação de todos os seus habitantes nas boas práticas de desenvolvimento sustentável.

- 12 - O projeto 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 projetos de todos os tipos que prepara, deverão ser objeto de reflexão e de participação, graças à utilização dos instrumentos necessários que permitam ajudar os indivíduos a crescer pessoal e coletivamente.

3 – AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS

- 13 - 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 ações com uma explicação ou uma interpretação razoáveis. Vigiará a que se estabeleça um equilíbrio entre a necessidade de proteção 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.

- 14 - 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 projetos 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 proteção civil que dependem diretamente do município, ajam em conformidade com estes projetos.

- 15 - 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 atividades sociais. No domínio específico das relações escola-trabalho, é preciso assinalar a relação estreita que se deverá estabelecer entre o planejamento 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 atividades formativas de caráter formal e não formal, sempre ao longo da vida.

- 16 - As cidades deverão estar conscientes dos mecanismos de exclusão e marginalização que as afetam e as modalidades que eles apresentam assim como desenvolver as políticas de ação 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.

- 17 - 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.

- 18 - A Cidade deverá estimular o associativismo enquanto modo de participação e corresponsabilidade cívica com o objetivo 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.

- 19 - O município deverá garantir uma informação suficiente e compreensível e encorajar os seus habitantes a informarem-se. Atenta ao valor que significa selecionar, compreender e tratar a grande quantidade de informação atualmente 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 comunicação, dirigidos a todas as idades e grupos sociais a fim de combater as novas formas de exclusão.

- 20 - 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Carta expressa o compromisso das cidades que a assinam com todos os valores e princípios que nela se não manifestado. Se define como aberta a sua própria reforma e deverá ser ampliada com os aspectos que a rápida evolução social requeira no futuro.

Fonte: Disponível em

<<http://www.cmevora.pt/NR/rdonlyres/00004ead/awtuvhezgywlwffaxvjxlxixxmcmct/Cartadascidadeseducadoras.pdf>> Acesso em 20 jul. 2008.

Anexo 2

Formulário de Adesão das Cidades Educadoras

Rogamos remitan el presente formulario a:
Asociación Internacional de Ciudades Educadoras -
C/ Avinyó 15.
08002 Barcelona- ESPAÑA

La Ciudad de: _____
País: _____
Nº de habitantes _____
Website: _____

Asume la Carta de Ciudades Educadoras y solicita la admisión a la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras.

Los abajo firmantes autorizan que los datos personales que aparecen en este formulario sean incorporados a la base de datos de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE), por tal de garantizar las comunicaciones con el Secretariado y el conjunto de ciudades miembros de la AICE, así como su publicación en Internet conforme a las disposiciones de la Ley Orgánica 15/1999.

1. Facilite la siguiente información acerca del Alcalde / Alcaldesa

Sr. Sra.
Nombre y apellidos: _____
Dirección _____
Población _____ Código Postal _____
País _____ E-mail _____
Teléfono _____ Fax _____
Fecha de la última elección _____ Duración del mandato _____
Idioma de comunicación Español: Inglés: Francés:

Firma:

2. Designe un concejal o representante político de su gobierno municipal como enlace con la AICE. Esta persona debe tener un buen conocimiento de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras y deberá coordinar las actuaciones de los políticos de los diferentes departamentos o áreas del gobierno municipal en función de los objetivos de Ciudad Educadora.

Sr. Sra.
Nombre y apellidos _____
Cargo _____
Dirección _____
Población _____ Código Postal _____
País _____ E-mail _____
Teléfono _____ Fax _____
Fecha de la última elección _____ Duración del mandato _____
Idioma de comunicación Español: Inglés: Francés:

Firma:

Firma Alcalde/sa

3. Designe una persona de la plantilla técnica permanente de su gobierno municipal para las relaciones con la AICE. Esta persona debe tener un buen conocimiento de los principios de la Carta de Ciudades Educadoras y deberá coordinar el desarrollo de las actuaciones de los diferentes departamentos o áreas del gobierno municipal en función de los objetivos de Ciudad Educadora.

Sr. Sra.
 Nombre y apellidos _____
 Cargo _____
 Dirección _____
 Población _____ Código Postal _____
 País _____ E-mail _____
 Teléfono _____ Fax _____
 Idioma de comunicación Español: Inglés: Francés:

Firma:

Firma Alcalde/sa

4. Asociaciones de gobiernos locales a las que pertenece su municipio:

5. Ciudades hermanadas con la suya:

La ciudad se compromete a abonar la cuota anual que le corresponde, en función de su población y del INB per capita (ver documento adjunto).

Fecha: _____

Firmado: EL ALCALDE / LA ALCALDESA

Fonte: Disponível em <http://www.bcn.cat/edcities/aice/estatiques/espanyol/sec_howtojoin.html> Acesso em 07 fev. 2013.

Anexo 3

Estatutos de la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras

TITULO I : DENOMINACION

• CAPITULO I : Constitución y fines de la Asociación

- Del Artículo 1 al Artículo 6

• CAPITULO II : De los miembros de la AICE, sus derechos y obligaciones

- Del Artículo 7 al Artículo 10

TITULO II : DE LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LA AICE

- Artículo 11

• CAPÍTULO I : De la Asamblea o Asamblea General

- Del Artículo 12 al Artículo 18

• CAPITULO II : Del Comité Ejecutivo

- Del Artículo 19 al Artículo 24

• CAPITULO III : Del/la Presidente/a y del/la Vicepresidente/a

- Artículo 25

• CAPITULO IV : De la Secretaría y Secretaria/o General

- Artículo 26 y Artículo 27

• CAPITULO V : Del/la Tesorero/a

- Artículo 28

• CAPITULO VI : Delegaciones, Redes Territoriales, Redes Temáticas y otras Agrupaciones

- Artículo 29

TITULO III : DEL REGIMEN ECONOMICO DE LA AICE

- Del Artículo 30 al Artículo 35

TITULO IV : IDIOMAS Y FACULTAD INTERPRETATIVA

- Artículo 36 y Artículo 37

TITULO V : DEL REGIMEN DISCIPLINARIO

- Artículo 38 y Artículo 39

TITULO VI : DE LA DISOLUCION DE LA AICE

- Artículo 40 y Artículo 41

TITULO VII: ARBITRAJE

- Artículo 42

ESTATUTOS

ASOCIACION INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS

TITULO I

Denominación

CAPITULO I

Constitución y fines de la Asociación

ARTICULO 1º.- Se constituye por tiempo indefinido la “Asociación Internacional de Ciudades Educadoras” –de aquí en adelante denominada AICE- en régimen de autonomía y en el marco delimitado por la legislación vigente en España. (En inglés International Association of Educating Cities y en francés Association Internationale des Villes Educatrices).

ARTICULO 2º: La AICE se regirá por estos estatutos y demás normas que los desarrollen, y en lo no previsto expresamente en ellos, se aplicará la legislación española vigente en cada momento.

ARTICULO 3º.- La AICE es una asociación de gobiernos locales sin finalidad de lucro que tiene la personalidad jurídica, conforme a la ley española, y capacidad plena de obrar para llevar a cabo los fines que se propone así como administrar y disponer de sus bienes.

ARTICULO 4º.- La AICE se constituye como una estructura permanente de colaboración entre los gobiernos de las ciudades, interesados en el cumplimiento de los principios establecidos en la Carta de Ciudades Educadoras, documento que se acompaña como Anexo I, formando parte integrante de los presentes estatutos.

Los fines por los cuales la AICE se constituye son:

a) Proclamar y reclamar la importancia de la educación en la ciudad.

- b) Poner de relieve las vertientes educativas de los proyectos políticos de las ciudades asociadas.
- c) Promover, inspirar, fomentar, velar por el cumplimiento de los principios recogidos en la Carta de Ciudades Educadoras (Declaración de Barcelona) en las ciudades miembros, así como asesorar e informar a los miembros sobre el fomento e implantación de los mismos.
- d) Representar a los Asociados en la ejecución de los fines asociativos, relacionándose y colaborando con organizaciones internacionales, estados, entidades territoriales de todo tipo, de manera que la AICE sea un interlocutor válido y significativo en los procesos de influencia, negociación, decisión y redacción.
- e) Establecer relación y colaboración con otras asociaciones, federaciones, agrupaciones o redes territoriales y, en especial, de ciudades, en ámbitos de acción similares, complementarios o concurrentes.
- f) Cooperar en todos los ámbitos territoriales en el marco de los fines de la presente asociación.
- g) Impulsar la adhesión a la Asociación de ciudades de todo el mundo.
- h) Impulsar la profundización del concepto de Ciudad Educadora y sus aplicaciones concretas en las políticas de las ciudades a través de intercambios, de encuentros, de proyectos comunes, de congresos y de todas las actividades e iniciativas que refuercen los lazos entre las ciudades asociadas, en el ámbito de las delegaciones, redes territoriales, redes temáticas, y otras agrupaciones.

ARTICULO 5º.- La AICE desarrollará sus actividades en todos los países del mundo.

Su sede social está situada en Calle Avinyó, 15 – 08002-Barcelona (España). El cambio de sede social dentro del territorio español requerirá la decisión del pleno del Comité Ejecutivo, mediante acuerdo unánime de todos sus miembros, debiéndolo poner en conocimiento de la primera Asamblea General que se celebre para su ratificación. Dicho cambio será comunicado al Registro Nacional de Asociaciones, mediante certificado del acuerdo correspondiente.

Asimismo promoverá, en lo posible, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la organización y funcionamiento de la propia asociación.

ARTÍCULO 6º.- La Asociación podrá constituirse en federación o confederación, y unirse con terceros en federaciones, confederaciones, agrupaciones o uniones, por acuerdo expreso y con el voto favorable de dos tercios del órgano competente.

CAPITULO II

De los miembros de la AICE, sus derechos y obligaciones.

ARTICULO 7º.- Todas las ciudades del mundo pueden adherirse a la AICE a través de sus gobiernos locales, de acuerdo con el procedimiento establecido en el Reglamento Interno.

ARTICULO 8º.- Los derechos que corresponden a los miembros de la AICE son los siguientes:

- a) Participar en la dirección, la gestión y en las actividades de la AICE.
 - b) Asistir a las reuniones de la Asamblea General con voz y voto.
 - c) Elegir los miembros del Comité Ejecutivo.
 - d) Presentar su candidatura a cualquier cargo de los órganos de gobierno de la AICE.
 - e) Solicitar información relativa al desarrollo de la actividad de la Asociación, a la gestión del Comité Ejecutivo, y sobre el estado de cuentas y administración de la AICE, de acuerdo con lo que se prevea en el Reglamento Interno.
- 1 Solamente es posible el cambio de sede o domicilio social dentro del territorio español, ya que la AICE es una sociedad constituida conforme a la legislación española, la cual exige que toda asociación inscrita en España tenga su sede social en este territorio.
- f) Tener acceso al Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras para la consulta de datos y la aportación de nuevas experiencias y poder disponer de una página web propia en el portal de la Asociación para informar de las actividades de la ciudad en la línea de la Carta
 - g) Obtener información relativa a las actividades de la AICE.
 - h) Presentar su candidatura a la organización de un Congreso Internacional de Ciudades Educadoras.
 - i) Obtener tutela y asesoramiento de la Asociación en el desarrollo e implantación de los principios recogidos en la Carta de Ciudades Educadoras (Declaración de Barcelona).
 - j) Ser oído con carácter previo a la adopción de medidas sancionadoras (disciplinarias) y ser informado de los hechos que den lugar a tales medidas, debiendo ser motivado el acuerdo que, en su caso, determine su eventual adopción.

ARTICULO 9º.- Los miembros de la AICE tendrán las siguientes obligaciones:

- a) Respetar, promover y desarrollar los principios de la Carta de Ciudades Educadoras en su ámbito de influencia.
- b) Asistir a los actos de la AICE y cumplir los acuerdos adoptados en la Asamblea General y en el Comité Ejecutivo.
- c) Satisfacer puntualmente las cuotas que se establezcan. Las consecuencias de su incumplimiento están descritas en el Reglamento Interno.

d) Ajustar su actuación a las normas legales y/o estatutarias de la AICE, así como cumplir el resto de las obligaciones que resulten de las mismas.

De igual forma, los miembros de la AICE se comprometen a:

- a) Mantener la colaboración necesaria en interés del buen funcionamiento de la AICE.
- b) Participar en la elaboración de informes y otros documentos necesarios para la Asociación.
- c) Informar a la Secretaría por escrito, por los medios y en el formato que determine el Comité Ejecutivo, al menos una vez al año, de las iniciativas, actividades, programas, etc. puestos en marcha por la propia ciudad o en colaboración con otras ciudades asociadas, de conformidad con el Reglamento Interno.
- d) Acceder a la página web de la AICE, www.edcities.org, para: (i) conocer las normas de la AICE (ley, estatutos, reglamentos, etc.) vigentes en todo momento; (ii) ser informado de las convocatorias de la Asamblea, (iii) acceder al contenido de las actas aprobadas por la Asamblea; (iv) seguimiento de las actividades y demás noticias de la asociación.
- e) Ejercer las funciones y representaciones que les sean confiadas por los órganos de gobierno de la AICE.

ARTICULO 10°.- Son causa de baja, voluntaria o forzosa, como miembro de la AICE:

- La dimisión: declaración expresa de la propia ciudad, comunicada por escrito al Comité Ejecutivo, en la misma forma prevista para el alta en el Reglamento Interno.

- El cese: separación o expulsión de un miembro por el incumplimiento de las obligaciones y compromisos estatutarios y en especial por el impago de las cuotas de la AICE, de acuerdo con lo previsto en el Reglamento Interno.

TITULO II

De la organización y el funcionamiento de la AICE.

ARTICULO 11°.- Los órganos de gobierno de la AICE son la Asamblea General y el Comité Ejecutivo.

CAPITULO I

De la Asamblea o Asamblea General

ARTICULO 12°.- La Asamblea General es el órgano supremo de AICE y esta integrada por todos los asociados. Sus miembros forman parte por derecho propio e irrenunciable y serán los representantes de las distintas ciudades asociadas. Cada ciudad tendrá derecho a un único voto y se expresará a través de un portavoz que deberá haberse acreditado como tal, de acuerdo con lo previsto en el Reglamento Interno.

Las decisiones de la Asamblea obligarán a todas las ciudades asociadas, incluyendo a las que hubieren emitido voto discrepante, en blanco, se hubieren abstenido de votar y/o no hubieren asistido.

ARTICULO 13°.- Funciones de la Asamblea General.-

- a) Elección del/la Presidente/a.
- b) Elección o sustitución de los miembros del Comité Ejecutivo, según lo previsto en estos Estatutos.
- c) Decisión o ratificación de las adhesiones y bajas de los miembros de la AICE que proponga el Comité Ejecutivo.
- d) Modificación de los estatutos de la AICE y aprobación del Reglamento Interno, y demás normas que los desarrollen.
- e) Aprobación de las memorias de actividades, que presente el Comité Ejecutivo y control de la ejecución de las mismas.
- f) Aprobación de la gestión del Comité Ejecutivo.
- g) Aprobación de las propuestas de acción destinadas a desarrollar los objetivos de la AICE, contenidas en el Plan de Acción, presentado por el Comité Ejecutivo.
- h) Aprobación del importe anual de las cuotas.
- i) Aprobación de las cuentas de gastos e ingresos del ejercicio, así como la aprobación de los presupuestos y el seguimiento de su cumplimiento.
- j) Acordar la fusión, disolución y liquidación de la AICE.
- k) Acordar la asociación, federación y cualquier otro forma de unión con terceros.
- l) Aprobación de cualquier modificación del sistema de organización y funcionamiento de la AICE, incluido el cambio a federación o confederación.
- m) Decidir la Declaración de utilidad pública.

ARTICULO 14°.- Reuniones

Las reuniones de la Asamblea General serán ordinarias y extraordinarias. La ordinaria se debe celebrar una vez al año; las extraordinarias, en los supuestos previstos por la ley, previa convocatoria por el Comité Ejecutivo, o cuando lo proponga por escrito el propio Comité, el Presidente o un número de asociados no inferior a dos terceras partes de la AICE.

Las reuniones de la Asamblea General serán presididas por la ciudad que ostente la Presidencia de la AICE. En caso de ausencia, le sustituirán, en primer lugar, la ciudad que ostente la Vicepresidencia, o por el miembro de la ciudad con mayor antigüedad en el Comité Ejecutivo.

ARTICULO 15°.- Convocatorias

La Asamblea General, tanto en sesión ordinaria como extraordinaria, se convocará por el Comité Ejecutivo mediante una convocatoria que deberá ser por escrito y como mínimo con 20 días naturales de antelación al día de su celebración. Las convocatorias deberán contener, como mínimo, la fecha, hora y el lugar de la reunión, así como el orden del día, y se dirigirán a la ciudad miembro, en el domicilio que conste a estos efectos en la asociación.

La lista definitiva de las Ciudades miembros se cerrará 30 días naturales antes de la fecha de la Asamblea General.

La documentación deberá estar a disposición de los miembros de la AICE quince días naturales antes de la Asamblea General.

Los temas complementarios que presenten las ciudades miembros se incluirán en el orden del día, siempre que hayan sido comunicados al Comité Ejecutivo dentro de los plazos establecidos, de acuerdo con lo previsto en el Reglamento Interno.

El Acta de la reunión (extractos de las deliberaciones, texto de los acuerdos adoptados y resultados de las votaciones), se notificará a todos los miembros de la Asamblea General en el plazo de tres meses. El Comité Ejecutivo decidirá en cada momento el conducto de notificaciones adecuado, de acuerdo con lo previsto en el Reglamento Interno, llegando a servir como notificación oficial la inclusión del acta en la web de la AICE. Las ciudades dispondrán de un mes para dirigir sus observaciones a la Secretaría, que deberán referirse a aquellos puntos del acta que no reproduzcan fiel y lealmente lo acordado en la Asamblea.

El Acta de la reunión precedente será ratificada al comienzo de la siguiente sesión de la Asamblea General.

ARTICULO 16°.- La Asamblea General se considerará válidamente constituida en primera convocatoria si están presentes por lo menos la mitad de sus miembros o si están representados según las disposiciones del artículo 17. También quedará válidamente constituida en segunda convocatoria con independencia del quórum de asistencia. La reunión en segunda convocatoria se tendrá que celebrar quince minutos después de la primera y en el mismo lugar, y deberá haber figurado en el anuncio de la convocatoria.

ARTICULO 17°.- En las reuniones de la Asamblea General, cada ciudad asociada tendrá un voto. En caso de no poder asistir a la reunión, los miembros de la AICE pueden delegar su voto a otro miembro de la asociación. El número máximo de votos delegados que puede recibir una ciudad no superará los diez.

Las votaciones generalmente se harán a mano alzada. El/La Presidente/a podrá proponer votaciones secretas si lo cree oportuno; también podrán proponerse a petición de cómo mínimo una cuarta parte de los miembros.

ARTÍCULO 18°.- Salvo para la adopción de aquellos acuerdos que expresamente requieran para su aprobación un quórum reforzado, las decisiones se tomarán por mayoría simple de las ciudades miembro presentes o debidamente representadas en la Asamblea, en los temas que figuren en el orden del día.

Sin embargo, para la baja forzosa de uno de los miembros, la disolución y liquidación de la Asociación, la fusión, unión o integración en una organización ya existente o creada al efecto, la modificación de los Estatutos o de la Carta de Ciudades Educadoras, serán necesarios un número de votos igual a los dos tercios de los sufragios emitidos por los miembros presentes en la Asamblea.

CAPITULO II

Del Comité Ejecutivo

ARTICULO 19°.- Las funciones de dirección, gestión, ejecución y representación de la AICE corresponden al Comité Ejecutivo, integrado por un número de miembros determinado por la Asamblea General, que no podrá ser inferior a 11 ni superior a 15.

El Comité Ejecutivo estará compuesto por : miembros ordinarios, miembros asociados y miembros fundadores.

- Miembros ordinarios: En la medida de lo posible, el Comité Ejecutivo estará integrado por, como mínimo, una ciudad miembro de cada continente. Los miembros ordinarios pueden ser: (i) ciudades miembros de la AICE, que han sido elegidas directamente en la Asamblea por haber presentado éstas su candidatura y; (ii) ciudades representantes de redes territoriales y/o delegaciones.

- Miembros asociados: Serán las ciudades organizadoras del último Congreso y del siguiente. Su mandato comienza en el momento de su designación por parte del Comité Ejecutivo y termina cuatro años más tarde. Su número máximo será de 2 ciudades, y tendrán derecho de asistencia a las reuniones del Comité Ejecutivo y voz en las sesiones del mismo pero carecerán de derecho a voto.

- Miembros fundadores: Son las ciudades miembro presentes en el Comité Ejecutivo desde la firma del Protocolo de Colaboración para la Constitución de la AICE, es decir Barcelona, Rennes y Turín. La duración de su mandato es permanente.

El Comité Ejecutivo estará compuesto por los cargos siguientes, que serán decididos por el propio Comité, salvo el/La Presidente/a que se elegirá por la Asamblea General:

- Presidente/a
- Vicepresidente/a
- Secretaría
- Tesorero/a

- Vocales

La Presidencia del Comité Ejecutivo será ejercida por la ciudad que ostente la Presidencia de la AICE.

Una misma ciudad podrá ostentar a la vez el cargo de Secretaría con cualquier otro cargo, pero su voto nunca podrá ser superior a uno.

El Comité Ejecutivo podrá invitar a sus sesiones a cualquier otro miembro de la Asociación o a otra persona física o jurídica, siempre que así lo considere oportuno por la especialidad del tema a tratar. Dicho interviniente tendrá derecho a voz, únicamente cuando se le conceda la palabra.

ARTICULO 20°.- Los miembros ordinarios del Comité Ejecutivo ejercerán el cargo durante un periodo de cuatro años y podrán ser reelegidos consecutivamente, aunque se estimulará la renovación parcial del Comité.

La elección de los miembros del Comité Ejecutivo se hará en la Asamblea General por votación favorable de la mitad más uno de los socios presentes en la misma. Los miembros elegidos tomarán posesión de su cargo después de haberlo aceptado, conforme se dispone en el Reglamento Interno de la Asociación.

Todo miembro del Comité Ejecutivo podrá causar baja en el cargo antes de extinguirse el plazo reglamentario por dimisión voluntaria presentada mediante escrito, razonando los motivos, o, por su baja forzosa aprobada por la Asamblea General. Dicha baja podrá debatirse y aprobarse en cualquier Asamblea aun cuando la misma no conste en el Orden del Día.

Las vacantes que se produzcan en el Comité Ejecutivo se cubrirán en la primera Asamblea General que se celebre.

ARTICULO 21°.- El Comité Ejecutivo tiene las siguientes atribuciones:

21.1.- En materia de representación:

- a) Designar de entre sus miembros, los cargos de Vicepresidente/a, Tesorero/a y Secretaría.
- b) Ratificar al/la Secretario/a General.
- c) Ejercer la representación de la AICE y llevar su administración, ejecutar las decisiones tomadas por la Asamblea General y de acuerdo con las normas, las instrucciones y las directrices generales que esta Asamblea General establezca.
- d) Tomar los acuerdos que sean necesarios en relación a la comparecencia de la AICE ante los organismos públicos y para ejercer todo tipo de acciones legales e interponer los recursos pertinentes.
- e) Tomar las decisiones necesarias en referencia a la representación legal y la defensa de los intereses de sus miembros.
- f) Resolver provisionalmente las cuestiones no previstas en estos Estatutos ni en el Reglamento Interno y dar cuenta de ellas en la próxima Asamblea General.
- g) Ejercer las competencias no asignadas expresamente en estos Estatutos o en el Reglamento Interno, y las que los órganos de gobierno deleguen de manera expresa en el Comité Ejecutivo.

21.2.- En materia de Congresos.-

- a) Seleccionar la ciudad sede del próximo Congreso Internacional y de la Asamblea General entre las candidaturas recibidas.
- b) Seleccionar los temas de los congresos y verificar que la organización coincida con los objetivos de la Asociación. En caso contrario, el Comité Ejecutivo se reserva el derecho de retirar el apoyo de la AICE.

21.3.- En materia de responsabilidades y actividades diversas.-

- a) Proponer a la Asamblea General el Plan de Acción.
- b) Desarrollar y ejecutar los acuerdos tomados en la Asamblea General.
- c) Analizar, evaluar y difundir los informes de las ciudades y de las distintas delegaciones, redes u otras agrupaciones (Art. 29).
- d) Validar todas las publicaciones de la Asociación.
- e) Constituir grupos de trabajo para conseguir, de la manera más eficiente y eficaz posible, los fines de la AICE, autorizar los actos que estos grupos proyecten realizar, y nombrar a un vocal del Comité Ejecutivo como responsable de cada grupo de trabajo.

21.4.- En materia de Asamblea General.-

- a) Convocar las Asambleas Generales y verificar que se respeten las decisiones que adoptan.
- b) Proponer la celebración de las Asambleas Generales Extraordinarias que tenga por conveniente.
- c) Proponer a la Asamblea General la defensa de los intereses de la AICE.
- d) Preparar los informes de actividad, y redactar el informe de valoraciones al término del Plan de Acción.
- e) Proponer a la Asamblea General el importe de las cuotas de los miembros de la AICE, justificándolo.

21.5.- En materia de presupuesto.-

- a) Presentar el balance, el estado de cuentas de cada ejercicio y preparar los presupuestos del ejercicio siguiente.
- b) Llevar a cabo las gestiones necesarias ante los organismos públicos, entidades y otras personas para obtener subvenciones, otras ayudas y el uso de locales o edificios.
- c) Abrir cuentas corrientes y libretas de ahorro en cualquier establecimiento de crédito, disponer de los fondos, así como adquirir y disponer de los bienes de la AICE, de acuerdo con lo establecido en el artículo 35.

21.6.- En materia de administración.-

a) Delegar en la Secretaría aquellas actividades que convenga para el funcionamiento ordinario de la Asociación.

21.7.- Asimismo ejercerá todas aquellas competencias no atribuidas expresamente en estos Estatutos o en el Reglamento Interno.

ARTICULO 22°.- El Comité Ejecutivo, convocado previamente por el/la Presidente/a o por la persona en quien delegue, se reunirá en sesión ordinaria con la periodicidad que sus miembros decidan, que no será inferior a una vez al año.

Se reunirá en sesión extraordinaria cuando así se convoque con este carácter por el Presidente o bien lo soliciten *como mínimo* la mitad de los miembros que lo componen.

ARTICULO 23°.- El Comité Ejecutivo quedará constituido de manera válida con la convocatoria previa en los plazos que se establezcan reglamentariamente, y siempre que asistan la mitad de sus miembros en primera convocatoria, y cualesquiera de ellos en segunda.

Los miembros del Comité Ejecutivo están obligados a asistir a todas las reuniones que se convoquen.

ARTICULO 24°.- El Comité Ejecutivo tomará los acuerdos por mayoría simple de votos de los miembros presentes en sus reuniones. No obstante, deberá decidir por voto favorable de la mitad más uno de los presentes la asignación de los cargos de Vicepresidente/a, Tesorero/a y Secretaría de entre sus miembros.

CAPITULO III

Del/la Presidente/a y del/la Vicepresidente/a **ARTICULO 25°.-** El/La Presidente/a de la AICE ejercerá, a su vez, la Presidencia del Comité Ejecutivo. Su elección se realizará en la Asamblea General por acuerdo de dos terceras partes de los socios presentes en la misma, a propuesta del Comité Ejecutivo.

La duración de su mandato será de cuatro años, y su renovación podrá ser indefinida, salvo que instare su cambio dos terceras partes de los asociados.

Son propias del/la Presidente/a las funciones siguientes:

- a) La dirección y representación de la AICE.
- b) La Presidencia y dirección de los debates, tanto de la Asamblea General como del Comité Ejecutivo.
- c) La ejecución de los acuerdos de la Asamblea General y del Comité Ejecutivo.
- d) La proposición de las reuniones de la Asamblea General y del Comité Ejecutivo, para su convocatoria por el órgano correspondiente.
- e) La aprobación de las actas.
- f) El ejercicio de las funciones propias del cargo, que le haya delegado la Asamblea General o el Comité Ejecutivo.

En caso de empate de votos en la Asamblea General o en el Comité Ejecutivo, puede ejercer el voto de calidad.

A la ciudad que ostente la Presidencia le sustituirá la Vicepresidencia o la ciudad Vocal de más antigüedad en el Comité Ejecutivo, por este orden correlativo.

CAPITULO IV

De la Secretaría y Secretaria/o General

ARTICULO 26°.- La ciudad que ostente el cargo se elegirá por el Comité ejecutivo de entre sus miembros por acuerdo de la mitad más uno de los socios presentes en la reunión. La duración del cargo será de cuatro años, pero la renovación podrá ser indefinida, salvo que instare su cambio dos tercios de los miembros del Comité Ejecutivo.

El alcalde de la ciudad que ostente el cargo de Secretaría designará a una persona a la que se le denominará Secretaria/o General, que deberá ser ratificada por el Comité Ejecutivo.

La Secretaría dispondrá de una oficina administrativa, al frente de la cual estará el/la Secretario/a General. La persona que ostente el cargo de Secretario/a General será la representante ordinaria de la Asociación.

La oficina administrativa se ubicará en la misma ciudad que ostente la Secretaría, y será ésta última la responsable de la misma. La sede de la oficina administrativa se establece en Barcelona, pero podrá domiciliarse en otra ciudad, por petición expresa de la Ciudad de Barcelona.

La nueva sede será escogida entre las ciudades candidatas, miembros del Comité Ejecutivo. Caso que ningún miembro del Comité ofreciera su candidatura, la elección se trasladará a la Asamblea General, que decidirá por mayoría simple de presentes, de entre las ciudades que se ofrezcan candidatas. La ciudad que resulte elegida pasará a formar parte del Comité ejecutivo, aunque ello suponga aumentar en uno el número de miembros del mismo.

ARTICULO 27°.- Son propias del cargo de la Secretaría las siguientes funciones:

- a) La gestión cotidiana de la AICE y principalmente el cumplimiento del programa de actuación acordado por el Comité Ejecutivo.
- b) Asegurar la conservación de los documentos y archivos de la AICE.
- c) Levantar, redactar y firmar las actas de la Asamblea General y del Comité Ejecutivo.
- d) Coordinar las reuniones del Comité Ejecutivo.

- e) Redactar y autorizar las certificaciones que sea necesario expedir, así como llevar el libro Registro de Socios de la AICE.
- f) Administrar y gestionar las subvenciones y cuotas de la AICE.
- g) Dar soporte logístico y administrativo a las ciudades organizadoras de los Congresos de la AICE.
- h) La correspondencia e información periódica a las ciudades asociadas así como todo tipo de iniciativas destinadas a la captación de nuevas ciudades.
- i) El mantenimiento y funcionamiento del Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras.
- j) La ejecución de todas las tareas que le delegue el Comité Ejecutivo.
- k) Contratar a las personas empleadas de la AICE.

CAPITULO V

Del/la Tesorero/a

ARTICULO 28°.- El/la Tesorero/a tendrá como función la gestión y el control de los recursos de la AICE y la elaboración del presupuesto, el balance y en general de las cuentas anuales, a fin de presentarlas al Comité Ejecutivo para que éste las proponga para su aprobación a la Asamblea General.

Llevará un libro de caja. Firmará los documentos de Tesorería. La disposición de los bienes de la AICE se determina en el artículo 35 de estos Estatutos.

CAPITULO VI

Delegaciones, Redes Temáticas, Redes Territoriales y otras Agrupaciones *ARTICULO 29°.-* Con el fin de desarrollar la AICE y reforzar los intercambios, la cooperación, los proyectos comunes y las experiencias colectivas sobre la base de los principios anunciados en la Carta de Ciudades Educadoras, el Comité Ejecutivo impulsará la creación de Delegaciones, Redes Territoriales, Redes Temáticas y cualesquiera otras agrupaciones diversas.

Se entiende por Delegación : Oficina de representación de la AICE para un determinado territorio, que puede englobar diversos países. Creada por el Comité Ejecutivo en colaboración con uno de sus miembros. Sus competencias son la extensión y consolidación de la AICE en ese territorio y todas aquellas otras que le delegue el Comité Ejecutivo.

Se entiende por Red Territorial : agrupación que reúne a un conjunto de un mínimo de 5 ciudades miembro de un determinado país.

Se entiende por Red Temática : agrupación que reúne a un conjunto de ciudades miembro, unidas en torno a una temática concreta. Su actividad es limitada en el tiempo.

Salvo en el caso de las delegaciones, los miembros de la AICE que deseen constituir una de estas agrupaciones, deberán presentar su proyecto para aprobación al Comité Ejecutivo, de acuerdo con los requisitos previstos en el Reglamento Interno.

El Comité Ejecutivo podrá proponer y constituir directamente alguna de las agrupaciones enumeradas en el párrafo primero de este artículo.

TITULO III

Del régimen económico de la AICE

ARTICULO 30°.- Atendida su naturaleza, la Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (AICE) tiene patrimonio fundacional.

ARTICULO 31°.- Todos los balances y presupuestos a presentar frente a la Asamblea General se facilitarán en Euros.

ARTICULO 32°.- Los recursos económicos de la AICE provendrán:

- a) De las cuotas de sus miembros.
- b) De las subvenciones públicas y privadas.
- c) De donaciones, herencias o legados.
- d) De las rentas del patrimonio propio o bien de otros ingresos que puedan obtenerse.

ARTICULO 33°.- Todos los miembros de AICE tienen la obligación de sostenerla económicamente. El Comité Ejecutivo propondrá a la Asamblea General el importe de la cuota anual y ordinaria de sus miembros, y si fuera el caso, podrá proponer el establecimiento de cuotas extraordinarias.

ARTICULO 34°.- El ejercicio económico coincidirá con el año natural cerrado a 31 de Diciembre.

ARTICULO 35°.- Tendrá la facultad de abrir cuentas corrientes o libretas de ahorro en establecimientos de crédito o de ahorro, el/la Presidente/a, el/la Tesorero/a, el/la Secretario/a General o cualquier Vocal del Comité Ejecutivo, de forma indistinta.

Para poder disponer de los fondos depositados en entidades bancarias será suficiente con dos firmas, de las cuales una deberá ser necesariamente la de la del/la Presidente/a, el/la Tesorero/a, Secretaría o el/la Secretario/a General y otra, la de cualquier otro miembro del Comité Ejecutivo, salvo los miembros asociados. No obstante, el/la Secretario/a General, con su sola firma, podrá disponer de un monto cuyo importe máximo será fijado anualmente por el Comité Ejecutivo.

Toda disposición de fondos de la AICE quedará debidamente consignada por quien corresponda en sus libros contables para su revisión anual. La Secretaría procurará que, en la medida de lo posible, los gastos propios de la AICE sean lo menos gravosos posibles para ésta, atendiendo a criterios de calidad, precio, garantía y demás condiciones inherentes al bien o servicio que se pretenda adquirir y al momento en que se desee contratar.

Podrán aceptar la adquisición lucrativa de todo tipo de bienes las ciudades que ostenten el cargo de Presidente/a, Vicepresidente/a, Tesorero/a o Secretaría, debiendo firmar mancomunadamente dos de ellas.

La disposición de los bienes muebles e inmuebles de la AICE sólo se podrá realizar por el Comité Ejecutivo, mediante acuerdo de las dos terceras partes de los miembros presentes.

TITULO IV

Idiomas y Facultad interpretativa

ARTICULO 36°.- Los idiomas oficiales de la Asociación serán el inglés, francés y español.

No obstante lo dispuesto en el párrafo anterior, en caso de duda interpretativa de cualquier término o aspecto de los presentes estatutos y su desarrollo reglamentario, la Carta de Ciudades Educadoras o de cualquier documento que emita un órgano de la AICE, prevalecerá la versión redactada en español.

Las reuniones del Comité Ejecutivo se celebrarán en aquél o aquéllos idiomas oficiales que escoja el propio Comité Ejecutivo.

ARTÍCULO 37°.- La interpretación de los presentes Estatutos corresponde a la Asamblea General, que decidirá el sentido interpretativo de los artículos por acuerdo que requerirá el mismo quórum de votos que la modificación de los estatutos.

TITULO V

Del régimen disciplinario

ARTICULO 38°.- El control del cumplimiento de los Estatutos corresponde a la Asamblea General y al Comité ejecutivo, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento Interno, los cuales pueden sancionar a los socios que incumplan sus obligaciones.

ARTICULO 39°.- Los órganos de gobierno descritos en el artículo anterior pueden sancionar las infracciones cometidas por los socios que incumplan sus obligaciones.

Dichas infracciones pueden calificarse de leves, graves y muy graves, y las sanciones correspondientes pueden ir desde una amonestación a la expulsión de la AICE, según lo que establezca el Reglamento Interno.

TITULO VI

De la disolución de la AICE

ARTICULO 40°.- La AICE podrá ser disuelta si así lo acuerda debidamente la Asamblea General, convocada expresamente para este fin.

ARTICULO 41°.- Una vez acordada la disolución, la Asamblea General tomará las medidas oportunas en lo que se refiere a la liquidación de bienes, derechos y operaciones en curso. La Asamblea estará facultada para elegir una Comisión Liquidadora, si lo cree necesario. Los miembros de la AICE, por el mero hecho de serlo, están exentos de responsabilidad personal, pero estarán sujetos en todo caso a la eventual responsabilidad que se derive de su propia actuación.

El remanente neto que resulte de la liquidación se entregará directamente a la entidad pública o privada sin ánimo de lucro acordada por la Asamblea General o la Comisión Liquidadora.

Las funciones de liquidación y ejecución de los acuerdos a que se refieren los párrafos anteriores de este mismo artículo serán competencia del Comité Ejecutivo, si la Asamblea General no ha delegado esta misión a una Comisión Liquidadora especialmente designada para ello.

TITULO VII

Arbitraje

ARTICULO 42°.- Todas las cuestiones litigiosas que se planteen en el seno de la AICE entre ésta y sus asociados, entre éstos y los miembros del Comité Ejecutivo, o entre los asociados entre sí, se someten al arbitraje institucional del Tribunal Arbitral de Barcelona, de la Asociación Catalana para el Arbitraje, encargándole la designación de árbitros y administración del arbitraje de acuerdo con su Reglamento. Se exceptúan de esta sumisión aquellas cuestiones que no sean de libre disposición. El arbitraje será de equidad y el tribunal arbitral estará compuesto por tres árbitros.

Anexo 4

Ações das Cidades Educadoras - "Boas Práticas"

Nesse Anexo, seguem os 10 exemplos de ações educadoras elencadas pela AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras, no ano de 2012, denominadas de "Boas Práticas", por representarem experiências que atendem à diferentes premissas do Movimento.

A cidade de Belo Horizonte (Brasil), iniciou em 2002 a ação "Caminhos da Cidade", que abarca os temas desenvolvimento urbano, política, administração e participação cidadã. Procura estabelecer a recuperação dos espaços públicos centrais da cidade, com participação dos habitantes nas decisões e implantação, a partir de pontos de acesso público à *internet* e um número de telefone para avaliação e sugestões, tudo isso baseado num plano diretor e de mobilidade. Dentre as iniciativas, algumas ruas foram transformadas em calçadas para os pedestres, formando uma rede com o transporte público e houve a recuperação dos mobiliários urbanos, espaços históricos e arborização.

Em 2008, Quimper (França) deu início às discussões sobre a criação do "Centro Cultural Max Jacob de Quimper", com a proposta de desenvolver associativismo, participação cidadã, desenvolvimento urbano, arte, humanismo e formação ao longo da vida. O projeto contou com a participação dos habitantes locais, a partir da consulta não só sobre a criação do centro cultural, mas também acerca da política cultural da cidade. Foi constituída uma equipe de trabalho com vários setores da sociedade para geri-lo por meio de votações públicas sobre os projetos - espaços de exposição, oficinas de tecnologias digitais, artes e festas comunitárias - a serem implantados e aquisição de obras para o acervo e exposição.

Camargo (Espanha) desenvolve desde 2008, a experiência "Laços de Cumplicidade - Camargo Município Educativo", que abrange aspectos como política, administração, coordenação institucional e governança. Primeiro o governo identificou quais iniciativas educativas já existiam e quem participava. Depois, convocou os habitantes, a partir de fóruns e assembleias, para discutir os problemas da cidade e elaborar um inventário. Este por sua vez, serviu como base para a planificação de ações, programas e núcleos de educação formal e informal, dentre elas um livro onde todos podem se expressar, informações em local público para informar sobre o que está sendo feito e o desenvolvimento coletivo da Agenda 21 local.

No ano de 2011, Lyon (França) implantou a ação "Infância, Arte e Linguagens", que cinge assuntos como arte, humanidades, bem-estar social, cultura, lazer e desenvolvimento pessoal. Visa atender em específico, crianças de 0 a 6 anos de idade, que residem em bairros de vulnerabilidade econômica, social e cultural. O projeto ocorre em parceria com artistas locais, escolas e outras instituições, como a Universidade de Lyon, ao formar uma rede de práticas pedagógicas e artísticas.

Entre as iniciativas, alguns artistas locais vão às escolas trabalhar com as crianças, como uma alternativa ao ensino tradicional, além de relacionar as artes a outras disciplinas, sendo que algumas atividades são feitas ao ar livre e também há visitas a museus e galerias.

Na cidade de Gwangju (República da Coreia) foi fundado, em 2009, o "Centro de Saúde Bitgoeul" voltado aos habitantes acima dos 65 anos, com o intuito de proporcionar cultura, lazer, saúde, esportes, desenvolvimento pessoal e bem-estar social. Foi criado pelo governo local como um instrumento para enfrentar os problemas sociais decorrentes do envelhecimento dos habitantes e envolve voluntariados e o público alvo na gestão do espaço. O Centro é formado por um complexo que abriga espaços culturais, esportivos, sociais e de saúde, que atendem aproximadamente 500 pessoas por dia.

Cascais (Portugal), desde 2010, desenvolve a experiência "Cultura Social / Programa de Voluntariado Juvenil em Cascais", que envolve bem-estar social, associativismo, participação, cultura, lazer, civismo, coexistência e desenvolvimento pessoal. O intuito é desenvolver no período de férias de verão, projetos para os jovens, que formam aproximadamente 50% dos habitantes. As ações buscam implicá-los na resolução de problemas locais, junto ao governo e outras instituições, ao trabalhar suporte social, recuperação do patrimônio histórico, segurança e resgate sociocultural. Eles participam e organizam passeios, oficinas recreacionais, atividades com diferentes tipos de deficientes, organização administrativa de entidades locais e ajudam na limpeza de parques e pichações.

A ação "Promotores de Inclusão" foi implantada por Montevidéu (Uruguai), no ano de 2009, por meio de um programa de voluntariado de jovens, para trabalhar associativismo, participação, bem-estar social, civismo, convivência, cultura, lazer, desenvolvimento pessoal, formação permanente, saúde e esportes. O objetivo é capacitar e sensibilizar os voluntários sobre a inclusão social de pessoas com deficiências, a partir de oficinas e atividades de sensibilização, jogos e esportes, com diversos grupos em mais de quarenta diferentes intervenções, que contam com apoio das autoridades locais e instituições públicas e privadas, na elaboração, gestão e avaliação.

Em 2011, a cidade de Zapopan (México) passou a desenvolver a iniciativa "Unidos em Seu Espaço Público", ao trabalhar temas que concernem ao associativismo, participação, bem-estar social, civismo, convivência, cultura, lazer, desenvolvimento urbano, saúde e esporte. Essa experiência visa envolver os habitantes na regeneração dos espaços urbanos, por meio de uma série de intervenções e atividades, as quais propiciem a convivência entre pessoas que moram num mesmo bairro. Questões como a recuperação do papel do espaço público, coesão social, comunicação e tolerância, são desenvolvidas junto a urbanistas, sociedade, governo e dez entidades nacionais e internacionais. A partir da criação de oficinas e eventos, objetiva ocupar espaços abandonados com atividades de cinema ao ar livre, caminhadas, pedaladas e reorganização de parques.

Castelfiorentino (Itália) implantou, em 2009, o "Projeto Castelo Alto" com o intuito de explorar aspectos como associativismo, participação, bem-estar social, civismo, convivência, cultura,

lazer, desenvolvimento pessoal, formação permanente, saúde e esporte. A ação é desenvolvida em um bairro da cidade que recebeu imigrantes principalmente da Albânia, Marrocos e China e oferece serviços e oportunidades, com a intenção de fomentar a inclusão, integração e minimizar os conflitos sociais e culturais. O projeto envolve o governo local, os habitantes e a Associação Kappaerre, uma entidade de promoção social, que foi responsável por idealizar e desenvolver as ações junto às associações locais. Dentre as atividades estão a integração das crianças por meio de esportes, espaço de estudos multicultural, encontros, jogos, jantares comunitários, oficinas de artesanatos locais e uma comissão do bairro formado pelos diferentes setores.

E a última experiência a ser apresentada, ocorre desde 2009, em Caguas (Porto Rico) sob a denominação de "Salões de Beleza para a Prevenção da Violência Doméstica em Caguas". Abarca temas que tratam da participação da mulher, igualdade de gênero, prevenção da violência, bem-estar social, civismo, convivência, desenvolvimento pessoal e formação permanente, com o propósito de reduzir e erradicar a violência doméstica em mulheres acima dos quinze anos de idade, em quatro bairros da cidade onde essa situação se mostrou aguda. Por meio do Programa de Serviços para o Desenvolvimento Integral da Mulher (PSDIM) o projeto desenvolve ações e estratégias socioeducativas nos salões de beleza, cujos funcionários foram capacitados para implantar grupos e oficinas com as clientes na forma de dramatização, diálogos, sessões de cinema e outros.

Fonte: Texto elaborado pela autora a partir de dados disponíveis em
<<http://www.bcn.cat/edcities/aice/documents/espanyol/BP.pdf> > Acesso em 20 abr. 2013.

Anexo 5

Ações e Experiências das Cidades Educadoras no Estado de São Paulo, no ano de 2012

As ações e experiências das Cidades Educadoras do Estado de São Paulo, inscritas no Movimento até o ano de 2012, são descritas a seguir na íntegra conforme estão dispostas no *site*⁹⁴ oficial das Cidades Educadoras, na língua catalã. As únicas exceções são o município de Santos, cuja prefeitura forneceu informação acerca de outras ações desenvolvidas, além das que constam no *site* da AICE. E o município de São Bernardo do Campo, o qual segundo dados fornecidos pelo município em 12 de novembro de 2013, apesar de ser membro da AICE está reestruturando suas ações como Cidade Educadora e por isso não havia como fornecer informações.

Santo André

1 - Programa "Pé no Parque" - inicio: 2009 - El programa "Pie en el parque" desarrollado por el Ayuntamiento de Santo André, a través del Departamento de Deporte y en colaboración con FEFISA (Facultades Integradas de Santo André) tiene como objetivo llevar a los parques municipales profesores y estudiantes en prácticas de educación física, capacitados para orientar la actividad física que en ellos se realiza. El público objetivo son personas usuarias de los parques que habitualmente caminan o corren por el circuito y que necesitan orientación en cuanto a la duración, intensidad y frecuencia de las actividades.

2 - Descentralização de Recursos Financeiros para Conselhos de Escola - inicio: 2004 - Cuando los consejos escolares se constituyeron, la participación ciudadana en los espacios escolares estaba limitada a las esferas pedagógicas y administrativas. A partir del año 2006, pasa a abarcar también la gestión de recursos financieros complementarios destinados a las escuelas, con una mayor autonomía en las decisiones, co-responsabilidad en la gestión pública, ampliación y fortalecimiento de la gestión democrática. Se formó un equipo de Apoyo y Acompañamiento de los Consejos Escolares para ofrecer formación pedagógica, administrativa y financiera a los miembros del consejo.

3 - Curso de Promotoras Legais Populares - inicio: 2001 - Una experiencia de Educación Jurídico Popular, con el fin de capacitar a personas que ya estén desarrollando algún tipo de liderazgo en sus comunidades para que se conviertan en Agentes Multiplicadores de Ciudadanía. Son las Promotoras Legales Populares, mujeres que no poseen formación jurídica, de distintas edades y de diferentes distritos de la ciudad. Los temas tratados van desde cuestiones de género hasta el Estatuto del Niño y del Adolescente, pasando por la prevención de la violencia doméstica y sexual hasta la salud de la mujer.

4 - Diversidade e Educação - inicio: 2005 - La pluralidad cultural, religiosa, así como las diferencias étnicas y de sexo, se traduce en actitudes de discriminación e intolerancia. En este contexto, se hace cada vez más relevante el papel de la educación como política pública de concienciación y promoción

⁹⁴ Disponível em <<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do#Brasil>> Acesso em 26 set. 2013.

de la igualdad entre hombres y mujeres, personas negras y blancas y de diferentes creencias y culturas. El objetivo del Programa Diversidad y Educación es tratar estas cuestiones entre educadores, funcionarios, alumnado y familias en todas las escuelas de la Red Municipal de Santo André. A partir de investigaciones realizadas internamente se organizan actividades de formación, en permanente evaluación.

5 - Escola Pública de Trânsito - inicio: 2007 - La propuesta de crear un espacio de carácter lúdico y pedagógico, asociado a valores de seguridad y a la reflexión sobre comportamientos viarios seguros. La Escuela Pública de Educación Vial tiene como objetivo la adquisición de conocimientos relacionados con la vida urbana, especialmente con el tránsito y la movilidad. Durante la visita a la escuela, las actividades educativas están basadas en el debate, la argumentación y la reflexión sobre la práctica de la ciudadanía. La Escuela realiza acciones que promueven la convivencia social en el espacio público, como el ejercicio de acciones de ciudadanía, de seguridad y de medio ambiente.

6 - Sabina - Escola Parque do Conhecimento - inicio: 2007 - La necesidad de llevar la educación más allá de los muros de las escuelas y del profesorado, de reconocer otros espacios como educativos llevo a las estrategias de enseñanza como un recurso más allá de las clases tradicionales. Se trata de un gran laboratorio interactivo con experimentos relacionados con las áreas más variadas del conocimiento. Además de atender al alumnado de la red pública municipal, de otras redes educativas y a la propia población, en el espacio Sabina también se desarrollan acciones de formación permanente de educadores.

7 - Trabalho educativo com crianças em situação de vulnerabilidade social - inicio: 2003 - Esta experiencia tiene como objetivo contribuir al reordenamiento institucional de la Red de protección social del menor del municipio de Santo André, con el fin de garantizar aquello que establece el Estatuto del Niño y Adolescente. Este trabajo pretende ofrecer al público atendido la oportunidad de ejercitar sus derechos de ciudadano, a través de la gestión y construcción de una nueva calidad social. Conseguir articular a todas las entidades que trabajan en temas de protección social del menor y los demás órganos implicados en temas de garantía de derechos de la infancia y juventud. La meta es la reintegración de los niños a la convivencia familiar.

8 - Mídia, Tecnologia e Inclusão Digital nas Escolas Municipais de Santo André - inicio: 1998 - El Ayuntamiento de Santo André, a través del Departamento de Educación y Formación Profesional inició, en el año 1998, varios proyectos relacionados con este tema, los cuales benefician al alumnado, al profesorado y a la comunidad en general. Todos los centros escolares de la Red Municipal de Santo André disponen de proyectos en desarrollo (44 escuelas municipales de educación infantil y básica y 21 escuelas maternas). En los centros escolares que llevan a cabo acciones con la juventud y la población adulta también se llevan a cabo proyectos y programas relacionados con el tema.

9 - Circulando Educação - inicio: 2005 - Surge para atender a las necesidades del profesorado, el alumnado y la comunidad, en relación a las problemáticas actuales medioambientales. Para llevar a cabo el proyecto se realizan: visitas al Parque Escuela, talleres temáticos y coloquios sobre medio ambiente con el objetivo de enriquecer los conocimientos en la construcción de una sociedad sostenible, reflexiva, crítica y activa. Para alcanzar los objetivos del proyecto se utilizan los conceptos de educación de Paulo Freire y Celestín Freinet, los cuales presentan la educación popular desde el respeto y la valorización cultural, fortaleciendo la construcción de la ciudadanía y revelando la imposibilidad de la neutralidad de la educación.

10 - Escolas Abertas à Comunidade através dos CESAs (Centros Educacionais de Santo André)- inicio: 2003 - El proyecto de los Centros Educativos de Santo André -CESAs empezó en el año 2003 con el objetivo de optimizar los recursos disponibles en el Área de Educación y mejorar los espacios constituidos de forma integrada por escuelas municipales de educación infantil y primaria, guarderías (creches) y centros comunitarios. Los CESAs son espacios de convivencia abiertos a toda la población que ofrecen actividades educativas, socioculturales, deportivas, recreativas y de promoción de la salud.

11 - Santo André - A cidade que inclui- inicio: 1997 - Para la creación de un proyecto político-pedagógico que fuera democrático, ético y transformador de la realidad, el gobierno municipal, por

medio de su Secretaría de Educación y Formación Profesional, implementó en 1997 el Programa de Educación Inclusiva, revelando la preocupación en abrir la escuela a todos, independientemente de las diferencias. Con la implementación de este programa, el alumnado que presenta algún tipo de discapacidad (antes inscrito en escuelas especiales) pasó a participar de las clases regulares de la Red municipal de enseñanza. Niños, jóvenes y personas adultas, reciben atención en todas las escuelas y tienen el derecho de acceder, permanecer y beneficiarse de una educación de calidad.

12 - Programa Integrado de Qualificação - PIQ- inicio: 2003 - Este programa ofrece a un público de renta baja de entre 18 y 26 años de edad el aumento de la escolarización, integrada a la formación profesional, con el objetivo de aumentar las posibilidades de inserción en el mundo laboral. El PIQ se lleva a cabo a través de tres ejes centrales: 1) aumento de la escolaridad; 2) cualificación profesional y; 3) desarrollo de trabajo social en las comunidades. El eje metodológico central es la autogestión del conocimiento, proporcionando a los educandos la posibilidad de acceso a los conceptos científicos fundamentales y la experiencia del aprendizaje.

Santos

1 - Projeto Olmeca - Surfeterapia - inicio: 2006 - Integrado al Programa Niño (programa que amplía el tiempo de permanencia de los alumnos de las escuelas realizando actividades educativas en las áreas de cultura, arte y deporte). Ofrece clases de surfoterapia y atiende a alumnado de los centros educativos municipales de edades comprendidas entre los 2 y 14 años con problemas de comportamiento y aprendizaje, síndrome de down, parálisis cerebral y autismo.

2 - Santos da Gente - inicio: 2005 - Se estimula a los educandos a entender el concepto ciudadanía como consecuencia de la participación social y como ejercicio de derechos y deberes. Busca implementar en la ciudad de Santos una acción socioeducativa, donde el ocio y la cultura sean elementos de inclusión social. Dentro de los objetivos, el proyecto ofrece condiciones para que el alumnado de 5 a 11 años de edad de la Red Municipal de Educación tenga acceso a los equipamientos de ocio de la ciudad, conociendo los distintos puntos turísticos de la región. El proyecto forma parte del Programa Santos Niño del Ayuntamiento de Santos, que prioriza la atención al niño a través del trabajo conjunto de distintos departamentos.

3 - Projeto Vou Volta - Ruínas Engenho São Jorge dos Erasmo* - O estudo do meio é parte de um programa educacional desenvolvido pela Secretaria de Educação de Santos, por meio da Equipe Interdisciplinar, em parceria com Universidade de São Paulo. O programa acontece com os alunos da do 4º ano do ensino fundamental. O objetivo geral é desenvolver e aplicar os princípios da educação ambiental e patrimonial a partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações culturais e ambientais; busca levar crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização na sua herança cultural e ambiental, fortalecendo, assim, os sentimentos de identidade e cidadania.

4 - Espaço Esportivo e Artístico* - Amplia as possibilidades de permanência dos alunos, sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular e, a necessidade de melhorar a auto estima dos mesmos, utilizando a prática do esporte, que propicia vivências de relações interpessoais e o desenvolvimento de atividades relacionadas a Arte, proporcionando momentos de concentração, introspecção e troca, que irão contribuir para formação dos alunos, dando oportunidade para que exerçam a cidadania, aprendendo a estabelecer combinados e construir regras esportivas de acordo com espaço físico disponível.

5 - Projeto Integrar Arte e Vida* - Proporciona o desenvolvimento humano através de oportunidades culturais e esportivas, que são ferramentas produtivas de inserção na sociedade, investindo na motivação, fortalecendo a auto estima, desenvolvendo a autonomia, levando à cidadania. O Público Alvo Crianças e adolescentes, de 06 à 17 anos, matriculados em escolas da Rede Municipal de áreas mais carentes da Baixada Santista. **Parceiros:** ANE – Associação Nacional de Esportes;

SEDUC – Secretaria de Educação de Santos.UNIMED-Santos/ NET/ Translitoral / SESC-Santos
Patrocínio: COMGÁS – Companhia de Gás de São Paulo. CARREFOUR – LORENZETTI

6- Projeto Quem é Bom de Bola Começa Cedo* - A Secretaria Municipal de Educação de Santos diante de inúmeras solicitações das Equipes Técnicas das Unidades Municipais de Educação para que se destine projetos esportivos a Educação Infantil, resolve criar o Projeto Quem é Bom de Bola Começa Cedo, que será coordenado pela Seção de Projetos Especiais de Integração Educacional e atenderá especificamente o Infantil V e o Infantil VI. Objetiva Desenvolver e ampliar a sociabilidade, cooperação e espírito de equipe e utilizar o esporte “Futsal” como ferramenta para o desenvolvimento da capacidade física e mental sob uma perspectiva educacional.

7 - Projeto Tênis na Escola* - O esporte “tênis” é trazido para dentro da escola, no período do contra turno, oportunizando momentos de aprendizado. Com isso, o aluno retorna à escola após seu período regular de aulas. Objetiva auxiliar no desenvolvimento intelectual dos alunos, integrando a cultura corporal, além do físico, motor e social; promover as capacidades cognitivas, afetivas e de interação sócio-cultural dos alunos; e valorizar o esporte, no caso o tênis, como instrumento de saúde preventiva e a formação do indivíduo, ocupando o seu tempo ocioso (contraturno).

8 - Projeto Bom de Bola, Bom na Escola* - O Projeto tem como prioridade resgatar a convivência em grupo, com as regras necessárias como a organização das atividades, que levam a compartilhar de decisões e emoções e a encontrar soluções em conjunto para os problemas, reconhecendo os seus limites e o do outro, e com isso, formando cidadãos mais dispostos a compartilhar e cooperar com o próximo. O Projeto Bom de Bola, Bom na Escola destaca o caráter formativo-educacional do esporte por meio de atividades lúdico-esportivas, que possibilitam ao aluno o domínio da própria motricidade, no sentido de apropriarem-se de conceitos sobre o corpo e o movimento humano conscientes.

9 - Projeto Karibu! Bem Vindo a Cultura Afrobrasileira* - Visa trabalhar diversos aspectos da cultura Africana e AfroBrasileira durante todo o ano letivo ao introduzir a história e cultura Africana e afrobrasileira a partir da contação de contos africanos e histórias que retratam o cotidiano e costumes de diversos países do grande continente africano; Musicando com a África; Filmes; Dança Africana; Pintura de roupas típicas para a apresentação da dança; Oficina de Cabelos Afrobrasileiros (convidados da comunidade); Máscaras Africanas; Jogos e brincadeiras africanos.

10 - Projeto Capoeira na Escola* - Os educadores transmitem desde a origem da capoeira, sua musicalidade e educativos dos movimentos, respeitando a individualidade biológica e social dos educandos. Dá acesso para que os alunos sejam atendidos em uma ação sócio-educativa, onde o lazer e a cultura sejam os elementos de inclusão social, proporcionando aos alunos participantes o acesso à cultura popular, favorecendo à livre expressão da criatividade. Objetiva trabalhar e desenvolver as inteligências múltiplas psicomotoras, envolvidas na prática da capoeira, compreendê-las e utilizá-las como ferramenta para o desenvolvimento intelecto-social do mesmo.

11 -Projeto Judô na Escola* - Existe uma certa exclusão, já que normalmente somente são descobertos aqueles que possuem condições financeiras de treinarem em alguma agremiação. Pensando nessa situação, justifica-se o projeto por dar àqueles com menos condições de acesso ao esporte a oportunidade de conhecerem os inúmeros benefícios que o esporte proporciona e que vão além das conquistas como atleta, ajudando também na formação do cidadão e desenvolvendo habilidades e valores tais como disciplina, trabalho em equipe, respeito à hierarquia, espírito esportivo, realizar sonhos e transpor obstáculos.

12 - Projeto Fazendo Arte* - Oportunidade aos nossos alunos de conhecer várias formas de Arte desenvolver a imaginação criadora, a percepção através da estética, para alunos da Rede Municipal de Ensino. O projeto Fazendo Arte foi criado tendo em vista a importância de ampliar as possibilidades de permanência dos alunos sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular e, a necessidade de melhorar a auto estima dos mesmos, dar acesso àqueles com dificuldade de aprendizagem e com vulnerabilidade social, que por meio da prática de atividades relacionadas a Arte,

terão momentos de concentração, introspecção e troca, contribuindo para a formação e transformação dos alunos.

13 - Projeto Dança Livre* - O Projeto visa, através das aulas, oferecer um aprendizado por meio da múltiplas linguagens, utilizando a dança como ferramenta educacional, inspirando o senso de confiança física e mental; encorajando a disciplina; o controle e o conhecimento do seu corpo, através das técnicas de Dança, em seus diferentes estilos (balé – clássico e contemporâneo, ginástica rítmica, jazz e dança do ventre). Atende alunos da Rede Municipal de Ensino de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

14 - Projeto Aprenda a Jogar Tamboréu* - O presente projeto agrega o histórico, como também, baseia-se na estimulação para a atividade física, com a necessidade de se ter hábitos saudáveis, sejam eles em relação a horários, disciplina, alimentação dentro ou fora do ambiente escolar, proporcionando um bem-estar imenso. Alunos do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano da UME Ayrton Senna da Silva.

15 - Projeto Aprenda a Jogar Badminton* - Com o propósito de oferecer práticas esportivas alternativas, a Secretaria de Educação traz o Esporte Badminton como forma de difundir esta modalidade esportiva, não muito conhecida. O projeto sonha, parceria com o Instituto Ética, oferece aulas de Badminton (esporte Olímpico) para alunos regularmente matriculados com idades entre 09 e 12 anos, visando desenvolver os aspectos humanos como, respeito ao próximo, disciplina, superação e determinação, será uma prerrogativa para o decorrer de uma ótima atividade.

16 - Projeto Teatro na Escola* - A preocupação com o incentivo à leitura e o desenvolvimento da produção de textos mais criativos e com apropriação de um vocabulário mais rico, que tornam a leitura e sua própria produção pelas crianças de uma forma mais interessante e motivada por meio do teatro, é a ação principal deste trabalho. Apropriar-se de Contos e Clássicos Infante-Juvenis, bem como suas adaptações pelos próprios alunos, ou criação de novas histórias a partir de temas ou datas comemorativas.

17 - Projeto Creche Saudável* - É realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Saúde e oferece um atendimento médico às crianças das UME(s) de 0 a 3 anos. Médicas pediatras vão às escolas quinzenalmente para observar as carteiras de vacinação, acompanhar o desenvolvimento e diagnosticar possíveis doenças em estágio inicial, fazendo um trabalho preventivo de qualidade.

18 - Campanha da Boa Visão* - Em 1998, surgiu a Campanha Nacional de Reabilitação Visual Olho no Olho, do Ministério da Educação. Os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental passavam por uma triagem e, quando diagnosticada alguma dificuldade visual, eram encaminhados para atendimento especializado com um oftalmologista e, se necessário, recebiam gratuitamente os óculos. Em 2004, com o término da Campanha Federal, a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com o Lar das Moças Cegas, deu continuidade ao atendimento oftalmológico, seguindo os mesmos princípios e objetivos da campanha anterior.

19 - Projeto De Olho no Óleo* - O Projeto de Olho no Óleo é realizado em parceria com a MARIM Resíduos e tem o intuito de coletar óleo de cozinha usado, evitando assim o descarte inadequado desse resíduo. Os alunos são estimulados a levar para a escola (ponto de coleta) o óleo usado acondicionado em uma garrafa, que será despejado em um recipiente maior e coletado, posteriormente, pela empresa.

20 - Projeto DST/AIDS nas escolas* - O “Projeto de Intervenção Educativa em DST/Aids nas Escolas” é desenvolvido desde 1992 pelas Secretarias Municipais de Educação e de Saúde, que realizam um trabalho junto a adolescentes, adultos jovens, educadores, pais e população em geral. Por meio de estratégias específicas para cada faixa etária, o educando adquire o conhecimento necessário para poder relacionar suas atitudes aos fatores de risco e poder identificar o seu grau de maior ou menor vulnerabilidade diante de uma gravidez, da Aids e DST. Alunos do 5º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental das Unidades Municipais de Educação.

21 - Projeto Ecoviver* - Ocorre nas escolas e é realizado em parceria com a Concessionária ECOVIAS com o intuito de minimizar a problemática do acúmulo e geração de lixo e contribuir para a

redução do seu impacto negativo no meio ambiente, por meio de formação e oficinas com educadores e alunos. Uma das ações é sensibilizar a comunidade escolar a mudar seus hábitos de consumo e fazer o descarte adequado dos resíduos sólidos. Professores e alunos das UME's de Ensino Fundamental.

22 - Educação Patrimonial* - Visa aproximar a comunidade intra e extraescolar do patrimônio cultural que os cerca. Alunos dos 1º ao 9º anos do Ensino Fundamental. **Objetiva** identificar bens do município como parte da história e identidade de cada um; refletir junto aos alunos sobre a necessidade de conservação e preservação dos vestígios históricos e culturais; Reconhecer o CONDEPSA, o CONDEPHAAT e o IPHAN como órgãos que representam a comunidade e são responsáveis pela proteção de bens materiais e imateriais.

23 - Projeto Entre na Roda* - É realizado pela Fundação Volkswagen e CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisas em Educação Cultura e Ação Comunitária) e visa fomentar a cultura, valorizar e difundir a prática da leitura na escola e em outros espaços públicos. Para isso há formação de orientadores de leitura que, por meio de atividades diversificadas, estimulam crianças, jovens e adultos a expor suas competências como leitores.

24 - Projeto Esporte para Todos* - É realizado nas Unidades Municipais de Educação Infantil e do Ensino Fundamental e tem como parceiros a Viação Piracicabana e a SEMES. Por meio dessas parcerias, o aluno tem acesso às atividades nos centros esportivos do município, durante o período de um ano, inclusive com cartão transporte gratuito. O projeto tem o intuito de despertar no aluno o gosto pelo esporte, ampliando sua cultura, sua socialização e contribuindo para melhoria da sua qualidade de vida. Alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Santos.

25 - Projeto Horta* - É realizado em parceria da SEDUC com o Jardim Botânico e a Casa da Agricultura e tem o intuito de disponibilizar aos educadores da rede municipal condições para a implantação/implementação de horta nas escolas. Os técnicos do Jardim Botânico disponibilizam espaço físico para as oficinas de formação dos educadores. São realizadas visitas técnicas para assessorar o processo nas escolas participantes. A partir desse processo colaborativo, surgiu a criação do blog "Mãos à Terra" com o objetivo de possibilitar a troca de informações entre o grupo e partilhar experiências sobre o tema.

26 - Projeto Jornal Escola* - O Projeto Jornal Escola é realizado em parceria com o “Jornal A Tribuna” e atende a alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). As escolas inscritas recebem pacotes semanais, contendo exemplares do periódico de datas anteriores, material impresso suficiente para trabalhar com o grupo-classe. Reuniões de formação para os educadores e mediadores inscritos no programa ocorrem pontualmente durante o ano, além das exposições dos trabalhos realizados pelas escolas inscritas. Alunos de 1º Ano ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

27 - Projeto de Leitura da Petrobrás* - Patrocinado pelo Petróleo Brasileiro S.A., em parceria com a ONG Leia Brasil e a Prefeitura Municipal de Santos, leva às escolas um caminhão baú-biblioteca, com um acervo que é disponibilizado para alunos, professores e funcionários. Dois educadores, lotados na Secretaria de Educação, são designados para coordenar o Programa nas escolas e oferecem apoio técnico pedagógico nos dias da visita. Bimestralmente acontecem reuniões de professores com o objetivo de promover a leitura em oficinas e seminários. Alunos da Educação Infantil de 4 a 6 anos e Ensino Fundamental .

28 - Olimpíada de Matemática* - É realizada sempre no segundo semestre do ano letivo com alunos dos 9º anos e seu objetivo é fazer com que professores e alunos permaneçam motivados para a construção das aprendizagens da Matemática nas escolas. A proposta é uma iniciativa da SEDUC e tem a parceria da Diretoria de Ensino de Santos, do Colégio do Carmo, UNIVERSITAS e São José. A premiação acontece uma semana após a realização das provas, contando com uma cerimônia de entrega de prêmios em que pais, professores e alunos se encontram. São contemplados 15 alunos de cada rede de ensino: particular, municipal e estadual.

29 - Projeto Recreio Dirigido* - Visa levar atividades lúdicas ao horário do recreio de modo a priorizar o lazer e as relações interpessoais, contribuindo para a diminuição da agressividade e indisciplina na escola. Inspectores de alunos e equipe técnica das UME(s) envolvidas.

30 - Projeto Vovô Sabe Tudo* - Existe há onze anos, desde 1998. É desenvolvido pela Secretaria de Assistência Social em parceria com a Secretaria de Educação. Os vovôs são preparados para atuarem nas escolas municipais, oferecendo atividades diversas: contadores de histórias, confecção de brinquedos de papelão e origami. Atualmente são seis vovôs e vovós que atuam nas escolas. Reúne 58 vovôs que atuam em vários setores da cidade. Eles são divididos em duas turmas, que fazem formação mensal com duas educadoras da SEPROJE/SEDUC.

31 - Projeto Xadrez nas Escolas* O Projeto Xadrez é realizado desde 2005 nas Unidades Municipais de Educação de Santos, atendendo a alunos de 6 a 14 anos, especificamente do Ensino Fundamental. Vem ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola e permitir que este educando tenha oportunidades diversas de aprendizagem, além da educação formal, promovendo inclusive uma integração social. As aulas são ministradas por professores de Educação Física que receberam formação inicial. Durante o ano os alunos são estimulados a participarem de diversos festivais.

* As ações do município de Santos, caracterizadas por um asterisco, foram fornecidas pela prefeitura em 25 de outubro de 2013 via email e também podem ser acessadas no site oficial da Secretaria Municipal de Educação - SEDUC⁹⁵.

São Carlos

1 - Escola de Vida e Trabalho- início: 2006 - En este contexto, el Programa SENAI Escuela de Vida y Trabajo proporciona formación profesional a la población joven de renta baja y en situación de riesgo para que puedan beneficiarse de las oportunidades de integración en el mercado laboral y en la sociedad en general. En el proyecto Escuela de Vida y Trabajo se oferta el curso de aprendizaje industrial "Auxiliar administrativo" con una carga horaria de 800 horas, para alumnos de 14 a 18 años, de baja renta social, de la Red Municipal de Educación.

2 - Escola Municipal de Governo- início: 2005 - Es un instrumento fundamental para mejorar la calidad de la administración pública local, motivando y capacitando al trabajador público. Fue creada en 2005, junto a la Fundación Educativa Sao Carlos, fundación de derecho público, adscrita a la administración del municipio de Sao Carlos, con el objetivo de promover la capacitación permanente de los trabajadores públicos municipales.

3 - Programa de Inclusão Digital - início: 2002 - Es un programa municipal de informática que ofrece a la población igualdad de oportunidades para la alfabetización digital. Tiene como ejes de acción: articular diferentes unidades de la administración municipal (departamentos, fundaciones, entidades y empresas), incluir el municipio en los programas gubernamentales de inclusión digital, en las esferas estatal y federal, además de establecer en Sao Carlos colaboraciones entre instituciones públicas, privadas y no-gubernamentales locales, regionales, nacionales e internacionales.

4 - Universidade Aberta da Terceira Idade- início: 1995 - Es un programa educativo de la Fundación Educativa Sao Carlos, persona jurídica de derecho público, de la administración indirecta del municipio de Sao Carlos. Está dirigida a personas alfabetizadas mayores de 40 años, con clases impartidas en turnos de mañana y tarde, en dos campus situados en dos barrios con un alto índice de población mayor. Tiene como objetivo la educación a lo largo de la vida respetando las particularidades de este segmento de población, adoptando principios de la pedagogía del ocio, que tiene en cuenta la espontaneidad y la participación activa de los alumnos.

⁹⁵ Disponível em <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?>> Acesso em 01 nov. 2013.

5 - Universidade Aberta do Trabalhador - inicio: 2001 - La UNITrabajador es un programa de educación no formal de la Fundación Educativa Sao Carlos que tiene como finalidad la formación inicial y continua de trabajadores, articulando las políticas municipales desarrolladas en las áreas de educación, empleo, ciencia, tecnología y ciudadanía. Los cursos ofrecidos capacitan en habilidades básicas, habilidades específicas y habilidades de gestión para el ejercicio del trabajo.

6 - Inclusão: Direito à Diversidade - inicio: 2005 - Ha contribuido a crear "espacios" de atención educativa especializada para alumnos de la red municipal de enseñanza con discapacidades o necesidades especiales. El proyecto se realiza en colaboración con otros departamentos municipales para garantizar una atención global a los niños y niñas y a los tutores. Esta experiencia se inició con la finalidad de garantizar: a) el acceso de los alumnos con discapacidades a la red de enseñanza regular; b) la asistencia de profesionales especializados a los alumnos en las horas de enseñanza no regular; c) el apoyo a los profesores tutores de la enseñanza regular; d) la atención a la comunidad extranjera con hijos en edad escolar.

7 - A gestão democrática de escola pública e o conselho da escola - inicio: 2006 - El ayuntamiento de Sao Carlos, a través del Departamento Municipal de Educación y Cultura, promueve la creación y movilización de consejos de escuela, como parte de la política de democratización de la gestión pública. El trabajo se está desarrollando en colaboración con la Universidad Federal de Sao Carlos (UFSCar). Se han realizado cursos de formación continua para los integrantes de los consejos escolares del municipio (directores de escuela, profesorado, funcionarios, padres y madres y alumnado).

8 - Projeto Escola Nossa - inicio: 2006 - Es una directriz del Departamento Municipal de Educación y Cultura de Sao Carlos que tiene como objetivo hacer posible el intercambio entre escuelas y comunidad a través de iniciativas como la apertura de las escuelas los fines de semana y la actuación de un gestor comunitario como "puente" entre la escuela y la comunidad. Trabaja con cinco núcleos de acciones preventivas: 1. Actividades motoras. 2. Arte y educación. 3. Educación para la salud. 4. Programa de Inclusión digital. 5. Actividades de formación de educadores. En locales localizados en barrios periféricos (escuelas, centros comunitarios, pabellones deportivos, etc.).

9 - São Carlos de Todos Nós: Educação para preservação de bens materiais e imateriais do Município - inicio: 2006 - Desarrollado por el Departamento Municipal de Educación y Cultura y la Fundación Pró-Memória, tiene como objetivo la apropiación de los diferentes espacios del municipio para promover la educación de la población infantil. Se inició en el año 2006 en todas las escuelas municipales de educación básica de Sao Carlos. El proyecto tiene tres vertientes: las visitas escolares, la formación del profesorado y la elaboración de material didáctico de apoyo. Se trata de consolidar la visita escolar como instrumento de aprendizaje.

10 - Programa de Inclusão Digital nas Bibliotecas de São Carlos - inicio: 2002 - Aprovechando la infraestructura instalada en las bibliotecas que componen el Sistema Integrado de Bibliotecas: 4 públicas municipales, 8 escolares comunitarias y 1 especializada para discapacitados visuales, se instalaron los llamados Infocentros, que son espacios equipados y estratégicamente localizados en los puntos más variados de la ciudad. Estos espacios tienen como objetivo poner a disposición de la ciudadanía el acceso y uso de ordenadores, impresoras y scanners, además del acceso a Internet de banda ancha y cursos de capacitación.

11 - Projeto Papo Cabeça - inicio: 2005 - Se elaboró una estrategia para crear grupos de debate de jóvenes, donde personas de la misma franja de edad puedan encontrarse para debatir y compartir sus experiencias. Los jóvenes no encuentran un apoyo suficiente en la escuela que les ofrezca orientación en aspectos esenciales de su vida, como por ejemplo: opciones profesionales, consumo de drogas y sexualidad. Se lleva a cabo en escuelas de la red municipal de educación de São Carlos.

12 - Escolas do Futuro - inicio: 2002 - El Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/São Carlos, quiere garantizar las condiciones mínimas de acceso a la información y a la cultura por parte de todos los ciudadanos. En ese contexto fue pensado y puesto en marcha el proyecto de las Escuelas del Futuro, que la transformación de las bibliotecas escolares en bibliotecas comunitarias abiertas a toda la

comunidad sin dejar de cumplir su papel principal de apoyo a la enseñanza básica y a las actividades de la educación infantil. Entre los servicios que prestan las bibliotecas en encuentran los cursos de alfabetización digital y las actividades de animación a la lectura.

São Paulo

1 - Exercícios Físicos como Participação Ativa an Comunidade - inicio: 2009 - El Centro de Educación Unificado - Uirapuru del Ayuntamiento de la ciudad visa atender a las personas en situación de vulnerabilidad social, con miras a su inclusión, a través de la práctica deportiva y de ocio que ayuda al desarrollo general del ser humano. Los participantes en el programa se sienten libres de proponer acciones en su comunidad, creando participación ciudadana.

2 - Virada Esportiva - inicio: 2003 - El deporte y la actividad física de carácter recreativo son herramientas importantes para la promoción de la convivencia, el aprendizaje de los valores sociales de cooperación, la adquisición de hábitos de vida saludables y la igualdad entre las personas. El Festival Deportivo es un evento que tiene una duración de 24 horas y se lleva a cabo en todas las zonas de la ciudad. Se realizan cerca de 2.000 actividades distintas. Con este Festival, Sao Paulo afirma su condición de capital brasileña del deporte.

3 - Ruas de lazer - inicio: 1976 - La creación del programa Calles de Ocio por parte del Departamento de Deportes, Ocio y Recreación (SEME), con el objetivo de preservar las iniciativas populares de ocio, de naturaleza física y deportiva como factor de identidad cultural de la comunidad y garantizar espacios para la expresión de esas manifestaciones. Se trata de la utilización de las calles como espacio alternativo de ocio entendido en su forma más amplia: juegos, deportes, fiestas, bailes, convivencia social, etc.

4 - Clube Escola - inicio: 2007 - Una política pública diferenciada con el fin de extender las actividades diarias de los jóvenes de la red pública de educación, a partir de una programación deportiva, recreativa y cultural variada y gratuita, ofrecida en los equipamientos deportivos municipales. Las actividades del programa se ofrecen en 98 clubes municipales, distribuidos por todas las regiones de la ciudad, democratizando el acceso de la población al deporte y cuidando la calidad de la programación ofrecida.

5 - Clube da Caminhada - inicio: 2008 - Se lleva a cabo en los Centros Educativos Unificados (CEUs), ubicados en las zonas periféricas de la ciudad. Se trata de una actividad accesible, sin límite de número de participantes por encuentro y de fácil inserción en la rutina diaria del usuario que entre otros aspectos promueve la salud. Siempre bajo la orientación de un profesor de educación física. Con ello se pretende que el tiempo libre de los participantes sea un momento no sólo de práctica de la actividad física orientada, sino de integración en la colectividad, de apropiación del espacio físico.

6 - O Centro de São Paulo é uma sala de aula - inicio: 2005 - El proyecto promueve la formación del profesorado de la red pública municipal de educación y de otros actores locales animándoles a establecer colaboraciones con espacios de la región centro de la ciudad como por ejemplo museos, parques, centros culturales, cines, plazas, puntos históricos, etc., explorando dentro y fuera del aula los potenciales educativos de la región, creando redes de conocimiento en el entorno escolar y uniendo distintos elementos de la comunidad para mejorar la educación pública y el desarrollo social local.

7 - Inclusão e Ação - inicio: 2005 - El Centro de Formación y Acompañamiento a la Inclusión del distrito de Campo Limpo, fue creado con el fin de dar asistencia a las personas discapacitadas en la red regular de educación. Fue creado con el objetivo de garantizar el acceso, la permanencia y el éxito de este sector de la población en la escuela. Para ello, actúa en el sentido de construir redes de apoyo, realizando el atendimiento a los alumnos y a las familias y apoyando el trabajo de los centros educativos.

8 - Atendimento à Saúde de Populações Indígenas em uma grande metrópole - inicio: 2004 - Esta iniciativa pretende organizar el servicio de atención integral en salud y gestión de cuidados, dirigido a

la población indígena de las aldeas localizadas en el municipio. Visa y facilitar la práctica de la equidad a través de la inclusión y del respeto a los derechos de los ciudadanos. Toda la actividad, que es verdaderamente educativa, tiene el deber de salvaguardar el desarrollo de los derechos del hombre y de sus libertades fundamentales, evitando cualquier forma de exclusión.

9 - Programa Ação Família - viver em comunidade - inicio: 2005 - Tiene como centro de las acciones el núcleo familiar, además del beneficio financiero, la asistencia domiciliar y el acompañamiento socioeducativo, y tiene como base la cooperación entre departamentos. El Programa es el resultado del esfuerzo de 12 departamentos del ayuntamiento para sacar del aislamiento geográfico y socioeconómico a familias vulnerables que viven en los barrios periféricos. Para su ejecución, se firmaron colaboraciones con 47 organizaciones no gubernamentales.

10 - A escola de educação infantil indígena: os Centros de Educação e Cultura Indígena (CECI) da cidade de Sao Paulo - inicio: 2004 - Los líderes indígenas de las aldeas guaraníes mbyá de la ciudad han trabajado con el poder público en la construcción de tres centros culturales en sus aldeas. Los centros educativos cuentan con cerca de 400 niños indígenas de la etnia guaraní mbyá, de 0 a 7 años de edad, que aprenden la lengua materna y otras enseñanzas que fueron preservadas por su comunidad.

11 - Selo Diversidade Cidade de São Paulo - inicio: 2006 - El Departamento de Trabajo del Ayuntamiento en colaboración con organizaciones empresariales, sindicales y del tercer sector, lanzó el Pacto para la Valorización y Promoción de la Diversidad de Género y Raza en el Trabajo. Se trata de una iniciativa que tiene como objetivo dar visibilidad a los esfuerzos por la lucha contra todo tipo de discriminación, en especial de género y raza en el mercado de trabajo. La alcaldía otorga el Sello a aquellas empresas que se comprometen a emplear personas negras y mujeres y a disminuir la diferencia salarial comparado con los salarios de hombres blancos.

12 - "Memórias em Rede": formação do aluno monitor - inicio: 2004 - La Informática Educativa se inserta en el Programa Leer y Escribir del Departamento Municipal de Educación de la ciudad de Sao Paulo y se propone como desafío que los alumnos de 1º y 2º curso de Enseñanza Básica y Media aprendan y mejoren en lectura y escritura. Ciertas demandas apuntadas por los educadores condujeron a la elaboración de propuestas de confección de material de apoyo a las actividades en las aulas de informática; de formación de alumnos monitores; y de puesta en marcha de proyectos de colaboración y experiencias de comunicación en el espacio virtual.

13 - Programa da Capacitação em direitos humanos com recorte em contrabando e tráfico de imigrantes latino-americanos - inicio: 2007 - Este proyecto se dirige a inmigrantes en situación de irregularidad que desconocen sus derechos, por lo que es poco frecuente que denuncien sus malas condiciones laborales. El Centro de Apoyo al Inmigrante actúa directamente con latinoamericanos provenientes de Bolivia, Paraguay o Perú que trabajan en talleres clandestinos de costura de la ciudad de Sao Paulo o del interior del estado. En líneas generales, esta propuesta intenta insertar socialmente a los inmigrantes y a sus familia.

14 - Escola Municipal Carlos Augusto de Queiroz Rocha e sua comunidade: uma experiência de educação comunitária - inicio: 2003 - Esta experiencia nació fruto de la colaboración entre los profesores y las coordinadoras. El punto de partida es la lectura, aunque también se traduce en la creación de un grupo que busca un modo práctico de actuar en la transformación de la comunidad. Tras las labores de divulgación realizadas durante los meses de febrero y marzo de 2007, en abril se inició el proyecto con representantes de profesores, el equipo técnico, padres y madres, el alumnado y líderes de la comunidad.

15 - Esporte é Educar - inicio: 2006 - Se propone, mediante actividades físicas deportivas, culturales y educativas, la inclusión social de los discapacitados y de las familias en la comunidad del Centro Educacional Unificado Pêra Marmelo. Atiende a discapacitados de 6 a 50 años y a sus familias. Gracias a la colaboración de voluntarios, se realizan actividades físicas regulares y actividades culturales y educativas para que los discapacitados mejoren su calidad de vida, desarrollen y perfeccionen sus capacidades físicas, motoras, cognitivas y sensoriales.

16 - Pedagogia Hospitalar em São Paulo - inicio: 1987 - El Hospital do Câncer A. C. Camargo es percibió que cuando se iniciaba el tratamiento, muchos padres creían que sus hijos ya no volverían a estudiar. Considerando su situación, la dirección del centro, decidió luchar por devolver la posibilidad de estudiar a los niños del hospital. Para ello, se fundó la Escuela de Pediatría, Escola Schwester Heine que da la oportunidad de acceder o continuar con la escolaridad a los niños con problemas de salud.

17 - Programa Crédito Popular Solidário - inicio: 2001 - La organización Sao Paulo Confía nació en 2001 como una OSCIP. Se trata de una organización pionera en programas de microcréditos, fruto de la colaboración de entidades públicas y privadas apoyadas por la sociedad civil. Desde entonces, el objetivo principal de la organización ha sido proporcionar a los pequeños empresarios de las áreas más desfavorecidas de Sao Paulo microcréditos para que puedan sacar adelante sus negocios. Estos créditos se basan en un innovador sistema de aval mediante un "grupo de solidaridad".

18 - Semana da Criança e do Adolescente: por uma Cidade Educadora - inicio: 2007 - Se creó como una propuesta que ofreciera actividades y talleres, preferentemente en locales públicos, durante una semana. Los participantes eran niños y adolescentes de 7 a 18 años, pero también sus familiares y la comunidad. Diez instituciones organizaran el proyecto en la región próxima a la Ciudad Universitaria. La ciudadanía escogía las actividades en que participaba, uno de los objetivos del proyecto era que los habitantes se desplazasen por la zona donde viven.

19 - Aqui é meu lugar - História e Memória da EMEF Coelho Neto - inicio: 2007 - A partir de la Reunión de Organización de la Unidad Escolar del EMEF Coelho Neto que tuvo lugar en la primera semana de febrero de 2007 se iniciaron varias acciones para cumplir con las metas del Proyecto Político Pedagógico de la Unidad. El proyecto organiza una serie de actividades a través de las cuales el alumnado entra en contacto con su entorno, aprende a conocerlo, a apreciarlo y a respetar su memoria.

20 - Oldnet - inicio: 1999 - Es un taller de informática para gente mayor, para aprender a utilizar el ordenador y navegar por internet de la mano de adolescentes voluntarios, estudiantes de escuelas públicas y privadas de la ciudad de São Paulo. Fue creado y desarrollado en los laboratorios de educación comunitaria de la Asociación Cidade Escola Aprendiz. Intenta, por un lado, abordar las peticiones de inserción digital y actualización de conocimientos de las personas mayores y ofrece un contacto semanal y un vínculo productivo entre jóvenes y personas mayores. Por otro lado, trabaja con los jóvenes a través de la invitación a la participación consciente en la sociedad.

21 - Poder público formulando políticas públicas com a participação da sociedade civil - inicio: 2007 - Actualmente hay una enorme distancia entre poder público y sociedad civil. Sin embargo, el poder público debe trabajar a favor de la sociedad, por lo que se han iniciado una serie de acciones para aproximar las decisiones del poder público a la población. Se han creado comités temáticos de trabajo en que la ciudadanía puede opinar sobre su barrio y las medidas que sería conveniente adoptar, que posteriormente son valoradas por la municipalidad para su posible implementación.

22 - Urbanização de Paraisópolis: parque linear do Brejo - inicio: 2006 - Se basa en: una mejora de las condiciones de habitabilidad del núcleo; la prevención y eliminación de riesgos y accidentes causados por factores geotécnicos y por inundaciones, potenciados por la ocupación desordenada; una mejora de las condiciones ambientales de las favelas y de su entorno; una mejora de las condiciones de salubridad y de salud de la población; la implicación de la población en la conservación de las mejoras; y la lucha sistemática contra la ocupación irregular de las áreas protegidas. Se han creado estrategias para ampliar la participación de los habitantes. Se hicieron actos y reuniones para presentar el proyecto y para analizar las sugerencias de los habitantes, así como sus preocupaciones.

23 - Núcleo da Apoio à Habilitação e Reabilitação Social para Pessoas com Deficiência - Projeto Oficinas - inicio: 1990 - Un programa de inclusión social dirigido a la profesionalización, que no perpetuase la exclusión de los participantes. El programa "Educar en el Trabajo", desarrollado en colaboración con el Departamento Municipal de Asistencia y Desarrollo Social, se compone de dos

vertientes: la preocupación frente a los aspectos educativos, motivadores y éticos; y la importancia del desarrollo de las prácticas laborales y sociales.

24 - Programa "Nas Ondas do Rádio" - inicio: 2001 - Su objetivo es promover el protagonismo infantil y juvenil a través de los medios de comunicación, promoviendo la cultura de la paz y el enriquecimiento curricular. Esta experiencia contribuye a la formación intelectual de sus participantes estimulando la lectura y la escritura, fundamentales en el proceso de producción de los programas; posibilita el trabajo en equipo, mejora el nivel de comunicación oral y su autonomía.

25 - Projeto Ambientes Verdes e Saudáveis: Construindo políticas públicas integradas na cidade de São Paulo - inicio: 2007 - El proyecto pretende fortalecer a nivel local, una gestión interdepartamental de intervenciones en cuestiones ambientales que tienen un impacto sobre la salud de la población, así como promover actitudes dirigidas a la preservación, conservación y recuperación ambiental y a la promoción y protección de la salud de la población. Tiene como objetivo fortalecer la gestión local e interrelacionar las cuestiones socio-ambientales y de salud en la realidad de las comunidades, capacitando a agentes comunitarios.

26 - Pombas Urbanas e o Centro Cultural Arte em Construção - inicio: 2004 - Tiene como objetivo dedicarse, además de a su producción teatral profesional, a transferir sus conocimientos a jóvenes de la periferia de Sao Paulo. Los actores del grupo crearon un Instituto para hacer viable sus proyectos de democratización cultural. En el barrio Cidade Tiradentes se asociaron a profesionales de danza, graffiti, música, circo y de otras áreas como educación y salud para desarrollar un proyecto de formación y vivencia artística.

27 - Museu Afro Brasil - inicio: 2004 - Un espacio con el firme compromiso social de contribuir a que la población negra ocupe el lugar de derechos que le corresponde en la sociedad brasileña, afirmando el valor de esta cultura y promoviendo una identificación positiva basada en el orgullo, la dignidad y la autoestima. Se ofrecen visitas guiadas, cursos, talleres, seminarios y juegos interactivos para grupos de estudiantes, profesorado, educadores de instituciones de la sociedad civil, personas con necesidades especiales y personas mayores. Las actividades se organizan alrededor de las exposiciones permanentes y las temporales, y proponen una aproximación a sus contenidos a través de historias, danzas populares, música, etc.

28 - Escola - Restaurante - inicio: 2004 - es un proyecto de la Secretaría Municipal de Asistencia y Desarrollo Social que está integrada en la Secretaría Municipal de Trabajo y se lleva a cabo en colaboración con organizaciones no gubernamentales. Pone especial atención en la formación integral de los jóvenes de entre 17 a 20 años, que cursan o que ya han terminado la educación secundaria obligatoria y que provienen de familias con una renta familiar per cápita máxima de medio salario mínimo. El Programa tiene como objetivo promover la inserción de los jóvenes en el mundo laboral.

29 - Centro Cultural da Juventude - inicio: 2005 - El Centro pone a disposición de los y las jóvenes informaciones, servicios, actividades, cursos, talleres, proyectos, etc., y al mismo tiempo, hace posible que la población juvenil se exprese y comunique. El objetivo es ofrecer actividades constructivas para transformar a los y las jóvenes en ciudadanos más participativos. Los gestores de políticas de juventud raramente elaboran planes y proyectos dirigidos a niños/as y jóvenes utilizando herramientas de consulta a los propios beneficiarios.

30 - Bairro-escola - inicio: 1997 - La experiencia de Barrio-escuela en la que los procesos formativos extrapolan el contexto escolar y envuelve otros espacios públicos, establecimientos comerciales, asociaciones y centros culturales. Se basa en una serie de principios que definen el proceso formativo que quiere desarrollar: -Trascendencia; -Permeabilidad; -Co-responsabilidad; -Conectividad e Re-significación donde se otorga un nuevo significado a la educación, que pasa a tener un sentido mucho más profundo para la vida de las personas y una unión más estrecha con su cotidianidad.

31 - Programa "São Paulo é uma Escola" - inicio: 2005 - Usa los diferentes espacios de las escuelas y de sus alrededores, proporcionando a la población infantil y juvenil, condiciones para la realización de actividades pedagógicas, culturales, recreativas y de ocio, fuera del tiempo regular del aula. Esta propuesta se fundamenta en dos iniciativas importantes de la política educativa actual: -la

ampliación del tiempo para el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje; -la revitalización y uso de los espacios de ocio de la ciudad.

32 - Fóruns temáticos: Arte de Rua e Hip Hop - inicio: 2006 - Los Foros Temáticos fueron creados con el fin de promover discusiones periódicas que resulten en propuestas de políticas públicas para la juventud. Se cuenta con su colaboración para la implementación y ejecución de proyectos socioculturales que realmente estén acorde con sus intereses. Estos espacios permiten el encuentro de jóvenes de diferentes realidades y regiones de la ciudad generando el intercambio de experiencias y conocimientos.

33 - Oficinas do Prosedis - inicio: 2005 - PROSEDIS es una organización de la sociedad civil de interés público. Tiene como objetivo promover la integración social por medio de la educación y cuenta con un equipo de profesionales y empresarios que dedican sus esfuerzos a la creación y desarrollo de proyectos. Realiza talleres culturales, deportivos y de ayuda al profesorado, fuera de la escuela en aquellos espacios públicos que se encuentran a disposición de la comunidad. La secretaria de educación ofrece el transporte, costea los salarios de los trabajadores y el material necesario.

34 - Trilhas Negras e Indigenas - inicio: 2005 - La Secretaria Municipal de Educación (SME), ha emprendido el Proyecto "Trilhas Negras Indígenas" con la expectativa de llevar a la práctica el proceso pedagógico previsto en la Ley 10.639/2003 que introduce en el currículum escolar obligatorio la Temática "Historia y Cultura Afro-Brasileira". "Trilhas Negras e Indígenas" articula los programas de los CECI y de las escuelas de la Red Municipal, con el objetivo que el alumnado (indígena y no indígena) participe en los encuentros y aprenda a respetar las diferencias culturales.

35 - CEU - Centro de Educação Unificado - inicio: 2003 - Polos de desarrollo comunitario que favorezcan la educación de la población y asuman funciones de organización y articulación del territorio en el que se encuentran, al tiempo que son espacio para proyectos sociales y acciones de interés local. Este proyecto promueve la Educación en sus diferentes modalidades, Educación Infantil, Elemental, Secundaria y de Adultos. Pone a disposición de la comunidad salas, clases, laboratorios, aulas de informática, salas de lectura, teatro, cocinas, dispensarios médicos, piscinas, campos de deportes, pistas de atletismo, de Skate, Talleres, estudios, Bibliotecas, Emisoras de Radio, Sala de baile, Panadería, Taller de Arte y salas de reuniones.

36 - Projeto de Inclusão de Transgêneros - inicio: 2003 - A pesar del crecimiento económico experimentado los últimos años, todavía existe un importante segmento de población excluida económica y socialmente, que no aparece en los informes económicos oficiales y, en muchos casos, habita en la calle. Por este motivo, el departamento de Educación emprendió este proyecto, dirigido a favorecer las condiciones de vida de estos grupos. El proyecto se inició en el centro de la ciudad, propiciando el retorno al ámbito educativo, con el fin de retomar su sentimiento de ciudadanía, darles acceso a la educación y al conocimiento del que habían sido apartados.

Sorocaba

1 - Projeto Novo Tempo – Reinserção de egressos e familiares do sistema prisional - inicio: 2007 - Promover la inclusión social y económica de los expresidarios y sus familiares, los cuales sufren los prejuicios sociales y la falta de oportunidades para restablecer su integridad. El Ayuntamiento firmó un acuerdo con la Fundación Profesor Manuel Pedro Pimentel (FUNAP, a través de la realización de servicios de jardinería, limpieza de las vías públicas, construcción de senderos verdes, mantenimiento de parques y carriles bici, etc. Para realizar estas tareas, estas personas reciben una formación previa.

2 - Universidade do Trabalhador Empreendedor - Capacitação Cidadã - inicio: 2010 - Con el objetivo de aumentar la cualificación de los ciudadanos y de favorecer su inserción en el mercado laboral, el Ayuntamiento creó la Universidad del Trabajador Emprendedor (UNITE) que ofrece a la ciudadanía cursos gratuitos de capacitación en distintas disciplinas. Firma acuerdos de colaboración con entidades como por ejemplo: el SENAI, el SESI, el SEST-SENAT, universidades, sindicatos,

empresas privadas, Fondo Social de Solidaridad, Oficina de Empleo, Asociaciones de Artesanía y otros.

3 - Oficinas de plantio e doação de mudas - inicio: 2009 - Para garantizar estos beneficios, el Ayuntamiento de Sorocaba a través de la Secretaría de Medio Ambiente, está implantando el Plan de Arborización Urbana, el cual pretende aumentar el área de cobertura vegetal del municipio y orientar al ciudadano en la selección, plantío y cuidados de los árboles. En este marco, los talleres de plantío y donación de plántulas es una iniciativa que surge con el objetivo de facilitar el acceso gratuito a la población a plántulas de árboles para ser plantadas en los jardines y patios de sus residencias.

4 - Roteiro Educador - inicio: 2010 - Se pretende valorizar las costumbres y la cultura local, mediante la oferta de espacios, equipamientos y servicios públicos adecuados al desarrollo personal, social, moral y cultural de todos los habitantes, poniendo especial atención en la infancia y juventud. El proyecto trabaja a cuatro niveles: social, medioambiental, cultural e histórico y se articula con el currículo escolar de la Red municipal de educación.

5 - Escola em Tempo Integral - Oficina do Saber - inicio: 2007 - En un nuevo concepto de educación integral que rompe con los muros de la escuela, ganando las calles, parques, museos y jardines, incorporando sus monumentos y equipamientos urbanos, democratizando y facilitando el acceso a la información, de forma amplia, general y sin barreras. La intencionalidad del proyecto es la mejora permanente del aprendizaje, consolidando habilidades y competencias que creen oportunidades de inserción de las personas en la dinámica de un mundo globalizado, más allá del tiempo y del espacio de la escuela, lo que fomenta el éxito personal y escolar.

6 - Amigos do Zippy em casa - inicio: 2008 - El Programa de Educación Emocional denominado "Amigos de Zippy" dirigido a niños de 6 y 7 años de edad, que se aplica en todas las escuelas públicas. A través de encuentros formativos en salud emocional para las familias y responsables de los niños, con ejercicios prácticos e intercambios de ideas y de experiencias entre ellos. Para ello, se facilita la "Guía de actividades" que contiene actividades lúdicas a realizar en familia, reforzando todos los temas del programa. Estas actividades son rápidas, no requieren material especial, pueden ser realizadas en cualquier lugar y en ellas pueden participar otras personas adultas y niños.

7 - Programa "Clube da escola" - Escola aberta aos finais de semana - inicio: 2007 - Este programa fomenta la integración de las familias en las escuelas municipales durante los fines de semana y pretende ser una extensión de sus hogares para el desarrollo de actividades socioculturales, deportivas y económicas, proporcionando un ocio saludable con posibilidad de generación de renta. El Programa se realiza en las escuelas municipales situadas en barrios considerados de riesgo social, en los cuales algunas escuelas fueron asaltadas y donde se registra un alto índice de vandalismo.

8 - Programa Pedala Sorocaba - inicio: 2008 - Implantar un sistema ciclovionario, con un recorrido inicial de 40 km y de expansión en el futuro inmediato de 40 km más, con el objetivo de facilitar condiciones de movilidad urbana mediante el uso de vehículos no motorizados, las bicicletas. Se implantó también el Programa "Pedalea Sorocaba", que pretende convertir la bicicleta en un medio de transporte, para ir al trabajo y como actividad lúdica en la ciudad de Sorocaba. El proceso consiste en promover a través de distintas acciones y eventos el uso correcto de la bicicleta.

9 - Caravana da Cultura - inicio: 2007 - Parte del principio de participación de la comunidad en las diferentes etapas de la ejecución del proyecto, desde la planificación hasta la realización de las actividades. Es un espacio que acoge diferentes formas de manifestación de la cultura popular a través de la realización de actividades de carácter inclusivo, de libre elección desarrolladas un local apropiado y seguro, favoreciendo así el intercambio cultural. La Caravana de la Cultura ofrece los sábados y domingos actividades de ocio educativo en distintos barrios de la ciudad.

10 - Projeto Bairro Mais Feliz - inicio: 2007 - Se realiza en el barrio Jardim Nova Esperança, una zona de gran vulnerabilidad social y pretende atender prioritariamente a la población joven y sus familias. El proyecto desarrolla más de 40 acciones en beneficio de esta comunidad, con la participación de 8 departamentos municipales. Las acciones se dirigen a promover una mayor inclusión social, a través de talleres, que implican a las áreas de salud, arte, deporte y ocio, educación

no formal, preparación para el trabajo, entre otras, de forma articulada y en colaboración con la comunidad.

11 - Projeto de Inclusao Digital: "Sabe Tudo" - inicio: 2006 - Así, la idea de articular el entorno escolar y las políticas públicas presentó unas condiciones perfectas para generar un ambiente de desarrollo personal y profesional. Esta política de inclusión quiere poner el conocimiento a disposición de toda la población, a través del acceso a las nuevas tecnologías de la información. Por otra parte el proyecto "Sabe tudo" ofrece cursos que pretenden incentivar una ciudadanía más consciente, conocedora de sus derechos y deberes.

12 - Conselho Municipal do Jovem - inicio: 2006 - El Ayuntamiento de Sorocaba creó la Secretaría de Juventud con el objetivo de fomentar políticas públicas dirigidas a los y las jóvenes. La ciudad de Sorocaba cuenta con una población de aproximadamente 120.000 jóvenes, que representan el 20% de la población. Una de las metas del gobierno actual es la de incluir a los y las jóvenes en un proceso político que permita su participación activa y el desarrollo de una ciudadanía defensora de sus derechos.

Fonte: Texto editado pela autora a partir de dados disponíveis em
<<http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPaisosAc.do#Brasil>> Acesso em 26 set. 2013.; e
<<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?>> Acesso em 01 nov. 2013.