

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO  
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**ANA PAULA ROHRBEK CHIARELLO**

**PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E CIDADES EDUCADORAS:  
DESAFIOS À JUSTIÇA E EQUIDADE**

**FREDERICO WESTPHALEN- RS**

**2024**

**ANA PAULA ROHRBEK CHIARELLO**

**PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E CIDADES EDUCADORAS:  
DESAFIOS À JUSTIÇA E EQUIDADE**

Tese apresentada como quesito para à obtenção do título de Doutor em Educação, pelo Programa de Doutorado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – *Câmpus* de Frederico Westphalen.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edite Maria Sudbrack

**FREDERICO WESTPHALEN- RS**

**2024**

## **IDENTIFICAÇÃO**

### **1.1 Instituição de Ensino/Unidade**

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen – RS

### **1.2 Direção do Campus**

Diretora Geral: Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico: Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Alzenir José de Vargas

### **1.3 Departamento/Curso**

Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação – Doutorado em Educação  
– Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luci Mary Duso Pacheco

### **1.4 Disciplina**

Prática de Pesquisa (tese)

### **1.5 Orientadora**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edite Maria Sudbrack

### **1.6 Orientanda**

Ana Paula Rohrbek Chiarello

### **1.7 Temática:**

Plano de Ações Articuladas (PAR) e Cidades Educadoras: Desafios à Justiça e Equidade

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edite Maria Sudbrack Orientadora – URI/FW

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Maria Andreis - UFFS

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Silvia Maria Leite de Almeida - UFBA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Moll URI/FW

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi URI/FW

**FREDERICO WESTPHALEN- RS**

**2024**

Dedico este trabalho a todos que aceitaram o desafio de entender esta temática que nos instiga e nos apaixona cada dia mais. Pensar em uma possível cidade que educa e transforma é uma jornada repleta de significados e possibilidades. Meu propósito ao embarcar nessa empreitada foi vivenciar, juntamente com os desafios diários, experiências ancoradas em uma visão de futuro, na qual a educação é o alicerce para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e equânime. Afirmo que o Plano de Ações Articuladas (PAR) é um modo de fazer essa transformação acontecer. Agradeço a todos que contribuíram para essa jornada e que compartilham do desejo de transformar nossa realidade em um espaço onde o conhecimento e a inclusão sejam pilares fundamentais.

## AGRADECIMENTOS

Esta caminhada, em um trabalho tão imenso que é uma tese, percorrida com muito esforço e dedicação, não aconteceu sozinha. Ao longo desse percurso, tive a oportunidade de conhecer profissionais inspiradores que contribuíram imensamente para a efetivação deste estudo. Suas orientações e apoio foram fundamentais para cada etapa deste trabalho. Além disso, percebi a importância dos valores e atitudes na educação, pois são eles que moldam não apenas o ambiente acadêmico, mas também a sociedade como um todo. Agradeço a todos que estiveram ao meu lado durante esta jornada, compartilhando conhecimento, experiências e incentivando-me a seguir em frente, rumo à construção de um futuro mais promissor. Desta forma, expresso minha gratidão:

À orientadora, professora Edite, apresento minha profunda gratidão pela presença constante, pela dedicação incansável, pela competência exemplar e pela paciência inabalável. Admiro profundamente não apenas sua excelência profissional, mas também a sua admirável qualidade humana. Agradeço por sua orientação, que foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

A todos que participaram do grupo focal (forma de realizar entrevistas), que ganhou força e culminou na formação de um comitê, além de contribuir para diversos resultados que se tornaram marcos para nossa cidade, expresso minha sincera gratidão. A vocês, meu mais profundo agradecimento e admiração.

Aos professores Luci Mary Duso Pacheco, Claudionei Vicente Cassol, Silvia Regina Canan, Luci dos Santos Bernardi, Edite Maria Sudbrack, Jaqueline Moll e demais professores do programa, expresso minha profunda gratidão pelo compartilhamento de conhecimento e pela abertura de novas perspectivas sobre a educação e as cidades que educam.

Aos professores Dra. Adriana Maria Andreis (UFFS), Dr. Marcio Tascheto da Silva (UFN), Dra. Jaqueline Moll (URI/FW) e Dra. Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW), Silvia Maria Leite de Almeida (UFBA), membros da banca, expresso minha sincera gratidão por enriquecerem este trabalho com suas valiosas sugestões e por dedicarem à leitura deste trabalho seu tempo, conhecimento e experiência.

Agradeço em especial a minha filha Letícia e meu esposo Nelito Junior, que sempre me apoiaram, compreendendo minhas ausências e reconhecendo a importância deste momento para mim. Em todas as horas, estiveram à disposição para me ouvir e ajudar, dando-me sempre muita força para seguir em frente. Sou imensamente grata a vocês.

Aos meus amigos e amigas, aos meus familiares e a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, tornaram-se protagonistas deste trabalho, expresso meus sinceros agradecimentos. A todos vocês, o meu muito obrigada.



Fonte: Arqueiros (2013, s/p)

*A sociedade humana nasceu com a compaixão e com o cuidado pelo outro...A preocupação contemporânea está toda aí: levar essa compaixão e essa solicitude para a esfera planetária..., Mas vocês terão de prosseguir esse caminho, gostem ou não, a começar por sua casa, por sua cidade – e já. Não consigo pensar em nada mais importante que isso. É por aí que devemos começar. (Bauman, 2009, p. 90).*

## RESUMO

A presente pesquisa de doutorado teve como objetivo geral investigar a contribuição dos princípios da Cidade Educadora para a corporificação do Plano de Ações Articuladas (PAR), de forma justa e equânime. Seguindo a abordagem qualitativa, como ferramenta de coleta de dados, foi usada a técnica do Grupo Focal. A partir de Mainardes (2006), procuramos entender as contribuições do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais, tendo como base a perspectiva pós-estruturalista, a pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” e integra a “Cátedra UNESCO Unitwin - A cidade que Educa e Transforma”, recentemente aprovada, com participação de Brasil, Portugal e Guiné Bissau. Ainda quanto ao percurso metodológico, foi empregado o estudo do estado do conhecimento, com a análise de teses e dissertações encontradas nas bases de dados IBICT e CAPES, publicadas no recorte temporal de 2011 a 2021, tendo como descritores “Plano de Ações Articuladas”, “Cidades Educadoras” e “Planejamento e Participação”. Procuramos estabelecer conexões entre os referenciais teóricos sobre o tema, os princípios de Cidades Educadoras e as ações propostas pelo PAR. A investigação foi guiada pelo problema da pesquisa “Qual a possibilidade dos princípios da Cidade Educadora contribuírem para a corporificação e exequibilidade do Plano de Ações Articuladas (PAR), respeitando parâmetros justos e equânimes?”. Foi assim que postulamos a seguinte tese: A construção do Plano de Ações Articuladas (PAR), nos moldes (articulada com os princípios) de Cidade Educadora, pode contribuir para desenvolver as potencialidades educadoras em uma cidade mais justa, ampliando o espaço educativo para além da escola. Concluímos apresentando a Cidade Educadora como uma proposição de organização social fundamentada na justiça e equidade, que promove a cidadania plena e ativa. Essa abordagem favorece a participação e o trabalho coletivo para a construção de espaços democráticos e participativos. Ao longo da pesquisa, outros enfoques surgiram, como o lançamento da Cátedra UNESCO UniTwin - A cidade que Educa e Transforma, na qual este estudo está inserido. Durante o surgimento da cátedra e a elaboração da tese, novos aspectos foram reconsiderados, enriquecendo nossa compreensão sobre o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e equânime.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas Educacionais. Cidades Educadoras. Plano de Ações Articuladas. Justiça. Equidade.

## ABSTRACT

The present doctoral research aimed to investigate the contribution of the principles of the Educating City to the embodiment of the Articulated Actions Plan (PAR) in a fair and equitable manner. Following a qualitative approach, the Focus Group technique was used as a data collection tool. Based on Mainardes (2006), we sought to understand the contributions of the policy cycle to the analysis of educational policies, using a post-structuralist perspective. The research is part of the "Public Policies and Education Management" research line and integrates the recently approved "UNESCO Unitwin Chair - The City that Educates and Transforms," with participation from Brazil, Portugal, and Guinea-Bissau. Regarding the methodological path, a study of the state of knowledge was employed, analyzing theses and dissertations found in the IBICT and CAPES databases, published between 2011 and 2021, with descriptors "Articulated Actions Plan," "Educating Cities," and "Planning and Participation." We sought to establish connections between the theoretical references on the topic, the principles of Educating Cities, and the actions proposed by the PAR. The investigation was guided by the research problem, "What is the potential for the principles of the Educating City to contribute to the embodiment and feasibility of the Articulated Actions Plan (PAR), respecting fair and equitable parameters?" Thus, we postulated the following thesis: The construction of the Articulated Actions Plan (PAR), in line with the principles of the Educating City, can contribute to developing the educational potentialities of a fairer city, expanding the educational space beyond the school. We concluded by presenting the Educating City as a proposition for social organization based on justice and equity, which promotes full and active citizenship. This approach fosters participation and collective work for the construction of democratic and participatory spaces. Throughout the research, other focuses emerged, such as the launch of the UNESCO UniTwin Chair - The City that Educates and Transforms, in which this study is included. During the chair's launch and the thesis's development, new aspects were reconsidered, enriching our understanding of the role of education in building a fairer and more equitable society.

**Keywords:** Public Educational Policies. Educating Cities. Articulated Action Plan. Justice. Equity.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01-</b> Disposição dos trabalhos por modalidade, no período entre 2011 e 2021 .....	34
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01:</b> Cronograma de Encontros .....	<b>57</b>
<b>Quadro 02:</b> Âncoras no ciclo de política .....	<b>63</b>
<b>Quadro 03:</b> Mapa da estrutura-ação das sociedades capitalistas no sistema mundial .....	<b>98</b>
<b>Quadro 04:</b> Contexto da influência x Realidade pesquisada .....	<b>124</b>
<b>Quadro 05:</b> Contexto de Produção de texto x Realidade pesquisada .....	<b>126</b>
<b>Quadro 06:</b> Contexto da realidade x Realidade pesquisada .....	<b>128</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> - Teses e dissertações identificadas a partir dos descritores da pesquisa (2011-2021).....	33
<b>Tabela 02</b> - Países Associados à AICE na América Latina .....	79

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Demonstração da Pesquisa na CAPES .....	29
Figura 02: Demonstração da Pesquisa na BDTD do IBICT .....	31
Figura 03: Mapa de Planalto Alegre .....	49
Figura 04: Etapas do PAR.....	73
Figura 05: Fases de diagnóstico do PAR .....	75
Figura 06: Mapa das cidades Associadas à AICE.....	80
Figura 07: Mapa Mental das desigualdades sociais e sua relação com o sistema educacional .....	115
Figura 08: Instituições que fazem parte da Cátedra UNESCO Unitwin - A cidade que Educa e Transforma.....	118
Figura 09: Acesso ao Simec.....	140
Figura 10: Movimento entre conceitos .....	152
Figura 11: Café com o prefeito .....	157
Figura 12: I Encontro Cidades que Sensibilizam, Motivam e Transformam .....	158
.....	158

## LISTA DE SIGLAS

ABE- Associação Brasileira de Educação  
AICE - Associação Internacional das Cidades Educadoras  
AMOSC- Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina  
BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CACs- Fundeb- Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB  
CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.  
CONAE- Conferência Nacional de Educação  
IBERÊ- Consórcio Intermunicipal de Gerenciamento Ambiental  
IBICT- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP/MEC- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MEC- Ministério da Educação  
LDB- Lei de Diretrizes e Bases  
LDO- Lei de Diretrizes Orçamentárias  
LOA- Lei Orçamentária Anual  
SINCOL- Simpósio Nacional de Educação  
SIMEC- Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle  
SIOPE- Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação  
SIGARP- Sistema de Gerenciamento de Atas de Registros de Preço  
SNE- Sistema Nacional de Ensino  
UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
PAR - Plano de Ações Articuladas  
PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação  
PNE- Plano Nacional de Educação  
PPA- Plano Plurianual  
REC- Reciclagem de Eletrônicos Chapecó  
UFFS- Universidade Federal da Fronteira Sul  
UNOCHAPECÓ- Universidade Comunitária da Região de Chapecó-  
URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
UNB- Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
<b>2 PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E CIDADES EDUCADORAS: DESAFIOS DA JUSTIÇA E DA EQUIDADE: O QUE DIZEM ALGUNS AUTORES..</b> .....	<b>26</b>
2.1 CONCEITUANDO ESTADO DO CONHECIMENTO .....	27
2.2 FONTES DE ACESSO: A BIBLIOTECA DIGITAL DO IBICT E O CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES.....	28
2.3 ANÁLISE DOS DADOS .....	32
2.4 ANÁLISE DOS TRABALHOS ENCONTRADOS .....	35
<b>3 CAMINHOS E CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>46</b>
3.1 OPÇÃO E CONCEPÇÃO DE PESQUISA .....	46
3.2 O LÓCUS DA PESQUISA .....	48
3.3 BASE EPISTEMOLÓGICA .....	50
3.4 O DESENHO METODOLÓGICO, TENDO COMO BASE O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS .....	53
3.5 COLETA E GERAÇÃO DE DADOS .....	55
3.5.1 Grupo Focal .....	55
3.5.2 Aspectos Éticos da pesquisa .....	58
3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	59
<b>4 PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E CIDADES EDUCADORAS: DESAFIOS À JUSTIÇA E EQUIDADE</b> .....	<b>64</b>
4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E A IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NO BRASIL.....	64
4.1.1 Apontamentos Históricos da Política Pública no Brasil .....	64
4.1.2 Políticas Públicas que propuseram a implantação do PAR no Brasil.....	69
4.1.3 PAR como Política Pública inserida no PNE .....	74
4.2 CIDADES EDUCADORAS: SINERGIA COM O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR).....	6477
4.2.1 Conceituando Cidades Educadoras.....	77
4.2.2 Conexões dos princípios de Cidades Educadoras com ações do PAR ....	84
4.3 JUSTIÇA E EQUIDADE: DESAFIO NA GESTÃO DAS CIDADES .....	89
4.3.1 A visão de Bauman diante das desigualdades impostas pelo capitalismo	91

4.3.2 Conceituando Justiça e Equidade na cidade .....	95
4.3.3 Desafios na organização das cidades e a importância de projetos coletivos .....	100
4.3.4 Cidades Educadoras: possível caminho para uma educação democrática .....	102
<b>4.4 DEMOCRACIA EM UMA CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA .....</b>	<b>104</b>
4.4.1 Cidadania e Educação Democrática .....	106
4.4.2 Desdobrando o papel da escola: impactos que alcançam além dos portões .....	113
4.4.3 Cidade que Educa e Transforma: uma proposta inovadora .....	117
<b>5 ANÁLISE DE UMA CAMINHADA: APROXIMAÇÕES ENTRE O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E AS CIDADES EDUCADORAS .....</b>	<b>122</b>
5.1 A INTERSEÇÃO ENTRE ENCONTROS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DA DINÂMICA NO CONTEXTO DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL .....	123
5.2 EXPLORANDO CATEGORIAS: SINERGIA ENTRE O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E OS PRINCÍPIOS DE TRANSFORMAÇÃO E COMPROMISSO NA EDUCAÇÃO .....	129
5.2.1 Cidade que Educa e Transforma .....	131
5.2.2 Direito, compromisso e serviço integral das pessoas de uma Cidade Educadora .....	133
5.2.3 Sinergia entre PAR x Cidade Educadora .....	139
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>148</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>179</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A tese ora apresentada caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como ferramenta de coleta técnicas do Grupo Focal. Nela, propusemo-nos a entender as contribuições da abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais, tendo como base a perspectiva pós-estruturalista. A investigação está inserida na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação. O estudo integra a Cátedra da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) - Cidades que educam e transformam, recentemente aprovada, com participação do Brasil, Portugal e Guiné-Bissau.

O interesse pela temática “Cidades Educadoras”, foco desta pesquisa, surgiu durante a participação no XI Simpósio Nacional de Educação (SINCOL), realizado em setembro de 2020, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Naquele momento, foi possível perceber a importância de que teoria e prática se constituam efetivamente como dimensões indissociáveis no processo educativo. Outra questão que instigou a investigação desta temática foi a experiência da pesquisadora na administração pública, permitindo um conhecimento aprofundado dos desafios e possibilidades da gestão escolar, incluindo questões relacionadas à logística e ao trânsito, bem como as demandas por recursos financeiros para a implementação das propostas pensadas para esse ambiente. Sabemos das dificuldades enfrentadas tanto pelas cidades<sup>1</sup> pequenas quanto pelas grandes metrópoles e, ao mesmo tempo, da importância de buscar alternativas que tornem esses espaços mais viáveis, independentemente do número de habitantes que possuem. Mesmo diante de tantas mudanças relacionadas à urbanização, muitas cidades não se prepararam para que esse processo acontecesse com qualidade. Percebemos problemas como o superpovoamento, questões relacionadas ao trânsito, esgoto, água, violência e outros relacionados à vida cotidiana dos cidadãos.

Tomando como base a premissa de que muitas dessas questões podem ser redimensionadas por meio da educação, neste trabalho, realizamos uma

---

<sup>1</sup> Na organização espacial geográfica, as paisagens dos lugares do mundo, em geral, estão construídas e estruturadas enquanto campo e cidade. Ao referir a cidade, não estamos desconsiderando o campo. A evidenciamos enquanto força motora que, em boa medida, atualmente, induz à conformação da diversificada configuração espacial, por concentrar significativamente os dispositivos dos modos de produção, circulação e ideias.

aproximação da proposta da AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras)<sup>2</sup> com o PAR (Plano de Ações Articuladas)<sup>3</sup>, como instrumento para se propor e pensar em uma Cidade Educadora.

Propor o conceito de Cidade Educadora nos municípios deve propiciar uma reflexão sobre suas características de forma democrática, com participação social. Adicionalmente, surge uma inquietação diante desta pesquisa: como podemos estimular o desenvolvimento de uma sociedade que adote uma postura crítica em relação aos aspectos pertinentes à Cidade Educadora? Como bem salientou Paulo Freire<sup>4</sup> (2001, p. 23), "A cidade, enquanto educadora, também se educa".

Assim, ao cercar essa temática, perguntamos se é possível promover uma mudança de postura na organização social, iniciando na escola: os professores participam de forma ativa na construção do PAR, propondo ações e refletindo sobre as metas do mesmo e sua contribuição do ideário de uma Cidade Educadora? A sociedade participa das ações propostas pela CONAE<sup>5</sup>? São questões para refletir, o que nos leva a projetar ações de forma participativa entre escola e cidade, em um contexto específico, um município localizado no oeste de Santa Catarina.

Dessa forma, propusemo-nos a refletir sobre as políticas públicas de forma articulada à temática das Cidades Educadoras, o que demanda considerar as condições de trabalho dos professores, a situação dos alunos e da sociedade perante questões relacionadas ao planejamento na escola. As questões trazidas anteriormente nos permitem entender que o esforço educativo, quando nos propomos

---

<sup>2</sup> Fundada em 1994, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) é uma Associação sem fins lucrativos constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras. Qualquer governo local que aceite este compromisso pode converter-se em membro ativo da associação, independentemente das suas competências administrativas. No início do ano 2020, o seu número de membros ascendia a mais de 500 cidades de 36 países distribuídos por todos os continentes. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/quem-somos/>

<sup>3</sup> O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE. <https://www.fnde.gov.br/programas/par>

<sup>4</sup> Optamos por incorporar as ideias e abordagens de Paulo Freire, embora elas não sejam estritamente alinhadas com a perspectiva teórica pós-estruturalista. Isso se justifica pelo enriquecimento que proporcionam à compreensão e prática das áreas em estudo, como educação, políticas e justiça social.

<sup>5</sup> As conferências nacionais de educação possuem um precedente histórico, tendo sua gênese na Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), organizada em Brasília em 2008, deliberando a realização da Conferência Nacional da Educação (CONAE) a cada 4 anos. Dentro desta modelagem, já foram realizadas seis edições da CONAE (2010, 2014, 2018, 2022) e, extraordinariamente, em 2024.

a pensar no conceito de Cidades Educadoras, não pode ser feito somente a partir da escola, e nem é da escola unicamente a responsabilidade pela educação.

Para Moll e Couto (2023), é na perspectiva de ultrapassar os limites físicos das escolas que se busca expandir os processos educativos para todos os espaços urbanos, desenhando-se novas formas de articular as escolas, universidades, museus, praças, teatros, bibliotecas e outras instituições como áreas de convívio e aprendizagem. Isso não diminui a importância e o direito à educação formal, o qual foi ampliado pela Emenda Constitucional nº 59/2009 que determina a obrigatoriedade da frequência escolar dos quatro aos 17 anos.

Diante desse contexto, reportamo-nos à temática central desta pesquisa, relacionada à efetivação de políticas educacionais no Brasil, tendo como propósito, em especial, averiguar a forma como o Plano de Ações Articuladas é trabalhado nas escolas e sua possível conexão com a temática Cidades Educadoras.

Tendo em vista os aspectos metodológicos, para conceber nossa questão de pesquisa, foi necessário conhecer o campo em que está inserido nosso objeto de investigação. A ação foi desenvolvida no levantamento do estado do conhecimento, buscando por autores e pesquisas da área. Por isso, alguns pontos foram importantes:

- a) Determinar a metodologia a ser utilizada;
- b) Identificar as dimensões teóricas sobre as duas temáticas propostas: Cidades Educadoras e Plano de Ações Articuladas presentes nas teses e dissertações;
- c) A definição da cidade para apresentar a proposta aconteceu diante das questões que surgiram ao participar da CONAE, na cidade de Planalto Alegre - SC, no ano de 2021. De acordo com o site oficial de Planalto Alegre <sup>6</sup>, este conta com apenas 2.946 habitantes. Mesmo sendo de pequeno porte, a cidade apresentou uma realidade preocupante durante o evento da CONAE, com a falta de participação tanto dos profissionais da Educação quanto da sociedade em geral na realização da conferência. Foi um momento ímpar em que todos poderiam colocar e sugerir ações voltadas para o desenvolvimento da educação.

A partir disso, surgiu a problemática desta pesquisa: **Qual a possibilidade dos princípios da Cidade Educadora contribuírem para a corporificação e**

---

<sup>6</sup> <https://planaltoalegre.atende.net/cidadao/pagina/historico>

### **exequibilidade do Plano de Ações Articuladas (PAR), respeitando parâmetros justos e equânimes?**

Para avaliar essa questão, considerando as relações entre o Plano de Ações Articuladas (PAR) e o projeto das Cidades Educadoras, os desafios da justiça e equidade, é fundamental identificar e questionar várias dimensões e aspectos envolvidos. A seguir, abordamos a lacuna, a defesa da tese e a argumentação usada para sustentar a ideia.

A lacuna referida no trabalho está relacionada à insuficiente integração e articulação entre as diretrizes do Plano de Ações Articuladas (PAR) e os princípios do projeto das Cidades Educadoras, especialmente no que tange à promoção da justiça e equidade educacional nas realidades locais. A lacuna reside na análise crítica das políticas públicas e na implementação de ações que realmente atendam às necessidades de justiça social e igualdade de oportunidades educacionais.

Considerando o problema e a lacuna apresentada, postulamos a seguinte tese: A construção do Plano de Ações Articuladas (PAR), nos moldes (articulada com os princípios) de Cidade Educadora, pode contribuir para desenvolver as potencialidades educadoras que a cidade abriga, promovendo uma cidade mais justa e ampliando o espaço educativo para além da escola.

Esta tese tem como objetivo geral investigar a contribuição dos princípios da Cidade Educadora para a corporificação do Plano de Ações Articuladas (PAR), de forma justa e equânime. Para alcançar os propósitos da questão diretriz, foram traçados os seguintes objetivos específicos: i) Compreender as políticas públicas de efetivação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Sistema Nacional de Ensino (SNE) brasileiro; ii) Analisar o conceito de Cidades Educadoras sob o enfoque da Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE; iii) Relacionar o Plano de Ações Articuladas (PAR) com os princípios de Cidades Educadoras e iv) Discutir com os professores, gestores municipais e sociedade a elaboração de ações que compõem o Plano de Ações Articuladas (PAR), relacionadas aos princípios estabelecidos pela AICE, contribuindo na construção de uma Cidade Educadora.

Ao elaborar a escrita desta tese, deparamo-nos com diferentes temáticas e desafios. Porém, optamos por abordar temáticas com grande relevância social para o país, tanto em relação a políticas públicas quanto à inclusão dos profissionais de educação neste processo. Um dos maiores desafios, ao considerar esta proposta, foi o desenvolvimento metodológico, pois seguimos um “caminho” ainda não explorado.

De qualquer forma, entendemos que um desafio como este, ao ser bem planejado e executado, tem uma grande probabilidade de produzir bons resultados.

No setor público, são muitas as dificuldades nas relações sociais e democráticas com a educação. Esse fator intensificou nosso interesse pessoal e profissional pela temática a ser estudada. Outro aspecto motivador foi, como já explicitado, a participação na Conferência Nacional de Educação - CONAE (2021), na qual foram realizadas atividades que nos fizeram refletir sobre as relações da educação com o desenvolvimento das cidades. Ficou evidente a existência de cidades que se preocupam com a qualidade de vida, meio ambiente e com a relação de respeito com seus cidadãos.

Estando envolvida com a gestão pública, como é o caso desta pesquisadora, é possível ver na proposta de cidade educadora uma alternativa para muitos dos problemas que vivenciamos em nosso município, pensando a partir de ações propostas no PAR, mapeando problemas de acordo com o ponto de vista da população das cidades e da população escolar, buscando mudanças. Como propõe Boaventura de Sousa Santos (2002), é um processo de “reinventar a democracia”.

Nessa perspectiva, a opção por iniciar a pesquisa na educação se deu por ser esfera em que os gestores estão próximos à comunidade atendida. Ao antevermos os compromissos da escola, precisamos levar em conta que muitas famílias desejam que esta propicie ensinamentos sobre hábitos comportamentais. Percebemos, assim, a confiança que depositam nessa instituição, fato que contribuiu para a decisão de propor uma discussão profunda sobre um projeto de Cidade Educadora.

De acordo com Cabezudo, Gadotti e Padilha (2004), converter uma cidade em educadora demanda a identificação do seu passado, levando à melhoria do seu presente e projetando seu futuro em uma tarefa de construção cotidiana, da qual todos, incluindo as autoridades, são responsáveis. Um projeto nessa direção precisa transcender os limites tradicionais da escola e da educação, visando criar uma cidade com maior potencial e qualidade de vida. Entretanto, não é possível analisar o tema sem uma preocupação permeada pelas políticas públicas que têm ou terão a responsabilidade de tratar essa temática, abordando as relações entre a educação e a cidade.

Enquanto pesquisa científica, este trabalho pode representar uma possibilidade de transformar a realidade de muitos municípios, a partir das políticas públicas já existentes, tendo como base a educação, justiça e equidade. Pensar no

Plano de Ações Articuladas (PAR) como ponto de partida permite estabelecer relações entre os entes e parcerias com a sociedade em geral, possibilitando que os recursos públicos sejam aplicados da melhor forma possível.

A condição de pesquisadora, aluna do doutorado em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), *campus* de Frederico Westphalen-RS é permeada pela forma que percebemos a realidade ao nosso redor. Estudar a educação e seu contexto torna-se significativo pelas experiências de atuação profissional. Sou<sup>7</sup> graduada em Matemática pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó- Unochapecó (2001 a 2004). Na intenção de melhorar a didática para sala de aula, cursei Pedagogia (2005-2009). Em 2012, desafiei-me e me inscrevi no mestrado em Educação da Unochapecó, concluindo-o em 2014, com a dissertação “Educação Financeira Crítica: Novos Desafios na Formação Continuada de Professores”.

Nessa trajetória, ingressei na Prefeitura Municipal de Planalto Alegre -SC (em 2005 e sigo até hoje), exercendo a função de tesoureira do município, mas sempre com um “pé” em sala de aula. Entre os anos de 2004 a 2013 atuei como professora de Matemática de alunos Jovens e Adultos da Secretaria de Estado de Educação – SED - SC, na mesma cidade. Depois, de 2014 a 2016, atuei como professora universitária na Faculdade Empresarial de Chapecó (FAEM) e, de 2016 a 2018, atuei como professora substituta de Matemática na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó SC.

No período de doutoramento, precisei me afastar um pouco da sala de aula e passei a dedicar minhas horas semanais exclusivamente à prefeitura e ao doutoramento. Nessa função laboral, pude acompanhar de perto o trabalho de organização e reorganização das secretarias municipais, incluindo a de educação.

Um exercício bem significativo para minha vida profissional foi desempenhar a função de presidente do Conselho Municipal de Educação (2019 a 2021), em um período muito específico que foi o da pandemia, quando foram necessárias muitas deliberações pelo próprio conselho. A experiência vivenciada nesse período atípico da história da humanidade nos fez perceber o quanto a escola e a sociedade precisam caminhar juntas.

---

<sup>7</sup> Dado o caráter pessoal desse relato, será feito com o uso da primeira pessoa do singular.

Em 2020, fui convidada a escrever um artigo para o XI Simpósio Nacional de Educação (SINCOL) em que o tema era “Cidades Educadoras”, promovido pela URI Frederico Westphalen-RS. Foi aí, como já dito, que surgiu o interesse por esta temática. Pouco sabia na época que essa experiência culminaria no desenvolvimento de um estudo que se tornaria parte integrante da Cátedra deste município.

Outro fator que influenciou meu interesse pelo tema foi o envolvimento com o município, sua relação com os entes federais, estaduais e municipais na busca por recursos para financiar ações e projetos locais. Muitas vezes essas tentativas são frustradas ou demoradas, e até mesmo há falta de conhecimento em muitas secretarias, o que faz com que, muitas vezes, precisem de assessorias para conseguirem realizar seus planejamentos.

Nesse contexto, podemos citar o PAR, que ampliou muitas exigências aos municípios, estabelecendo relações entre os entes federados e a gestão municipal. Essas novas demandas levaram à criação de novas políticas públicas e é por isso que, ao ingressar no Doutorado, após leituras, aulas e orientações, busquei desenvolver ações significativas para que o caminho percorrido até aqui auxiliasse na escolha pela pesquisa “Plano de Ações Articuladas (PAR) e Cidades Educadoras: desafios à justiça e equidade”.

O texto da presente tese contém: esta Introdução, a qual busca contextualizar o assunto estudado, apresentando os objetivos, justificativa, problema e tese proposta, identificada como Capítulo 1. No Capítulo 2, apresentamos o Estado do Conhecimento com as características deste estudo, sua relevância acadêmica, as fontes analisadas durante a busca nas bases de dados selecionadas e uma análise prévia dos trabalhos encontrados. Como Capítulo 3, os procedimentos metodológicos apresentam os caminhos desta pesquisa, na seguinte sequência: a opção e a concepção de pesquisa; o lócus da pesquisa; a Base Epistemológica; o desenho metodológico da pesquisa, tendo como base o Ciclo de Políticas Públicas, coleta e geração dos dados; e o procedimento de análise dos dados, afim de assegurar os objetivos propostos. No capítulo 4, apresentamos a revisão teórica, iniciando pelo histórico de um planejamento educacional, com apontamentos antecedentes à implantação do PAR no Brasil. Nesse percurso destacamos as políticas públicas que propuseram a implantação do PAR no Brasil, elencando relações entre as ações propostas durante a elaboração do PAR, na possibilidade da constituição de territórios educativos. Num segundo momento, desafiamo-nos a conceituar justiça e equidade.

E em um terceiro momento, refletimos sobre o conceito de Cidade Educadora, uma oportunidade de enfrentamento para muitos problemas vivenciados pelos municípios. No quarto momento que configura o capítulo, tratamos do processo educacional de uma cidade que se dedica à educação e transformação. Apresentamos alguns desafios vivenciados durante a pesquisa, bem como a publicação da Cátedra UNESCO UniTwin- A cidade que Educa e Transforma, Deixamos claro que esta abordagem relacionada à educação não significa uma nova responsabilidade para a escola, mas, sim, propõe-se a explorar novas oportunidades que promovam a interação entre a sociedade, as instituições educacionais e os projetos.

Nessa direção, o capítulo 5 apresenta a análise dos dados da pesquisa. Por fim, nas Considerações Finais, realizamos uma recapitulação da tese, destacando algumas discussões relevantes, bem como exploramos a possibilidade do Plano de Ações Articuladas (PAR) contribuir para a construção de uma Cidade Educadora mais justa e equânime.

## **2 PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E CIDADES EDUCADORAS: DESAFIOS DA JUSTIÇA E DA EQUIDADE: O QUE DIZEM ALGUNS AUTORES<sup>8</sup>**

Vivemos em uma sociedade marcada pelo consumismo e pela busca incessante de satisfação pessoal de modo imediato. Além disso, a velocidade tecnológica rompe cada vez mais com os laços familiares e deixa mais frágeis os vínculos afetivos. Esse cenário de mudanças aceleradas demanda novos conhecimentos dos sujeitos para que não se tornem vítimas de um sistema que, em sua essência, estimula o individualismo e o consumismo, fortalecendo o sistema capitalista. Situações como essas nos desafiam a pensar na necessidade de uma nova cultura política, para a qual a educação tem um papel fundamental. Assim, realizar uma pesquisa sobre políticas públicas educacionais, no âmbito de Cidades Educadoras, ou seja, numa perspectiva que defenda a escola como produtora de políticas, é um tanto desafiador.

Ao assumirmos essa tarefa de pesquisa, buscamos aporte teórico em Mainardes (2022), o qual recomenda a não utilizarmos do termo “políticas públicas implementadas”. O autor afirma que as políticas não são meramente “implementadas”, já que os profissionais da educação reinterpretam e recontextualizam essas políticas, de modo a que se adaptem aos contextos reais, tornando-as visíveis. Esse fator é muito importante, pois cada escola possui sua realidade, diferentes tipos de infraestrutura, de localização, enfim, diferentes contextos. Esse movimento é conceituado por Mainardes (2022) como “Teoria de Atuação”, ou seja, momento em que as políticas são colocadas em ação, atuadas, representadas, interpretadas e traduzidas de acordo com cada realidade.

Freire (2001) reforça esse movimento, quando defende o espaço para o diálogo, para o respeito e para a democracia, em que a autonomia das escolas e do corpo docente continua sendo um sonho:

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja

---

<sup>8</sup> Na versão à defesa da tese, este texto sofreu adequações. Foi publicado como um capítulo do livro 'Estado do Conhecimento: a experiência investigativa em diferentes temáticas da educação', lançado pela URI Editora em 2023.

realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa (Freire, 2001, p. 25).

Na lógica freiriana, continuamos a sonhar com a democracia, a equidade e a qualidade em nossos espaços educacionais. A teoria de atuação (Mainardes, 2022) nada mais é do que o reconhecimento de que escola e professores também são produtores de políticas. Nesse sentido, este capítulo tem o objetivo de apresentar alguns dos resultados do levantamento do estado do conhecimento, realizado como uma das etapas de produção da tese.

O processo metodológico foi composto pela busca de teses e dissertações relativas à temática em análise, encontradas nas bases de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como recorte temporal, foi estabelecida a busca para um período de dez anos, de 2011 a 2021 e empregados três descritores: “Plano de Ações Articuladas”, “Cidades Educadoras” e “Planejamento e Participação”, sendo necessária uma análise quantitativa e qualitativa dos estudos que estavam diretamente relacionados com esses descritores.

Neste capítulo, além desta introdução, apresentamos, na sequência, o Estado do Conhecimento sobre o tema em análise. Em seguida, destacamos as fontes analisadas durante a busca nas bases de dados selecionadas. Para finalizar, apresentamos a análise dos trabalhos encontrados.

## 2.1 CONCEITUANDO ESTADO DO CONHECIMENTO

Morosini e Fernandes (2014) destacam a importância do Estado do Conhecimento para a produção científica. Para as autoras:

Estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. Uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo. (Morosini; Fernandes, 2014, p. 155).

Esse processo da pesquisa permite registrar, descrever, consultar, categorizar e analisar quais são os descritores relacionados ao tema desta Tese de Doutorado. Vale destacar a sua contribuição para identificar a presença do novo, fator decisivo na elaboração de uma pesquisa acadêmica. Percebe-se, assim, a importância do Estado do Conhecimento, por acompanhar e contribuir em todo o período de investigação.

Morosini e Fernandes (2014, p. 154) destacam que esse movimento exige ser “reflexivo”.

No decorrer da disciplina “Pesquisa em Educação”, neste programa de Pós-graduação, fomos solicitados à leitura da obra “Como se faz uma tese em Ciências Humanas” de Umberto Eco. O autor nos fez compreender a responsabilidade imbricada nesse trabalho e a importância de sermos reflexivos. O livro se caracterizou como um material fundamental durante o percurso feito. Vale destacar ainda que, para o autor, a produção de uma tese é o momento em que, “[...] o estudante trata um problema respeitante à área de estudos em que se quer formar... ela é indispensável” (Eco, 2008, p. 1).

Embora a obra apresente uma redação leve, é ao mesmo tempo objetiva, sendo considerado um clássico escrito na década de 1970. Quase 50 anos depois, ainda pode ser considerada atual, pois muitas das situações colocadas pelo autor estão presentes no dia a dia de quem faz pesquisa acadêmica. Em alguns trechos, Eco (2008) nos induz à reflexão, pensando sobre os significados de escrever uma tese. Para isso, segundo ele, é preciso:

Aprender a pôr ordem nas próprias ideias e a ordenar dados: é uma experiência de trabalho metódico: quer dizer, construir um “objecto” que, em princípio, sirva também para outros. E deste modo não importa tanto o tema da tese quanto a experiência de trabalho que ele comporta. (Eco, 2008, p. 6, grifos no original).

Assim, com um novo olhar para a forma de sistematizar o tempo, é que nós voltamos ao processo de construção do estado do Conhecimento. A proposta inicial deste trabalho esteve voltada a identificar qual seria nossa base de dados para a pesquisa. Nesse sentido, como já sinalizado, optamos pelos portais da CAPES e do IBICT, por estarem disponíveis em bibliotecas virtuais facilmente acessíveis.

## 2.2 FONTES DE ACESSO: A BIBLIOTECA DIGITAL DO IBICT E O CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES CAPES

No percurso inicial de investigação, procuramos por “Plano de ações Articuladas e Cidades Educadoras”. Entretanto, nenhum registro foi encontrado e, então, optamos pela busca por três diferentes descritores, por estarem em sintonia com os objetivos do trabalho, são eles: “Plano de Ações Articuladas”, “Cidades Educadoras” e “Planejamento e Participação”. O objetivo da investigação consistiu em

analisar a construção do Plano de Ações Articuladas (PAR) de forma engajada, articulada e participativa em uma cidade do Oeste de Santa Catarina.

Começamos a busca no portal da CAPES<sup>9</sup>, na base de dados de teses e Dissertações. A CAPES apresenta características de buscas diferenciadas, podendo ser ordenadas por área, ano, categorias de titulação, dentre outros dados, conforme mostra a Figura 01, a seguir:

**Figura 01:** Demonstração da Pesquisa na CAPES

The screenshot displays the CAPES search interface. At the top, there are navigation links for 'CAPES', 'Dúvidas frequentes', 'Serviço de Informação ao cidadão - SIC', and 'Ajuda'. On the right, there are options for 'Alto contraste' and 'Tamanho da fonte'. Below this is the 'Catálogo de Teses e Dissertações' header. The main search area is titled 'Busca' and contains a search bar with the text '"Cidades Educadoras"' and a 'Buscar' button. Below the search bar, there is a 'Painel de informações quantitativas (teses e dissertações)' section. The search results are displayed in a list format, with the first result being 'PINHAL, ANA LUIZA COELHO FERREIRA. CIDADE EDUCADORA COMO POTENCIALIDADE EDUCACIONAL: A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ESCOLA'. The interface includes filters for 'Tipo' (Mestrado, Doutorado), 'Ano' (2011, 2016, 2014, 2017, 2013), and 'Autor' (ANA LUIZA COELHO FERREIRA PINHAL, Alexandra Victor do Nascimento Rosa, CAMILA ARELARO CAETANO, CAMILE GONCALVES HESKETH CARINI/153).

<sup>9</sup> O Portal da CAPES é considerado um dos repositórios mais completos, contendo dissertações e teses defendidas desde 1987. O repositório é alimentado por todos os Programas de Pós-graduação do país, o que permite maior confiabilidade nos dados. Eles estão disponíveis para consultas no site: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

The image shows a search filter interface with the following sections:

- Grande Área Conhecimento:** 2 opções
  - CIÊNCIAS EXATAS (12)
  - CIÊNCIAS HUMANAS (4)
- Área Conhecimento:** 2 opções
  - EDUCAÇÃO (12)
  - EDUCAÇÃO (4)
- Área Avaliação:** 2 opções
  - EDUCAÇÃO (12)
  - EDUCAÇÃO (4)
- Área Concentração:** 6 opções
  - EDUCAÇÃO (1)
  - (1)
  - CURRÍCULO (1)
  - EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS (1)
  - EDUCAÇÃO BRASILEIRA: GESTÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS (1)
- Nome Programa:** 4 opções
  - EDUCAÇÃO (13)
  - EDUCAÇÃO (CURRÍCULO) (1)
  - EDUCAÇÃO - PROCESSOS FORMATIVOS E DESIGUALDADES SOCIAIS (1)
  - EDUCAÇÃO, CULTURA E COMUNICAÇÃO (1)

Fonte: Catálogo de Teses e dissertações (CAPES)

Nessa busca, alguns critérios não foram considerados como relevantes, como a instituição à qual o trabalho está vinculado, área de avaliação, o orientador, a banca e a biblioteca. Ao pesquisar sobre o descritor “Plano de Ações Articuladas”, algumas delimitações foram consideradas, como o período (2011 a 2021) e a opção pela busca de pesquisas na área de conhecimento “Educação”. Com esses filtros, foram obtidos 86 resultados, sendo 51 trabalhos de mestrado e 35 de doutorado. A busca por “Cidades educadoras”, também foi referente às pesquisas na área de Educação. Com esse descritor, foram obtidos 16 resultados, sendo nove de mestrado e sete de doutorado; já na busca por “Planejamento e Participação”, mantivemos os parâmetros, utilizando o período (2011 a 2021) e a busca por pesquisas na área de Educação, obtendo dois resultados, sendo um de pesquisa de mestrado e um de doutorado.

Para a consulta na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>10</sup>, aplicamos filtros a partir da “Busca Avançada” para cada descritor, no idioma português e período de publicação (2011-2021). Os resultados estão na Figura 02:

**Figura 02:** Demonstração da Pesquisa na BDTD do IBICT

The screenshot displays the BDTD search interface. At the top, there is a navigation menu with links for 'Página Inicial', 'Sobre a BDTD', 'Rede BDTD', 'Acesso Aberto Brasil', and 'Serviços'. The main search area is titled 'Busca Avançada' and includes a search box with the text 'Cidades Educadoras'. Below the search box, there are options to 'Adicionar campo de busca' and 'Adicionar Grupo de Busca'. The 'Idioma' filter is set to 'POR' (Portuguese). The 'Ano de Defesa' filter is set to 'De: 2011' and 'Até: 2021'. The 'Tipo Documento' filter is set to 'Dissertação'. The 'Ilustrado' filter is set to 'Sem preferência'. The search results are not visible, but the filters are clearly marked with red circles.

Fonte: IBICT (2022)

Referente ao descritor “Plano de Ações Articuladas”, obtivemos 84 resultados, sendo 58 dissertações de mestrado e 26 teses de doutorado. Dessas, 25 já haviam sido localizadas quando da busca no portal da CAPES. Quanto ao descritor “Cidades Educadoras”, obtivemos 10 resultados, sendo nove dissertações de mestrado e uma

<sup>10</sup> O IBICT desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A busca foi realizada no site: <http://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Advanced>.

tese de doutorado. Dessas, três foram encontradas também no Portal da CAPES. Na busca pelo descritor “Planejamento e Participação” no IBICT, foram localizadas 41 pesquisas, sendo 26 dissertações e 15 teses. As duas localizadas na CAPES também foram encontradas neste portal.

Somando-se as buscas realizadas nos dois portais, temos 239 trabalhos, sendo 154 dissertações e 85 teses. Para facilitar a análise dos dados, organizamos tabelas, divididas em colunas, destacando o título, autores, a classificação entre dissertação ou tese, o ano de publicação, a região de sua publicação, a instituição e o resumo. Verificamos, ainda, se os trabalhos estavam disponíveis na íntegra no portal, salvando os mesmos. A realização dessa etapa de pesquisa demandou tempo e calma para uma melhor qualidade na análise dos dados. Os resultados desse processo são descritos na próxima seção.

### 2.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para lidar com o *corpus* da análise<sup>11</sup>, conforme proposto por Morosini e Fernandes (2014), é necessário seguir algumas fases:

- Leitura flutuante do corpus de análise para a identificação dos textos;
- Construção da bibliografia anotada e sistematizada;
- Seminários coletivos de discussão das temáticas individuais com a classe de estudantes e com os estudantes individualmente;
- Proposição de possíveis categorias, a partir da análise de conteúdo (Bardin, 1979) ou da análise textual discursiva. (Morosini; Fernandes, 2014, p. 156-157).

Em relação ao desenvolvimento do trabalho aqui apresentado, elaboramos, em um primeiro momento, tabelas identificando em cada base pesquisada o número de trabalhos, autores, títulos, objetivos, metodologia e resumo de cada um deles. Dessa forma, foi criado um banco de dados com os textos completos, já selecionados de acordo com o tema estabelecido. Ainda de acordo com Morosini e Fernandes (2014), depois de definidos os descritores, é preciso atentar para novas fases:

- Novos seminários coletivos de discussão das temáticas individuais com a classe de estudantes, já com produção textual inicial;

---

<sup>11</sup> O *corpus* de análise pode ser constituído a partir de: livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. Ainda, o *corpus* de análise pode ser constituído por textos advindos de eventos da área, que congregam o novo, o emergente e, na maioria das vezes, o pensamento da comunidade acadêmica (Morosini; Fernandes, 2014, p. 156).

- Entrevista com pesquisador ou professor da área ou orientador para a busca do entendimento do encontrado;
- Redação de texto, seguindo as normas de um artigo;
- Inscrição do aluno para apresentar trabalho de construção do estado de conhecimento, se possível, em algum seminário qualificado da área da produção textual;
- Apresentação individual final, ao grupo, em atividade de seminário. (Morosini; Fernandes, 2014, p. 156-157).

Nesse sentido, percebemos que o Estado do Conhecimento possibilita uma visão ampla acerca do tema de pesquisa, realizando um mapeamento de ideias já existentes e permitindo a compreensão daquilo que é novo. Assim, sintetizamos as teses e dissertações publicadas entre os anos de 2011 e 2021, sobre o tema “Plano de Ações Articuladas (PAR) e Cidades Educadoras: desafios da justiça e equidade”.

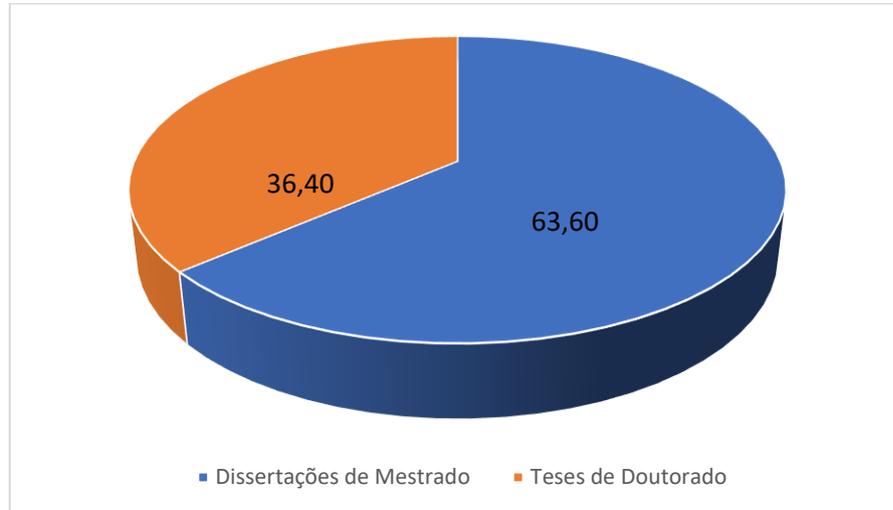
**Tabela 01** - Teses e dissertações identificadas a partir dos descritores da pesquisa (2011-2021)

<b>Descritor</b>	<b>Tese</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentagem</b>
Plano de Ações Articuladas	61	109	170	71,13%
Cidades Educadoras	08	18	26	10,88%
Planejamento e Participação	16	27	43	17,99%
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>154</b>	<b>239</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2022)

É possível perceber, dentre os descritores selecionados, que o maior número de pesquisas discorre sobre “Plano de Ações articuladas”, com 170 das 239 pesquisas analisadas, ou seja, 71,13%; em seguida, temos o descritor “Planejamento e Participação”, com 17,99%; e “Cidades Educadoras”, na sequência, com 10,88%.

O levantamento analisado constata, no conjunto das 239 teses e dissertações, uma predominância nas dissertações de mestrado, sendo 152 (63,60%) do total, enquanto 87 (36,40%) são teses.

**Gráfico 01** - Disposição dos trabalhos por modalidade, no período entre 2011 e 2021

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Analisando os dados, observamos que, na busca pelo descritor “Cidades Educadoras”, o período com mais pesquisas publicadas foram os anos de 2011 e 2016. Nos outros anos (2014, 2017, 2019, 2020 e 2021), houve um declínio nos estudos com esse enfoque. Foi possível perceber, no levantamento de dados desse descritor, que essa é uma temática recente na academia. Fora do recorte temporal aqui estabelecido, foram localizadas nos portais analisados somente seis pesquisas a partir de 2004 até 2011. Outro fato a destacar é a localização dessas pesquisas, alguns estados se sobressaem, como Rio Grande do Sul e São Paulo.

No descritor “Planejamento e Participação”, o maior número de pesquisas localizadas na busca foi publicado nos anos de 2017, 2018 e 2019. Nesse descritor, a maioria das pesquisas não atendeu aos nossos objetivos. Por ser uma temática abrangente, muitos dos trabalhos estavam fora do escopo da nossa proposta.

Já o descritor “Plano de Ações Articuladas” apareceu de forma mais significativa em pesquisas publicadas nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. Considerado o foco central da presente proposta, demandou a leitura de todos os resumos para uma maior aproximação com nosso objeto de estudo. Observando a região de maior concentração das pesquisas, percebemos poucas produções na região Sul. Os estados que se destacaram foram Pará e Rio Grande do Norte.

## 2.4 ANÁLISE DOS TRABALHOS ENCONTRADOS

A busca realizada por nós na biblioteca digital do IBICT e no catálogo de teses e dissertações CAPES não contemplou a totalidade de dissertações de mestrado e teses de doutorado realizadas no Brasil, mas, mesmo assim, tivemos o acesso à maior parte dos trabalhos.

Dos 239 trabalhos encontrados na busca pelos três descritores “Plano de Ações Articuladas”, “Cidades Educadoras” e “Planejamento e Participação”, após a leitura dos resumos, foi possível separar 31 diretamente relacionados aos propósitos desta tese. Fizemos a leitura dos resumos, separando os com maior afinidade para o nosso estudo. Realizamos um recorte com seis trabalhos, os quais foram utilizados nesta pesquisa, quatro dissertações e duas teses, sendo uma tese e uma dissertação da temática “Cidade Educadora” e três dissertações e uma tese da temática “Plano de Ações Articuladas- PAR”.

Sobre o descritor “Planejamento e Participação”, embora o número de produções possa ser considerado significativo, todos adentram outras temáticas de áreas que não contemplaram nosso objeto de estudo. Outro fato a destacar é que nenhum dos trabalhos analisados estabelece a relação entre as temáticas “Cidade Educadora” e “Plano de Ações Articuladas- PAR”, o que comprova a singularidade de investigação a que nos propomos.

Considerando o objetivo de nossa proposta de estudo, o qual buscou investigar a contribuição dos princípios da Cidade Educadora para a corporificação do Plano de Ações Articuladas (PAR), de forma justa e equânime, de forma justa e equânime, iniciamos a análise dos seis trabalhos selecionados por estarem diretamente relacionados a este objetivo apresentado.

Conforme mencionado anteriormente, nenhum trabalho atendeu nossa temática num todo. Então, buscamos aqueles que apresentaram um contexto mais similar a nossa proposta.

1) **“Cidade Educadora como potencialidade educacional: a educação para além da escola”** foi a dissertação defendida por Ana Luiza Coelho Ferreira Pinhal (2017), publicada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e vinculada à Universidade Federal de Rondônia. No estudo, Pinhal (2017) procurou desvendar se a proposta de Cidade Educadora pode ser a alternativa para o modelo de educação

além-escola. O trabalho foi realizado em três cidades brasileiras integrantes da rede<sup>12</sup>: Caxias do Sul (RS), Santo André (SP) e Vitória (ES). A autora realizou, inicialmente, um levantamento histórico sobre a educação, buscando entender as relações entre as políticas públicas educacionais e os modelos de governos instalados. Um elemento apresentado pela autora que nos interessou nesta pesquisa foi o estudo sobre as Cidades Educadoras como potencialidade educacional, buscando entender a educação além da escola, conceituando as Cidades Educadoras e a Associação Internacional de Cidades educadoras (AICE). Na dissertação, destacam-se os projetos efetivados como forma de compreender o funcionamento de uma Cidade Educadora. Para a autora, “[...] o modelo de Cidade Educadora é inovador e pode contribuir não só para a educação, mas para a melhoria de outras instâncias sociais da vida cotidiana, uma vez que propõe intercâmbios de saberes, conhecimentos, experiências e até de dificuldades” (Pinhal, 2017, p. 10).

2) Já a tese **“Cidades educadoras: possibilidades de novas políticas públicas para reinventar a democracia”** foi produzida por Valter Morigi (2014) e publicada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital do IBICT, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Morigi (2014) analisa o “pensar e projetar a vida nas cidades”, apostando na proposta das Cidades Educadoras como uma possibilidade de mudança, bem como pensamos em apresentar esse conhecimento para os mesmos da sociedade, escola, gestores e membros da sociedade civil. O objetivo de Morigi (2014, p. 9) foi o de “[...] realizar um paralelo entre Cidades Educadoras com mais de uma década de engajamento à proposta da AICE, analisando a perspectiva de reinvenção das relações urbanas e a partir das políticas públicas ali efetivadas, discutir os limites e as possibilidades de avanço”. Para atender ao objetivo, o autor escolhe as Cidades Educadoras – Barcelona na Espanha, Porto Alegre no Brasil e Rosário na Argentina, cidades que em 2014 adotaram o conceito de Cidade Educadora ainda em construção, mas aberto para pensar em “rede”. Ao longo da tese, o autor faz um apanhado sobre os conceitos e concepções de Cidade Educadora e seus vínculos com possibilidades de reinvenção para a democracia, esse apanhado também é enfoque em nossa pesquisa. Também apresenta as cidades Educadoras e a AICE como a organização de uma rede colaborativa, buscando nas políticas públicas a construção para novas

---

<sup>12</sup> Cidades pertencentes à Associação Internacional de Cidades Educadoras - AICE.

perspectivas democráticas. Morigi (2014) afirma que a AICE age como uma rede, a qual pode auxiliar a todos os municípios que buscam uma nova forma de produção de conhecimento.

[...] foi possível constatar que o projeto Cidade Educadora se consolida como uma rede de trocas que auxilia os gestores locais a buscar soluções novas para a construção de um conhecimento emancipatório conectado com as demandas sociais de cada comunidade, cada região, mantendo permanente atenção à luta contra toda forma de opressão, discriminação e exclusão social, articulando a construção de um paradigma intelectual de contraponto aos efeitos devastadores que a crise neoliberal tem impactado sobre os direitos humanos no mundo (Morigi, 2014, p. 119).

Na perspectiva de delinear o aporte teórico sobre o descritor “Cidade Educadora”, buscamos entender os principais conceitos, a partir das questões: o que é uma Cidade Educadora? Quais as principais características da Organização em rede da Associação Internacional das Cidades Educadoras? Qual o papel da Educação em uma cidade que educa? Qual sua função? Apoiamo-nos em Edgar Fauré, um dos primeiros autores a apresentar o conceito de Cidade Educadora em 1972, e depois em sua obra: *Apprendre à être* (1972)<sup>13</sup>, apresenta o seu significado:

[...] uma proposta integradora da educação formal, não-formal e informal que se gera no contexto da cidade e se destina a todos os que a habitam; e também reveladora de um compromisso político, público e ativo que diz respeito, não só às famílias e às escolas, mas aos municípios, às associações, às indústrias culturais, às empresas e a outras instituições e coletividades (Bellot, 2013, p. 19)

Fauré (1972), além de ser um dos primeiros estudiosos a apresentar a temática Cidades Educadoras, tencionava os problemas da educação e suas relações com o “aprender a ser”, de uma forma subjetiva, que precisamos aprender a ser para aprender a viver. E é neste sentido que trazemos alguns autores que somam para pensar esta temática, como Bauman (2007) quando relata nas incertezas em que a sociedade vem se transformando, denominadas por ele de sociedade líquido modernas, quem que muitas situações de desigualdades, desapegos e versatilidades e traz para pensarmos a necessidade de recomeçarmos, e como ele mesmo diz, “e já”.

Esse período de transformações foi denominado por Bauman (2010) como a passagem da modernidade sólida para modernidade líquida. Na modernidade sólida, de acordo com o autor, os produtos duravam mais, as relações eram mais duradoras,

---

<sup>13</sup> Aprender a Ser (1972)- Relatório da Comissão Internacional para o desenvolvimento da Educação, presidida por Edgar Faure e estabelecida pela UNESCO, publicado em forma de livro.

a escola não era considerada como uma mercadoria. Esse olhar como modernidade líquida dá destaque a esta transição, em que hoje a Educação está sendo vista como produto e pode ser comercializada, os produtos já não têm a mesma durabilidade e qualidade de antes, enfim, questões muito pertinentes para que possamos relacionar com questões relacionadas a cidades educadoras. Isso porque percebemos um grande desafio nas mãos, de acordo com Bauman (2009, p. 673) “A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver.”

Faure (1972) já identificava muitas transformações tecnológicas, denominando esse fenômeno de revolução científica-técnica, para eles, afetaria a humanidade em seu conjunto. Nessa lógica, Faure (1972) afirmam que todos os tempos-espacos são úteis para o agir sobre si e para “aprender a aprender” é necessário ter como princípio o autodidatismo. Chamando a atenção para que enquanto sujeito, precisamos nos reinventar constantemente, buscando renovar, tendo a aprendizagem como assunto de toda a vida na diversidade de toda uma sociedade. Outros autores balizam a temática, como Lefebvre (2001); Bauman (1999, 2008, 2009, 2010, 2015); Cabezudo, Gadotti e Padilha (2004); Santos (2002); Gadotti (2004); Moll, Silva e Corá (2022); Santos (2014); Souza (2015); Valadão (2015); Piorezan (2019); Morigi (2014); Silva (2019, 2023); Pinhal (2017) e a própria Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Essa associação trabalha na organização de cidades em busca de projetos para melhoria de vida de seus cidadãos, que assumem o compromisso de transformar suas políticas públicas em prol de uma formação para a cidadania.

Nesse sentido, pensar em Cidade Educadora é trabalhar na escola ações com relação aos espaços urbanos. Conforme propõe Morigi:

Essa interlocução, esse diálogo consistem em vencer o desafio de sair dos muros da escola para a comunidade, para os espaços da existência, para além do mesmo de sempre, poder aproveitar melhor as experiências educativas relevantes que acontecem no dia a dia das cidades. (Morigi, 2014, p. 26).

Assim, a presente pesquisa incluiu a busca por experiências realizadas junto à rede de Cidades Educadoras. Justifica-se esse movimento pelo fato de que, ao sair dos "muros da escola" e se envolver com a comunidade e os diversos espaços de convivência, é possível enriquecer e ampliar o aprendizado, tornando-o mais significativo e relevante para a vida dos cidadãos.

O movimento Internacional das Cidades Educadoras foi constituído em 1990, no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, realizado em Barcelona na Espanha. Foi organizado por um grupo de cidades, com o objetivo de trabalhar em conjunto em projetos e atividades, melhorando assim a qualidade de vida de seus habitantes. No entanto, vale frisar que o debate das “Cidades educativas” já aparecia em informes da UNESCO, escritos por Edgar Faure (1972). Assim chamavam a ideia de educar para além da escola, demonstrando a necessidade de educar para além da escola.

O conceito que inspirou o Movimento de Cidades Educadoras está relacionado ao relatório Faure (1972). Para ele, Cidade Educadora seria, mais que uma categoria científica, uma ideia incorporadora de conteúdos, descritivos e desiderativos, projetivos e utópicos e que servem ainda de lema ou slogan sensibilizador ou meramente retórico. Perspectivada do lado da ação interventora na cidade, a ideia de Cidade Educadora comporta um conceito de cidade que dá unidade ao sistema humano, social, cultural em que os homens vivem e interagem e que serve de paradigma para ajuizar a capacidade ou potência educativa da cidade, através da educação formal, da educação informal e da educação não formal.

Percebemos que a Carta das Cidades Educadoras retoma as reflexões realizadas por Faure (1972), através de princípios e valores fundamentais, considerados primordiais para o desenvolvimento nas cidades. São valores como os citados nesta tese, relacionados à igualdade, democracia, cooperação em uma sociedade globalizada.

A Carta das Cidades Educadoras (1990) apresenta três eixos (divididos em 20 princípios):

- I- Direito a uma Cidade Educadora;
- II- O compromisso com a cidade;
- III- Ao serviço integral das pessoas.

O portal do MEC, por outro lado, apresenta da seguinte forma os princípios das cidades Educadoras,

- trabalhar a escola como espaço comunitário;
- trabalhar a cidade como grande espaço educador;
- Aprender na cidade, com a cidade e com às pessoas;
- Valorizar o aprendizado vivencial;
- Priorizar a formação de valores (Brasil, 2011, p. 3).

Todas as versões da carta ressaltam a importância do direito à cidade, do compromisso, diálogo e vida social. Quanto os escritos de Faure, todos estão

fundamentados nos documentos produzidos ainda na década de 1940, período marcado pelo fim da Segunda Guerra Mundial. Esses documentos tiveram como propósitos a busca pela paz, dignidade, igualdade e liberdade das pessoas. Dentre eles e com base em Moll e Couto (2022), podemos citar: “Declaração Universal de Direitos Humanos (1948); Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1965); Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); Convenção sobre os direitos da criança (1989); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Conferência Mundial sobre a Mulher (1995); Declaração Universal sobre a diversidade Cultural (2001); Carta Mundial pelo Direito a Cidade (2005); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (2006); Acordo de Paris sobre o Clima (2015); e a Agenda 2030 sobre o desenvolvimento Sustentável (2015). Várias foram as buscas pelos princípios traçados na Carta de Cidades Educadoras, um documento que podemos citar é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. A mesma já declarava que todos os seres humanos nascem livres e são dotados igualmente em dignidade e direitos, agindo uns aos outros com espírito de fraternidade.

Essa preocupação de liberdade e igualdade permanece em nossas vidas ainda hoje, quando buscamos apresentar o conceito de Cidade Educadora. Essa é uma forma de demonstrar o quanto precisamos sonhar, acreditar e buscar para que um dia esse sonho torne-se realidade. Cidade Educadora, para nós, parece muitas vezes algo muito distante, algumas vezes incompreensível. De fato, nosso comprometimento com a cidade, com sua organização, com a oferta de programas sociais, culturais educativos, permite à cidade assumir um compromisso com seus cidadãos, potencializando a busca por ações educativas não somente nos espaços escolares.

Nesse sentido, percebemos que Morigi (2014) e Pinhal (2017) apontam princípios no sentido de que o desenvolvimento da cidade não fique sujeito a movimentos políticos, mas sim se torne um objeto de estudo. Nesse sentido, esses escritos nos são muito úteis, além dos autores já citados como referência para nossa pesquisa. Diante do exposto e considerando os múltiplos desafios enfrentados pelas cidades brasileiras, faz-se fundamental construir diálogos sobre a criação de Cidades Educadoras.

Em relação ao descritor “Plano de ações articuladas”, encontramos similaridade nos trabalhos analisados a seguir:

3) A dissertação “Plano de ações articuladas (PAR) do município de Chapada dos Guimarães 2007-2017” foi defendida por Gilberto Gomes dos Santos (2020), publicada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e vinculada à Universidade Federal do Mato Grosso. Santos (2020) nos ajuda a entender que o descritor “Plano de Ações Articuladas” firma acordo entre Governo Federal e municípios, a partir de um termo de compromisso. O planejamento das ações é realizado conforme a realidade de cada município. A perspectiva é a qualidade para a Educação a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O autor destaca como objetivo “analisar as influências do Plano de Ações Articuladas (PAR) para o planejamento e efetivação da política da educação básica do município de Chapada dos Guimarães no período de 2007-2017” (Santos, 2020, p.7). O estudo compreendeu um período de dez anos, percebendo o Plano de Ações Articuladas (PAR) como uma possibilidade de efetivação de Políticas Públicas, buscando a melhoria da Educação Básica. Essas são informações pertinentes ao nosso trabalho pois, tal como no nosso trabalho, apresenta o surgimento do PAR. O autor destaca a importância do planejamento para o processo educacional e ressalta sua relação com a política de educação que é adotada, outro fator que nos auxilia em nossa pesquisa. O estudo de Santos (2020) foi realizado na Chapada dos Guimarães, verificando as políticas que foram implementadas e quais foram as ações desenvolvidas. Para o autor, para que se atenda os objetivos do Plano de Metas disponíveis no Plano Nacional de Educação<sup>14</sup>, necessita-se de um alinhamento entre município e Governo Federal e o apoio técnico e financeiro do MEC. Vale destacar a relação estabelecida por Santos (2020) entre o IDEB e o PAR, o que contribui com os propósitos de análise deste trabalho.

4) A Dissertação, “Efeitos do PAR na configuração da gestão do sistema educacional de um município da região da campanha do RS: análise dos modos de regulação”, de autoria de Aisllan Augusto de Souza (2015), foi publicada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital do IBICT. O trabalho é vinculado à Universidade Federal de Pelotas. Souza (2015) também aborda a temática do Plano de Ações Articuladas (PAR), em que se propõe a avaliar em que medida o PAR pode influenciar na gestão e ser um instrumento eficaz no planejamento educacional. Para executar essa avaliação, o autor realizou entrevistas com gestores

---

<sup>14</sup>Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf).

e professores que atuam no comitê local e esse fato nos ajudou a pensar nossa pesquisa ação. Para Souza (2015), o acompanhamento na elaboração e participação do PAR no município enfrenta a falta de participação mais efetiva dos professores e equipe técnica de forma conjunta no momento de se pensar nas ações a serem contempladas no planejamento e no trabalho final de inserção no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). Esse ponto também percebemos na CONAE, realizada em 2021. Apesar desses entraves, o autor destaca avanços nas questões que envolvem infraestrutura, materiais de expediente e pedagógicos, formação continuada de professores, elementos essenciais para aumentar a qualidade da Educação. A pesquisa de Souza (2015) explicita em que medida o PAR pode influenciar no Planejamento Educacional, fator que também justifica sua escolha.

5) A dissertação “O Plano de Ações Articuladas na gestão educacional: desafios à implementação das políticas educacionais em municípios de Mato Grosso do Sul”, de autoria de Adriana Valadão (2015), foi publicada no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e na Biblioteca Digital do IBICT. Trabalho é vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados. O objetivo da pesquisa foi analisar desenvolver uma análise do processo de implementação do Plano de Ações Articuladas em quatro municípios sul-mato-grossenses no período de 2007-2010, “[...] com vistas a identificar as contribuições do apoio técnico e financeiro da União para melhoria do planejamento educacional nos municípios” (Valadão, 2015, p. 8). A autora buscou entender o PAR como instrumento de planejamento e melhoria na educação de municípios sul-mato-grossenses. Valadão (2015, p. 20) apresenta alguns questionamentos: “[...] em que medida o PAR tem contribuído com a gestão local para melhoria do planejamento educacional nos municípios sul-mato-grossenses? Quais as contribuições? O município tem autonomia no planejamento e na efetivação das ações do PAR?” Essa última questão se alinha às nossas preocupações: os professores sabem como são pensadas as ações do PAR? A sociedade também tem participado? No decorrer da dissertação, a autora apresenta uma contextualização sobre a gestão educacional na constituição do Estado Federativo, aborda o apoio técnico e financeiro da União no atendimento às demandas educacionais de acordo com o PAR (2007-2010), identifica a autonomia dos municípios na elaboração do planejamento e efetivação das ações do PAR. Por fim, analisa as contribuições do PAR para a melhoria do planejamento educacional e para os resultados do Ideb dos municípios de Corumbá, Coxim, Dourados e Ponta Porã, realizada com a participação

de professores e estudantes de pós-graduação de universidades da região. Em seu estudo, são evidenciadas falhas quanto à autonomia dos municípios e no planejamento:

Os resultados da pesquisa indicam que a descentralização via municipalização não tem obtido o êxito esperado quanto a autonomia dada aos municípios na gestão educacional local, devido à forte centralização exercida pela União na implementação das políticas educacionais. Constatou-se que apesar dos municípios elaborarem seus planejamentos por meio do PAR, os recursos enviados pelo MEC para os programas educacionais é uma forma pela qual os municípios são conduzidos a aceitarem as políticas induzidas pelo governo federal por não possuírem autossuficiência administrativa e financeira para implementarem suas próprias políticas. (Valadão, 2015, p. 8)

Outro fator citado é o pouco conhecimento dos gestores sobre o PAR e o SIMEC, pela descontinuidade política, fato que também nos propusemos a verificar em nossa pesquisa. Valadão (2015) aponta que, para vencer esses percalços, é necessário um alinhamento entre o planejamento municipal e o apoio técnico e financeiro do MEC. Identificar, no trabalho analisado, o PAR como instrumento de planejamento, ainda mais nos instigou para esta pesquisa, pois tínhamos interesse de entender qual a autonomia do município diante da relação PAR x SIMEC.

6) Já a tese “Uma década de estudos sobre o Plano de Ações Articuladas – PAR: revisão sistemática das produções acadêmicas”, foi escrita por Sandra Simone Hopner Pierozan (2019), publicada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital do IBICT. A pesquisa, desenvolvida junto à Universidade do Vale do Rio dos Sinos, desenvolve uma análise sistemática em produções acadêmicas sobre uma década do PAR, com o propósito de conhecer o planejamento educacional, bem como realizar apontamentos sobre situações que ainda merecem ser estudadas. A análise considerou o período de 2007 a 2017, abordando mais ciclos do PAR, sendo um dos fatores relevantes para nosso estudo. Questionamentos muito interessantes são colocados pela autora:

O formato proposto foi o ideal? Como os atores municipais e federais se articulam para o desenvolvimento das propostas? Quais resultados de fato o Brasil pretendia atender e por quê? Os municípios tiveram soluções próprias ao se adequarem a esta proposta? Os custos do PAR de um modo geral foram assertivos em responder às necessidades diagnosticadas? (Pierozan, 2019, p. 23).

Pierozan (2019) busca, em forma de síntese do conhecimento em diferentes estudiosos, a resposta a esses questionamentos, utilizando como método a

elaboração do estado da arte<sup>15</sup>. A autora apresenta um conceito próprio sobre o Estado da Arte, conforme exposto a seguir:

Um estado da arte é um modo de conhecermos melhor o tema predefinido, considerando limitações como tempo e fontes de pesquisa. Como possui caráter científico é um processo de análise dos dados encontrados mediante o mapeamento de uma produção que permite apontar como um tema previamente escolhido tem sido estudado, assim como da análise do acúmulo de conhecimento indicar os possíveis avanços e lacunas. (Pierozan, 2019, p. 64)

Pierozan (2019, p. 66) nos permite refletir sobre a “[...] forma de trabalho dos professores, alunos e sociedade perante questões relacionadas ao planejamento na escola, pensando: Os professores possuem conhecimento do PAR?”. Assim, percebemos que Santos (2014), Souza (2015), Valadão (2015) e Piorezan (2019) convergem de forma satisfatória sobre a temática, auxiliando nossa pesquisa. Ainda, os trabalhos apresentam as etapas do PAR, suas dimensões em diferentes contextos.

Outro fator importante, são as pesquisas já realizadas e publicadas no município de Planalto Alegre-SC, foco deste estudo. Realizamos a busca no portal da CAPES e no IBICT e encontramos os seguintes resultados:

Na CAPES, encontramos os três trabalhos a seguir, quando buscamos por “Planalto Alegre”

BARBOSA, Silvia Francisca Valdez. **Avaliação de um Sistema de Gerenciamento Ambiental Integrado**: caso do Consórcio Iberê (SC). 2005. 120 f. Mestrado em ENGENHARIA AMBIENTAL Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau, Blumenau Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Regional de Blumenau.

SALVAGNI, Isandra. **Formação docente continuada e práticas educativas** 2007. 102 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Biblioteca Depositária da UFSC.

CHIARELLO, Ana Paula Rohrbek. **Educação financeira crítica**: novos desafios na formação continuada dos professores. 2014. 149 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó. Biblioteca Depositária: Universidade Comunitária da Região de Chapecó.

No portal IBICT, a pesquisa identificada foi a de Isandra Salvagni (in memória - autora faleceu em 2022). Vale ressaltar que as pesquisas não têm afinidade direta com a temática aqui estudada, mas enriquecem o campo de estudo.

---

<sup>15</sup> Piorezan (2019, p. 31) denomina estado da arte o tipo de estudo, no qual explicita a relevância acadêmica e científica da investigação, evidenciando a constituição do corpus investigativo e o procedimento para a análise do conteúdo da produção selecionada.

Por fim, destacamos que a realização deste Estado do Conhecimento possibilitou uma análise de publicações feitas nos últimos dez anos (2011-2021), a respeito dos descritores: “Plano de Ações Articuladas”, “Cidades Educadoras” e “Planejamento e Participação”. Verificamos que há muitas pesquisas com os descritores: “Plano de Ações Articuladas” e “Planejamento e Participação”, porém, entre as relacionadas ao PAR, poucas falam sobre o planejamento educacional, nosso foco de estudo. Aquelas ligadas a “Planejamento e Participação” se enquadram em outras áreas consideradas não relevantes para nosso objeto de pesquisa. Sobre “Cidades Educadoras”, encontramos um número razoável de pesquisas. Observa-se, além disso, que nenhum dos trabalhos realiza a relação entre as temáticas: PAR e Cidades Educadoras. Isso constata e comprova a singularidade da investigação a que nos propomos realizar. Demonstra, ainda, o quanto as experiências das cidades educadoras aparecem desconectadas do planejamento da cidade, operando como um projeto isolado ou apenas um “selo”, sem interferir na gestão urbana.

Considerando a questão de pesquisa “Qual a possibilidade dos princípios da Cidade Educadora contribuírem para a corporificação e exequibilidade do Plano de Ações Articuladas (PAR), respeitando parâmetros justos e equânimes?”, postulamos a seguinte tese: a construção do Plano de Ações Articuladas (PAR), nos moldes (articulada com os princípios) de Cidade Educadora, pode contribuir para desenvolver as potencialidades educadoras que a cidade abriga com uma cidade mais justa, ampliando o espaço educativo para além da escola. Tendo em mente dessa preocupação, próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico selecionado para o desenvolvimento desta pesquisa.

### 3 CAMINHOS E CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos que deram suporte ao desenvolvimento da presente pesquisa. Os procedimentos selecionados serão apresentados na seguinte sequência: a opção e a concepção de pesquisa; o lócus da pesquisa; a Base Epistemológica; o desenho metodológico da pesquisa, tendo como base o Ciclo de Políticas Públicas; a Coleta e a Geração dos dados; e o procedimento de Análise dos Dados, a fim de assegurar a análise do alcance dos objetivos propostos.

#### 3.1 OPÇÃO E CONCEPÇÃO DE PESQUISA

As pesquisas na área de Políticas Públicas, de forma geral, tratam de processos humanos e sociais, que são dinâmicos e abrangentes. A metodologia de uma pesquisa tem como finalidade trazer à luz dados objetivos, regularidades e tendências observáveis, contribuindo com as discussões realizadas em uma perspectiva qualitativa.

Com base no problema de pesquisa e nas opções teóricas selecionadas para este estudo, propusemo-nos a pensar nos procedimentos metodológicos de investigação. Fez-se necessária, então, a escolha de uma abordagem que estivesse de acordo com o estudo teórico e demais situações que seriam analisadas. Desde o princípio, percebemos que a abordagem qualitativa era a que nos permitiria mais elementos para a análise proposta.

Segundo Borba e Araújo (2006), o qualitativo englobou a ideia de subjetivo, sendo passível de expor sensações e opiniões e, ainda, noções de respeito às diferenças e semelhanças. Para Denzin e Lincoln (2006, p. 17) “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo”.

A pesquisa qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características que se mostraram presentes na investigação proposta: (i) a fonte direta dos dados é o ambiente natural - no nosso caso o ambiente no qual aconteceram as interações de ensino-aprendizagem (escola, laboratórios, cidade), constituindo o investigador o instrumento principal no recolhimento desses dados; (ii) os dados obtidos são essencialmente de caráter descritivo - nossos dados se constituíram a partir do envolvimento de profissionais de educação durante a

investigação e do material produzido por eles; (iii) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas se interessam mais pelo processo em si, do que propriamente pelos resultados ou produtos; (iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e; (v) o investigador se interessa, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. (Bogdan; Biklen, 1994).

A abordagem qualitativa é significativa para esta pesquisa pois, além de responder a questões particulares do tipo “como” e “por que”, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. (Minayo *et al.*, 1994).

Considerando a opção da presente pesquisa pela abordagem qualitativa, a questão diretriz definida, o processo de coleta de dados e a produção dos dados caracterizam-se como uma pesquisa-ação. Esta foi concebida, como ensinam Fiorentini e Lorenzato (2006), para fazer referência a uma modalidade de pesquisa de intervenção na prática: um processo investigativo em que caminham juntas a prática investigativa, a prática reflexiva e a prática educativa e/ou administrativa.

Na pesquisa-ação, a intenção foi de, como pesquisador, introduzir-se no ambiente, observá-lo, entendê-lo, mudá-lo em direções que permitissem melhorias na prática, por meio de uma ação. Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 71), “a pesquisa-ação é uma modalidade de ação e observação centrada na reflexão-ação”. O autor a considera como uma técnica especial de coleta de informações, podendo ser vista como modalidade de pesquisa que torna o participante da ação um pesquisador de sua própria prática e o pesquisador um participante que intervém nos rumos da ação.

Com essa reflexão, pode-se destacar que a relevância da pesquisa-ação neste estudo foi buscar, através da aprendizagem no processo de investigação, melhores resultados tanto para o pesquisador quanto para os pesquisados, procurando, por meio de inúmeras inquietações e ações planejadas, respostas mais concretas para essas ações. Possibilitou, ainda, um retorno de informações aos participantes. Essa devolutiva teve como base a importância da efetivação do PAR como Política Pública Educacional, identificando interferências de tal política na educação Municipal de Planalto Alegre/SC, cidade lócus do trabalho, bem como, relacionando aos princípios de uma Cidade Educadora aos educadores e gestores locais.

### 3.2 O LÓCUS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi desenvolvida na cidade de Planalto Alegre/SC. O trabalho de campo foi realizado em duas etapas: exploratória e pesquisa de campo propriamente dita, por meio de um processo de avaliação sobre a alimentação no sistema SIMEC<sup>16</sup> e entrevistas. De acordo com a página do município<sup>17</sup>, Planalto Alegre está localizado na região Oeste de Santa Catarina, a uma distância de 600 quilômetros da capital, Florianópolis, possui 2.946 habitantes e foi um município considerado atrativo aos colonizadores pela sua abundância em caça, pesca e terras férteis, embora hoje essa característica já não se destaque, pois hoje, com 63,100 km<sup>2</sup> de área territorial, tem a economia baseada na produção agrícola e agropecuária, os principais produtos agrícolas e agropecuários produzidos no município de Planalto Alegre são: frango, leite, fumo, milho e ovos. Seu nome, descreve o site da prefeitura, devem-se ao fato de a comunidade estar localizada em um planalto e por ser um “povo alegre e hospitaleiro”. O município tem uma trajetória recente, tendo sido emancipado em 1º de janeiro de 1993. Antes dessa data, fazia parte do município vizinho de Caxambu do Sul, Santa Catarina. A emancipação foi um marco significativo para a comunidade local, permitindo um desenvolvimento mais direcionado e a criação de políticas públicas voltadas especificamente para as necessidades dos seus habitantes. Desde então, o município tem buscado fortalecer sua identidade e promover o crescimento econômico e social, enfrentando os desafios típicos de uma administração independente.

Apresentamos, a seguir, o mapa da cidade de Planalto Alegre-SC, que representa não apenas a geografia física de nossa cidade, mas também um reflexo tangível dos princípios e práticas explorados na pesquisa desta tese.

---

<sup>16</sup> De acordo com a página do MEC o “Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas online do governo federal na área da educação. É no SIMEC que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades.” (Brasil, 2018, s/p).

<sup>17</sup> Disponível em: <https://planaltoalegre.atende.net/cidadao/pagina/historico>. Acesso em: 27 abr. 2022.

**Figura 03:** Mapa de Planalto Alegre



Fonte: Amosc (2016)

A estrutura deste mapa revela a interconexão entre diferentes partes da cidade, refletindo a ideia central de que a aprendizagem não se limita aos muros da sala de aula, mas permeia todos os aspectos da vida urbana.

Planalto Alegre/SC conta com escolas vinculadas à Rede Estadual e Municipal. No ensino municipal, no ano de 2023, atendia 353 alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais - 1º ao 5º ano) e um corpo docente de 48 professores, desses, 30 são efetivos, possuindo formação mínima de pós-graduação

*Lato Sensu*. Já a escola Estadual atendeu nesse ano alunos de Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, com um total de 223 alunos e 25 professores<sup>18</sup>.

### 3.3 BASE EPISTEMOLÓGICA

Para alcançar os objetivos da pesquisa, fez-se necessário um referencial epistemológico que apontasse para possibilidades de interpretações das políticas e de suas relações com o PAR, com vistas para uma cidade de maior potencial educativo e qualidade de vida. Assim, como Ball (1994), propusemo-nos a entender as contribuições da abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais, tendo em vista que uma das vantagens de utilizar o ciclo de políticas era sua flexibilidade e as abordagens macro e micropolíticas.

Foi pensando em uma cidade com maior potencial educativo que buscamos entender em Foucault (2013) as noções de espaço, poder e saber, de uma forma “heterotópica” como ele chama, ou ainda “fora de todos os lugares”. Para o autor:

[...] acredito que há – e em toda a sociedade – utopias que têm um lugar preciso e real, um lugar que podemos situar no mapa; utopias que têm um tempo determinado, um tempo que podemos fixar e medir conforme o calendário de todos os dias. (Foucault, 2013, p. 19)

Em seus escritos, Michel Foucault cita exemplos de espaços chamados por ele de heterotópicos, como prisões, asilos, hospício, dentre outros, por acreditar que são espaços como uma rede de poder. Assim, vai estabelecendo uma relação de saber-fazer, de poder, demonstrando que essa pode acontecer no interior de uma dessas “instituições-heterotópicas”, expandindo para situações sociopolíticas. Neste sentido, Foucault (2011, p. 308) entende que o “mundo é um grande hospício”.

Para Batista (2020, p. 14), “Heterotopias” é uma noção foucaultiana que não aparece muito em seus escritos, mas:

a partir do termo heterotopia usá-lo para mostrar como podemos interpretar certas instituições e espaços estudados pelo filósofo francês como um lugar outro ou utopia localizada. Mostrando como estes espaços outros articulam poder e saber, seja no campo da psiquiatria ou do direito penal ou ainda em uma universidade. (Batista, 2020, p. 14)

Foucault é conhecido como um dos principais pensadores pós-estruturalistas desde a década de 1980. Durante as décadas de 1980, 1990 e 2000, falar de pós-

---

<sup>18</sup> Conforme <https://novo.qedu.org.br/escola/42054281-eeb-prof-lourdes-tonin>

estruturalismo estava em alta, com uma ideia de “guarda-chuva”, por abranger diferentes teorias e perspectivas. De acordo com Masaro (2018, p. 380), essa corrente teórica acabou por firmar-se no mundo acadêmico durante as referidas décadas de 1980 a 2000, apesar do amplo conhecimento da generalidade e insuficiência de tal nomeação.

Foucault (2010) percebia a importância do exercício do poder, para ele nada era mais material, físico e corporal que isso.

Antes de colocar a questão da ideologia, não seria mais materialista estudar a questão do corpo, dos efeitos do poder sobre ele. Pois o que me incomoda nestas análises que privilegiam a ideologia é que sempre se supõe um sujeito humano, cujo modelo foi fornecido pela filosofia clássica, que seria dotado de uma consciência de que o poder viria se apoderar. (Foucault, 2010, p. 148)

A opção pela perspectiva pós-estruturalista ocorreu por ela rejeitar verdades absolutas, considerando que a realidade vive em constantes transformações, o que se vincula ao nosso tema de pesquisa. De acordo com Casali e Gonçalves (2018), nessa ótica ocorreu o “descentramento do sujeito”, possibilitando a compreensão de inúmeras situações experienciadas em diferentes momentos da vida, o que contribui para a construção social e subjetiva do cidadão.

Foucault (2005) sustenta as estruturas de poder de uma dada sociedade em sua obra “Arqueologia do Saber”, preocupado em analisar as diferenças, mudanças e transformações sociais. Foi analisando esse pensamento que percebemos a relação existente entre o pós-estruturalismo com nossa pesquisa pois, ao pensar em diferentes projetos aos municípios em conformidade com os princípios de Cidades Educadoras, a leitura de Foucault permite a análise de como “terceira fase” ações como os debates sobre segurança, território e população.

Assim, configuram-se as relações existentes entre a subjetividade do pós-estruturalismo com a temática da presente pesquisa: “Plano de Ações Articuladas (PAR) e Cidades Educadoras: desafios da justiça e equidade”. De acordo com Prado (2020), um dos precursores do pós-estruturalismo, Foucault, em 1978, em um curso ministrado na França, propôs uma análise sobre o governo dos homens naquela atualidade, evidenciando que na França existia uma forma de governar voltada para à cidade.

Neste sentido, Vieira e Aquino (2015) afirmaram que a cidade se reinventa, demandando um novo cidadão, quando a mudança acontece o modo de vida da

população precisa ser repensado. Dessa maneira, percebe-se a subjetividade como um descentramento do sujeito, para uma construção social.

Para Foucault (1997), a linguagem é uma atividade própria do ser humano, percebemos nesta concepção uma possibilidade de transformação. No campo da Educação, Vieira e Aquino (2015), ao pensar na “escola cidadã”, assinalam que o conceito de cidade passa a ter o papel de formadora, já a Carta (1990) apresenta o conceito de cidade como educadora, conforme trecho a seguir:

A cidade será educadora quando reconheça, exerça e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, isto é, quando assume uma intencionalidade e responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. (Carta, 1990, p. 1)

Mesmo percebendo essa dualidade quando pensamos sobre a cidade, vale aqui ressaltar o quão subjetivo é o direito dos cidadãos, destacando-se a necessidade de avanços emancipatórios. Nesse sentido, na concepção de Ball (2001), a análise de políticas exige uma compreensão global e local, assim, a metodologia de análise realizada pelo ciclo de Políticas representa, nesta pesquisa, a reflexão sobre o texto político com a intenção de originar novos textos, reescritos com base na prática. Nosso olhar esteve voltado ao contexto de produção de texto e contexto prático, considerando a realidade encontrada na Secretaria Municipal de Educação de Planalto Alegre/SC diante das ações realizadas para a produção do PAR, verificando quais aspectos possibilitam e/ou não uma Cidade Educadora.

Em relação ao campo da pesquisa, optamos pelo município de Planalto Alegre para compor o cenário de investigação, por ser um município que contava com o termo de adesão ao PAR assinado e alguns convênios em andamento, dentre eles uma creche.

Foram utilizados para análise dados documentais (leis, decretos, SIMEC) que nortearam o funcionamento do PAR, referente ao período de 2007 e 2020 (1ª versão 2007 a 2010 - 2ª versão 2011 a 2014 - 3ª versão 2016- 2020 - 4ª versão 2021 a 2024)<sup>19</sup>. Na análise desses documentos, buscamos investigar as ações desenvolvidas pelo município e suas relações com os indicadores de qualidade do PAR, da mesma

---

<sup>19</sup> A 4ª Versão não foi objeto de estudo desta pesquisa, por ainda estar em desenvolvimento.

forma com a documentação disponível no [edcities.org](http://edcities.org)<sup>20</sup>, referente às Cidades Educadoras.

### 3.4 O DESENHO METODOLÓGICO, TENDO COMO BASE O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Mainardes (2006) apresenta com fundamento, na perspectiva de Ball (1994), cinco contextos orientadores para a análise de uma trajetória de políticas ou programas educacionais: 1) contexto da influência (Políticas Públicas são iniciadas, construção de conceitos e ideologias); 2) contexto da produção de texto (textos com consequências reais, pois resultam de disputas e acordos); 3) contexto da prática (a política está sujeita a interpretação e recriação); 4) contexto dos resultados/efeitos (preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual) e; 5) Contexto de estratégia política (identificação e análise).

Ainda que Ball (1994) tenha ampliado seus contextos, optamos pela escolha para leitura de dados a partir do Ciclo de Políticas, especificamente do *contexto de influência*, do *contexto de produção de texto* e do *contexto da prática*, por atenderem os objetivos do presente estudo.

Inicialmente, apresentamos o *contexto de influência* como sendo o momento de determinações que as Políticas Públicas sofrem. No caso deste estudo, o qual teve por objetivo: investigar as possibilidades e limites de articulação entre o Plano de Ações Articuladas (PAR) e (os princípios) de cidades Educadoras no Oeste catarinense, de forma justa e equânime, vimos em Ribeiro e Jesus (2016) que o Ministério da Educação apresenta, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dentre uma de suas ações, o Plano de Metas “Compromisso todos pela Educação”, instituído pelo Decreto n. 6.094, de abril de 2007. De acordo com as autoras, esse constitui-se como marco de um novo regime de colaboração entre os entes. Percebe-se que um contexto de influência marcou esta trajetória, pois dentre as ações estratégicas do Plano de Metas, surgiu o PAR, permitindo debates sobre a qualidade de ensino e sobre as decisões no campo da política.

No caso das cidades educadoras, no Primeiro Congresso Internacional sobre o tema, realizado na década de 1990, foi proposto apresentar, em uma Carta, os

---

<sup>20</sup> Página da Associação Internacional de Cidade Educadoras (AICE).

princípios básicos para formar uma Cidade Educadora. De acordo com Sudbrack e Fonseca (2021, p. 153), podemos considerar como contexto de influência o indicador que “passam a constituir elementos que influenciam os debates públicos sobre ‘qualidade’ educacional e as decisões a tomar no campo da ação política.” Pois, segundo as autoras, é a partir dos resultados das políticas públicas que se fizeram novas projeções, emitiram-se recomendações e se definiram prioridades de ação. Para além dos documentos citados, é marcante a influência dos organismos que induziram instituições internacionais, tais como: **ONU, FMI e OMC.**

Já no *contexto de produção de texto*, conforme Sudbrack e Fonseca (2021), nomeadamente ao nível dos atos normativos legais, esse tem grande impacto nos referenciais coletivos. Em estudos recentes sobre o PAR, percebe-se que um de seus objetivos sempre foi favorecer a participação da comunidade escolar e sociedade, o que também vem ao encontro dos Princípios de Cidades Educadoras. De acordo com Ribeiro e Jesus (2016), mesmo já comprovada a adesão ao PAR e a importância da participação, ainda há municípios que não se organizaram para tal. Também percebemos que a adesão pela Cidade Educadora é nova em nosso estado, comente Concórdia -SC e Florianópolis aparecem como Cidades Educadoras em Santa Catarina até o presente momento.

Ainda quanto ao *contexto de produção de texto*, é reafirmado no momento que os dados são informados ao PAR pelo SIMPEC, sendo que, de acordo com Ribeiro e Jesus (2016), iniciava-se com o diagnóstico da situação educacional, seguia para a apresentação do Plano de Trabalho e finalizava com a fase dos resultados obtida pela análise técnica. O processo de construção de uma Cidade Educadora foi concebido pelo Pacto pela Cidade Educadora, aceito pelos gestores da cidade, buscando estabelecer objetivos em comum e priorizando por oportunidades educativas.

No *contexto da prática*, as construções, a partir dos resultados do PAR, induziram para algumas opções políticas e a uma ressignificação discursiva, conforme destacam Sudbrack e Fonseca (2021). Na prática, a política pode ser ressignificada, filtrada e até modificada. Isso permite que o PAR e a Cidade Educadora se apresentem como instrumentos que possibilitam novas propostas e delineamentos de apoio e melhoria na qualidade da Educação.

Nessa direção, Mainardes (2006, p. 48) afirma que “essa abordagem permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formação inicial até sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.”

Pode-se observar nesses diferentes contextos definidos por Ball (1994) e estudados por Mainardes (2006) a importância da compreensão da política como texto e como discurso. Conceituando política como texto, Mainardes (2006) baseia-se na teoria literária, a qual entende as políticas como representações. Os textos são produtos de múltiplas influências e interpretações, e sua formulação pode envolver diferentes modos de pensar, podendo até mesmo ignorar certos aspectos. Já a política envolve certas possibilidades de pensamento que são construídas, estabelecendo limites sobre o que pensar. Vive-se diante a uma variedade de possibilidades, mas alguns contextos são mais dominantes que outros. Vale ressaltar que tanto a política como o texto ou como o discurso, necessitam ser complementares.

Diante da análise, pode-se dizer que a adesão a uma política pública nem sempre será promissora, pois há vários fatores necessários para que ela seja efetivada. Nesse sentido, Ball (1994) considera que o processo de análise de Políticas públicas, no campo da macropolítica, está relacionado ao funcionamento e o papel do Estado, enquanto a micropolítica se refere a entender como o discurso é reformulado na prática. Conforme afirma Mainardes (2006, p. 58), o ciclo de políticas “adota uma perspectiva pós-estruturalista”, por apresentar características que desconstruem o conceito de certeza, engajando-se no pensamento crítico e na busca por novas perspectivas, articulando os aspectos micro e macro contextuais.

### 3.5 COLETA E GERAÇÃO DE DADOS

#### 3.5.1 Grupo Focal

Meyer e Paraíso (2014) apresentam a metodologia de pesquisa pós-crítica em educação, baseada em uma abordagem teórica pós-estruturalista. Nessa linha, o uso das entrevistas revelou-se uma ferramenta para a coleta de dados, a partir da técnica de grupo focal.

Para Meyer e Paraíso (2014), a técnica do grupo focal pode ser caracterizada e diferenciada das demais técnicas pelo seu potencial para produção de informações sobre tópicos específicos, a partir do diálogo entre participantes de um mesmo grupo. Esse diálogo deve estimular tanto as ideias consensuais quanto as contrárias.

O grupo focal permitiu resultados que não seriam possíveis sem a integração com os grupos. Esse método considera todos os dados capazes de repensar teorias,

testar conhecimentos e, conforme Meyer e Paraíso (2014), estimula ao debate entre participantes. Ainda nessa linha, Flick (2009) afirma que os grupos focais podem ser vistos como um “protótipo da entrevista semiestruturada”. O autor defende o aspecto interativo que ocorre durante a coleta de dados e suas vantagens com a economia de tempo, no entanto, com o mesmo rigor metodológico.

Com base nesses aspectos, organizamos um roteiro que foi capaz de conduzir o grupo focal, considerando: i) Local de realização; II) Composição do grupo; III) Planejamento dos encontros.

*i) Local de Pesquisa:*

O município de Planalto Alegre- SC foi escolhido por termos participado da CONAE realizada em 2021 e percebermos a necessidade de analisarmos, juntamente com a gestão pública, a comunidade e as duas escolas<sup>21</sup> (uma Municipal e outra Estadual) contribuições na elaboração das metas que compõem o PAR e possam estar relacionados aos princípios propostos pelas Cidades Educadoras . Como já informado, a Escola Municipal atende alunos de Educação Infantil e Anos Iniciais até 5º Ano, já a Escola Estadual atende alunos a partir do 6º ano até o Ensino Médio. Não havendo conflito de interesses.

A definição do espaço foi adequada para a realização das atividades com o grupo focal, proporcionando interação entre os participantes. Gatti, Barreto e André (2005) consideraram que o espaço é importante para o andamento da pesquisa. Nesse sentido, solicitamos o espaço da Câmara de Vereadores, por considerá-lo arejado, confortável, o que possibilitou uma melhor acústica para a gravação dos encontros e mais conforto aos participantes.

*ii) Composição do grupo focal:*

Ao pensar na composição do grupo focal, remetemo-nos ao objetivo da presente pesquisa e consideramos o que diz Flick (2009), quando nos apresenta dois tipos de grupos: os grupos reais e os artificiais. Nos grupos reais os participantes já se conheciam sendo possível a comparação, já nos grupos artificiais os participantes apresentam algumas diferenças entre si.

Nesta pesquisa, utilizamos o grupo real, pois os convidados já se conheciam, sendo professores que atuam nas escolas (trabalhamos com uma amostra de cinco professores de cada escola), gestão pública (prefeito (1), vice prefeito (1) e secretários

---

<sup>21</sup> O município possui somente duas escolas (sendo uma estadual e a outra municipal).

(5), vereadores (9), membros da sociedade civil, como presidentes dos Conselhos de Educação, Fundeb, Assistência Social, Desenvolvimento Econômico, Associação do Comércio e Indústria (5) e profissionais do administrativo que alimentam o SIMEC (3 profissionais de cada ciclo do PAR - totalizando 9 profissionais). Os grupos focais foram organizados de acordo com o roteiro da entrevista.

*iii) Planejamento dos Encontros:*

Os encontros foram planejados de forma que enfatizassem uma discussão sobre a problemática de pesquisa. Assim, o roteiro foi elaborado com base nos objetivos específicos. Cada grupo teve dois encontros, os quais foram organizados da seguinte forma:

- No primeiro encontro, explicamos a demanda e os objetivos da pesquisa, bem como os compromissos éticos. No segundo e terceiro encontros, já conhecendo o grupo e com todos os participantes cientes da temática, utilizamos a gravação como ferramenta para registrar as discussões e, posteriormente, descrevê-las. Os encontros foram realizados a partir de recortes de textos provocadores do debate.

A seguir, apresentamos um cronograma dos encontros realizados:

**Quadro 01:** Cronograma de Encontros

<b>I Encontro – 18/08/2023 – 9:00 às 10:30</b>
Objetivo: Primeiro contato com o grupo, ressaltando os objetivos da pesquisa, ajuste no cronograma de acordo com a disponibilidade dos participantes.
<b>II Encontro – 08/09/2023 – 08:30 às 9:30</b>
Tópico de Discussão: Objetivo: Estímulo para Discussão: Discussão:
<b>III Encontro – 18/09/2023 – 08:30 às 9:30</b>
Tópico de Discussão: Objetivo: Estímulo para Discussão: Discussão:

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Após cada encontro, foi realizada a transcrição (o roteiro que orientou este diálogo se encontra no Apêndice A.), pois a pesquisa qualitativa permitiu a flexibilidade de alterar alguma situação, se necessário.

### 3.5.2 Aspectos Éticos da pesquisa

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, os aspectos éticos foram primordiais, em especial o compromisso com os participantes da pesquisa, como destaca Oliveira (2010). Conforme Tessaro (2018, p. 79):

[...] comprometer-se com a produção de conhecimento significa seguir critérios válidos, reconhecidos pela comunidade científica, considerando que o pesquisador não deve maquiagem ou alterar as informações advindas de sua pesquisa. Seguindo esses passos, o pesquisador irá atingir seu objetivo de contribuir na formação do conhecimento através do esclarecimento sobre o problema que colocou em tela.

Assim, enquanto os pesquisadores têm compromissos com os participantes da pesquisa, neste estudo, buscou-se manter o respeito em todas as etapas, conforme prevê a Resolução nº. 466/2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. De acordo com essa resolução, a eticidade implica em:

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária. (Brasil, 2012, s/p)

Nesse sentido, de acordo com a Resolução n. 466 (Brasil, 2012), o respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

Esses princípios foram adotados inicialmente por assegurar a identidade não revelada dos participantes, garantido o sigilo e anonimato. (Brasil, 2012). Esse projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e os dados serão guardados por cinco anos pela pesquisadora. Sua utilização valerá somente para o estudo em tela.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Como já explicitado, na busca por atingir os objetivos propostos, em especial discutindo a participação com os professores, gestores municipais e sociedade, e ao elaborar ações municipais que compõem o Plano de Ações Articuladas (PAR) de forma relacionada, procuramos informações por meio do grupo focal. Esse grupo incluiu técnicos da secretarial municipal de Educação e responsáveis pela efetivação do PAR no município, gestores públicos, sociedade civil, vereadores e professores.

Mainardes (2006) relata que a utilização do ciclo de política envolve vários procedimentos para a coleta de dados, cita como exemplo, a pesquisa bibliográfica, as entrevistas com autores políticos, a observação, a pesquisa etnográfica e ainda as entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos, dentre outros. Essa abordagem relata a necessidade de nossa pesquisa, de fato, percebendo que:

O contexto da prática pode ser considerado um microprocesso político. Neste contexto, pode-se identificar a existência de um contexto de influência, de um contexto de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática. (Mainardes, 2006, p. 59).

Na análise final, os dados foram articulados aos referenciais teóricos enunciados, respondendo às questões e aos objetivos da pesquisa, buscando o seu significado para o estudo. Para a análise dos dados, considerando a subjetividade implícita no processo proposto, recorreremos à escrita de Foucault (2006, p. 156) quando afirma que “escrever é... se mostrar, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro.”

A partir do material coletado e organizado, o cruzamento dos dados foi realizado por meio da análise discursiva, que é descrita por Moraes (2003) como um processo que se inicia com uma unitarização, em que os textos são separados em unidades de significado. Além disso, ou ainda, de acordo com o autor, exercita-se a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto.

Moraes (2003) argumentou que a análise textual discursiva cria espaços de reconstrução, envolvendo nisso diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e reconstruções de significados dos fenômenos investigados.

Considerando o que afirmam Moraes e Galiuzzi (2006), a análise textual discursiva é uma abordagem da análise dos dados. Nesse sentido, a análise textual

discursiva foi “descrita como um processo que se inicia com a unitarização em que os textos são separados em unidades de significado” (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 118).

Moraes (2003), em seu artigo “*Uma tempestade de luz*”, apresenta uma abordagem em torno de quatro focos: 1) Desmontagem dos textos: desconstrução e unitarização; 2) Estabelecimento de relações: o processo de categorização; 3) Captando o novo emergente: expressando as compreensões atingidas; 4) Auto-organização: um processo de aprendizagem viva.

A **Desmontagem dos textos: desconstrução e unitarização** é, segundo Moraes (2003, p. 192), o primeiro momento da análise, ou ainda “momento que nos movemos para tratar o *corpus* da análise textual”. Assim, nesta pesquisa, além de leitura com significação, buscamos pelo *corpus* proposto por Moraes (2003) como um processo de seleção e delimitação rigorosa, dando início ao ciclo de análise pela desconstrução dos textos e unitarização. A unitarização, de acordo com o autor, pode ser escrita em três momentos distintos:

1. Fragmentação dos textos e codificação de cada unidade;
2. Reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma;
3. Atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida. (Moraes, 2003, p. 195)

Moraes (2003) apresenta a etapa do **Estabelecimento de relações: o processo de categorização**, como o momento de discutir as categorias, suas produções, tipos e propriedades. Esses elementos de significação constituem categorias de acordo com suas aproximações, podendo ser dedutivas (categorias a priori) ou indutivas (construídas com base nas informações obtidas no *corpus*) também denominadas de Categorias emergentes. Esse percurso, de acordo com Moraes (2003), está associado às categorias a priori e, no caso de categorias emergentes, são os *insights* que surgem ao longo do processo. É essa desordem que o autor considera como “Uma tempestade de Luz”.

Na presente pesquisa, a análise dos dados coletados realizou-se de forma dedutiva e indutiva. A escolha das categorias 'Cidade que educa e transforma', 'Direito e compromisso da Cidade Educadora' e 'Sinergia entre PAR x Cidade Educadora', definidas a priori, foi realizada de maneira criteriosa, visando abordar de forma abrangente e aprofundada as diferentes dimensões da temática proposta.

Ainda de acordo com Moraes (2003), o terceiro foco se denomina **Captando o Novo Emergente: Expressando as compreensões atingidas**. Esse tem o objetivo

de entender a construção do Metatexto, ressaltando que durante a escrita o pesquisador precisa se afastar dos materiais e produtos que analisa. A interpretação mais aprofundada ou, conforme denominada pelo autor, o exercício da teorização, ou seja, movimento de afastamento do material empírico, permite expressar novas compreensões, possibilitando *insights* criativos, ampliando as teorias já existentes.

Como quarto foco sugerido por Moraes (2003) está a **Auto-organização: um processo de aprendizagem viva**. Esse conjunto de movimentos faz parte de um exercício de aprender que se utiliza da desordem e do caos, possibilitando a emergência de novas formas criativas de entender o investigado. Gera, assim, o movimento da desordem que, de acordo com o autor, é a busca de uma direção para uma nova ordem.

Assim, depois de todo o material coletado, as anotações foram separadas por diferentes momentos, consideradas por Araújo (2007) como caráter emergente do *design* da pesquisa e apresentadas por Fiorentini e Lorenzato (2006) como multiplicidade de procedimentos, a qual proporciona diferentes visões de objetos semelhantes.

Alves-Mazzotti (2001), ao discutir o planejamento de pesquisas qualitativas, destacam alguns argumentos usados para defender um mínimo de estruturação em uma pesquisa qualitativa, defendidos também por Lincoln e Guba (1985, p. 147). Entre esses argumentos observa-se que “o foco e o *design* do estudo não podem ser definidos *a priori*, pois a realidade é múltipla, socialmente construída em uma dada situação e, portanto, não se pode apreender seu significado se, de modo arbitrário e precoce, a aprisionarmos em dimensões e categorias”.

Considerando as fases de análise propostas por Moraes (2003), empregamos o processo de categorização para investigar as seguintes categorias: "Cidade que educa e transforma", "Direito e compromisso da Cidade Educadora" e "Sinergia entre PAR x Cidade Educadora". A partir de uma base teórica já estabelecida, propusemos a classificar as informações coletadas durante as entrevistas com o grupo focal com base nas semelhanças das respostas com cada categoria. Para a análise, após relacionar o contexto com cada categoria identificada, buscamos uma compreensão mais abrangente, explorando, por exemplo, de que forma a sinergia entre o PAR e as Cidades Educadoras pode impactar na transformação da educação e da cidade. Seguindo essa abordagem, conseguimos obter uma compreensão mais aprofundada da temática, o que contribuiu significativamente para os resultados alcançados:

**Cidade que Educa e Transforma:** Esta categoria foi escolhida para destacar o papel das cidades na promoção de uma educação que vai além dos muros das escolas estudadas, englobando espaços públicos e comunitários como agentes transformadores. A intenção é enfatizar como a infraestrutura urbana e as políticas municipais podem contribuir para um ambiente educador, promovendo a participação cidadã e o desenvolvimento social.

**Direito e Compromisso da Cidade Educadora:** A seleção desta categoria foi motivada pela necessidade de discutir os direitos dos cidadãos à educação e o compromisso das cidades em garantir esses direitos. A categoria busca explorar as responsabilidades das administrações municipais em criar e implementar políticas educacionais inclusivas, equitativas e justas, assegurando que todos os moradores tenham acesso a oportunidades educacionais de qualidade.

**Sinergia entre PAR x Cidade Educadora:** A escolha desta categoria buscou atender o objetivo geral desta pesquisa: investigar a contribuição dos princípios da Cidade Educadora para a corporificação do Plano de Ações Articuladas (PAR), de forma justa e equânime. A categoria foca em analisar como o PAR pode ser implementado de forma a criar sinergias com as iniciativas de Cidades Educadoras, promovendo um planejamento estratégico integrado que potencialize os esforços em educação e desenvolvimento urbano.

A análise foi realizada com base na **Análise Textual Discursiva**, a qual envolve a decomposição dos textos em unidades de sentido, a categorização dessas unidades e a produção de um novo texto que sintetize as categorias, neste caso que surgiram a priori. Esse método permite uma compreensão profunda das nuances e significados presentes nos discursos analisados.

Sabe-se que essa escolha exige intensa aplicação do pesquisador, fazendo uma compreensão de entendimentos científicos e ao mesmo tempo entendendo de forma complexa o que investiga. Assim, propusemo-nos a projetar quais seriam nossas categorias de análise, sendo elas: Cidade que educa e transforma, direito e compromisso da Cidade Educadora e a sinergia entre PAR x Cidade Educadora.

Para explicitar esse percurso, elaboramos um quadro, ancorado especificamente: no ciclo de políticas, pesquisa-ação, pós-estruturalismo, grupo focal e Análise Textual Discursiva.

**Quadro 02:** Âncoras no ciclo de política



Fonte: Autora (2024)

Neste quadro, as âncoras destacam os pontos-chave que ancoraram e orientaram cada etapa do processo, garantindo sua relevância e eficácia dentro do contexto mais amplo da pesquisa no Ciclo de Políticas Públicas. No próximo capítulo, refletimos teoricamente sobre o tema, com base nos autores escolhidos.

## **4 PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E CIDADES EDUCADORAS: DESAFIOS À JUSTIÇA E EQUIDADE**

### **4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E A IMPLANTAÇÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) NO BRASIL<sup>22</sup>**

A proposição inicial deste texto busca entender aspectos da trajetória das políticas públicas no Brasil até a efetivação do Plano de Ações Articuladas (PAR). Os quais vem refletir acerca dos problemas nacionais, regionais e municipais resultantes da má distribuição de tributos que garantem a educação, saúde, bem-estar, entre outros já assegurados na Constituição Federal Brasileira de 1988.

O PAR é considerado pela União um instrumento de colaboração e descentralização de ações educacionais, uma articulação necessária entre o PAR, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Neste sentido, esse trabalho tem como objetivo central deste texto é de analisar as políticas Públicas que propuseram a implantação do PAR no Brasil.

Sendo assim, inicialmente apresentamos alguns apontamentos na trajetória Política Educacional antecedente à implantação do PAR no Brasil. Em segundo momento ressaltamos as Políticas Públicas que propuseram a implantação do PAR no Brasil, apresentando as três etapas dos Programas já vivenciados até agora. Em terceiro momento elencamos as relações entre as ações propostas durante a elaboração do PAR, na possibilidade da constituição de territórios, reforçando valores democráticos.

#### **4.1.1 Apontamentos Históricos da Política Pública no Brasil**

No Brasil, a educação formal foi se consolidando de forma lenta, diferente de outros países ocidentais. Alguns aspectos políticos foram responsáveis por esse processo lento no ensino brasileiro, uma característica social, baseada na exclusão.

Iniciamos a retomada desse percurso pela década de 1930, considerado por Saviani (2008) um período em que o Movimento da “Escola Nova” tomou força no

---

<sup>22</sup> Na versão à defesa da tese, este capítulo sofreu adequações. Integra a obra 'Estudos Políticos, Históricos, Sociais em Educação: Desafios e Perspectivas para a Formação Cidadã', publicada pela Editora e-Publicar em 2022, com o DOI 10.47402/ed.ep.c202211513228."

Brasil. Nessa época, de acordo com Shiroma *et. al.* (2002), buscou-se adaptar a educação a diretrizes que se definiam tanto no campo político quanto educacional, criando assim um ensino de melhor qualidade. Shiroma *et. al.* (2002, p. 18) afirmam que, pela primeira vez na história do país, uma mudança atingia vários níveis de ensino e se estendia a todo o território nacional.

O Conselho Nacional de Educação foi criado pelo Decreto nº 19.850, em 11 de abril de 1931. Nesse mesmo ano, foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação, promovida pela ABE (Associação Brasileira de Educação). Essa conferência sofreu pressão política, especialmente pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e pela Constituição de 1934, a qual incorporou o sentido democrático do manifesto. Foram dois importantes movimentos que propuseram um salto à educação, estabelecendo ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva aos adultos, especialmente movidos pelas contribuições do educador Anísio Teixeira que marcaram esse período, com um clima de esperança.

De acordo com o Manifesto dos Pioneiros (2010, p. 40, 41), a Escola Nova propunha “servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social”. Percebemos que, após quase um centenário, muitas ainda são as problemáticas enfrentadas pelo campo da Educação, com questões como: a escola deve ser única e comum, sem privilégios econômicos de uma minoria, desejo de um ensino laico, gratuito e obrigatório, todos os professores com formação universitária, gestão democrática, questões essas já abordadas no manifesto de 1932 e hoje ainda muito atuais.

Esse ideário durou pouco, pois com o Estado Novo, em 1937, militares e católicos não aceitaram as ideias dos pioneiros no Plano de Educação, inserindo ensino religioso e a moral e cívica no nível básico de ensino. De acordo com o Manifesto, no período do Estado Novo, a escola estava inspirada para uma concepção burguesa, marcada pelo individualismo, elitismo e meritocracias. Reafirmava-se a inexistência da perspectiva de uma nação brasileira, em condições de igualdade e valorização da diversidade.

As reformas no Ensino, nos anos de 1940, complementaram o perfil proposto em 1930 com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sendo postas em execução a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a Lei Orgânica do Ensino Comercial, e a criação de organismos como o Senai e o Senac. Esse período

continuava marcado pelo dualismo, em que as camadas mais favorecidas conseguiam acesso ao ensino superior, enquanto aos trabalhadores restavam as escolas primárias.

Esse período interrompeu os anos de luta, sendo esse movimento retomado em 1945, com a redemocratização. A Carta de 1946, de acordo com Shiroma *et. al.* (2002), defendia a liberdade e a educação dos brasileiros, assegurando como direito de todos e atribuindo ao poder pública a obrigatoriedade de garantir, na forma de Lei, a educação em todos os níveis.

A Redemocratização foi o período em que a ditadura se encontrava vencida e alguns estudiosos foram chamados para repensar a educação no país. Em 1950, novos avanços surgem como a criação da CAPES e CNPQ e um longo debate e luta ideológica sobre os rumos da educação brasileira. Surge também o “Movimento em Defesa da Escola Pública”, tendo como idealizadores, Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, dentre outros. Desse movimento, surge o Manifesto dos Educadores de 1959, documento essencial para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

Nos anos de 1961 a 1970, as reformas foram pensadas no novo regime, com o objetivo de uma educação para a formação de “capital humano”<sup>23</sup>, instituindo novos níveis escolares, além do ensino de Moral e cívica. Nesse período, tivemos a inserção do Salário educação, um recurso estabelecido pela Lei 4.420/64 e vigente até os dias atuais.

Nos anos de 1980, a educação brasileira estava em estado dramático e, de acordo com Shiroma *et. al.* (2002, p. 44) “50 % das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população era analfabeta, 23% dos professores eram leigos e 30 % das crianças estavam fora da escola”. Muitos intelectuais se envolveram na construção da proposta dos educadores pensada anteriormente e, em 1988, nasce a “Constituição da República Federativa do Brasil”, a qual reconhece a educação como direito e permanece atual até os dias de hoje.

---

<sup>23</sup> De acordo com Frigotto (1983), o conceito de capital humano busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros. Surgida no bojo da ideologia desenvolvimentista, a teoria do capital humano contribuiu largamente para o discurso e crença na eficácia da educação como instrumento de distribuição de renda e equalização social.

As reformas dos anos de 1990 também envolveram intelectuais na elaboração de pareceres e referenciais, tendo como prioridade assegurar o acesso e permanência na escola. Na época, alguns programas auxiliaram, como “Tá na hora da escola”, “Acorda Brasil”, “Bolsa Escola”, “Dinheiro direto na Escola”, “Alfabetização Solidária”, dentre outros. Outros avanços que precisam ser citados são o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e o Plano Nacional de Educação (1963) (PNE). Com esses documentos, surgiram novos debates acerca da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sendo alterada e publicada em 1996.

Como vimos, anteriormente à década de 1990, várias medidas com impacto na educação foram propostas, porém elas começam a ser colocadas em prática uma década depois. Diante da necessidade de responder às demandas educacionais e por buscar oferecer acesso e qualidade ao ensino, o MEC propôs, em 2007, a instituição do programa de apoio técnico e financeiro a municípios com menores desempenhos educacionais (Brasil, 2007).

Assim, novas políticas educacionais surgiram com o intuito de melhorar a qualidade e equidade por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007. De acordo com Saviani (2007), a repercussão positiva, pois o plano focava principalmente na qualidade do ensino, tendo como carro-chefe a promulgação do Decreto nº 6.094/2007, o qual dispôs o “Plano de Metas Compromisso todos pela Educação”, agregando 29 ações do MEC e descentralizando parte do processo para estado e municípios.

Esses apontamentos de Políticas Públicas realizados em diferentes períodos marcam momentos de luta. Além do mais, essas lutas foram delineando significados e conceitos que utilizamos ainda nos dias de hoje.

#### 4.1.1.1 Delineando o conceito de Política (s) Educacional (ais)

Buscamos delinear aqui um conceito simples que utilizamos neste estudo, a saber: Política e/ou Políticas Educacionais. Conforme vimos anteriormente, pensadores como Anísio Teixeira, Dermeval Saviani, entre outros, já se debruçaram na análise da política e da gestão da educação. Na época dessas publicações dos autores a que nos referimos, nos anos 1970 e 1980, os termos eram outros. Por exemplo, utilizava-se “administração” no lugar de “gestão”, hoje quase em desuso. Passou-se a utilizar o conceito de gestão, pelo fato de ser um termo mais moderno e,

também, pela sua abrangência. De acordo com Vieira (2007, p. 60), o conceito requer “humildade e aceitação. Administrar a escassez, gerir conflitos, tomar decisões em situações completas”. Percebemos que o trabalho de bons gestores e/ou gestores reflexivos implica em sempre dialogar muito.

Assim, diante dessas questões da gestão, é que vamos pensar na política. Ela é definida por Shiroma (2002, p. 7), ao afirmar que, “em sua acepção clássica, política deriva de polis – politikós- e refere-se a tudo que diz respeito à cidade”.

Em meio a essa definição mais ampla, Vieira (2007) destaca o termo ‘políticas’ como sendo uma dimensão da ‘política’ de educação, apresentando a diferença existente entre os usos singular e plural do termo, quando vinculado à educação. Para a autora, a Política Educacional ou de educação trata de ideias e ações, ou seja, é a aplicação no que há de concreto da área. Já as Políticas Educacionais ou da educação apresentam a multiplicidade e a diversidade sobre as políticas educacionais.

Podemos, assim, afirmar, em conformidade com Vieira (2007, p. 63), que a “política educacional está para a gestão educacional como a proposta pedagógica está para gestão escolar”. É na gestão educacional que surgem as iniciativas e práticas escolares. Desde os anos 1970, lutamos por uma educação democrática e de direito. Na década seguinte, em 1980, esses movimentos foram ganhando força, porém atualmente vemos a necessidade de ampliar cada vez mais este conceito, especialmente nos espaços escolares.

Para Vieira (2007), não podemos limitar a gestão democrática à esfera escolar por ser esse apenas um dos espaços de intervenção, articulado a outros. Percebemos, nessa afirmativa, uma grande relação com os princípios de Cidades Educadoras, pois não é possível pensar em uma cidade que educa sem pensarmos em ideias para enfrentar o racismo e a violência na escola. Assim, percebemos que a democracia é fruto da luta de homens e mulheres, ao longo dos séculos. Caracteriza-se por um trabalho cotidiano de construção de uma sociedade na qual todos caibam, onde haja vida digna para todos. É urgente consolidar tais valores com as novas gerações, para que não pensem que esse é simplesmente um direito, acabado e pronto.

A Cidade Educadora tem como utopia a busca por cidades justas, solidárias, democráticas e sustentáveis, tendo a educação como um espaço maior que a escola, presente em cenários urbanos, na saúde, assistência, comunidade, igrejas, projetos educativos, induzindo nesses diferentes espaços a educação permanente com

centralidade no poder público, o qual é representado pelas prefeituras. Nesse sentido, vale ressaltar que muitos acontecimentos políticos necessitam serem retomados sempre buscando direitos educativos, respeito, equidade e participação. Buscamos a seguir entender quais políticas propuseram o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, conhecido como Plano de Ações Articuladas (PAR).

#### **4.1.2 Políticas Públicas que propuseram a implantação do PAR no Brasil**

Pensar e analisar as políticas públicas desencadeadas pelo Governo Federal nos últimos anos, faz-se necessário para viabilizar um melhor diagnóstico da realidade da educação. Nessa linha, faremos uma exposição do instrumento de planejamento dos entes federados locais, criado em 2007, pelo decreto 6.094<sup>24</sup>, que institui o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o qual é parte integrante do PAR.

De acordo Sudbrack e Farenzena (2016, p. 62), “O plano de metas, como política inserida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem como propósito fazer avançar a qualidade da educação básica, a partir das diretrizes que transitam pelo acesso e permanência, gestão de sistemas e redes, formação docente, entre outros”. Para o desenvolvimento dessa política, todos os estados e municípios foram convidados a participar por meio de adesão ao Plano de Metas (Brasil, 2007). Os planos, por sua vez, eram elaborados em troca de financiamento das ações na escola, tendo por objetivo, melhorias na educação básica e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

De acordo com Saviani (2007), a entrada em cena da palavra “plano” remonta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, pois o Manifesto diagnosticou a situação educacional do país como sendo marcada pela falta de “unidade de plano” e ausência de “espírito de continuidade”. Em 2007, 2.078 municípios assinaram o termo de cooperação com o MEC. Já em 2009, esse número dobrou para 4.015 municípios e, de acordo com Santos *et. al.* (2017, p 677), caracteriza-se como um termo de

[...] colaboração [que] está condicionado a uma série de fatores que vão desde o reconhecimento das obrigações de cada ente nas práticas de gestão

---

24 De acordo com Adrião e Garcia (2008), o Decreto 6.094, assinado quando do lançamento do PDE, apresenta as primeiras regulamentações sobre as responsabilidades dos gestores locais na esfera do Plano. O documento institui o Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, estabelecendo 28 diretrizes para a melhoria da educação básica a ser implementadas pelos municípios, estados e o Distrito Federal com a colaboração da União, por meio de adesão voluntária.

até o propósito de ir ao encontro de uma atuação conjunta que conduza a uma efetiva educação de qualidade.

Para entendermos o surgimento do PAR, vamos rever seus primeiros movimentos na proposição das políticas públicas, por meio da criação do Plano Plurianual (PPA) e da Lei 10.172 (Brasil, 2001), a qual constitui o PNE (Plano Nacional de Educação).

A gestão pública, coma Constituição Federal de 1988, passou a ser orientada pelos seguintes documentos: a Lei do Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei Orçamentária Anual (LOA) (Brasil, 1988, Art. 165). O PPA institui, de forma regionalizada, as diretrizes, objetivos e metas da administração pública federal para as despesas de capital e outras delas decorrentes e para as relativas aos programas de duração continuada. Nesse sentido, tem o papel de organizar todas as ações governamentais, sendo o mesmo pensado para cada exercício, ou seja, a cada quatro anos (Brasil, 1988).

Valadão (2015, p. 75) afirma que “Na educação a criação do PPA foi fundamental para a mudança na elaboração do planejamento educacional”. Assim, podemos entender o PPA como fruto de uma ação democrática, ou seja, necessária e obrigatória, independente do governo que assume.

Nessa direção, o PPA passou por avanços, conforme cita Valadão (2015, p. 76), esses foram marcados, no período de 2000 a 2003, por um programa denominado como “Avança Brasil”. Com isso ocorreu a ampliação da qualificação profissional por meio das ações e programas como Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) e o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), mantendo-se a preocupação com a empregabilidade, renda e educação como pontos prioritários do planejamento. No período de 2004 a 2007, o Plano foi denominado "Plano Brasil de Todos", pautado na promoção da justiça social, ampliando a oferta de educação profissional, ensino superior, melhoria na qualidade e participação da sociedade, permitindo assim um processo democrático.

O PDE teve início em 24 de abril de 2007, com o Decreto nº 6.094, o qual, teve o objetivo de regulamentar as ações colaborativas, entre União, Estados, Distrito Federal (DF) e municípios, para inserção do PDE, por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, hoje conhecido como Plano de Ações Articuladas (PAR), propondo a participação das famílias e da Comunidade, por

intermédio de projetos, programas e ações de assistência técnica e financeira, para melhoria da qualidade educacional (2019, p. 42).

Essa assistência técnica e financeira proposta pela União, de acordo com Sudbrack e Farenzena (2016), pode ser obrigatória ou voluntária. A obrigatória diz respeito ao que é preconizado por Lei, já a assistência voluntária é diversa, concebendo desde formação docente até infraestrutura física e material para as escolas, via adesão ao PAR.

O PAR já teve três etapas, a 1º Etapa (2007-2010), definida pelo Decreto nº 6.094/2007, foi o momento da realização do primeiro diagnóstico da situação educacional dos estados e municípios para o recebimento de Transferências Voluntárias. Após a criação o Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, apresentou-se em suas metas: “- Atendimento baseado em vulnerabilidades sociais; - Construção de creches; - Reformas, ampliações, construção de escolas; - Caminho da Escola; - Brasil Profissionalizado; - Mobiliários escolares” (Brasil, 2019, p. 44).

No período de 2011 a 2014), foi realizado um novo diagnóstico, construindo um novo Plano de Ações Articuladas. Dentre as políticas públicas educacionais foram contemplados programas e projetos que proporcionassem melhorias na educação, resultando em um aumento no Ideb.

Ainda, em 8 de junho de 2012, foi publicada a Resolução CD/FNDE nº 14, a qual “Estabelece os critérios para o apoio técnico e financeiro às redes públicas de educação básica dos Estados, Municípios e Distrito Federal, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR)” (Brasil, 2019, p. 42).

Dentre as principais metas realizadas nesse período, estiveram “-Termos de compromisso; - PAC (creches e quadras escolares; veículos; mobiliários e equipamentos); - Emendas parlamentares; - Escolas rurais, quilombolas e indígenas; - Metodologias inovadoras; - Regras para transferência de recursos” (Brasil, 2019, p. 42). Percebemos, assim, um grande avanço nesse segundo ciclo.

Em 25 de junho de 2014, foi aprovada a Lei nº 13.005, a qual aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), vigente até 2024, propondo 20 metas e estratégias que estão vinculadas a 2º etapa do PAR, conforme exposto a seguir:

- Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais estabelecidas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).
- Estratégia 7.5: Formalizar e executar os planos de ações articuladas, dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica

pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores, professoras, profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar. (Brasil, 2019, p. 42)

A terceira Etapa do PAR aconteceu de 2016 a 2020, período de Reformulação do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) (Brasil, 2019, p. 45). Inicialmente, foi implantado, em 2016, nos estados. O DF e os municípios foram orientados e apresentar um novo diagnóstico para elaboração de um novo PAR. Em setembro de 2017, iniciou-se a elaboração dos planos de trabalho, os quais precisaram ser estruturados em consonância com o PNE para o período de 2014 a 2024. Assim, o alinhamento do PAR com o PNE se dá nas 20 metas e estratégias relacionadas à educação básica. Isso possibilitou a integração do PAR com outros sistemas do Ministério da Educação, como Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope), Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB (CACS-Fundeb) e Sistema de Gerenciamento de Atas de Registros de Preço (Sigarp).

O Plano Nacional de Educação (PNE) só foi aprovado pela Lei 10.172, em 9 de janeiro de 2001, o qual teve vigência até 2010, período de muitas dificuldades, conforme citado por Dourado (2010, p. 688):

o PNE traduz esse movimento, na medida em que se configurou, na qualidade de proposição, como uma política de Estado, mas, na prática, não se traduziu como mecanismo de regulação capaz de nortear as diretrizes de planejamento, gestão e efetivação das políticas educacionais, como se espera de um plano nacional que contribua para o pacto federativo.

Esses aspectos, de acordo com Valadão (2015), constituíram-se com um regime de colaboração e com base nos pilares de uma visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social.

Em 2007, junto às ações propostas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) constituiu-se um conjunto de ações, conforme definido por Saviani (2007, p. 1239):

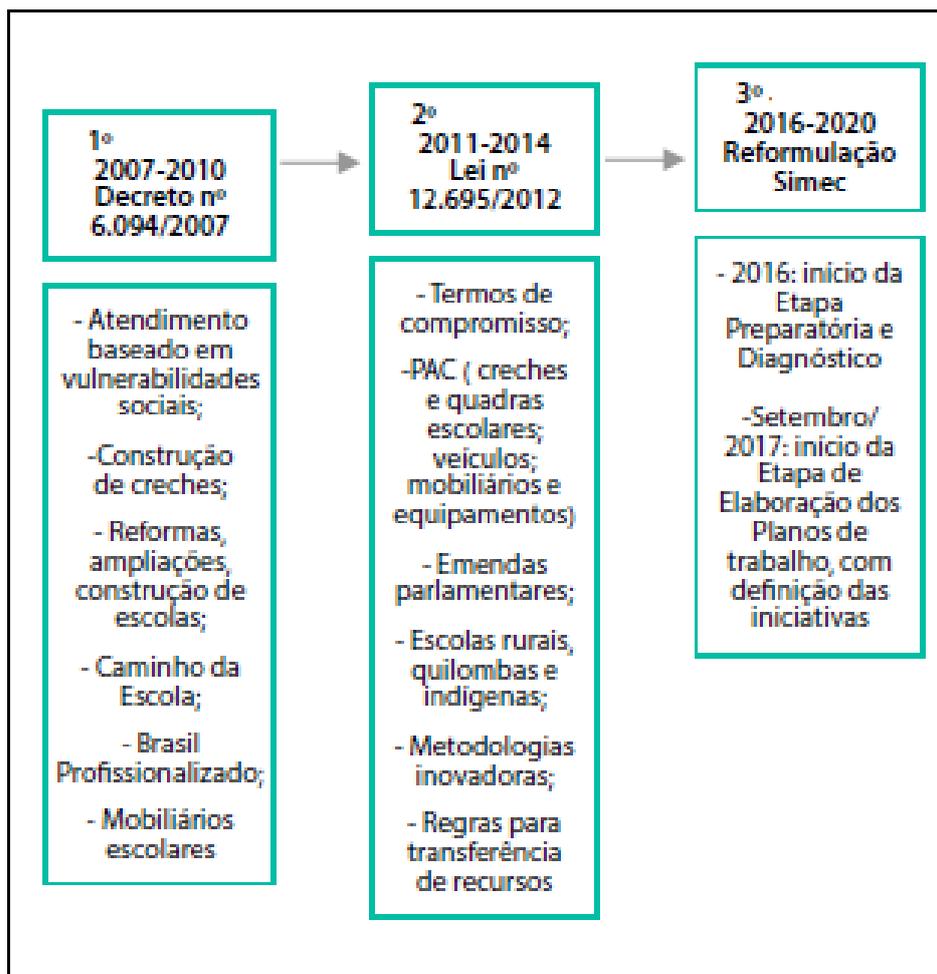
[...] Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o

advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.

Assim, o PNE foi “o principal ponto de convergência das políticas públicas da educação brasileira para o período de 2014-2024” (Brasil, 2019, p. 45). Suas diretrizes, metas e estratégias desenham um horizonte para onde os esforços dos entes federativos e da sociedade civil deveriam estar canalizados, a fim de consolidar um sistema educacional que respeitasse o direito à educação em sua totalidade. Para colaborar com esse esforço, o alinhamento do PAR com o PNE se dá nas 20 metas e estratégias relacionadas à educação básica.

A seguir, propomo-nos a apresentar uma linha de tempo das três etapas já realizadas pelo PAR e seus principais objetivos:

**Figura 04:** Etapas do PAR



Fonte: Brasil (2019, p. 54)

Assim, percebemos que o PAR, além de um instrumento de planejamento, teve critérios para atendimento aos entes federados. No decorrer dos anos, novos programas foram surgindo, bem como novas metodologias. Uma característica que vale ressaltar na 3ª Etapa é a relação entre PNE e PAR, permitindo, dessa forma, um alinhamento do PAR com as 20 metas do PNE, perspectiva abordada na sequência.

#### **4.1.3 PAR como Política Pública inserida no PNE**

Para o estabelecimento da melhoria na qualidade educacional, tornou-se necessário pensar na execução do Plano de Metas que, tanto no PDE quanto no PNE, não se efetivaram. Nesse sentido, adotou-se o PAR e, segundo o Decreto nº 6094, o MEC articula o PNE com o PAR por meio de planejamento de ações.

O IDEB, de acordo com Valadão (2015), passou a ser o referencial de qualidade da educação e o indicador que verifica o cumprimento de metas. Os gestores municipais são facultados a aderir ou não ao Plano de Metas. Porém, caso não participem, perdem a oportunidade de receberem investimentos para a Educação.

Os programas integrados ao PAR são divididos de acordo com suas quatro dimensões, as quais são agrupadas de acordo com suas características

As dimensões e áreas de atuação são agrupamentos de grandes características referentes aos aspectos de um sistema de ensino. Os indicadores são aspectos da realidade que se pretende avaliar, medir e analisar. O avanço da educação em determinado município, estado ou no Distrito Federal pode ser verificado a partir da evolução dos indicadores presentes no diagnóstico, anterior ao planejamento das ações do PAR (Brasil, 2019, p. 45).

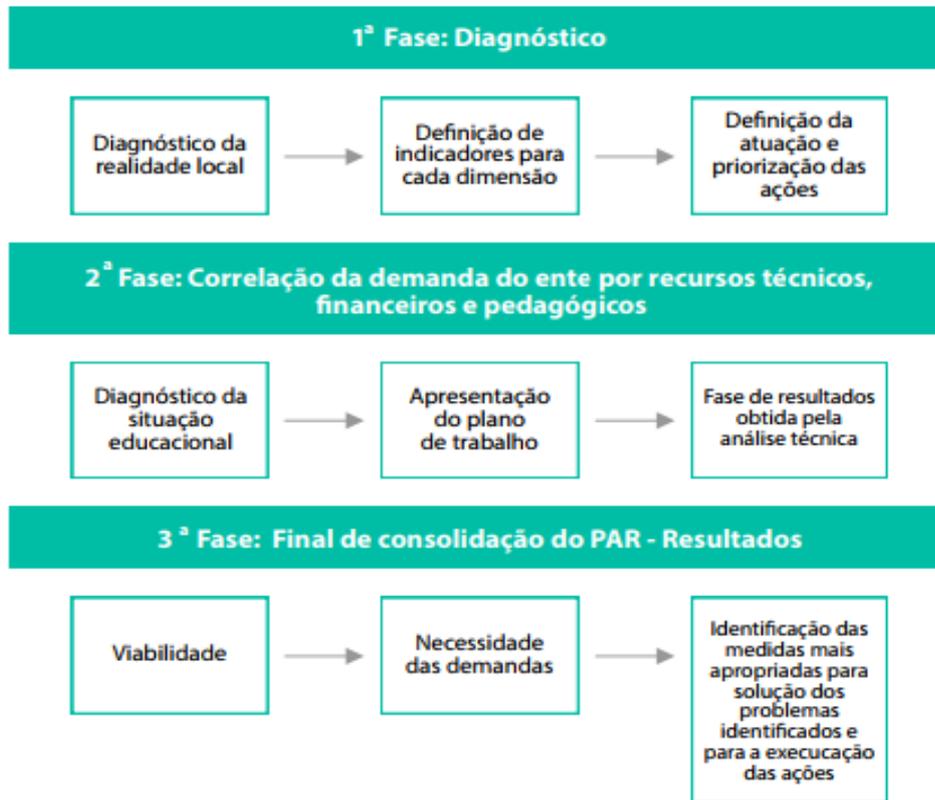
Dentre as dimensões, estão: 1. Gestão Educacional; 2. Formação de Profissionais da Educação; 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação; 4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos (Brasil, 2019). Essas dimensões podem ser classificadas em duas grandes categorias: infraestrutura e pedagógica. O PAR:

é construído com a participação dos gestores e educadores locais, baseado em um diagnóstico de caráter participativo. Elaborado a partir da utilização do instrumento de Diagnóstico para a coleta de informações quantitativas e qualitativas na rede municipal/estadual/distrital, permitindo a análise compartilhada do sistema educacional. (Brasil, 2019, p. 53)

As fases de implantação do PAR, de acordo com a descrição do programa (Brasil, 2019), são compostas pelo Diagnóstico, correlação da demanda do ente por

recursos técnicos, financeiros e pedagógicos e resultados. Esse esquema de organização está representado na Figura 05:

**Figura 05:** Fases de diagnóstico do PAR



Fonte: Brasil (2019, p. 54)

Percebemos que o PAR possibilitou grandes articulações entre os municípios e o MEC, por exemplo, facilitando controle dos repasses financeiros e transparências em seus gastos. Dados do Simec apontam que esse movimento permite vislumbrar a qualidade da educação como uma meta a ser alcançada.

Além dos dados informados ao Simec, encontram-se dados na Conferência Nacional de Educação (CONAE), a qual permite uma maior abertura e participação do poder público, profissionais de Educação e sociedade em geral. Embora ainda com pouca participação nas edições realizadas, caracteriza-se como um momento fundamental para se discutir o futuro da Educação, propondo ações e debatendo as metas já existentes com o objetivo de avançar em direção a melhoria da qualidade da educação.

O PNE estabelece metas e estratégias vinculadas ao PAR e, para atender as demandas, o MEC e o FNDE prestam assistência técnica e financeira desde a

elaboração do diagnóstico até a finalização da prestação de contas dos recursos recebidos. Farenzena *et al.* (2012, p. 163) apresentam a seguinte problematização:

O que é o Plano de Metas/ PAR? O que está enunciado no Decreto 6.094/07? A resposta é positiva, mas temos que considerar que, como ação pública, a política Plano de Metas/PAR é atualizada pelas traduções que os atores, em diferentes posições e níveis, realizam no contínuo movimento de sua formulação-implementação.

Assim, é possível auferir que a concepção de PAR não é algo novo em nossa história, um assunto que viabiliza uma escola de qualidade, com aspectos inovadores, desafiadores e de possibilidades. Embora muitas dificuldades já tenham sido ultrapassadas, a partir de 2016, algumas dessas práticas vêm se perdendo na Educação. No entanto, precisamos enquanto educadores fortalecer essa perspectiva tendo como horizonte a ideia de Anísio Teixeira (1969), ou seja, sonhar por uma educação como fenômeno de civilização, capaz de elevar o espírito humano.

#### 4.2 CIDADES EDUCADORAS: SINERGIA COM O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) <sup>25</sup>

O processo de inclusão social representa um desafio tanto para as cidades pequenas quanto para as grandes metrópoles. É reconhecida a importância de buscar alternativas que tornem os espaços urbanos, independentemente do seu tamanho, bons para se viver. Mesmo diante de tantas mudanças relacionadas à urbanização, muitas cidades não se prepararam para que elas acontecessem com qualidade. Percebem-se esses problemas, notadamente, quanto ao superpovoamento, às questões relacionadas ao trânsito, esgoto, água, violência, entre outras atinentes à vida cotidiana dos cidadãos, as quais exigem proposições para o enfrentamento. Sobre o direito à cidade Lefebvre (2001, p. 106) impõe redefinir a cidade, suas formas e estrutura, ilustrando que não se pode reconstituir a cidade antiga, mas “apenas encarar a construção de uma nova cidade, sobre novas bases, numa outra escala”.

Diante desse contexto, temos como objetivo investigar a contribuição dos princípios da Cidade Educadora para a corporificação do Plano de Ações Articuladas (PAR), de forma justa e equânime a partir de ações propostas pelo PAR. O estudo

---

<sup>25</sup> Na versão à defesa da tese, este capítulo sofreu adequações. Os dados desta seção fazem parte de um artigo encaminhado para a Revista Dialógica no Dossiê 'Cidade Educadora: Princípios e Oportunidades'

buscou compreender o conceito de Cidades Educadoras, partindo de alguns princípios da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e de autores que balizam essa temática, como Bauman (1999, 2008, 2009, 2010, 2015); Cabezudo, Gadotti e Padilha (2004); Lefebvre (2001); Gadotti (2004); Moll (2019, 2021, 2022 e 2023); Morigi (2014); Pinhal (2017); Piorezan (2019); Santos (2002, 2014); Souza (2015), Silva (2016, 2019 e 2023) e Valadão (2015) e a própria Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE).

A inserção do conceito de Cidade Educadora nas reflexões sobre o PAR exige identificar características de sua gênese, melhorar o presente e projetar o futuro das cidades. As questões envolvem a preocupação em como possibilitar aos estudantes e professores um olhar crítico acerca das questões relacionadas ao tema. Como afirma Paulo Freire (2001, p. 23): “enquanto educadora, a Cidade é também educanda”. Assim, pergunta-se se é possível promover uma mudança de postura de agentes políticos, diante da necessidade de utilização da infraestrutura, dos locais públicos, do comércio, tendo as escolas como centros irradiadores da cultura e transformação da vida.

Diante desse contexto, aponta-se a problemática: Qual a possibilidade do Plano de Ações Articuladas (PAR) contribuir na construção de uma Cidade Educadora, mais justa e equânime? Diante da questão, alerta-se para a importância de considerar o estudo de processos em diferentes contextos relacionados às Cidades Educadoras, na esteira dos preceitos desenvolvidos pela AICE na manutenção e qualificação da rede de Cidades Educadoras. Nessa direção, busca-se evidenciar a sinergia entre o PAR e as Cidades Educadoras.

#### **4.2.1 Conceituando Cidades Educadoras**

Nos anos 1970, surgem os primeiros desdobramentos sobre a metáfora “cidades educadoras”. De acordo com Moll, Silva e Corá (2022), esse conceito foi criado e descrito no Relatório Faure, o qual correlacionava a cidade e a educação como um processo capaz de possibilitar a ampliação de territórios.

Lefebvre<sup>26</sup> (2001) apresenta a construção do conceito de “direito a cidade” evidenciando alguns questionamentos pertinentes para os dias atuais, como:

---

<sup>26</sup> Henri Lefebvre resgata o princípio fundamental da teoria de Marx, mesmo não sendo nossa linha de pesquisa, traz conceitos pertinentes sobre a Cidade.

Como construir? Pouco importa que a cidade tenha ou não desaparecido, que seja necessário pensa-la de novo, reconstruí-la sobre novos fundamentos ou ultrapassá-la. Pouco importa que o terror impere, que a bomba atômica seja ou não lançada, que o planeta Terra explua ou não. O que é que importa? Quem ainda pensa, quem age, quem fala e para quem? (Lefebvre, 2001, p. 108)

Nessa hipótese, Lefebvre (2001) afirma ser na direção de um novo humanismo a tendência para uma nova práxis de um outro homem, o qual denomina como “homem da sociedade urbana”. Essa reflexão foi realizada diante ao processo de produção capitalista, no qual a cidade se transforma em mercadoria e assim o autor sinalizava a necessidade da crítica da produção do conhecimento e do discurso político. Diante desse questionamento sobre o “direito à cidade” trazido pelo autor, apresentamos o surgimento das Cidades Educadoras.

O movimento das Cidades Educadoras começou em 1990, em Barcelona, quando um grupo de cidades representadas por seus governos locais pactuou o objetivo comum de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes, a partir de projetos e atividades com o objetivo de melhorar a qualidade de vida. Assim, uma Cidade Educadora, de fato deve assumir:

[...] uma função educadora, isto é, quando assume uma intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, a começar pelas crianças e pelos jovens. (Carta das Cidades Educadoras, 1990, s/p)

A Carta das Cidades Educadoras consiste em um documento elaborado no Primeiro Congresso Internacional de Cidades Educadoras, celebrado em Barcelona, levando à formação da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE)<sup>27</sup>. Várias cidades brasileiras aderiram a este movimento. Belo Horizonte/MG, Caxias do Sul/RS, Cuiabá/MT, Pilar/PB, Porto Alegre/RS, Piracicaba/SP, Alvorada/RS e Campo Novo do Parecis/MT foram as primeiras, juntando-se a outras cidades da América Latina como Rosário/Argentina, Concepción/Chile, Medellín/Colômbia, Santa Cruz de la Sierra/Bolívia, Quito/Equador, León/México e Montevideu/Uruguai.

A Carta da Cidade Educadora foi atualizada por mais três vezes, em 1994, 2004 e 2020, com o objetivo de se adaptar aos novos desafios que foram surgindo. Hoje,

---

<sup>27</sup> Trata-se de uma organização cujos membros são sociedade engajadas em projetos para melhoria de vida de seus cidadãos.

na América Latina, 10 países fazem parte da AICE, totalizando 78 cidades associadas. O Brasil tem 24 cidades participantes, conforme mostra a Tabela 02:

**Tabela 02 - Países Associados à AICE na América Latina**

<b>Países</b>	<b>Cidades Relacionadas</b>
Argentina (31 cidades)	Achiras Alcira, Gigena, Alejandro Roca, Armstrong, Avellaneda, Buenos Aires, Bulnes, Cañada de Gómez, Cosquín, El Trébol Esquel, General Alvear, General Cabrera, General Deheza, Godoy Cruz, Malargüe, Morón, Pergamino, Pilar, Río Cuarto, Rosario, Tilisarao, Totoas, Venado Tuerto, Villa Carlos Paz, Villa Constitución, Villa Ocampo, Zárate.
Bolívia (01 cidade)	Cochabamba
Brasil (24 cidades)	Araraquara, Camargo, Carazinho, Curitiba, Gramado, Guaporé, Guarulhos, Horizonte, Marau, Mauá, Nova Petrópolis, Passo Fundo, Porto Alegre, Raul Soares, Santiago, Santo André, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São Gabriel, São Paulo, Sarandi, Soledade, Vitória de Santo Antão
Colômbia (04 cidades)	Manizales, Medellín, Neiva, Sabaneta
Costa Rica (01 cidade)	San José
Equador (01 cidade)	Quito
México (13 cidades)	Chihuahua, Colima, Guadalupe, Guanajuato, León, Mexico City, Morelia, Plava Der Carmen, Puríssima Del Rincón, Salvatierra, San Pedro Tlaquepaque, Santa Ana Maya, Tenango Del Valle
Porto Rico (01 cidade)	Caguas
Uruguai (01 cidade)	Montevideú
Venezuela (01 cidade)	Chacao

Fonte: A autora (2022), com base em <https://www.edcities.org/pt/lista-das-cidades-associadas/>

Como se percebe na tabela, são 79 cidades associadas nos 10 países da América. No entanto, 35 países fazem parte da AICE, totalizando 480 cidades em todos os continentes.

O mapa a seguir demonstra como está, internacionalmente, a concentração de cidades associadas à AICE, destacando visualmente as áreas onde a abordagem educacional está mais alinhada aos princípios por ela estabelecidos. No mapa,

observa-se que a maior concentração de cidades educadoras se encontra na América e na Europa:

**Figura 06:** Mapa das cidades Associadas à AICE



Fonte: <<https://www.edcities.org/pt/mapa-das-cidades-associadas/>>

Percebe-se que essa temática vem ganhando força nos últimos anos e que a concepção de cidade vem mudando. Aieta e Zuin (2012, p. 197) destacam que a Cidade Educadora “não se limita a vivenciar os recursos pedagógicos somente nas escolas, mas se estende como agente educativo, do mesmo modo que o ambiente escolar comporta responsabilidades genéricas para o seu espaço e aos seus cidadãos”, possibilitando liberdade, igualdade, formação, lazer, cidadania e política.

Ao abordar a cidadania e a Cidade Educadora, busca-se alguns autores que balizam a temática, como Lefebvre (2001); Cabezudo, Gadotti e Padilha (2004); Santos (2002); e Gadotti (2004). Vale ressaltar que o movimento ganhou força no Brasil com os estudos de Moll, Silva e Corá (2022). A partir deles, tem-se que a concepção de Cidade Educadora remete a uma ação democrática e participativa. Na perspectiva de delinear o aporte teórico sobre esta temática, busca-se entender os principais conceitos, dentre eles: o que é uma Cidade Educadora? Quais as principais características da organização em rede da Associação Internacional das Cidades Educadoras? Qual o papel da Educação em uma cidade que educa? Os estudiosos consultados para ajudar a responder a essas questões vivenciaram a realidade,

sugerindo e indicando possibilidades, por isso este estudo irá se apoiar em suas ideias e princípios.

Lefebvre (2001) cita a necessidade de construção de uma nova cidade após o capitalismo, projetando a ideia de “Direito à cidade” como um momento de reprodução das relações sociais, ou seja, o direito às cidades vai além dos direitos individuais aparecendo como uma necessidade social.

Paulo Freire (2001) propõe a educação como prática da liberdade, com experiência em sala de aula, permitindo aos alunos desenvolverem a criatividade e a reflexão. Suas obras trazem a crítica à educação denominada por ele como bancária, propondo o diálogo, a autonomia e a libertação. Ao longo de sua trajetória como educador, sempre desafiou os oprimidos a compreenderem o porquê da opressão e a superá-la, citando a libertação como uma conquista. Para Freire (2001), a educação bancária é aquela na qual o professor transmite o conhecimento e espera que o aluno lhe devolva da mesma forma como recebeu. Freire sempre defendeu a inquietude e a intenção de inquietar. Dessa forma, assegurando um processo de ensino e de aprendizagem “[...] menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano. Uma educação sem esperança não é educação” (Freire, 2001, p. 17). Denota-se, portanto, a educação comprometida e dialógica num contexto de Cidade Educadora.

Cabezudo, Gadotti e Padilha (2004) descrevem significativas experiências pesquisadas na América Latina, oferecendo argumentos, estratégias e relatos de práticas que revelam a necessidade de uma Educação Cidadã para a construção de uma Cidade Educadora. Ainda de acordo com os autores, todo projeto de Cidade Educadora converte seu espaço urbano em uma escola, esse processo pode iniciar com a análise do passado, melhorando o presente e projetando o futuro da cidade, em uma tarefa de construção cotidiana, na qual todos, incluindo as autoridades, são responsáveis. Nessa direção, entende-se que a cidade tem potencial e pode oferecer mais qualidade de vida. Ao eleger este conceito, sublinha-se a preocupação com a responsabilidade de tratar essa temática dentro da educação.

Outro autor que ampara o debate sobre democracia é Boaventura de Sousa Santos (2002), com sua trajetória valoriza as mais diferentes experiências humanas, de forma relacionada pois os espaços de participação de forma cidadã são princípios do projeto de Cidades Educadoras. Essa é uma possibilidade e, ao mesmo tempo, um

desafio, pois o autor vê a educação com política, considerando que o educador precisa estar comprometido de forma problematizadora.

Gadotti (2006) permite pensar sobre Cidade Educadora, ou cidade que educa como denomina, quando descreve esse espaço como um cenário de cultura, entendendo a escola como palco do espetáculo da vida, a partir de troca de saberes e de competências. Afirma, também, que “uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa quando, além de suas funções tradicionais - econômica, social, política e de prestação de serviços - exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania.” (Gadotti, 2006, p. 134).

Moll, Silva e Corá (2022) não poderiam ser esquecidos neste debate, Jaqueline Moll, inclusive, foi responsável pela inserção do tema Educação Integral no programa Mais Educação. Essa vinculação entre a escola e o território educacional brasileiro coloca em pauta a concepção de Cidade Educadora.

Nesse sentido, o ideal de Cidade Educadora vai ganhando mais centralidade, trazendo as discussões sobre o espaço comunitário para dentro da escola e, também, levando contribuições ali construídas para melhorar a qualidade de vida da população como um todo. Vale dizer que:

Essa interlocução, esse diálogo, consiste em vencer o desafio de sair dos muros da escola para a comunidade, para os espaços da existência, para além do mesmo de sempre, poder aproveitar melhor as experiências educativas relevantes que acontecem no dia a dia das cidades. (Morigi, 2014, p. 26).

No II Congresso das Cidades Educadoras, realizado em Gotenburgo/Suécia, em 1992, Paulo Freire já apontava, que:

A cidade converte-se em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar...; sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educanda. Uma boa parte da sua tarefa como educadora está ligada ao nosso posicionamento político e, obviamente, ao modo como exercemos o poder na cidade e ao sonho e utopia que impregnam a nossa política, no serviço do que e de quem servimos, a política de despesa pública, a política cultural e educativa, a política de saúde, transporte e lazer. (Freire, 1992, p. 27).

Em 1994, foi realizado o III Congresso Internacional de Bolonha/Itália e, ao longo do tempo, os encontros foram realizados a cada dois anos. Assim, o XVI Congresso Internacional da AICE foi realizado em 2022, em Andong/Coreia, com o lema: “Concebendo o Futuro da Educação na Cidade: Inovação, Tradição e Inclusão.” Ao longo desse histórico do movimento, as bases mantêm-se centradas no que preconiza Freire (2014) como:

[...] algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora [...] é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um 'percebido-destacado' pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade. (Freire, 2014, p. 278-279).

Considerando o pensamento de Freire (2014), percebemos o “inédito viável” levando a acreditar e buscar para que um dia este sonho concretize-se. A Cidade Educadora pode parecer, às vezes, algo muito distante, mas aos poucos, vai se identificando a incorporação desses preceitos nos documentos oficiais que orientam a educação. O portal do Cieds (Brasil, 2022), por exemplo, apresenta alguns princípios das Cidades Educadoras: Trabalhar a escola como espaço comunitário; Trabalhar a cidade como grande espaço educador; Aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; Valorizar o aprendizado vivencial e; Priorizar a formação de valores.

Quanto aos princípios, a Carta das Cidades Educadoras (1990) apresenta “Direito a uma Cidade Educadora; O compromisso com a cidade; O serviço integral das pessoas” (s/p). Na versão de 2020, novos princípios surgiram, conforme podemos perceber:

**O DIREITO À CIDADE EDUCADORA:**

Educação inclusiva ao longo da vida;  
Política educativa ampla;  
Diversidade e não discriminação;  
Acesso à cultura;  
Diálogo intergeracional.

**O COMPROMISSO DA CIDADE:**

Conhecimento do território;  
Acesso à informação;  
Governança e participação dos cidadãos;  
Acompanhamento e melhoria contínua;  
Identidade da cidade;  
Espaço público habitável;  
Adequação dos equipamentos e serviços municipais;  
Sustentabilidade.

**AO SERVIÇO INTEGRAL DAS PESSOAS:**

Promoção da saúde;  
Formação de agentes educativos;  
Orientação e inserção laboral inclusiva;  
Inclusão e coesão social;  
Corresponsabilidade contra as desigualdades;  
Promoção do associativismo e do voluntariado;  
Educação para uma cidadania democrática e global. (Carta das Cidades Educadoras, 2020, p. 9).

As temáticas mencionadas revelam que os princípios têm se expandido, no sentido de que o desenvolvimento da cidade não fique sujeito a movimentos

equivocados, mas sim se torne um objeto de estudo, partindo da educação e de uma política de estado. De acordo com a Carta das Cidades Educadoras:

A Cidade Educadora tem de exercitar e desenvolver a sua função educadora em paralelo com as tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), com o olhar posto na formação, promoção e desenvolvimento de todas as pessoas de qualquer idade para responder às suas necessidades formativas de modo permanente e em todos os aspetos da vida. (Carta das Cidades Educadoras, 2020, p. 5)

Cabezudo, Gadotti e Padilha (2004) reiteram que “o conceito de Cidade Educadora é uma dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao caráter formalizado centralista e frequentemente pouco flexível aos sistemas educativos.” (p. 11). Finaliza-se com a compreensão de Moll, Silva e Corá (2022, p. 01) sobre Cidades Educadoras, quando afirmam que, para que o conceito efetivamente seja colocado em prática exige, “[...] equipamentos da saúde, da cultura, do meio ambiente se integram, a fim de fortalecer o desenvolvimento dos sujeitos em todas suas dimensões e viabilizar a participação de todos em todas as esferas da sociedade.”

#### **4.2.2 Conexões dos princípios de Cidades Educadoras com ações do PAR**

Gadotti (2006) nos faz refletir sobre:

Pode a cidade educar? O que é educar para a cidadania? Quando a cidade educa? Quando é que podemos falar em cidade que educa? A cidade não educa sem a vontade do cidadão? Qual é o papel da escola da cidade que educa? Escola científica e transformadora; Qual é o papel na cidade que educa? (Gadotti, 2006, p. 1)

As questões propostas pelo autor permitem perceber que a escola tem, sim, muitas possibilidades de ser educadora, uma delas se efetiva pelo diálogo entre/com a cidade. De acordo com Gadotti (2006, p. 135) “Não se pode falar de Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence.” Para o autor, uma cidade educa quando busca pela cidadania plena, ativa e por canais permanentes de participação. Outra possibilidade sustentada por Gadotti (2006) é a vontade do cidadão, sua cultura na busca por ações democráticas e sustentáveis, pois a escola educa com o objetivo de ouvir e respeitar as diferenças.

Uma questão que pode ser chamada de desafio em uma Cidade Educadora é a parte operativa, ou seja, a capacidade de organizar os projetos e as informações de forma a articular as necessidades da escola e da cidade. Nesse ponto integra-se o

papel do professor que educa. De acordo com Gadotti (2006, p. 138), “em primeiro lugar, precisamos aprender com a cidade.” Diante desse contexto, temos como desafio inserir o PAR como uma possibilidade de adentrar nos princípios propostos pelas Cidades Educadoras, buscando por qualidade e equidade na educação.

A importância da formação dos professores em relação ao PAR é apresentada por vários autores. Escolheu-se a pesquisa realizada por Severino Vilar de Albuquerque (2013) para orientar as reflexões aqui propostas. O estudo do autor teve como objetivo analisar as contribuições da formação dos professores do estado do Maranhão, no período de implementação do PAR, revelando que tanto os gestores como os professores desconheciam, naquele período, tanto o PAR quanto as ações propostas.

Antes de seguirmos com os dados da pesquisa de Albuquerque (2013), vale lembrar que o PAR se caracteriza como:

[...] o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes. §1º O Ministério da Educação enviará ao ente selecionado na forma do art. 8º; § 2º, observado o art. 10, § 1º, equipe técnica que prestará assistência na elaboração do diagnóstico da educação básica do sistema local. (Brasil, 2007, s/p)

De acordo com Albuquerque (2013), ao aderirem ao PAR, cada município do estado analisado assinou um termo de compromisso, estabelecendo uma comissão local com o objetivo de mobilizar a sociedade, na ótica de um diagnóstico de sua realidade educacional. Após esse processo, os municípios são responsáveis por elaborar um plano de ação e enviar ao Ministério da Educação (MEC).

Nessa perspectiva, os gestores locais assumem a responsabilidade de buscar melhorias, elevando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Assim, de acordo com a nota técnica (Brasil, 2022), esse indicador objetiva compreender o fluxo dos estudantes na escola em termos de acesso, permanência, reprovação, evasão e, ainda, o desempenho dos estudantes frente às avaliações padronizadas.

Embora seja um indicador de resultados e não de qualidade, o IDEB é utilizado para este objetivo também. Ao considerar o fluxo de cada escola, o índice permite um acompanhamento do rendimento e permanência dos estudantes, além do resultado

obtido nas provas, que evidenciará o nível de proficiência desses nas etapas finais da educação básica, redundando no indicador IDEB.

A nota técnica do MEC (Brasil, 2022) com relação ao índice ainda evidencia que a importância do mesmo está em: i) detectar escolas em que os estudantes apresentam baixa performance de rendimento e proficiência e; ii) monitorar a evolução do desempenho escolar desses alunos nas escolas ou redes ao longo do tempo, contribuindo para o planejamento de políticas para a melhoria do sistema educacional. Nessa conjuntura, a Prova SAEB, juntamente com o fluxo produz o IDEB, o qual avalia os estudantes a partir de questões/itens de língua portuguesa e matemática, com foco na leitura e na resolução de problemas, respectivamente. Sua realização acontece de dois em dois anos em escolas públicas das redes municipais, estaduais e federais. Para essa avaliação de larga escala é necessário que todos os estudantes da turma/série estejam presentes no dia da avaliação, já que as ausências influenciam na nota final da escola e trazem consequências para as demais etapas a serem aferidas. Além do termo de compromisso, a nota do IDEB, aferida pela prova SAEB, indica outras condições para o recebimento do apoio que podem ser encontradas no Decreto n. 6.094/2007, o art. 4º:

- I – Elaborar e enviar, no prazo estabelecido pelo MEC, as informações prévias com a visão local das ações que possam contribuir para a melhoria das condições de acesso e permanência e para o desenvolvimento da rede pública da educação básica;
- II – Receber a consultoria disponibilizada pelo MEC, garantindo a participação de seu dirigente municipal, dirigente educacional e outros representantes da sociedade civil e organizada, na formulação do Plano de Ações Articuladas (PAR);
- III – Garantir a participação representativa da sociedade civil no exercício do controle das ações educacionais ofertadas à sua comunidade, durante a implementação do PAR, o que deverá ser realizado pelo Comitê Local do Compromisso, conforme diretriz estabelecida no art. 2º do Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007. (Brasil, 2007, s/p)

Como contributo para alcançar esses resultados, o PAR pode ser uma ferramenta de planejamento, se a forma como for concebido pela gestão e professores considerar os princípios de uma Cidade Educadora. Apresentamos no quadro 03 algumas estratégias para o diálogo entre a escola e as cidades envolvidas.

Quadro 03 - Relações entre o PAR e as Cidades Educadoras

<b>PAR</b>	<b>Cidades Educadoras</b>
Princípios	

- 
- Adesão ao Plano de Metas  
Compromisso Todos pela Educação;
  - Compor uma equipe local para elaborar o planejamento<sup>28</sup>;
  - Fazer uma análise das informações disponibilizadas pelo MEC/INEP sobre os dados educacionais com as respectivas metas a atingir;
    - Elaborar o diagnóstico da situação educacional do município por meio do instrumento disponibilizado pelo Governo, de acordo com as dimensões, áreas e indicadores;
    - Fazer um levantamento dos indicadores com baixa pontuação;
    - Elaborar o PAR de acordo com os indicadores com baixa pontuação.
- Promover Parcerias e ações concretas entre as cidades;
  - Participar em projetos e trocas de experiências;
  - Aprofundar o conceito de Cidades Educadoras;
  - Influenciar no processo decisório dos governos nas questões de Interesses para Cidades Educadoras;
  - Dialogar com várias organizações Nacionais e Internacionais;
  - Trabalho em Rede.

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir de dados do MEC (Brasil, 2007)

No quadro anterior, apontam-se os princípios apresentados pelo PAR e pelas Cidades Educadoras na qual se percebe que estão simetricamente relacionados, permitindo ações em rede e orientações que possam servir e serem apreciadas pelos gestores públicos. Essas evidências também podem ser visualizadas no quadro 04.

Quadro 04 - Ações previstas ao PAR em consonância com os princípios de uma Cidade Educadora

PAR	Ações previstas a partir dos eixos
- Gestão Educacional	- Trabalhar a cidade como um grande espaço educador;

---

<sup>28</sup> XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007).

---

- Formação de Professores e Profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas;</li> <li>- Promover a coordenação entre administradores;</li> <li>- Contemplar mecanismos para partilhar informações entre diferentes departamentos.</li> <li>- Trabalhar na Escola como espaço comunitário;</li> <li>- Valorizar o aprendizado vivencial;</li> <li>- Trabalhar com projetos colaborativos entre áreas e departamentos;</li> <li>- Potencializar a participação do trabalho em forma de redes e de todos os cidadãos.</li> <li>- Priorizar a formação de valores.</li> </ul>
- Práticas Pedagógicas e Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade;</li> <li>- Avaliar os programas existentes e seus impactos.</li> </ul>
Infraestrutura física escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar os principais desafios de infraestrutura da cidade, das escolas, parques, espaços culturais, etc.;</li> <li>- Viabilizar programas que incentivem melhores valores da população.</li> <li>- Conhecer o território e de seus problemas.</li> </ul>

---

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir de dados do MEC (Brasil, 2007)

O quadro demonstra a sinergia entre o PAR e as Cidades Educadoras. Ambos possuem objetivos semelhantes, quando abordam o planejamento, propondo abertura para a participação de todos os dirigentes do poder público e da sociedade e permitindo projetos que se ajustem à realidade local.

Retomam-se as questões inquietantes desta pesquisa na lógica da promoção de uma mudança de postura perante os agentes políticos, diante da necessidade de utilizar a infraestrutura, os locais públicos, as secretarias, o comércio, tendo as escolas como centros de cultura e transformação da vida. Objetivou-se, com efeito, estabelecer relações entre o PAR e as Cidades Educadoras, buscando por

participação e vivência democrática. A presente pesquisa buscou compreender o conceito de Cidades Educadoras, partindo de alguns princípios da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) e de autores que balizam a temática.

Conforme relatado, o PAR está relacionado aos índices de avaliação, sendo considerado um instrumento importante, adotado no sistema educacional do Brasil. Salienta-se que a conexão entre as ações previstas para o PAR e os princípios de uma Cidade Educadora podem ser viáveis, quando uma proposta for planejada de forma coletiva, permitindo refletir sobre as relações inseridas no Plano de Ação.

Das reflexões aqui contidas, julga-se importante deixar para os gestores, os educadores e demais agentes comprometidos com uma educação de qualidade, algumas questões para seguir nessa relação entre o PAR e as Cidades Educadoras: “Quais os principais desafios do município? Como contribuir para a conscientização e educação cidadã? Quais programas existentes no município que contribuem para uma educação de qualidade e equidade? Quais programas precisariam ser implementados de forma a contribuir com uma sociedade mais justa? Quais os impactos da execução dessas políticas/programas/projetos/serviços na vida da população? Como os cidadãos se envolvem na dinâmica de uma Cidade Educadora?”

#### 4.3 JUSTIÇA E EQUIDADE: DESAFIO NA GESTÃO DAS CIDADES<sup>29</sup>

Tanto as pequenas cidades quanto as grandes metrópoles enfrentam dificuldades na organização de seus espaços para que, independentemente do número de habitantes que possuem, ofereçam boas condições de se viver. Mesmo diante de tantas mudanças relacionadas à urbanização, ainda há muito a avançar nesse sentido. Percebemos problemas como o superpovoamento, questões relacionadas ao trânsito, saneamento básico, violência e outros relacionados à vida cotidiana dos cidadãos.

Tomamos como base a premissa de que muitas dessas questões podem ser redimensionadas por meio da educação. Por isso, consideramos fundamental entender a aproximação da proposta da AICE (Associação Internacional das Cidades

---

<sup>29</sup> Na versão à defesa da tese, este artigo sofreu adequações. Foi publicado na Revista Mais Educação, ISSN: 2595-9603 e e-ISSN: 2595-9611, em abril de 2023.

Educadoras)<sup>30</sup> com o Plano de Ações Articuladas (PAR)<sup>31</sup>, como estratégia para construir um caminho democrático com justiça e equidade.

Boaventura de Sousa Santos e Mendes (2018, p. 34) afirmam que dar visibilidade às soluções e bases epistemológicas no domínio da democracia, dos direitos humanos, das economias, das concepções de dignidade, das concepções de saúde auxilia-nos a celebrar a diversidade. Aliás, vai-se consolidando a ideia de que realmente a síntese é uma outra armadilha da qual nós temos de nos libertar. No âmbito da gestão, de acordo com o autor, acaba gerando um desinteresse pela participação de forma ativa, revelando-se sem poder para transformar a gestão pública. A participação necessária é denominada por Santos (2016), como democracia de alta intensidade.

Morigi (2014), elenca que para conseguirmos um município com interesses cidadãos precisamos:

Pensar e criar práticas participativas que influam nos caminhos dos governos. Esses novos processos precisam ser mais eficazes do que os conhecidos até o momento, para que se inicie a transformação da cultura política, possibilitando um real envolvimento das diversas camadas da população, muito além da simples presença obrigatória nos pleitos eleitorais. (Morigi, 2014, p. 46)

Santos (2016), ao propor uma reinvenção para a emancipação social, afirma que existe um processo de patologização da democracia representativa, ou seja, tendo o poder político escolhido pelo voto, esse grupo representativo assume uma autonomia e ao mesmo tempo cria-se um distanciamento entre as partes, sendo chamado por Santos (2016, p. 133), de “patologia da representação”. Essa patologia pode ocorrer em baixa intensidade, por exemplo, quando os eleitores se convencem, que seu voto não ajuda a mudar a situação e acabam deixando de votar. Por outro lado, há o que Santos (2016) nomina de “democracia da alta intensidade”, como um

---

<sup>30</sup> Fundada em 1994, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) é uma Associação sem fins lucrativos, constituída como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras. Qualquer governo local que aceite este compromisso pode converter-se em membro ativo da Associação, independentemente das suas competências administrativas. No início do ano 2020, o seu número de membros ascendia a mais de 500 cidades de 36 países distribuídos por todos os continentes. Mais informações disponíveis em: <https://www.edcities.org/pt/quem-somos/>

<sup>31</sup> O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planeamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de carácter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num Sistema Nacional de Educação. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE. Mais informações em: <https://www.fnnde.gov.br/programas/par>

ato de participação da maioria, que busca por outra sociedade mais justa, igualitária e solidária. Com base nessas reflexões, buscamos neste trabalho refletir acerca dos conceitos de justiça e equidade, no horizonte da justiça social e diante das desigualdades e da exclusão impostas pelo capitalismo.

#### **4.3.1 A visão de Bauman diante das desigualdades impostas pelo capitalismo**

O horizonte da justiça social tem enfrentado muitos desafios. Entre os principais problemas desse contexto, Bauman (1999), cita as consequências de um consumo cada vez mais crescente e generalizado. A globalização, para o autor, tanto une quanto divide, abrindo um fosso cada vez maior entre os que têm e os que não têm capital. Na obra “A riqueza de poucos beneficia todos nós?”, Bauman (2015), apresenta dados assustadores sobre essa realidade, revelando que “segundo o Center for American Progress, durante essas três décadas, a renda média dos 50% na base da escala cresceu 6%, enquanto a renda do 1% no topo cresceu 229%” (Bauman, 2015, p. 20).”

Ao responder à questão que dá título à obra, “A riqueza de poucos beneficia todos nós?”, o autor reforça que o modelo capitalista econômico em que vivemos move-se rápido demais, em um mundo em que o capital não tem domicílio fixo e os fluxos financeiros estão bem além do controle dos governos nacionais. Nesse cenário, destaca, muitas das alavancas da economia não funcionam. Essa concepção das “coisas fugindo ao controle”, já haviam sido, inclusive, trazidas pelo autor no livro “Globalização: as consequências humanas” (1999). Nos tempos líquidos em que vivemos, afirma Bauman (1999), nada pode durar. Dessa forma, os consumidores precisam acompanhar a globalização, ou melhor, dizendo, precisam estar em alerta, expostos a novas tentações e insatisfações, gerando assim cada vez mais desigualdades entre os indivíduos, nações e até mesmo entre os continentes.

Em relação ao mundo pós-moderno, o autor nos desafia a pensar sobre o que acontece no século XXI, cuja sociedade de produção passa a ser uma sociedade de consumo, definindo consumo como: “Uma condição, e um aspecto, permanente e irremovível, sem limites temporais ou históricos; um elemento inseparável da sobrevivência biológica que nós humanos compartilhamos com todos os outros organismos vivos” (Bauman, 2008, p. 37). É neste sentido que o autor nos desafia a nos questionar: “Por que toleramos a desigualdade?” (Bauman, 2015, p. 29)

Por outro lado, Bauman (2015, p. 29), chama esse processo de “fragmentação da vida humana”, em que as sociedades são individualizadas, passando de totalitárias para democráticas. Nessa estrutura, as pessoas não estão mais discutindo o bem-estar comum que precisa ser alcançado, mas, sim, questões como o que está acontecendo com elas próprias. Nesse sentido, o autor menciona a sociedade atual como credora de “falsas crenças” que surgem a partir de princípios de injustiça, sobressaindo muitas questões como cobiça, egoísmo e corrupção. Sendo assim, as escolhas políticas são realizadas baseadas no crescimento econômico e, como contraposição a esse modelo, Bauman (2015, p. 44) alerta para a necessidade de “preferir o bem ao útil”, fazendo a seguinte questão:

[...] pode nosso desejo de desfrutar os prazeres da convivialidade, por mais “natural”, “endêmico” e “espontâneo” que ele seja, ser buscado dentro do tipo de sociedade hoje predominante, contornando-se a mediação do mercado e sem cair, conseqüentemente, na armadilha do utilitarismo? (Bauman, 2015, p. 72, grifos no original)

Podemos, aqui, contextualizar o poder formatador da sociedade que, para Bauman (1999), se efetiva por meio da capacidade e vontade de ampliar o consumo. O autor nos mostra que estamos caminhando para um crescimento da desigualdade cada vez maior, e o vilão é o crescimento econômico nos moldes capitalistas, trazendo dados que comprovam isso:

Quase todo aumento do PIB alcançado nos Estados Unidos desde o colapso do crédito em 2007, isto é, mais de 90%, foi apropriado pelo 1% mais rico dos americanos. [...] Apenas dez entre os mais ricos do mundo acumulam hoje US\$ 2,7 trilhões, aproximadamente o tamanho da economia francesa, a quinta maior do mundo. (Bauman, 2015, p. 47-48)

Em suma, nesse modelo de vida baseado no consumo, não se compra para satisfazer uma necessidade e sim em busca de uma felicidade ilusória. Então, percebemos que, para uma sociedade mais justa e equânime, precisamos resgatar muitos valores, respeito mútuo, solidariedade, amizades verdadeiras sem interesses.

Percebemos no modelo capitalista, um convite ao consumismo, ou seja, falta um incentivo para uma tomada de decisão de forma reflexiva, ancorada não só nos desejos, mas também nas necessidades. Nesse contexto, denominado por Bauman (2009, p. 16), de “insegurança moderna”, em que “o perigo está em toda parte” e constitui a sociedade capitalista, percebemos o papel da escola e suas relações com o universo das Cidades Educadoras para enfrentar os riscos da finitude da educação e do conhecimento.

Esse medo, essa incerteza, buscam forças na solidariedade. De acordo com Bauman (2009, p. 19), “A solidariedade transformou a capacidade de trabalhar em capital substituto, que [...] podia servir de contrapeso para o poder combinado dos capitais de outro tipo”. Assim, a solidariedade é citada pelo autor como uma alternativa para um destino incerto. Bauman (2009) destaca que a solidariedade não pode se deixar levar pela competição, pois diante dela os indivíduos se sentem abandonados a si mesmos. Nas condições de modernidade líquida o aspecto mais assustador é o da inadequação.

Bauman define o estado das cidades, como: “as cidades se transformam em depósitos de problemas causados pela globalização” (Bauman, 2009, p. 32). Tanto nós, cidadãos, quanto nossos representantes viveram um mundo difícil de sonhar, pois, conforme aponta Bauman (2009), é difícil a tarefa de encontrar soluções locais para contradições globais. As pessoas estão cada vez mais fechadas em si mesmas, cada vez mais fracas para tomarem suas decisões. Como alternativa, buscamos aporte nas Cidades Educadoras, ainda um sonho, uma possibilidade para mudar a política local, ainda que ela se encontre sobrecarregada.

Bauman, em “Confiança e medo na cidade” (2009), desafia-nos a pensar que os espaços públicos são:

Locais em que atração e rejeição se desafiam (suas proporções são variáveis, sujeitas a mudanças rápidas, incessantes). Trata-se, portanto, de locais vulneráveis..., mas são também os únicos lugares em que a atração tem alguma possibilidade de superar ou neutralizar a rejeição. (Bauman, 2009, p. 70)

Nessa ótica, o momento de decidir a vida das cidades é agora. Bauman (2009) chama a atenção para a esta prática especificamente para os contextos urbanos, por entender que a formação planetária é constituída pela maioria de moradores da cidade. Entende, ainda, que esse será o futuro da “coabitação planetária”. Não é suficiente pensarmos da maneira certa, é necessário fazer certo, ou, como dizia Freire (1996, p. 34), “Pensar certo é fazer certo”.

#### **4.3.1.1 Bauman x Foucault: explorando convergências teóricas**

Aqui propomos analisar as possíveis convergências nas perspectivas teóricas de Zygmunt Bauman e Michel Foucault, trazendo-os como referências para abordar a presente temática. Embora esses autores atuem em áreas distintas e tenham

perspectivas teóricas diversas, há pontos de comparação relevantes, especialmente no contexto desta tese.

Bauman, conhecido pela análise sociológica da modernidade líquida, permite-nos compreender o quão instáveis são as cidades contemporâneas. Por outro lado, Foucault descreve a sociedade disciplinar, elucidando como o poder é exercido de maneira disseminada e internalizada, especialmente em instituições como escolas, hospitais e prisões. Percebemos aqui que ambos abordam as mudanças sociais e o exercício de poder, evidenciando uma convergência entre suas teorias. Essa aproximação permite uma análise mais profunda das dinâmicas sociais e das estruturas de poder na contemporaneidade.

Penna (2019, p. 206) apresenta a forma que Foucault entendia o estado disciplinar, para ele com a:

Modernidade, o poder soberano – que até então se exercia para uma política de manutenção da vida das populações, passando a se ocupar dos corpos – dirigindo-os, exercitando-os, disciplinando-os. Surgem, como espaços especializados, a escola, o hospital e o hospício, a saúde e a Doença são conceituadas, as cidades higienizadas, a sexualidade disciplinada. (Penna, 2019, p. 206)

Segundo Foucault (2006), a sociedade disciplinar, surgida após o século XVIII, trabalhava para a produção de “corpos dóceis”. Com sua abordagem filosófica e histórica, Foucault explorava, conforme destacado por Penna (2019, p. 206), “pesquisas sobre a modernidade, realizadas por caminhos inteiramente diversos, mas apontando igualmente à centralidade do corpo politicamente manipulado no que ele chamou de biopolítica”. Dessa maneira, ele analisava como as práticas disciplinares eram empregadas para regular e controlar os comportamentos e corpos na sociedade.

Bauman (2008, p. 41) também analisa o papel do consumismo, utilizando o conceito de modernidade líquida, ao afirmar que o consumismo “se tornou a principal força propulsora e operativa da sociedade”. Ele acrescenta que “um tipo de sociedade que interpela seus membros... basicamente na condição de consumidores. Ao fazer isso, a sociedade espera ser ouvida, entendida e obedecida” (Bauman, 2008, p. 70,71). Para o autor, a vida do consumidor se resume em “comprar, desfrutar e jogar fora”. Bauman discute o individualismo na modernidade líquida, enfatizando a fragmentação das identidades e das relações sociais.

Percebemos que ambos abordam aspectos relacionados ao controle sobre o indivíduo e a população, embora um deles utilize o termo “individualização” enquanto o outro se refira a “biopoder” ou “biopolítica”. Essa distinção também se evidencia em

questões relacionadas ao poder, aspectos sociais e mudanças na sociedade e na subjetividade.

Consoante as relações abordadas na temática das cidades educadoras, esses autores nos auxiliam a compreender o papel das cidades como espaços de poder, bem como a forma como as práticas moldam a vida urbana, desde as ruas e edifícios até as técnicas de vigilância e normalização dos corpos. Nesse contexto, Foucault apresenta as cidades como espaços onde diferentes formas de poder se entrelaçam e confrontam, muitas vezes gerando conflitos e resistências. Por sua vez, Bauman aborda a complexidade das cidades contemporâneas e os desafios que enfrentam, especialmente relacionados ao consumismo desenfreado. Ao realizar essa convergência entre os autores, é possível perceber o quanto contribuíram para uma compreensão mais aprofundada das possibilidades de transformação da sociedade. Assim, buscamos entender os conceitos de justiça e equidade.

#### **4.3.2 Conceituando Justiça e Equidade na cidade**

Diante da realidade vivenciada e sobre a qual nos debruçamos neste texto, pensar em princípios de igualdade, justiça e equidade parece ser uma ideia de uma amplitude gigantesca. Por isso, a temática que aqui propomos sobre o PAR e as Cidades Educadoras vem ao encontro de ações que contemplam, a partir de políticas educacionais, alternativas viáveis.

Aristóteles (2009, p. 110) criou um conceito para a palavra equidade, vinculando o termo à palavra justiça e afirmando que ambas “[...] não são absolutamente idênticas nem geneticamente diferentes”. Portanto, para o autor, a equidade pode ser entendida como igualdade e justiça. Conforme destaca Nader (2017, p. 114), Aristóteles “traçou, com precisão, o conceito de equidade, considerando-a ‘uma correção da lei quando ela é deficiente em razão da sua universalidade’ e comparou-a com a ‘régua de Lesbos’ que, por ser de chumbo, se ajustava às diferentes superfícies”. Assim, entende-se que a justiça é de uma proporção genérica e abstrata, enquanto a equidade é específica e concreta.

Nesse sentido, Sudbrack (2020, p. 21) afirma que a equidade está acima de uma justiça em particular, mas não é superior à justiça de modo mais amplo. A equidade, portanto, presta-se à garantia de direito, independentemente do aspecto universal da lei; a equidade propõe-se a corrigir a lei, quando ela não atende a todos.

Tendo em vista a garantia de justiça social, em uma sociedade que atenda suas atividades de forma equitativa, com direitos iguais reduzindo as desigualdades de uma sociedade capitalista, percebe-se como ponto de partida a introdução de políticas públicas educacionais. Assim:

Seu potencial para reduzir as desigualdades por meio de políticas educacionais focadas em segmentos específicos. Este aspecto contribui para a proposição de políticas setorizadas, na base de uma sociedade marcada por desigualdades, notadamente na educação. Neste sentido, ações dirigidas aos segmentos vulneráveis conduzirão a maior equidade, abrاندando as injustiças. A equidade conota o tratamento das diferenças de forma distinta, para então possibilitar uma determinada igualdade objetivada previamente. (Sudbrack, 2020, p. 22)

Vejamos que, ao percorrer o conceito de equidade, surge muitas vezes a palavra igualdade. No entanto, existe uma distinção entre os termos, já que a equidade pode ser vista como um conceito que vai além da igualdade, permitindo entender as desigualdades. Conforme relata Santos (2002), equidade pode ser vista como uma forma de tratar as diferenças para então possibilitar uma determinada igualdade. Equidade conduz ao exercício de certas desigualdades para o bem comum.

Politicamente falando, existe uma diferenciação entre equidade e igualdade. Casassus (2009, p. 46) cita que, nos aspectos de igualdade, “é uma política que procura igualar o acesso à educação e que busca a igualdade de resultados”. Nessa perspectiva podemos citar o PAR, o qual busca oportunizar, a partir de suas ações, a igualdade na distribuição de recursos. Para o autor, equidade é uma política “que procura dar a cada estudante uma educação de acordo com suas necessidades, as quais estão mais ligadas à sua condição social e características culturais”. Nessa direção, as Cidades Educadoras retratam seu princípio que garante a igualdade entre as pessoas, justiça social e equilíbrio territorial, num trabalho colaborativo. “As políticas municipais de educação” serão sempre entendidas como referidas a um contexto mais vasto inspirado nos princípios de justiça social, igualdade, cidadania democrática, sustentabilidade, qualidade de vida e promoção de seus habitantes (Carta das Cidades Educadoras, 2020, p. 10).

Evidenciamos a relação da justiça e equidade com o nosso objeto de estudo, vale a pena ressaltar, ainda, a concepção de Boaventura de Souza Santos, quando nos reportamos à justiça rumo à emancipação. Para Santos (2011), não é possível definir um espaço único, como a escola, por exemplo, no qual ocorre a educação. Entretanto, o autor apresenta uma divisão, organizada de acordo com os diferentes propósitos, nos quais a educação acontece.

Esses espaços são definidos por Santos (2011), como: 1º **Espaço doméstico**, é caracterizado pelas relações sociais de produção e de reprodução da domesticidade e do parentesco – também conhecido como poder patriarcado; o 2º **Espaço da produção**, no qual as relações sociais acontecem em torno da produção de valores e de trocas econômicas, incluindo, também, os processos trabalho, sendo o modo de poder identificado como capitalista; o 3º **Espaço do mercado**, definido pelas relações sociais de distribuição e consumo, considerando-se também o valor de troca – também conhecido como forma de poder fetichismo das mercadorias; o 4º **Espaço da comunidade** é formado pelas relações sociais desenvolvidas pela produção e reprodução de territórios físicos e, neste espaço considera-se a diferenciação entre os que pertencem a esta comunidade e aqueles não pertencem, considerando-se no direito de tratar de forma de poder a diferenciação desigual; 5º **Espaço da cidadania** inclui as relações sociais que se manifestam no setor público, em relações entre cidadão e Estado, por exemplo; o poder neste espaço se dá pela dominação, ou ainda, a desigualdade nos acessos à política e aos políticos; e 6º **Espaço mundial** é formado pelas relações sociais que permitem a produção e a reprodução da divisão global do trabalho, tem como forma de poder a troca desigual. Esta relação é apresentada também no quadro a seguir:

**Quadro 03:** Mapa da estrutura-ação das sociedades capitalistas no sistema mundial

DIMENSÕES ESPAÇOS ESTRUTURAIS	UNIDADE DE PRÁTICA SOCIAL	INSTITUIÇÕES	DINÂMICA DE DESENVOLVIMENTO	FORMA DE PODER	FORMA DE DIREITO	FORMA EPISTEMOLÓGICA
<b>ESPAÇO DOMÉSTICO</b>	Diferença sexual e geracional	Casamento, família e parentesco	Maximização da afetividade	Patriarcado	Direito doméstico	Familismo, cultura familiar
<b>ESPAÇO DA PRODUÇÃO</b>	Classe e natureza como “natureza capitalista”	Fábrica e empresa	Maximização do lucro e maximização da degradação da natureza	Exploração e “natureza capitalista”	Direito da produção	Produtivismo, tecnologismo, formação profissional e cultura empresarial
<b>ESPAÇO DE MERCADO</b>	Cliente-consumidor	Mercado	Maximização da utilidade e maximização da mercadorização das necessidades	Fetichismo das mercadorias	Direito da troca	Consumismo e cultura de massas
<b>ESPAÇO DA COMUNIDADE</b>	Etnicidade, raça, nação, povo e religião	Comunidade, vizinhança, região, organizações populares de base, igrejas	Maximização de identidade	Diferenciação desigual	Direito da comunidade	Conhecimento local, cultura da comunidade e tradição
<b>ESPAÇO DA CIDADANIA</b>	Cidadania	Estado	Maximização da lealdade	Dominação	Direito territorial (Estatal)	Nacionalismo educacional e cultural, cultura cívica
<b>ESPAÇO MUNDIAL</b>	Estado-nação	Sistema inter-estatal, organismos e associações internacionais, tratados internacionais	Maximização da eficácia	Troca desigual	Direito sistêmico	Ciência, progresso universalístico, cultura global

Fonte: Araújo (2020), adaptado de Boaventura de Souza Santos (2011, p. 273)

Para Santos (2011, p. 274), os espaços estruturais são guiados pelas “ênfases analíticas nas questões do poder, do direito e do conhecimento”. É nesse cenário que Santos (2016, p. 133), define a democracia, como “todo processo de transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada. Onde quer que haja luta contra o poder desigual, há processo de democratização”.

Essa relação entre a democratização dos espaços-tempo é apontada por Santos (2016), como o caminho para à emancipação social. Essa relação nos ajuda a entender a educação da escola e a relação com as cidades, em que a justiça social e educacional possa estar presente nos diferentes espaços, vivenciando o desafio de sair dos muros da escola para a comunidade, presenciando experiências de libertação e emancipação.

Os espaços estruturais denominados por Santos (2011) são chamados por Bauman (2009, p. 35), de “lugares”. Para ele, é nos “lugares onde se forma a experiência humana” e “graças aos lugares, que os desejos se desenvolvem, ganham forma, alimentados pela esperança de realizar-se e correm risco de decepção” (Bauman, 2009, p. 35).

Toda cidade passa por mudanças, algumas radicais, outras nem tanto, mas, aconteça o que acontecer, de acordo com Bauman (2009, p. 36), “a cidade é um espaço”. Configura-se, portanto, a importância da implantação de políticas públicas educacionais que possibilitem formas de aliar justiça e equidade. No quadro abaixo, buscamos apresentar concepções importantes de diferentes autores aqui estudados que conceituam equidade:

**Quadro 05 - Concepções de Equidade**

Autores	Concepções de Equidade
Aristóteles (2009)	Compreende que a equidade é uma forma de ajustar as desigualdades sociais, buscando garantir um tratamento justo para todos os membros da sociedade.
Bauman (2009)	Para o autor a equidade pode ser vista como a busca por um sistema mais justo, no qual todos os indivíduos têm acesso igualitário às oportunidades.
Freire (1974)	. Em seu livro <i>Pedagogia do oprimido</i> o autor aborda igualdade e equidade, discutindo como a educação pode ser utilizada para superar as desigualdades sociais, embora não apresenta o conceito de equidade, suas ideias sobre justiça social, igualdade e direito igualitários à educação estão diretamente ligados aos princípios da equidade.
Santos (2002)	Equidade pode ser vista como uma forma de tratar as diferenças para então possibilitar uma determinada igualdade. Equidade conduz ao exercício de certas desigualdades para o bem comum
Sudbrack (2020)	Afirma que a equidade está acima de uma justiça em particular, mas não é superior à justiça de modo mais amplo. A equidade, portanto, presta-se à garantia de direito, independentemente do aspecto universal da lei; a equidade propõe-se a corrigir a lei, quando ela não atende a todos.
Gazzola (2017)	Podemos definir equidade pela sua conduta em dar oportunidades diferentes a cada um, de acordo com a realidade própria de cada sujeito, de forma que este venha a alcançar os objetivos almejados.

Fonte: Autora (2024)

Todos os conceitos sintetizados acima vão ao encontro de uma perspectiva de democratização ou redemocratização da educação e de justiça. Assim, desafiamos ao debate sobre a necessidade da equidade e justiça, conforme propõe Gazzola

(2017, p. 45), por “tratar as diferenças de forma diferente para então possibilitar uma igualdade objetivada”.

### **4.3.3 Desafios na organização das cidades e a importância de projetos coletivos**

Diante das desigualdades analisadas anteriormente, inicialmente, sob a ótica de Bauman (1999, 2008, 2009, 2010, 2015), percebemos a necessidade de um olhar diferenciado para as desigualdades nas políticas educacionais, sejam elas, de acesso, de tratamento e principalmente de conhecimento, buscando pela justiça e equidade.

Algumas políticas públicas já almejam atender essas desigualdades, como a efetivação do ensino obrigatório e gratuito, a busca constante por melhor infraestrutura, a inclusão. Enfim, muitos avanços aconteceram, mesmo que alguns precisem ser revisados e melhorados para que possam ser efetivados de forma participativa e democrática. Conforme ressaltam Sudbrack e Fonseca (2020):

Algumas políticas pontuais tentam engendrar saídas para esta faceta da desigualdade, mas são frágeis e pouco efetivas... O cenário da globalização é terreno fértil para desviar de seus propósitos mais genuínos a questão da justiça e dos direitos humanos, pois eis que o novo capitalismo evidencia confrontos entre Estado, mercado e democracia. (Sudbrack, 2020, p. 60)

O objetivo de visualizar uma sociedade com justiça e equidade em meio às desigualdades e ao capitalismo torna-se um desafio necessário, que vem ao encontro dos princípios de Cidade Educadora, por buscarmos o bem-estar dos cidadãos. Conforme denomina Morigi (2014, p. 46), é preciso “reapaixonar a cidadania”, criando práticas eficazes que possam transformar a cultura política.

Temos o desafio de (re) organizar as cidades, trazendo a democracia para a sala de aula e para a sociedade em forma de rede, em que as ações possam ser pensadas de forma partilhada, desconstruindo muitas culturas políticas e principalmente ampliando os espaços com alternativas que ensejem a democracia. Na visão de Morigi (2014), a única possibilidade de chegar a resultados inovadores é formular projetos participativos, em que a sociedade tome consciência dos princípios que são indispensáveis e que cada cidadão pense no bem comum e não olhe somente para seus bens individuais.

Mesmo diante de velhos hábitos já incorporados pela política em nossa sociedade, vemos mudanças, a partir de dados publicados pela AICE, em 1990. A proposta de Cidades Educadoras iniciou com 63 cidades e, hoje, são quase 500

envolvidas, com representação de todos os continentes, embora com uma concentração maior na Europa.

A AICE disponibiliza um aparato de informações em seu sítio, as quais permitem trocas de experiências, de projetos e até mesmo dos problemas existentes entre as cidades participantes. Podemos dizer que faz parte de um trabalho em rede. Para entendermos melhor esse trabalho coletivo, trazemos Skovsmose e Penteado (2008), os quais apresentam a ideia de Projeto como uma tarefa em formato de rede. Sendo as ações pensadas para as Cidades Educadoras contempladas por projetos, buscam em cada cidade executar seu planejamento e atingir suas metas articulando as cidades e os resultados. Para os autores, trabalhar com projetos:

[...] significa se movimentar numa rede cujos nós são pessoas, objetos, instituições, entre outros. O acesso a esses nós não ocorre através de um caminho único. É possível adotar percursos diferentes. O movimento altera o contexto e o resultado. Numa rede não existe um centro e, pela sua mobilidade, todos os nós podem constituir-se no centro. O ritmo, a forma, as opções e as necessidades emergirão da situação e serão locais, datados e transitórios. (Skovsmose; Penteado, 2008, p. 4-5)

Essa ideia de Projeto é trazida como uma tarefa coletiva em forma de rede, possibilitando estabelecer reflexões por percursos diferentes. Chiarello e Bernardi (2015) apresentam o Projeto com o ponto de partida para o entendimento de Projeto individual e coletivo. Machado (2000) ajuda a complementar essa ideia afirmando que pode ganhar força quando houver proximidade do problema e do programa, permitindo uma partilha entre sujeito, objeto e trajeto.

Machado (2000) relata que um projeto significa sempre um planejamento antecipado a uma ação em busca de uma meta, destacando esta antecipação como uma referência ao futuro não determinado. No sentido abordado pelo autor, percebemos a concepção de cidadania como uma possível articulação entre Projetos individuais e Projetos coletivos:

[...] tal articulação possibilitará aos indivíduos, em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontrem, a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades relativamente aos interesses e ao destino de toda a coletividade. (Machado, 2000, p. 43).

A articulação de projetos individuais e coletivos nos desafia a repensar as ações educacionais direcionadas à cidade. O foco dessas ações deve considerar a solidariedade e as noções de cidadania, sustentabilidade; a ética nas relações; a responsabilidade social; a justiça social; a proteção do meio ambiente; a produção e o tratamento do lixo; a qualidade de vida dos sujeitos; o tempo de trabalho e o tempo

de lazer; a preservação da saúde; a autonomia dos sujeitos para tomada de decisões, entre outros.

Problematizar essas questões contribui significativamente para que, em forma de projetos individuais e coletivos de forma articulada, seja possível oportunizar às pessoas novos horizontes na construção de seus “Projetos de vida”, conforme propõe Bauman (2011). Ainda na concepção de Chiarello e Bernardi (2015), mais conscientes de que todos os sujeitos precisam tomar para si as dores do mundo, de que cada ação, de cada um de nós (Projeto individual), interfere sempre nos resultados de um coletivo (Projeto coletivo). Além disso, um projeto com significado, realizado de forma individual/coletiva e investigativa, tem o potencial de gerar resultados mais profundos e impactantes,, tensionando as diversas concepções do planejamento educacional e da cidade, assentadas na justiça social, na igualdade, podem contribuir para o salto de qualidade. Esse tensionamento ocorrem no campo das Cidades Educadoras. Ainda, essa ideia de rede nos desafia a analisar a escola e suas possibilidades de relação com as Cidades Educadoras, envolvendo questões relacionadas a desigualdades, igualdades, justiça, equidade e noções de cidadania.

Considerando a articulação entre Projetos individuais e coletivos, Machado (2000, p. 43), ensina que “tal articulação possibilitará aos indivíduos, em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontrem a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades relativamente aos interesses e ao destino de toda a coletividade”.

As reflexões aqui apresentadas mostram um cenário de um consumismo desenfreado, de uma sociedade capitalista e desigual, dificultando muitas vezes até em pensar em equidade e justiça social. Porém, finalizamos este texto buscando otimismo em Bauman (2010, p. 87), para quem é possível acreditar que “[...] é possível um mundo diferente e de alguma forma melhor do que temos agora”.

#### **4.3.4 Cidades Educadoras: possível caminho para uma educação democrática**

Neste trabalho, buscamos entender a importância da justiça e da equidade para uma educação democrática, apontando a Cidade Educadora como um caminho nessa direção. Conforme afirma Santos (2016), diante de uma sociedade de relações de poder desigual, busca-se na gestão educacional, a partir das ações para o PAR e demais demandas, um direcionamento ao projeto de uma outra sociedade.

Como vimos, a ideia de Projeto coletivo é também abordada pela AICE quando propõe analisarmos os benefícios e desafios do trabalho em rede. É preciso considerar que, para a associação, “A Cidade Educadora deve ser construída, de forma transversal, a partir de uma rede de atores, a título individual ou coletivo, que trabalhem de forma coordenada a partir de diferentes âmbitos” (AICE, 2019, p. 16).

Para superar as desigualdades impressas pelo capitalismo e brevemente relacionadas ao longo destas páginas, é importante lembrar que todo o guia de consolidação de uma Cidade Educadora<sup>32</sup> prevê um trabalho em coletivo. O estabelecimento de redes possibilita a criação de parcerias a partir de projetos consensualizados e de interesse comum, gerando, assim, um valor educacional. De acordo com o que define a AICE (2009, p. 16), “as pessoas aprendem a escutar-se, respeitar opiniões diferentes, a colaborar e a adotar um papel ativo na transformação de sua cidade”. Outro ensinamento que vai ao encontro ao exposto pelo guia da AICE é a ideia de Morigi (2014, p. 66), para quem a proposta de Cidade Educadora propõe a redução da discriminação e do preconceito e, para isso, faz-se necessária “[...] uma política de integração com a comunidade, onde o patrimônio público, como os prédios das escolas, passe a contar com o zelo de todos, uma vês que pertence a toda a comunidade” (Morigi, 2014, p. 66).

Assim, pensamos na Cidade Educadora como um possível caminho para uma sociedade com justiça e equidade, com cidadania plena e ativa, permitindo a participação de todos. Com o trabalho em rede, podemos gerar confiança no decorrer do processo, buscar métodos de participação e engajamento e ir ganhando espaço de forma democrática e participativa.

O Guia de Consolidação da AICE nos apresenta alguns caminhos bem pertinentes, iniciando pela identificação das entidades e organizações já existentes, mapeando com quem trabalhar, abordando as diferentes áreas municipais. Podemos citar alguns exemplos, como escolas, associações de pais e de estudantes, universidades, entidades culturais, dentre outros. O passo seguinte é chamar essas entidades para conhecerem a Carta das Cidades Educadoras, seus princípios e, a partir daí, elaborar o Pacto pela Cidade Educadora. Conforme o Guia, é preciso “estabelecer objetivos comuns, juntar esforços e gerar sinergias entre o poder público e a sociedade civil, para a consecução de maiores oportunidades educativas, uma

---

<sup>32</sup>[https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2020/05/PT\\_Consolidacio2021.pdf](https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2020/05/PT_Consolidacio2021.pdf)

sociedade mais coesa, uma melhoria da convivência e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida no município” (AICE, 2009, p. 19)

Após o Pacto firmado, faz-se necessário estabelecer um calendário de trabalho, pensando em ações para cada meta. Diante dessa proposta levantada pela AICE, percebemos cada vez mais que a Educação não se resume aos espaços escolares e, sim, constitui-se pela integralidade vivenciada pelas cidades, exercitando a cidadania e o respeito pelo outro dentro de todas as possibilidades educacionais.

Por mais que alguns dados aqui analisados demonstrem preocupações com a forma como a sociedade atual está estruturada, finalizamos estas páginas de forma otimista. Isso se dá com o apoio das ideias de Bauman (2009, p. 90), para quem é preciso destacar as qualidades humanas da compaixão e do cuidado com o outro. Portanto, para situar a educação com base nos conceitos de justiça e equidade não precisamos de uma receita pronta. Mesmo diante da certeza de que vamos receber muitos “não”, seguimos com a esperança do estabelecimento de redes para que a educação cumpra com seu papel de construção de uma sociedade mais justa.

#### 4.4 DEMOCRACIA EM UMA CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA<sup>33</sup>

Este estudo busca entender o processo educativo de uma cidade que educa e transforma. Dessa forma, há que se deixar claro que não se trata de mais uma responsabilidade para a escola, mas sim, novas possibilidades que potencializem relações entre a sociedade, instituições escolares e projetos, buscando soluções para problemas reais e apresentando soluções democráticas.

De acordo com Moll, Bernardi e Louro (2021):

Não se trata, em hipótese alguma, de descartar a escola, mas de reconectá-la com seu entorno e com ações que colaborem para a construção de sentidos do viver coletivo, da corresponsabilidade, da convivência intergeracional, da preservação ambiental, do apreço pelas memórias e, portanto, para a perspectiva do bem-viver. (Moll; Bernardi; Louro, 2021, p. 1).

Neste sentido, tendo como base as Cartas das Cidades Educadoras (AICE, 2020), a Carta de Frederico Westphalen/RS (2021) e a “Cátedra UNESCO<sup>34</sup> UniTwin

---

<sup>33</sup> Envio para capítulo de Livro para organização pela disciplina Pedagogia das Cidades.

<sup>34</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

- A cidade que Educa e Transforma” (2023)<sup>35</sup>, buscamos construir novos olhares para nossas cidades, reconstruindo projetos e compromissos com o poder público, com o objetivo de pensar a relação entre a cidade e a educação, ou seja, territórios que se tornam educativos.

A Cátedra Cidade que Educa e Transforma, aprovada pela UNESCO em 2022, tem como objetivo formar, documentar e divulgar modelos de governação inspirados no conceito de Cidades Educadoras, com a criação de uma rede de conhecimentos constituída por diálogos realizados entre universidades e territórios que refletem e buscam por cidades que educam e transformam.

O interesse pela temática “Cidades Educadoras”, as reflexões e debates sobre a Carta de Frederico Westphalen/RS surgiram no XI Simpósio Nacional de Educação, realizado em setembro de 2020, pela URI/Câmpus de Frederico/RS. A carta apresenta várias considerações, como valores de democracia, da participação cidadã, da aceitação da Diversidade, da sustentabilidade e do pertencimento das pessoas aos lugares em que vivem.

Entre as suas considerações, a Carta de Frederico apresenta a Educação como processo imprescindível e possibilidade de transformação social para o desenvolvimento da sociedade e dos lugares em que habitamos. Também como pilar para a compreensão do conjunto de políticas públicas.

Considera ainda, diante a todos os desafios que presenciamos em nossas cidades, uma perspectiva de implantação de uma política que seja contínua e potente para a criação de uma cidade que educa. Com novos olhares, vitalizamos a concepção de território ligado a questão de pertencimento ao lugar, bem como, o compromisso com a formação humana (construção de valores e civilização).

A Carta de Frederico propõe: a incorporação dos princípios expostos na Carta das Cidades Educadoras e propostos pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE); construção de espaços dialógicos acerca das experiências realizadas pelas cidades educadoras brasileiras; criação de redes territoriais de cidades educadoras; integração entre os países da América Latina; constituição de comitês estaduais; criação da rede de universidades apoiadoras no Brasil a projetos

---

<sup>35</sup> Lançada oficialmente na terça-feira, 28 de fevereiro de 2023, a “Cátedra UNESCO Unitwin- A cidade que Educa e Transforma” integra o Programa de Cooperação Internacional Rede Internacional Cidade que Educa e Transforma (RICET). Liderada pelo Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC) Lisboa, a rede conta com 12 instituições de Ensino Superior de Portugal, do Brasil e da Guiné-Bissau, e tem entre seus membros a URI/Brasil.

de construção de cidades educadoras; incorporação da carta nos programas dos partidos políticos que disputarão as eleições municipais; aprender coletivamente a construir projetos coletivos; considerar as comunidades que habitam a cidade; fortalecimento da dimensão pedagógica das políticas públicas; implantação de ações formativas; dentre outras ações.

Assim percebemos um grande desafio social e político, urgente e necessário. Para entender nosso objetivo de dinamizar a relação entre a cidade e a educação, por meio de territórios que se tornam educativos, iniciamos entendendo o papel da democracia em uma cidade que educa e transforma. A pesquisa aqui apresentada se caracteriza como uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como ferramenta de coleta técnicas do Grupo Focal, na qual propomos entender as contribuições da abordagem do ciclo de políticas para a análise de políticas educacionais, tendo como base a perspectiva pós-estruturalista, o estudo está inserido na Linha de Pesquisa “Políticas Públicas e Gestão da Educação” e integra a “Cátedra UNESCO Unitwin- A cidade que Educa e Transforma,” recentemente aprovada, com participação de Brasil, Portugal e Guiné Bissau.

#### **4.4.1 Cidadania e Educação Democrática**

Não conseguimos falar em democracia sem lembrar de Anísio Teixeira, o qual nos deixou um legado intelectual admirável, com uma dedicação em defesa da democracia e da educação. Para ele a:

Escola pública é a máquina para construir a democracia ... Essa escola não deveria estar a serviço de nenhuma classe, mas sim a serviço do indivíduo, de modo a habilitá-lo a participar da vida social na medida e na proporção de seus valores inatos. (Teixeira, 2007, p. 17)

Anísio Teixeira traz o relato transcrito acima em seu livro “Educação para a Democracia”, escrito em meados de 1935, contendo o que defendeu no período em que trabalhou na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal (DF) (1931-1935). Assim, percebemos que nesse período o autor defendia a ideia de buscar uma educação que preparasse para a democracia, voltada a uma concepção otimista a respeito da capacidade da escola na mudança da sociedade e reconstrução social.

Percebemos que a luta de Anísio Teixeira é atualíssima, pois considera que a luta a respeito da unificação dos sistemas não foi em vão, pois propiciou o acesso

cada vez maior de pessoas das classes populares, considera ainda que a própria luta contra a dualidade passa a ser democratizada às discussões no campo educacional no país. O estudioso contribui para problematizar esse momento, provocando-nos da seguinte forma:

De fato, todos afirmamos defender a democracia. Mas sabemos o que ela é? A democracia encarna um projeto e essa referência é fundamental por três motivos: o primeiro, o exercício democrático é voltado para uma finalidade, não é um exercício cego; o segundo, a incerteza dos resultados não diminui o fato de que os resultados incorporados foram, mesmo, precedidos e promovidos por ideias e ideais consonantes; o terceiro, se a democracia é projeto, cabe a educação do povo construí-la. Mas o que é o povo? Quem é o povo brasileiro? (Teixeira, 2009, p. 17)

Entender o conceito de democracia quando propomos uma forma democrática de vida e sua dependência na educação, em uma sociedade em que a desigualdade dos indivíduos é, ainda, incontestável, faz-se urgente. Percebemos o quanto esse texto é atual mesmo cinco décadas depois de escrito.

É certo que, tanto ontem quanto hoje, há muita pouca probabilidade de o Estado democratizar o saber caso não existam esforços significativos da sociedade civil para compeli-lo a essa ação. Pois, se esses esforços não se esgotam na tentativa de influenciar a elaboração das leis e das políticas públicas, também não prescindem dela. (Teixeira, 2009, p. 13)

Paulo Freire (2001) também abordou problemas semelhantes, seguindo uma pedagogia libertadora, que oferecesse condições de transformação aos indivíduos. Já Anísio Teixeira trabalhou por ações pedagógicas inovadoras, ambos com objetivos em comum, que era o direito à educação de forma democrática. Freire (2001) reforça esse movimento quando defende o espaço para o diálogo, para o respeito e para a democracia, em que autonomia das escolas e do corpo docente continuam sendo um propósito a ser perseguido. Nesse texto, o autor centraliza a questão do direito à educação, refletindo sobre os problemas das desigualdades educacionais e apresenta como solução o fortalecimento da escola pública e de qualidade, aprofundando esse direito:

Um desses sonhos para que lutar, sonho possível, mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo e de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. No fundo, é um sonho sem cuja realização a democracia de que tanto falamos, sobretudo hoje, é uma farsa. (Freire, 2001, p. 25)

Vale saber que, tanto na lógica freiriana quanto teixeiriana, continuamos a sonhar com a democracia, a equidade e a qualidade em nossos espaços educacionais, objeto que vem ao encontro dos princípios de Cidades Educadoras, buscando, talvez em outras vertentes, argumentos em favor da democracia, que ainda está por se concretizar. Sabemos das dificuldades enfrentadas tanto pelas cidades pequenas, quanto pelas grandes metrópoles, ao mesmo tempo, ressaltamos a importância de buscar alternativas que transformem esses espaços, independentemente do número de habitantes que possuem. Mesmo diante de tantas mudanças relacionadas à urbanização, muitas cidades não se prepararam para que fosse possível crescerem com qualidade. Percebemos problemas como o superpovoamento, questões relacionadas ao trânsito, esgoto, água, violência e outros relacionados à vida cotidiana dos cidadãos.

Resolver essas questões também requer pensar se a ideia de cidade que educa envolve a ideia da infraestrutura enquanto contributiva na configuração das possibilidades educativas, visto que “uma cidade não pode negar aos seus cidadãos a oportunidade de usufruir de seus direitos, pelo menos aqueles definidos e consagrados na lei” (Tonucci, 2020, p. 254). Assim, quando nos referimos a cidadania, com uma educação voltada para todos, propomo-nos a indagar se as crianças são prioridade na elaboração de políticas públicas?

De acordo com Tonucci (2020), a cidade pode enfrentar problemas considerados prioridades, como o trânsito e a defesa dos espaços públicos, com isso, abandonar outras necessidades, especialmente para os cidadãos mais vulneráveis. É possível e necessário considerar prioritário e garantir o direito de brincar e de mobilidade às crianças e aos idosos, buscar segurança na solidariedade e participação, defender a estética urbana como um bem indispensável.

A brincadeira da criança, antes e fora da escola, é compreendida por muitos como ‘perder tempo’, mas pode ser entendida como se perder no tempo, é encontrar com o mundo em uma relação emocionante, cheia de mistério, risco e aventura. O prazer é o motor disso, o mais potente já conhecido pelo homem. É por isso que uma criança, quando brinca, esquece até de comer. (Tonucci, 2020, p. 41).

A suposição básica é simples, mas também revolucionária: “uma cidade que procura ser adequada para crianças é uma cidade na qual todos viverão melhor” (Tonucci, 2020, p. 247). Esse pode ser um caminho com ótimos resultados para a recuperação e sobrevivência de muitas cidades. Enquanto adultos, vivenciamos

medos diante à violência, aos perigos do trânsito, entre outros, assim não permitimos que nossas crianças brinquem em espaços públicos ou que se desloquem à escola sozinhas. Para Tonucci,

[...] a condição necessária para poder brincar, uma vez que se possa sair de casa fora de controle e ter tempo livre para fazê-lo, é ter lugares para ir. Já foi dito que os jardins infantis não são lugares adequados para uma atividade tão importante como a brincadeira. Para brincar as crianças precisam de um espaço que cresça com suas habilidades e sua autonomia. Um espaço que possa acompanhar seu desenvolvimento, que saiba oferecer novas experiências, novas descobertas. As crianças precisam brincar na cidade, nem mais nem menos. (Tonucci, 2020, p. 252)

Bauman (2009, p. 16) afirma que essa insegurança moderna “é caracterizada pelo medo dos crimes e dos criminosos. Suspeitamos dos outros e de suas intenções, recusamo-nos a confiar na constância e na regularidade da solidariedade humana”. Realmente é assim mesmo que nos sentimos, inseguros, com a ideia de que o perigo está em todo lugar.

A perspectiva apontada sublinha o quanto estamos sendo insuficientes enquanto sociedade, pois precisamos resgatar essa conexão das brincadeiras em espaços diversificados de nossas cidades, cobrar por mais infraestrutura que proporcione espaços de lazer. Muitas vezes não levamos nossos filhos por achar perigoso, pelo fato de que nesses espaços, muitas vezes, existe violência, drogas etc. Mas é nesse sentido que precisamos conviver, pois com a presença de famílias muitas dessas situações vão se inibindo, deixando de existir.

É como se a cidade tivesse esquecido das crianças. Fez-se muito por carros, muito por adultos e para as crianças várias coisas foram feitas através dos serviços para a infância, creches, jardins, *playgrounds*, brinquedotecas, contudo, esses espaços parecem projetados mais para pais que não sabem onde deixar seus filhos do que para atender as reais necessidades das crianças. De fato, nessa cidade as crianças não podem realizar sua atividade mais importante, seu trabalho real, a experiência que condicionará seu futuro mais do que qualquer outra: o brincar. (Tonucci, 2020, p. 254)

Espaços como esses podem proporcionar a aprendizagem além dos muros escolares, pois como seria interessante uma aula de matemática utilizando as mesinhas com tabuleiro de xadrez em uma praça, uma aula de leitura na sombra das árvores, aula de medidas em uma quadra da rua, uma aula de ciências em uma área verde, enfim, são inúmeros os benefícios e aprendizados.

Lefebvre (2001, p. 57) conceitua cidade como “uma realidade presente, um dado prático, sensível e arquitetural”. Quando relacionarmos a esse conceito de cidade a educação, estamos evidenciando a necessidade de compreendermos a

necessidade de aprender juntos, viver em um âmbito de formação cidadã, individual e coletiva.

Almejar uma cidade que educa é estar presente nas decisões políticas e ações públicas, que vão desde o planejamento urbano até ações simples de cidadania, como respeito, participação, inclusão, ações sustentáveis, ou seja, ações que envolvem políticas educativas no intuito de transformar as cidades.

Neste sentido, Márcio Tascheto da Silva (2019, p. 27) nos instiga a explorar as cidades como territórios ou, como denomina, ‘usinas de aprendizagem’, as quais ressignificam as ações educativas. Silva (2019) apresenta a cidade como usina de aprendizagem no sentido de que muitas cidades foram pensadas como ideais “Talvez devêssemos falar não de utopias e distopias, mas de heterotopias, a pequena cidade real que existe em cada cidade que vivemos”. Há que buscarmos espaços territoriais diversificados, que nos proporcionem novas ideias e perspectivas para mudar nossas cidades.

Assim, propomo-nos a indagar, diante da cidade que temos, que está longe de ser a ideal, sobre: Os conceitos de Territórios Educativos? São similares? Complementares? Antagônicos? O que podemos fazer da atual cidade que temos?

Para Silva (2019, p. 28), “Pensar a cidade como usina de aprendizagens significa pensar o que queremos de nós mesmos, a cidade que queremos está colada na ideia do tipo de homem e mulher que queremos ser”. Essa ideia permite que todos os cidadãos busquem e participem ativamente em seu papel social e ajudem a criar a cidade que educa em todos os seus espaços. Para Silva

[...] o desafio de tornar permanente a vinculação com os atores do território se torna fundamental para o desenvolvimento de ações processuais e não apenas pontuais. Para construção de territórios educativos, precisamos da sinergia de diversas vozes. (Silva, 2019, p. 29)

Vejamos que para a construção de um território educativo é necessário a sinergia de diferentes vozes, assim como nas cidades educadoras, esse momento dialógico é importante, pois permite o encontro de tempos, espaços, saberes, sujeitos, culturas e processos formativos.

Sobretudo, a implicação do pensamento ‘territorial’ para a educação, com todas as metáforas, categorias, abordagens e metodologias que implicam para pensar a educação sobre outras bases, ou sendo mais coerente, com os pés no chão... qual

chão? Antes o chão da escola bastava, hoje o chão da cidade parece ser mobilizado cada vez mais para esse debate.

Caballo Villar (2001) entende o movimento Cidade Educadora como ações orientadas para entender o território como espaço educativo. Além disso, Villar (2001) chama a atenção para que os cidadãos sejam os agentes educativos, participando de projetos amplos, integradores. Para Villar (2001, p. 30) “a comunidade local é a primeira responsável da definição de um projeto educativo integral, em que devem participar a escola com a família”.

Moll (2019) nos propõe o desafio de pensar as cidades como territórios educativos dialógicos, de modo a construir novos horizontes diante de um mundo conturbado e cheio de desigualdades.

Milton Santos (2001) também explana na perspectiva de converter os espaços em territórios, pelo enraizamento das pessoas que nele vivem. Moll (2019, p. 35) elucida que:

Se as cidades são as ‘gentes’ que nelas vivem, os espaços públicos ou não, constituídos pela malha socioambiental-cultural constituída pelos museus, cinemas, parques, praças, bibliotecas, câmaras municipais, escolas e outros, precisam ser colocados, de modo intencional, nos itinerários de todos os seus habitantes.

Desta forma, para Moll (2019), os territórios educativos dialógicos pressupõem:

A compreensão da cidade como uma grande rede ou malha de espaços pedagógicos formais (escolas, 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. (Moll, 2019, p. 35)

Enquanto cidadãos, temos uma missão que é de fortalecer os espaços, tornando-os democráticos, buscando parcerias com instituições de ensino, com projetos em andamento, projetos que por algum motivo estão abandonados, permitindo abrir novos espaços, o melhor para que isso aconteça, de acordo com Silva (2019, p. 29), é que “A democracia não existe por si mesma, precisa ser exercitada, premida na vontade múltipla das diversas lutas urbanas”.

O próprio Michael Foucault (2009) trouxe ideias inovadoras sobre o poder nas políticas públicas, vale citar ‘Segurança, território e população’, curso dado no *College de France* (1977-1978), organizado por Foucault (2009), como uma forma de refletir sobre: poder de soberania; poder disciplinar e; poder de segurança, relacionadas as

políticas públicas. Nessa perspectiva, o pensador traz o conceito de governamentalização, quando se refere às práticas realizadas pelo governo, apresentando alguns objetivos como: bem-estar, saúde, segurança, combate à pobreza, entre outros, que vão ao encontro das necessidades vivenciadas ainda atualmente em nossas cidades que educam.

Silva (2009) valeu-se dos ensinamentos do curso de Foucault para apresentar a questão de 'Segurança, território e circulação', entendendo que a questão da segurança necessita estar em primeiro plano nas cidades. Para Silva (200, p. 60) a "hipótese da sociedade da segurança, uma sociedade na qual a economia geral de poder está transpassada pela lógica da segurança". Nesse sentido, o autor compreende que "a cidade vira um conjunto de segmentações regulamentares, em que as forças produtivas definem o 'lugar' da classe operária. A planificação controla especialmente como diferentes classes circulam na cidade" (Silva, 2019, p. 64).

Diante dos conceitos abordados, percebemos que Cidade Educadora e Territórios Educativos são similares, pois em ambos se propõe diferentes espaços, tempos, atividades, projetos e atores que buscam por uma sociedade que educa, garantindo processos de formação que vão além dos espaços escolares, ensinando e aprendendo com aquilo que a cidade oferece. Assim, o que podemos fazer da atual cidade que temos? E como nos instiga Bauman (2009):

A sociedade humana nasceu com a compaixão e com o cuidado do outro, qualidades apenas humanas. A preocupação contemporânea está toda aí: levar essa compaixão e essa solicitude para a esfera planetária. Sei que gerações precedentes já enfrentaram essa tarefa, mas vocês terão de prosseguir nesse caminho, gostem ou não, a começar por sua casa, por sua cidade - e já. Não consigo pensar em nada mais importante que isso. É por aí que devemos começar. (Bauman, 2009, p. 90)

Para isso, sabemos que a escola tem muita importância, pois é ela que pode dignificar esse trabalho, estabelecendo uma 'ponte pedagógica'<sup>36</sup> entre os estudantes e a cidade, na sequência contextualizaremos esse fazer da escola, estabelecendo relações com a cidade que educa.

---

<sup>36</sup> Termo utilizado por Jaqueline Moll em seu texto **Reflexões introdutórias ao monográfico** 'Cidade Educadora: olhares e práticas'. Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo no qual todos tenham lugar. Disponível em: <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/kult-ur/index>.

#### 4.4.3 Desdobrando o papel da escola: impactos que alcançam além dos portões

Quando falamos em Cidade que educa e na necessidade que temos de ir além dos muros da escola, precisamos deixar claro que não é mais uma responsabilidade para a escola, cuja natureza é o ensino, tratando de contribuir para uma Cidade Educadora. A instituição escolar assume o compromisso de ser um agente formador, baseando-se em princípios educativos e integrando-se a uma comunidade que também se dedica à educação. É importante destacar que uma cidade voltada para a educação não diminui a importância do conhecimento específico transmitido pela escola.

Uma cidade educa pelo modo como é apresentada e disponibilizada ao uso justo e equânime pela sociedade. Ao encontro dessa perspectiva, a escola, no seio de seu trabalho de ensinar (professor) e de estudar (alunos), é importante que a escola eduque, contribua e use a cidade em seus complexos educativos.

A cidade pode, sim, ser entendida como educadora, quando constrói/reconstrói um lugar e um modo de viver pelas pessoas, marcada pela diversidade ética, linguística, racial, religiosa, econômica e pelas desigualdades sociais.

São muitos os desafios enfrentados por uma cidade: superpopulação, desenraizamentos, desigualdades sociais e socioeconômicas, *déficits* estruturais de habitação, saneamento, mobilidade, educação, acesso aos espaços públicos para lazer, cultura, esporte, falta do fazer coletivo etc. Assim, temos a necessidade de mais pessoas participantes desse processo, na tomada de consciência de ações criadoras na cidade.

Para isso, participar enquanto cidadão na elaboração de orçamento participativo, de eventos como a Conferência Nacional de Educação (CONAE) entre outros, possibilitam a criação de cidades que educam e transformam, ressignificando a democracia, melhorando a capacidade de convivemos coletivamente, a importância de preservar o que é público, a construção de políticas intersetoriais, pensando em práticas democráticas de forma participativa.

Nesse sentido, Milton Santos (2018) adota a perspectiva de 'cidades policêntricas', comungamos desta ideia, como política pública, encadeada nos percursos educativos formais e informais para as nossas cidades. Para tal, precisamos da escola como 'ponte', conforme proposto por Moll (2019). Buscando entender 'Para que servem as escolas?'

Construímos um mapa mental com base no artigo de Michael Young (2007), buscando esclarecer como as desigualdades sociais são abordadas e relacionadas com o sistema educacional. O autor permite uma análise profunda sobre o papel das escolas na sociedade contemporânea, destacando as relações complexas entre educação, meritocracia e desigualdades sociais. Young apresenta uma visão crítica sobre o sistema educacional e suas implicações na reprodução ou mitigação das disparidades sociais. Quando nos propomos a trabalhar o tema Cidades Educadoras, buscamos entender as desigualdades sociais, sejam elas relacionadas à classe social, raça, gênero ou origem étnica. Young (2007) destaca como essas disparidades se manifestam no acesso à educação e nas oportunidades educacionais, evidenciando como o sistema educacional pode tanto reproduzir quanto desafiar essas desigualdades, segue mapa mental com os pontos destacados:

Figura 07: Mapa Mental das desigualdades sociais e sua relação com o sistema educacional



Fonte: Elaborado pela Autora (2023) com base no artigo "Para que servem as escolas?" De Michael Young (2007)

Dentre as principais ideias apresentadas pelo autor, conforme se percebe no mapa mental, temos as lutas e os propósitos pela educação. Para Young (2007), a escola é o lugar do conhecimento, de conhecimento poderoso e não de poderosos. O autor ainda nos faz pensar sobre qual é o conhecimento de responsabilidade da escola, qual tipo de conhecimento a escola é responsável? Ainda, o autor apresenta as lutas pelos propósitos da educação e os novos objetivos, dentre eles temos a luta pela política de escolaridade, proporcionando maior bem-estar ao ser humano e a importância de trabalhar a humanização do indivíduo.

A escola poderia se engajar em projetos que visem à humanização do indivíduo por meio da assimilação, partindo da cultura. Isso implica utilizar os conhecimentos previamente adquiridos, que são elaborados por meio da socialização e sistematização, ou seja, o conhecimento concreto. Defende-se, aqui, a importância do conhecimento dos conceitos clássicos e da capacidade de acumular recursos para fortalecer os progressos e conquistas das classes trabalhadoras.

Assim, é possível compreender a realidade e a formação humana, com muitos desafios, como o capitalismo, a descontinuidade das políticas públicas que muitas vezes impendem de chegar a um resultado emancipatório. Nessa direção, podemos afirmar que a pedagogia histórico-crítica surge como uma alternativa inovadora, capaz de nortear o papel da escola e da sociedade na humanização e democracia.

Um marco significativo ocorreu em 2008, quando, após a realização da Conferência Nacional de Educação Básica, foi planejada a realização de uma Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010. Isso foi precedido por um extenso processo de preparação, incluindo as Conferências Municipais e Estaduais realizadas no primeiro e no segundo semestre de 2009, respectivamente. Além disso, foi estabelecida uma periodicidade de quatro anos para a realização das conferências nacionais, resultando na realização da II CONAE em 2014.

Para Moll, Bernardi e Louro (2021, p. 2) “as descontinuidades e rupturas político-administrativas dificultaram muito o enraizamento de outro modo de perceber e projetar nossas cidades no *modus operandi* da sociedade e, portanto, da política brasileira”.

Nesse sentido, buscamos novos caminhos e possibilidades de inserir, em nossas cidades, a ideia de cidades que educam e se transformam, deixando claro que o fazer da escola tem como natureza o ensino. A escola tem o compromisso de ser

formadora, pautando-se em pressupostos educadores, assim se articulando com uma cidade que educa. Lembrando que, de acordo com Moll (2019, p. 34):

A ideia política, da qual o conceito de cidade educadora deve estar impregnado (sob pena de se converter em adereço metodológico), implica processos distributivos que permitam a todos e a cada um, acesso condições materiais básicas para a existência, ou seja, possibilidades de morar, comer, estudar, locomover-se e trabalhar.

Esse contexto, enfatiza que o conceito de Cidade Educadora esteja impregnado de significado e ação efetiva, garantindo a todos, se exceção, acesso a condições básicas para uma vida digna, permitindo que a cidade ofereça ambientes e oportunidades de bem-estar a seus habitantes.

#### **4.4.3 Cidade que Educa e Transforma: uma proposta inovadora**

Conforme mencionado na introdução desse trabalho, a Carta de Frederico (2021), assim como a Cátedra da UNESCO (2023), estiveram inspiradas na incorporação dos princípios expostos na Carta das Cidades Educadoras e propostos pela AICE (1990). Inclusive, a Cátedra tem a participação de muitos estudiosos que contribuíram muito para o desenvolvimento da AICE.

A Cátedra UNESCO Unitwin- A cidade que Educa e Transforma, foi lançada em 28 de fevereiro de 2023, intitulada como “**A Cidade que Educa e Transforma**”, no Edifício da Câmara Municipal de Lisboa, em Portugal. A partir da aprovação da UNESCO, a Cátedra foi unificada pelo Programa de Cooperação Internacional, cuja ação ficará a cargo da Rede Internacional Cidade que Educa e Transforma (RICET), liderada pelo Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa) e da qual fazem parte 12 instituições de Ensino Superior de Portugal, do Brasil e da Guiné-Bissau<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Dados obtidos em: <https://unitwin.iseclisboa.pt/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

**Figura 08:** Instituições que fazem parte da Cátedra UNESCO Unitwin - A cidade que Educa e Transforma



Fonte: Iseclisboa (2023)

Atualmente, a Cátedra é uma das maiores referências que temos no campo educacional e humano, ou seja, representa uma inovação das relações humanas. Assim, propomo-nos a pensar em novas conexões dentro e fora da escola, a educação precisa estar presente nos territórios, conforme vimos anteriormente, ela oferece a oportunidade de compartilhar conhecimentos. Vivemos diante de muitas mudanças tecnológicas, sociais, culturais, entre outras e a Cátedra UNESCO Unitwin- A cidade que Educa e Transforma, focada em áreas como as Cidades Educadoras, está lutando pela consolidação da democracia e pela solução de problemas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a Cátedra, aqui no Brasil, poderá contribuir para o debate de questões complexas de educação, de desenvolvimento, questões sociais e de cidadania, de acordo com Moll (2023) não só a Cátedra, mas colaboradores de seu

estudo, como o Grupo de Pesquisa Paideia, a Rede Brasileira por instituições educativas socialmente justas e aldeias, campos e cidades que educam (REDHUMANI), o Instituto Mackenzie, a Fundação Darcy Ribeiro, entre outros.

No lançamento da Cátedra, realizado na Universidade de Brasília (UNB), em 17 de agosto de 2023, em Brasília, evento retomou muitos autores históricos, como: Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira, Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire, percebendo que é impossível pensar e formular uma Cátedra sem lembrar desses estudiosos, destacamos também a presença e importância de nossos professores Jaqueline Moll e Márcio Tascheto da Silva organizadores deste evento<sup>38</sup>. Conforme fala de Silva (2023), a Cátedra é um momento de reescrita: “[...] a gente está voltando aqui uma década depois, essa Cátedra é uma possível versão para criações de mundo, de cidades e possibilidades para a educação”.

Nesse evento realizado na UNB, foram apresentados os objetivos da Cátedra, citados a seguir:

- Promoção da cooperação interuniversitária, através da partilha e transferência de conhecimentos entre instituições de ensino superior;
- Promover a solidariedade acadêmica entre os países de língua portuguesa;
- Promover pontes entre o mundo acadêmico, a sociedade civil, as comunidades locais, a pesquisa e a formulação de políticas;
- Colaborar para a construção de sociedade do conhecimento, por meio de diferentes estratégias de educação das cidades. (Cátedra Unesco, 2023, p. 1).

A Cátedra tem como princípio de coordenação e gestão a democracia e a rotatividade. Sua estrutura de gestão é composta por um comitê internacional, por assembleia de delegados e grupos de trabalho. As decisões são de responsabilidade da assembleia de delegados, havendo rotatividade na coordenação. Trazem ainda os seguintes objetivos específicos:

- Promover um sistema integrado de atividades de investigação, formação e documentação na área das Cidades Educativas e disseminar o conhecimento sobre o conceito de uma cidade que educa, a fim de permitir que modelos de governança em linha com os ODS<sup>39</sup>;
- Investigar e refletir em que medida as práticas pautadas no modelo de governança, inspirado no conceito de Cidades Educativas, respondem aos problemas emergentes das sociedades, especialmente na perspectiva da consolidação de democracias;

<sup>38</sup>Gravado em: [https://www.youtube.com/watch?v=AlhFiRq\\_caA](https://www.youtube.com/watch?v=AlhFiRq_caA)

<sup>39</sup> Objetivos de Desenvolvimento Sustentável disponíveis em: <https://www.ufn.edu.br/site/pesquisa/catedra-unesco>.

- Criar uma Rede de conhecimento que permita aos governos locais oferecer respostas diversificadas, equitativas e justas aos problemas da sociedade contemporânea;
- Colaborar para a construção de sociedades do conhecimento por meio de diferentes estratégias de educação das cidades. (Cátedra Unesco, 2023, p. 1)

Percebemos várias ações necessárias, que vão transcendendo os muros das escolas, partindo das universidades. Hoje, cinco grupos de trabalho fazem parte da Cátedra UNESCO Unitwin- A cidade que Educa e Transforma: GT1) Direito à cidade; GT2) Territorialidade, Identidade e Cidade; GT3) Educação na Cidade; GT4) Participação, organização, Gestão e Desenvolvimento Local; GT5) Vida, sustentabilidade e transição ecológica.

É um momento muito importante para uma aprendizagem significativa, tendo como objetivo aprender a partir dos territórios da cidade, em que a criança seja, desde pequena, reconhecida como sujeito que interfere e que pode transformar a própria cidade, um exemplo, já vivenciado no projeto “Nós propomos”<sup>40</sup>, momento em que as crianças circularam a cidade de Planalto Alegre/SC e conseguiram propor suas necessidades e ideias. Por isso a necessidade de repensar nossos currículos escolares.

A proposta da Cátedra não surgiu com o interesse de substituir a AICE, mas sim de somar. Infelizmente, não foi o que aconteceu, a AICE não aceitou a Cátedra, a qual só teve o interesse de agregar mais densidade ao debate, uma vez que a proposta está em trabalhar a partir das universidades, buscando assim melhores resultados.

Vale, então, repensar se o município pode, primeiramente, associar-se a AICE, optando pelo projeto de Lei e, em contrapartida, o pagamento de contribuição para a AICE. Mesmo sabendo que terá toda uma formação e orientação no acompanhamento de suas atividades e projetos, remete-nos a ideia de que, para sermos consideradas “Cidades Educadoras”, precisamos oferecer, em nossas cidades, um diferencial, um projeto modelo, condições físicas e financeiras para execuções e apoio de todos os cidadãos.

Nessa pesquisa, optamos por levar para a comunidade Planaltoalegrense a ideia de investigar as possibilidades de articulações entre o Plano de Ações Articuladas (PAR) e cidades Educadoras, apresentando o conceito de “Cidade

---

<sup>40</sup> Link para maiores informações sobre o projeto: <https://nospropomos2016.weebly.com/>.

Educadora”, resgatando informações sobre a participação e atuação dos professores, gestores, comunidade, prefeito, vice-prefeito, vereadores e sociedade civil na elaboração do PAR e dos princípios das cidades educadoras. Após o entendimento do funcionamento da AICE, propomo-nos resgatar projetos desse município, com o intuito de o preparar para que, quem sabe futuramente, seja uma “Cidade Educadora”, mas com a premissa de que tenha como objetivo principal o atendimento à Cátedra, na perspectiva que educa e transforma.

Neste sentido, seguimos propondo e auxiliando nossos municípios na construção de novas possibilidades para construirmos cidades que educam e transformam, garantindo a participação de forma democrática, conforme abordado neste capítulo, garantindo o pertencimento de todo (as).

Diante ao contexto, percebemos que para que possamos pensar em uma relação entre a educação e a cidade, precisamos reconectar a escola aos territórios educativos, ressignificar o papel da democracia em uma cidade que educa. Nesse texto nos desafiamos a *linkar* a cidadania com a educação, de uma forma democrática, buscamos também o conceito de cidade e os desafios de pensar na cidade como território, dando sentido para o fazer da escola.

Foi possível demonstrar o quanto precisamos fazer pela nossa cidade e, como nos convoca Bauman (2009, p. 90), “vocês terão de prosseguir esse caminho, gostem ou não, a começar por sua casa, por sua cidade – e já”.

Nesse caminho, o conceito de cidade precisa ser problematizado, assim como, o conceito de cidade que educa, com muitas leituras, escritas e reescritas. Uma cidade é educadora pelo modo como é apresentada e disponibilizada ao uso justo e equânime pela sociedade.

## 5 ANÁLISE DE UMA CAMINHADA: APROXIMAÇÕES ENTRE O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E AS CIDADES EDUCADORAS

Pensar a cidade, à luz desta compreensão e sob a perspectiva da educação, compõe este esforço e o desafio de incidir sobre as mudanças que estão em curso e nossas próprias possibilidades de reinventar este mundo, nosso modo de viver nele, nossas práticas culturais, políticas e sociais e nossas instituições, como utopias possíveis que nos levam a caminhar. (Moll, 2019, p. 37)

A reflexão proposta por Moll (2019) e que abre este capítulo apresenta uma conexão entre a cidade, a educação e o ambiente urbano. O preceito se alinha ao nosso propósito de investigar possibilidades e limites de articulação entre o Plano de Ações Articuladas (PAR) e os princípios das cidades que educam numa cidade do oeste catarinense, de forma justa e equânime.

A tese ora apresentada é caracterizada como qualitativa, utilizando as técnicas do Grupo Focal como ferramenta de coleta de dados. O universo da pesquisa constitui-se de professores de duas escolas públicas, gestores públicos (prefeito, vice-prefeito e secretários), vereadores, membros da sociedade civil e técnicos responsáveis por alimentar o Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) na cidade catarinense de Planalto Alegre. No estudo, adotamos a abordagem do ciclo de políticas, fundamentada na perspectiva pós-estruturalista. Cada um dos três encontros do grupo focal foi planejado especificamente para atender à Análise da Política em Contexto, proposta por Ball (1994).

Ao longo deste capítulo, apresentamos o detalhamento dos encontros com o grupo focal, de modo a explicitar a relação entre o PAR e os princípios das cidades educadoras. O primeiro encontro<sup>41</sup> foi uma etapa importante para apresentar e contextualizar o projeto de pesquisa, relacionado ao contexto da influência. Durante o encontro, foram compartilhados detalhes sobre o propósito da pesquisa, sua relevância para a comunidade local e as metas a serem alcançadas. A interação com

---

<sup>41</sup> Foi realizado com o grupo focal (gestão pública (prefeito, vice prefeito e secretários), vereadores, membros da sociedade civil, como presidentes dos Conselhos de Educação, Fundeb, Assistência Social, Desenvolvimento Econômico, Associação do Comércio e Indústria e profissionais do administrativo que alimentam o SIMEC) foi realizado em 18 de agosto de 2023, na Câmara de Vereadores de Planalto Alegre – SC

os participantes incluiu discussões sobre o PAR e Cidades Educadoras e suas possibilidades de impactar o ambiente educacional e social<sup>42</sup>. O segundo encontro<sup>43</sup> esteve intrinsecamente ligado ao contexto de produção de texto, conforme indicado por Mainardes (2006), para quem as políticas públicas geralmente têm sua origem e os discursos políticos<sup>44</sup> são moldados. No terceiro encontro<sup>45</sup> exploramos a harmonização e a sincronização do Plano de Ações Articuladas (PAR) com os princípios essenciais de uma Cidade Educadora, no contexto da prática.

Antes de entrar especificamente nesses aspectos, apresentamos, na próxima seção, os contextos de influência, de produção de texto e da prática, com base na análise geral dos dados da pesquisa, em resposta às questões norteadoras formuladas por Mainardes (2006).

## 5.1 A INTERSEÇÃO ENTRE ENCONTROS SOCIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA ANÁLISE DA DINÂMICA NO CONTEXTO DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL

Durante esta primeira análise, buscamos esclarecer o motivo da escolha do Ciclo de Políticas Públicas no contexto de nossa pesquisa. Com base em Mainardes (2006), apresentamos a seguir um conjunto de questões consideradas pelo autor como norteadoras para a análise da trajetória de políticas ou programas educacionais, com ênfase nos seguintes contextos: contexto de influência, contexto da produção de texto, contexto da prática. Destacamos nesta análise uma percepção de integração entre o PAR e os preceitos das Cidades Educadoras:

- 1 - Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?
- 2 - Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?
- 3 - Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?

---

<sup>42</sup> Ao convidá-los para participar das entrevistas, deixamos claro que a participação era voluntária. De modo a preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, eles foram nomeados com as letras D (de Docente), P (de professor), G (de Gestores), MC (de Membros da Sociedade Civil), EC (de Engenheira Civil) e V (de Vereadores) e assim são apresentados ao longo deste texto.

<sup>43</sup> Esse encontro ocorreu com os professores da Escola Estadual Professora Lourdes Tonin, em 5 de setembro de 2023, e da Escola Municipal de Educação Básica Cleusa Guindani Huntmann, em 8 de setembro de 2023.

<sup>44</sup> De acordo com Lima e Coutinho (2021) O discurso político é um ato que leva o ser humano (político) a mascarar uma fala que tem como objetivo persuadir o leitor/ouvinte (eleitor) que por sua vez busca analisar as propostas de trabalho apresentadas em discurso público em períodos eleitorais para que o candidato (político) seja eleito.

<sup>45</sup> Realizado no dia 18 de setembro com os gestores, secretários, vereadores, vice-prefeito, prefeito e sociedade civil do município de Planalto Alegre – SC.

- 4 - No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?
- 5 - Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência)
- 6 - Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?
- 7 - Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?
- 8 - Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?
- 9 - Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política? (Mainardes, 2006, p. 66)

Diante das reflexões propostas por Mainardes (2006), percebemos que as cidades têm a responsabilidade de promover ambientes propícios para o aprendizado ao longo da vida, permitindo o desenvolvimento integral dos cidadãos. A influência que elas têm como agentes educadores pode ser percebida em diversos aspectos. As questões-base formuladas pelo autor serviram de guia para a análise dos dados coletados durante o estudo do referencial teórico, buscando apresentar uma resposta para a questão proposta no contexto, com base nos materiais e conhecimento adquirido durante a pesquisa.

#### Quadro 04: Contexto da influência x Realidade pesquisada

Pergunta	Resposta
Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?	A política investigada é influenciada por uma vários fatores socioeconômicos, mudanças demográficas e pressões externas, como demandas da população e necessidades emergentes. Percebemos que a política necessita emergir, principalmente em questões relacionadas às políticas adotadas pelas escolas durante o Planejamento das ações do PAR.
Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?	Sim, no caso do Plano de Ações Articuladas (PAR), há influências globais/internacionais, que podem vir de organizações como o Banco Mundial, UNESCO, entre outras. As recomendações internacionais podem ser adaptadas pelo governo nacional no desenvolvimento do PAR, e as escolas, em conjunto com as comunidades locais, podem ajustar essas políticas de acordo com suas necessidades.
Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?	Inicialmente, foi influenciado por políticas educacionais, como planos nacionais de educação, bem como por diretrizes e recomendações de organizações internacionais (AICE). O surgimento do conceito de Cidades Educadoras também contribuiu para a evolução do discurso.
No desenvolvimento do discurso da política, é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?	Sim, tanto no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) quanto das Cidades Educadoras, é possível observar as diferentes versões da política educacional. Por exemplo, conservadoras podemos citar a padronização do currículo, testes padronizados entre outros, enquanto versões progressistas podem priorizar abordagens mais flexíveis e centradas no aluno, participação da comunidade e currículos mais contextualizados.

Pergunta	Resposta
Qual a origem das influências globais e internacionais?	Organismos como o Banco Mundial frequentemente desempenham um papel importante na formulação de políticas educacionais, fornecendo financiamento, assistência técnica e diretrizes para os países membros.
Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?	No contexto das Cidades Educadoras e do Plano de Ações Articuladas (PAR), as elites políticas podem incluir líderes governamentais, representantes de organizações não governamentais (ONGs) e outras figuras influentes envolvidas na formulação e implementação de políticas educacionais.
Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?	Além das elites políticas, uma variedade de outros grupos pode exercer influência sobre as políticas educacionais no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) e das Cidades Educadoras. Isso inclui grupos de interesse da sociedade civil, como associações de pais, sindicatos de professores, organizações não governamentais (ONGs) e movimentos sociais.
Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?	No contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) e das Cidades Educadoras, os interesses e grupos de interesse mais poderosos podem variar dependendo do contexto específico de cada localidade, neste caso podemos destacar a AICE a Cátedra UNESCO Unitwin- A cidade que Educa e Transforma) e as Políticas públicas.
Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política?	Sim, tanto no contexto do Plano de Ações Articuladas (PAR) quanto das Cidades Educadoras, é possível identificar influências globais/internacionais, nacionais. A nível global/internacional, diretrizes e recomendações de organizações internacionais como o Banco Mundial, UNESCO e OCDE podem influenciar as políticas educacionais em diversos países, fornecendo orientações e padrões de referência, afetando as políticas locais como prova Saeb, prova ANA.

Fonte: Autora (2024), baseada em Mainardes (2006)

Em uma análise geral, percebemos que as cidades podem proporcionar experiências de aprendizado fora das salas de aula tradicionais. Parques, espaços culturais e a própria arquitetura urbana são recursos educacionais valiosos. Outro ponto que se destaca no contexto de influência é que as cidades que educam buscam promover a participação ativa dos cidadãos na vida pública. Portanto, é preciso mostrar aos agentes políticos que uma cidade que investe na qualidade de vida dos seus habitantes, oferecendo espaços verdes, áreas de recreação, segurança e serviços de saúde contribui para o bem-estar geral. Isso cria um ambiente propício à aprendizagem e é um importante fator no contexto de influência.

No terceiro encontro com o grupo focal aqui em análise, abordamos a integração e o alinhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) com os princípios fundamentais de uma Cidade Educadora. Nesse encontro, tomamos como apoio o “contexto de produção de texto” (Mainardes, 2006). Este princípio permite uma análise documental, verificando que o PAR pode ser uma ferramenta estratégica para alinhar as ações educacionais da escola com os princípios de uma Cidade Educadora. As

metas e ações do PAR podem incorporar elementos que promovam a educação para além do espaço escolar tradicional. Mainardes (2006) apresenta os seguintes questionamentos para esse contexto:

- 1 - Quando se iniciou a construção do texto da política?
- 2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
- 3 - Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
- 4 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?
- 5 - Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
- 6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
- 7 - Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
- 8 - Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (*writerly*, *readerly*, a combinação de ambos os estilos)?
- 9 - Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto?
- 10 - Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
- 11 - Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
- 12 - Os textos são acessíveis e compreensíveis? (Mainardes, 2006, p. 67)

Frente aos questionamentos propostos por Mainardes (2006), guiamos o diálogo. Os resultados estão descritos no Quadro 5.

**Quadro 05:** Contexto de Produção de texto x Realidade pesquisada

Pergunta	Resposta
Quando se iniciou a construção do texto da política?	O PAR foi concebido como uma política educacional no âmbito do Sistema Nacional de Educação, no Brasil. O processo de construção do texto do PAR começou em meados dos anos 2000, quando o governo brasileiro lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha como objetivo melhorar a qualidade da educação no país.
Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?	Na proposta do Plano de Ações Articuladas (PAR), diversos grupos de interesse deveriam ser representados, como gestores educacionais, professores, alunos, pais, sociedade Civil. Porém, na análise desta pesquisa, não foi o que percebemos. Muitos grupos foram excluídos, por fatores muitas vezes da própria política de implantação (por exemplo, pouco tempo para sugestões e questionários muito fechados).
Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?	As vozes "ausentes" foram aquelas dos sujeitos que não puderam participar durante o planejamento das ações do PAR, além de outras situações são referentes aos projetos que perderam sua continuidade por situações políticas ou até mesmo pela troca do responsável pela ação. As vozes “presentes” foram os momentos possíveis de participação”.

Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?	Houve uma busca por consensos na construção do texto do PAR e nas políticas relacionadas às Cidades Educadoras. Provavelmente, envolveu um esforço deliberado para promover o diálogo, a participação inclusiva e a resolução colaborativa.
Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?	Representam a busca por uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora, que possa contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos na construção de sociedade mais justas, democráticas e com equidade.
É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?	Sim, pois pode não mencionar explicitamente as limitações orçamentárias ou recursos disponíveis para implementar as políticas propostas, ou até mesmo as empresas que realizam as provas do IDEB, entre outros.
Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?	Sim, de todas as fontes, globais, internacionais, nacionais e locais. Podemos a UNESCO, a OCDE, a ONU e a AICE.
Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto ( <i>writerly</i> , <i>readerly</i> , a combinação de ambos os estilos)?	Tende a ser mais técnico e formal, refletindo a natureza das políticas educacionais, é mais <i>readerly</i> do que <i>writerly</i> . Isso significa que os textos são predominantemente informativos e orientados para o leitor.
- Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto?	As inconsistências ocorrem mais em relação à prática, pois políticas educacionais muitas vezes são desenvolvidas em um contexto político, econômico e social complexo, o que pode resultar em compromissos e concessões que podem parecer contraditórios ou ambíguos no texto.
Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?	São destinados a uma ampla gama de partes interessadas dentro do sistema educacional e da comunidade, como gestores educacionais, professores, alunos, pais e responsáveis, comunidade em geral.
Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?	Sim, além dos textos principais, é comum que haja a produção de textos secundários, como subsídios, orientações, manuais e diretrizes, no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) e das políticas relacionadas às Cidades Educadoras.
Os textos são acessíveis e compreensíveis	Os textos do Plano de Ações Articuladas (PAR) e da Carta das Cidades Educadoras devem, idealmente, ser acessíveis e compreensíveis para os diferentes públicos-alvo envolvidos no campo da educação.

Fonte: Autora (2024), baseada em Mainardes (2006)

Diante das alternativas apresentadas pelo autor, foram essenciais o entendimento do funcionamento do Simec, Cidades Educadoras (AICE), PAR, e a possível integração do PAR com os princípios das Cidades Educadoras, no contexto da presente pesquisa. Uma abordagem mais abrangente e integrada da educação promove não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a formação de cidadãos participativos e conscientes em um contexto urbano. Já no contexto da prática,

Mainardes (2006) traz os seguintes questionamentos, alinhados, no Quadro 6, com os resultados da pesquisa de campo por nós realizada.

**Quadro 06:** Contexto da realidade x Realidade pesquisada

Pergunta	Resposta
Quando se iniciou a construção do texto da política?	O Plano de Ações Articuladas (PAR) teve sua origem dentro do contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi lançado aproximadamente na metade da década de 2000. Por outro lado, as políticas relacionadas às Cidades Educadoras foram implementadas em diferentes momentos e locais, enquanto a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE) surgiu na década de 1990. No município de Planalto Alegre-SC, o conhecimento sobre o PAR foi adquirido simultaneamente ao seu posicionamento nacional, enquanto o entendimento sobre o conceito de Cidades Educadoras está começando a se desenvolver agora.
Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?	No início da implementação, observamos desafios relacionados às divergências na interpretação do texto e também a falta de informações, especialmente em relação aos distintos contextos. Além disso, as políticas podem ser entendidas de formas variadas, dependendo das necessidades e prioridades específicas de cada contexto.
Há evidências de resistência individual ou coletiva?	Não foi possível encontrar evidências de resistência individual ou coletiva à implementação de políticas como o Plano de Ações Articuladas (PAR) e as políticas das Cidades Educadoras. Inclusive, percebemos uma grande aceitação sobre a temática Cidades Educadoras durante a apresentação desta pesquisa.
Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?	Os profissionais envolvidos na implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) e das políticas das Cidades Educadoras geralmente desfrutam de certa autonomia e têm oportunidades para discutir e expressar suas dificuldades, opiniões, insatisfações e dúvidas. No entanto, existem prazos a serem cumpridos, especialmente quando se trata da inserção de dados no Simec.
Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?	Sim, é comum que ocorram contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política, mas é importante que buscam manter a continuidade dos projetos.

Fonte: Autora (2024), baseada em Mainardes (2006)

Com as reflexões contidas no Quadro 6, observamos que a proposta de integração entre o PAR e os princípios das Cidades Educadoras foi muito bem recebida no cenário da presente pesquisa. Observamos pouca resistência, tendo o

objetivo principal de realizar as propostas gerado um impacto positivo na comunidade. Isso poderá, se efetivado, se traduzir em melhorias na qualidade de vida, infraestrutura, serviços públicos ou em outras áreas identificadas como prioritárias, caso o contexto da prática seja executado pelo Município e, conseqüentemente, com reflexos positivos à aprendizagem. Essas questões serão melhor detalhadas na próxima seção.

## 5.2 EXPLORANDO CATEGORIAS: SINERGIA ENTRE O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E OS PRINCÍPIOS DE TRANSFORMAÇÃO E COMPROMISSO NA EDUCAÇÃO

Quando iniciamos as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, partimos de uma reflexão ancorada nos princípios propostos por uma Cidade Educadora. Buscamos verificar conexões com as ações estabelecidas pelo PAR na cidade de Planalto Alegre – SC. Para isso, realizamos a proposta edificada em três encontros de grupo focal, conforme explicitado anteriormente.

A análise apresentada nesta seção foi realizada a partir de *frames*<sup>46</sup> retirados dos diálogos do grupo focal, conforme propõem Moraes e Galiuzzi (2006), utilizando uma abordagem de análise textual discursiva. Iniciando com a definição da problemática e objetivos, escolhemos os materiais que seriam utilizados durante o estado do conhecimento, momento em que decidimos por quais categorias de análise iríamos percorrer. Nesse sentido, apresentamos aqui o processo de categorização, de acordo com Moraes (2003), associado às categorias definidas. Na presente pesquisa, a análise dos dados coletados teve como categorias: “Cidade que Educa e transforma”, “Direito e compromisso da Cidade Educadora” e “Sinergia entre PAR x Cidade Educadora”. Após estudos realizados, escrevemos agora uma explicação como processo de análise, uma discussão dos principais temas identificados e suas implicações para esta pesquisa.

Assim, ancoradas nas questões de pesquisa e na pergunta diretriz propostas, que busca investigar possibilidades e limites de articulação entre o Plano de Ações Articuladas (PAR) e os princípios de cidades Educadoras no Oeste Catarinense, de

---

<sup>4646</sup> O termo *Frames* é utilizado por Skovsmose (1999) para nominar comentários intercalados ao texto. Neste caso, chamaremos de frames as partes do texto trazidas nas entrevistas apresentadas do capítulo anterior.

forma justa e equânime, procuramos responder a essa questão em três momentos (categorias), apresentados a seguir.

### **5.2.1 Cidade que Educa e Transforma**

A partir do trabalho de pesquisa teórico, fomos percebendo que o termo “Cidade Educadora”, utilizado pela Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), tem ganhado força não só em sua divulgação, mas também em aceitação por muitos municípios. Em primeiro lugar, é preciso deixar claro que todo município que fizer parte precisa ser sócio da AICE, pagando uma mensalidade para receber informações e acompanhamento.

Percebemos que tanto o termo "Cidade que Educa e Transforma" quanto o de "Cidade Educadora" têm em comum a ideia de que o ambiente urbano pode desempenhar um papel fundamental na educação e no desenvolvimento dos cidadãos. No entanto, recebem nuances específicas em diferentes contextos.

O conceito de uma Cidade que Educa e Transforma foi proposto por uma parceria entre 12 instituições de Ensino Superior de Portugal, do Brasil e da Guiné-Bissau e a Unesco, aprovado em 2022, com lançamento em 2023. Este tem como propósito uma abordagem da educação em que a cidade seja vista como um espaço educativo, que vá além das escolas, incluindo aspectos como espaços públicos e culturais, permitindo a transformação social, com oportunidades de igualdade, crescimento e equidade.

Para Silva (2023), as cidades têm mananciais imensos para construir potenciais pedagógicos, muitas vezes não percebidos, como fala: “Nossas cidades são recheadas de Escolas Parque e a gente não reconhece”. Por isso, há necessidade de projetarmos políticas públicas que, de fato, cheguem à ponta. Para Silva (2023), a cidade como um todo pode tornar-se um currículo formativo, por isso, pensar nos territórios é central no processo educativo.

Uma Cidade Educadora, na perspectiva assumida pela AICE, busca pelo aprendizado ao longo da vida nos diferentes contextos da cidade, incluindo não só as escolas, mas também espaços culturais como parques, bibliotecas, entre outros. Enfatiza ainda o cidadão participativo, o que contribui na parceria e tomadas de decisão na construção de uma cidade que possibilita educação.

Durante as entrevistas com os sujeitos da pesquisa, o secretário de Educação (G2) afirmou: “Eu acho que sim, a gente tem que começar com as crianças, mas começar mesmo, pois o futuro de nosso município depende de nossas crianças”. Percebemos que para inserirmos esse conceito de cidade que educa, o município necessita investir e dedicar mais atenção às crianças. A educação integral poderá contribuir neste quesito. Então, como contribuição, o município necessita construir uma base sólida, garantindo um futuro saudável e com possibilidade para enfrentar os desafios. Para Tonutti (2020, p. 235), “Aqueles que governam uma cidade tomam decisões que aparentemente dizem respeito a aspectos concretos e cotidianos da vida das pessoas, como transporte, moradia, serviços”.

Podemos concordar e refletir que as ações tomadas pela administração de uma cidade geram um impacto enorme na vida de todos os cidadãos e da comunidade. Por isso, está dentro dos objetivos de uma cidade que educa e transforma, conforme apresentado:

- Promover a cooperação interuniversitária através da partilha e transferência de conhecimentos entre instituições de ensino superior;
- Promover a solidariedade acadêmica entre os países de língua portuguesa;
- Promover pontes entre o mundo acadêmico, a sociedade civil, as comunidades locais, a pesquisa e a formulação de políticas;
- Colaborar para a construção de sociedades do conhecimento por meio de diferentes estratégias de educação das cidades. (Cátedra Unesco, 2023)

A ideia promovida pela Cátedra reforça os pressupostos da Carta das Cidades Educadoras. O fato de as universidades estarem participando poderia alavancar esse conhecimento por parte das cidades, defesa presente na manifestação do prefeito (G1), durante o encontro do grupo focal: “Nem sabia que funcionava assim.”

Quando pensamos em uma cidade que educa e transforma, uma das gestoras ouvidas traz um elemento importante:

[...] acredito, também, nas famílias, pois nós pais, professores somos os exemplos de nossos filhos. Quando colocamos muito sobre a criança fica um peso muito grande para crianças, professores, coordenação e pra gestão escolar. Eu acredito muito, muito na educação sim, mas a gente precisa organizar projetos que envolvam as famílias no todo. (G3)

Gadotti (2014, p. 1) nos ajuda a confirmar a premissa defendida pela gestora, quando afirma: “não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola”. Assim, refletir sobre uma cidade que educa é democraticamente importante

para população. Essa qualidade pode se constituir quando a escola articula práticas pedagógicas com as famílias e a comunidade, aspectos fundamentais para que o ambiente educacional se desenvolva de forma mais eficaz.

O autor estabelece uma relação entre “escola cidadã” e “Cidade Educadora”, em que as duas encontram-se na própria origem etimológica das palavras “cidade” e “cidadão” (Gadotti, 2004, p. 121-122). Assim, para ele, cidade é uma comunidade cujos membros, os cidadãos, se autogovernam; já cidadão é uma pessoa que goza do direito de cidade, participando de um mesmo território, construindo uma “civilização”. Desse conhecimento, Gadotti, Padilha e Cabezudo (2004) passam para os fatos atuais, os que chamam de “escola cidadã” e “Cidade Educadora”, apresentando o papel da escola nesse contexto.

É contribuir para criar as condições que viabilizem a cidadania, através da socialização da informação, da discussão, da transparência, gerando uma nova mentalidade, uma nova cultura, em relação ao caráter público do espaço da cidade. (Gadotti; Padilha; Cabezudo, 2004, p. 131)

Reafirma-se, portanto, a necessidade de criar esse diálogo efetivo entre a cidade e os cidadãos, a escola e as famílias, possibilitando um ambiente mais enriquecedor, que atenda às necessidades de todos os envolvidos. Quando nos reportarmos aos propósitos pensados para uma cidade que educa e transforma, articulando esses preceitos à realidade de Planalto Alegre -SC, percebemos que há muito a ser construído para atender os objetivos especificados pela Cátedra UNESCO Unitwin- A cidade que Educa e Transforma

- Promover um sistema integrado de atividades de investigação e formação e documentação na área de Cidades Educadoras e disseminar o conhecimento sobre o conceito de cidades que educam, a fim de construir modelos de governo em linha com os ODS/ONU;
- Investigar e refletir em que medida as práticas pautadas em modelos de governos inspirados no conceito de Cidades Educadoras respondem aos problemas emergentes das sociedades, especialmente na perspectiva da consolidação das DEMOCRACIAS;
- Criar uma rede de conhecimento que permita aos governos locais oferecer respostas diversificadas, equitativas e justas aos problemas da sociedade contemporânea. (Cátedra Unesco, 2023)

Nessa perspectiva, há o desafio em atender aos princípios de uma Cidade Educadora, utilizando de estratégias de maneira integrada, visando superar situações como as citadas por um dos gestores ouvidos:

[...] poder interligar as secretarias, hoje eu vejo muito focalizadas em suas demandas, pois são ações que, de certa forma, necessitam ser trabalhadas juntas: o social, a educação, a cultura, a agricultura. Isso é algo que nosso município precisa trabalhar muito, né? Trabalhar juntos. Hoje, a gente está

muito individualizado, focalizado. Claro que a gente tem muitas demandas, mas esse projeto vai proporcionar isso. Acho que isso é um passo muito grande para o município. (G4)

Assim, dialogamos com Bauman (2001) sobre o que o autor chama de *a era da modernidade sólida*, em que as relações humanas, sociais, científicas e intelectuais eram caracterizadas pela rigidez e estabilidade. Percebemos que, assim como nas relações sociais e familiares que, tempos atrás, eram consideradas estáveis e duradouras, com um forte apego à tradição, a individualidade está cada vez mais presente nos diferentes territórios na atualidade. Embora Bauman (2001) reconheça aspectos negativos da modernidade, como a falta de flexibilidade, o aspecto positivo residia na confiança na solidez das instituições e nas relações interpessoais, fato que, hoje, está cada vez mais difícil.

Em resumo, a modernidade sólida reflete a importância dos direitos individuais e coletivos, do compromisso comunitário e da cidadania como pilares fundamentais para uma sociedade justa e equânime. A seguir, exploraremos como o conceito de 'Direito, compromisso e serviço integral das pessoas de uma Cidade Educadora' ressalta essa importância. Ambos os conceitos destacam a essencialidade da participação ativa, do engajamento cívico e do serviço à comunidade como elementos centrais na construção de um ambiente social inclusivo e dinâmico.

### **5.2.2 Direito, compromisso e serviço integral das pessoas de uma Cidade Educadora**

Direito, compromisso e serviço integral das pessoas foram eixos estabelecidos na Carta das Cidades Educadoras na década de 1990, priorizando a educação em diferentes dimensões. São elas:

- IV- Direito a uma Cidade Educadora;
- V- O compromisso com a cidade;
- VI- Ao serviço integral das pessoas (Carta das Cidades Educadoras, 1990)

Nesta seção, apresentamos a articulação entre os três eixos propostos na Carta das cidades Educadoras e os posicionamentos em relação a esses, assumidos pelos sujeitos da presente pesquisa. Quando consideramos o direito a uma Cidade Educadora, várias questões se destacam, incluindo o direito a uma educação integral, conforme discutido pelo secretário de Educação:

[Quanto ao] Ensino Integral, estamos realizando visitas técnicas em municípios que já implantaram. Estivemos recentemente no município de Águas Frias-SC, vimos lá que precisa fazer muita coisa. No nosso município precisamos implantar o Ensino Integral, temos estrutura? Não temos estrutura, hoje. Estamos pensando em ações, mas sem estrutura física não vamos chegar a lugar nenhum, não temos espaço nem para compartilhamento. (G2)

Percebemos a dificuldade das cidades em relação à infraestrutura. Mesmo reconhecendo o papel do PNE (2014-2024), que já estabelecia a Educação Integral como uma meta, fica claro que os municípios não se adequaram. Hoje, a Educação Integral traz a obrigatoriedade de pelo menos 25% dos alunos de Educação Básica sejam contemplados com ações que permitem olhares além dos muros escolares.

Outro documento que reforça o direito pela cidade é o relatório “Aprender a ser: a educação do futuro”, elaborado em 1972 por uma Comissão Internacional da Unesco e presidido por Edgar Faure. Em que pese o tempo decorrido, tal relatório apresenta-se atual.

Assim, percebemos a importância do conceito “O direito à cidade”, já abordado por Lefebvre e agora mais recentemente retomado por David Harvey (2014, p. 15): “surge basicamente das ruas, dos bairros, como um grito de socorro e amparo de pessoas oprimidas em tempos de desespero”. Harvey argumenta que o legado de Lefebvre é crucial e continua relevante nos dias de hoje, porém, escreve em uma abordagem anticapitalista. Para ele:

Somente quando a política se concentrar na produção e reprodução da vida urbana como processo de trabalho essencial que dê origem a impulsos revolucionários será possível concretizar lutas anticapitalistas capazes de transformar radicalmente a vida cotidiana. Somente quando se entender que os que constroem e mantêm a vida urbana têm uma exigência fundamental sobre o que eles produziram, e que uma delas é o direito inalienável de criar uma cidade mais em conformidade com seus verdadeiros desejos, chegaremos a uma política do urbano que venha a fazer sentido (Harvey, 2014, p. 21)

Para Harvey (2014, p. 28), “muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos”.

Ainda sobre a Educação Integral, temos outro *frame* do grupo focal a comentar:

O que acontece é que, a partir do ano que vem, com os recursos disponíveis para o ensino integral, que é um recurso teoricamente bem confortável, algumas ações vão ter que se articular, obrigatoriamente. Então, a Secretaria de Educação vai ter que se articular com o setor da cultura, talvez com a Secretaria de Saúde, Secretaria de Esporte, ações vão ter que ser articuladas. Duas coisas podem ocorrer, ou uma comunicação direta de

construção, ou ações desencontradas, eu prefiro que seja articulada de comunicação. (P 4)

Observa-se, a partir desse depoimento, o quanto uma ação proposta pelo PNE e alimentada pelo PAR pode ser significativa para os princípios de uma Cidade Educadora. O registro também vai ao encontro dos objetivos de uma cidade que educa, conforme vem sendo apresentado pela Unesco. De acordo com a Lei 13.005/2014, a Meta 6 prevê: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

De acordo com Pinhal (2017) e com a leitura da Carta das cidades educadoras, podemos chegar à conclusão de que o potencial de uma cidade é capaz de integrar seus habitantes, seus espaços, permitindo que cada um entenda seu papel nas diferentes esferas sociais, conhecendo seus direitos e exercendo uma cidadania democrática. Portanto, uma Cidade Educadora deve estar “[...] em permanente comprometimento com a Educação Integral de seus habitantes” (Pinhal, 2017, p. 53).

Outros aspectos fundamentais nessa direção são a inclusão e a diversidade, elementos considerados fundamentais para uma cidade que educa. Durante os diálogos nos grupos focais, tivemos a preocupação de perguntar: “Que princípios da Carta trabalhamos em nosso município? Como os trabalhamos? Com quem contamos?” As seguintes respostas merecem destaque:

Esses dias eu estava na Saúde e [um fato] me chamou a atenção lá. Hoje, nós temos muitos venezuelanos e tinha as plaquinhas em espanhol. Então, é uma forma de estar incluindo eles no ambiente. (V1)

As plaquinhas, braille, os pisos táteis. (EC)

Nossa cidade, acho a gente sempre anda em carro e, às vezes, você não anda a pé e não presta atenção em algumas situações. Aí, essa semana eu fui a pé. Aí pra passar da faixa de pedestre para a acessibilidade, precisei passar na grama, porque a acessibilidade é do outro lado. (V1)

Percebemos algumas estratégias de inclusão sendo realizadas, bem como a necessidade de abordar questões básicas, como a adequação das calçadas que ainda se encontram inadequadas no contexto aqui em análise. Conforme Morigi (2014, p. 103), uma Cidade Educadora “deve propor uma política permanente de inclusão a todos, incluindo a parcela da população que está em situação de rua, adotando ações cidadãs que auxiliem a vida dessas pessoas”.

Ressaltamos, também, a importância da diversidade e do reconhecimento das diferenças, conforme o terceiro princípio da Carta das Cidades Educadoras:

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 carácter intergeracional e na exploração das respectivas capacidades e valores próprios de cada idade. (Carta das Cidades Educadoras, 1990)

Mais um aspecto relevante a ser destacado em relação aos direitos é a participação cidadã. Durante os grupos focais, discutimos sobre as ações desenvolvidas no município que foram planejadas em conjunto com professores e executadas com a comunidade. Alguns professores expressam sua frustração com a falta de participação, como mencionado por um deles: “Não tem nada” (P3). Outros justificaram essa ausência, apontando para os desafios enfrentados pela escola em termos de infraestrutura e burocracia: “A gente sabe que a escola foi se profissionalizando, então tudo tem que ser muito habilitado, tem que ser muito preparado, tem que ter uma estrutura imensa, da sala de aula para a segurança, para a alimentação, então eu entendo que é bem difícil a comunidade dar opinião” (P 6). Além disso, outro professor lamentou a falta de espaço para novas iniciativas dentro da escola: “Então, tem coisas que não adianta a gente querer colocar dentro da escola porque não cabe mais” (P 2). Essas declarações nos preocupam, pois deixam clara a dificuldade de conectar a escola, a família e a sociedade, e, também, às políticas públicas.

Gadotti (2014, p. 1) destaca que a qualidade da educação está intrinsecamente ligada à participação da sociedade na escola. A gestão democrática, nesse contexto, desempenha um papel crucial na promoção da aprendizagem e na busca pela finalidade emancipadora da educação, que visa à construção de uma "sociedade livre, justa e solidária" (Gadotti, 2014, p. 1). Isso ressalta a importância da participação ativa da família e da comunidade no ambiente escolar, oferecendo apoio e supervisionando o processo pedagógico. Trata-se, nessa conjuntura, de uma responsabilidade compartilhada por todos os envolvidos, refletindo a visão de uma sociedade mais inclusiva e participativa.

O quarto princípio da Carta das Cidades Educadoras nos provoca para isso:

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. (Carta das Cidades Educadoras, 1990)

Ao pensamos em cidadania, refletimos acerca da existência de um espaço global e democrático. Entretanto, para além disso, a cidade precisa possibilitar momentos e estratégias, conforme destaca um dos sujeitos desta pesquisa, ao descrever o projeto “Nós propomos”, realizado na escola em que atua, em 2022: “Era todo nosso, só teve participação na hora da socialização. Quando a escola abre... faz toda a estrutura, monta todo o processo e daí abre para a comunidade” (P6). Outro *frame* positivo voltado a esse aspecto é apresentado: “Ao pensar em ações para os adolescentes, penso que seria necessário chamar os pais, pois eles têm muito mais entendimento para falar deste assunto. Grupo de pais que se reúnam e pensem em uma ação mais objetiva” (P6).

Ao sinalizarmos para o compromisso com a cidade, a gestão participativa, a responsabilidade, a integração de espaços educativos e ao desenvolvimento sustentável estão alinhadas aos objetivos da Carta das Cidades Educadoras.

Analisando os diálogos do grupo focal, trazemos alguns *frames* dos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa que estão relacionados a este eixo. Quando abordamos a participação na CONAE, alguns participantes comentam sobre o compromisso com a cidade: “Na sociedade civil, sempre é mais difícil porque quem tem compromisso com a educação já está envolvido de alguma forma, nesses conselhos” (P1). Percebemos, aqui, uma manifestação de que o engajamento se dá sempre pelas mesmas pessoas. Entretanto, uma participação mais efetiva fortaleceria as políticas educacionais, além de enriquecer com sugestões a construção de uma cidade que educa, garantindo que as decisões realmente reflitam na comunidade. É o que pode ser observado, a título de exemplo, neste anseio apresentado pela professora: “E os outros, as famílias, a gente vê um distanciamento muito grande da escola, e aí se chamaram a escola para conversar sobre a situação do filho já não vem, quem dirá para um evento para discutir políticas públicas que elas não têm nenhum entendimento” (P1). Evidenciamos aqui a necessidade de fortalecer a participação dos familiares na escola, inserindo formas de engajamento das famílias com a instituição. Buscando estratégias como reuniões periódicas, eventos sociais e culturais, grupos de trabalho, canais de comunicação e projetos voluntários, com o

objetivo de permitir que se sintam acolhidos pela escola e criar um ambiente acolhedor.

De acordo com Moll (2019, p. 30), “Diante deste cenário, pensar a cidade como locus de educação implica um profundo compromisso político para combater as segregações, sejam étnicas, raciais, religiosas, partidárias, ideológicas, de gênero, de determinadas orientações sexuais ou outras”. Além dessa participação por parte da sociedade civil, da escola, professores e família, necessitamos de compromisso político. Esses princípios destacam a importância do compromisso com a cidade e, com essa aliança, a possibilidade de uma cidade que educa além dos espaços escolares, promovendo a participação, a inclusão e o desenvolvimento sustentável.

Voltando-nos ao 3º Eixo da Carta das cidades Educadoras: Serviço integral das pessoas, destacamos, da análise do grupo focal, o *frame* a seguir: “Hoje, a escola, ela tá mais fechada pra ela mesma e abre pra esses momentos. Não tem o que a gente trabalhar. Vinte anos atrás, a gente chamava os pais no começo do ano e planejava junto algumas ações. E eles vinham mais para a escola por ser mais a necessidade da escola” (P5). Por que essa cultura foi se perdendo? Quando olhamos para este eixo proposto na carta, o 14º princípio propõe que:

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. (Carta das Cidades Educadoras, 1990, p. 7)

Destacamos, aqui, uma possibilidade para os professores, bem como para os familiares. Uma proposta viável poderia ser a formação a partir de projetos baseados nos princípios da carta e nas ações educativas. Esses programas poderiam ser direcionados tanto aos professores quanto aos familiares. Seria uma iniciativa interessante para a construção de uma Cidade Educadora. O município poderia estabelecer parcerias com universidades participantes da Cátedra para desenvolver essa formação, utilizando metodologias participativas.

Conforme explicitam Chiarello e Bernardi (2015), todos os sujeitos precisam assumir as dores do mundo e cada ação de cada um de nós (projeto individual) interfere nos resultados de um coletivo (projeto coletivo). Nessa mesma direção, Machado (2000, p. 43) já apresentava projetos individuais e projetos coletivos: “tal

articulação possibilitará aos indivíduos, em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontrem, a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades relativamente aos interesses e ao destino de toda a coletividade”.

O município pode, ainda, explorar a possibilidade de realizar algumas oficinas em espaços públicos, como praças, parques ou centros culturais. Isso pode atrair mais participantes e criar um ambiente mais dinâmico para as atividades culturais, além da possibilidade de incorporar a tecnologia.

São sugestões que nos fazem refletir sobre onde fica a figura do cidadão. Nessa direção, retomamos a questão feita por Milton Santos (2007, p. 19), “Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos?”. O autor traz essa reflexão diante de um país no qual a figura do cidadão é tão esquecida. É bem perceptível isso nesta análise, pois essa figura é esquecida quando se pensa no planejamento da cidade. Para Santos:

O simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana. Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais. Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, a chuva, as intempéries, direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna. (Santos, 2007, p. 19)

A cidadania, continua Santos (2007), se conquista quando se tem o aceite como membro de uma sociedade reconhecida. Como nos diz o autor (2007, p. 20), “a cidadania, sem dúvida, se aprende”.

Portanto, quando mencionamos os conceitos de direito, compromisso e serviço integral das pessoas de uma Cidade Educadora, estamos enfatizando o papel da cidadania, a integração da educação e da vida na cidade, com a ideia de criação de espaços que possibilitem a criatividade, o diálogo e participação de todos.

### **5.2.3 Sinergia entre PAR x Cidade Educadora**

Buscando entender a sinergia explicitada entre o PAR e a Cidade Educadora, durante os diálogos com o grupo focal, alguns *frames* serão abordados agora na análise. Iniciamos dialogando sobre a participação desses sujeitos – gestores e

professores - durante a elaboração das ações pensadas para o PAR: “Na verdade, tudo vem muito fechado para secretaria, tá! Nada vem aberto para a gente decidir, para a gente formalizar ou para a gente pensar” (P4); “Não dá possibilidades para pensar em ações”. (P5); “Tudo muito pronto para você analisar um documento e fazer um paralelo com a tua escola de algumas coisas que você fez ou não” (P4). Durante as conversas com o grupo focal, observamos que, ao alimentar o Simec, as respostas sobre as ações são fornecidas de forma rápida e finalizada, com opções predefinidas como "Sim", "Não" ou "Em Parte". A situação fica visível na Figura 8:

**Figura 09:** Acesso ao Simec

The screenshot shows the SIMEC interface for Indicator 1B. The indicator is defined as 'Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche (Taxa de atendimento escolar)'. The form contains the following fields:

- Target percentage: 50.00
- Target year: 2023
- Has the municipality performed the assessment? (Radio buttons): Sim (selected), Não
- Last assessment year: 2020
- Last assessment result: 60.54

Below these fields is a section for partial results from 2011 to 2020:

Anos:	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
% alcançada:	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00

At the bottom, there are options for 'Gráfico de Barras' and 'Gráfico de Linha'.

Fonte: Simec Planalto Alegre - SC

Sabemos que, antes de eventos nacionais como a CONAE (Conferência Nacional de Educação), as escolas podem realizar atividades preparatórias. Isso pode incluir discussões em reuniões pedagógicas, grupos de estudo, leitura de documentos orientadores e até mesmo a realização de eventos locais para envolver a comunidade escolar. No entanto, de acordo com as respostas dos sujeitos desta pesquisa, percebemos que falta essa conexão. Mesmo que as questões sejam fechadas para o questionário enviado pelo Simec, as propostas podem ganhar força dentro do espaço escolar.

Outra questão que foi dialogada é a descontinuidade de programas e políticas públicas, o que interfere, muitas vezes, no planejamento e execução de ações propostas pelo PAR. Alguns *frames* nos ajudam a entender isso, como por exemplo: “Cada governo olha para elas de um jeito diferente e aí elas acabam perdendo a

continuidade” (P1). Os sujeitos da pesquisa também relatam a questão da demora do PAR: “Talvez a única coisa que seja o entrave é, por exemplo, a gestão, ficar esperando pelo PAR. Porque aí você, ah, cadastrei, então agora vamos esperar para ver o que acontece, daí não acontece” (P4), ou ainda “a gente não tem o poder de mudar nada” (P2).

A descontinuidade nos processos educativos também é abordada por Moll (2019). Ela menciona sua vivência na cidade de Barcelona, onde pôde experimentar

[...] um pouco da proposição da municipalidade acerca de um projeto educativo de cidade que objetivava articular as áreas de atuação do poder público abrindo, de modo coordenado, os espaços da cidade aos cidadãos em processos permanentes de socialização da informação, inclusão e convite aos espaços públicos (Moll, 2019, p. 33).

Assim como essa experiência positiva vivida por Moll, ela relata o processo do orçamento participativo em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, no período de 1989 a 2004. Ali, segundo ela, surgiram elementos para repensar a cidade com a participação dos cidadãos, trazendo novos olhares sobre os problemas urbanos. Para Moll (2019, p. 33), “O orçamento participativo constituiu uma pedagogia própria, configurando elementos vivos de uma Cidade que Educa e se educa”. Infelizmente, essa experiência foi descontinuada pelas administrações que sucederam e governaram a cidade.

Ao participar da CONAE de 2021, realizada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), em parceria com os municípios do Rio Grande do Sul, percebemos algumas relações entre a educação e o desenvolvimento das cidades. Ficou evidente a falta de participação da comunidade em geral. Durante o diálogo com o grupo focal, na pesquisa aqui apresentada, trouxemos essa preocupação, falando sobre a participação na CONAE. Vejamos algumas contribuições:

Eu acho interessante, é importante essas discussões, né? O conhecimento dos planos, de todas as esferas. Só que é sempre corrido, você não consegue fazer proposições efetivas [....]. A preocupação era tão grande com a nota do IDEB, que eles maquiavam a nota do IDEB. Eles faziam de conta que o IDEB era enorme no município, mas aí o IDEB da Escola Estadual era lá embaixo. A nota do IDEB do município é lá em cima, é 7,9. E a da Escola Estadual é 4,5. (P1)

Registramos, ainda sobre essa questão, os seguintes depoimentos: “Então, o IDEB alto e baixo para o governo não tá fazendo diferença” (P2). “Nem os professores muitas vezes não querem participar” (P3). “É possível, mas aí tem que fazer um

processo de conscientização da importância da educação dos filhos, inclusive, para a estrutura de uma Cidade Educadora” (P1).

Analisando esses *frames*, percebemos alguns profissionais apontando apenas problemas em relação à participação na CONAE e trazendo alguns apontamentos sobre o IDEB. Mesmo que o IDEB e a CONAE sejam duas iniciativas criadas para a educação no Brasil, as mesmas foram pensadas com propósitos diferentes. A CONAE é um evento que possibilita a participação social e democrática para avaliar a educação no país, ocorrendo a cada quatro anos, conforme previsto no PNE. Costumam participar representantes da sociedade, incluindo estudantes, professores, pais, gestores e demais envolvidos com a educação. Durante o evento, são discutidas questões político-educacionais, qualidade no ensino, funcionamento, metas, entre outros.

Já o IDEB é um indicador que foi criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Ele avalia a qualidade da Educação Básica no Brasil, tendo como base a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a taxa de aprovação escolar.

Tanto a CONAE quanto o IDEB estão relacionados a estratégias de melhoria da educação. Porém, ainda há dificuldades por parte dos profissionais em educação em perceber que a CONAE se trata de uma conferência com o objetivo de dialogar de forma participativa, enquanto que o IDEB é um indicador quantitativo. Ainda, esse indicador é fator importante no recebimento de recursos financeiros para a Educação, já que, em termos de organização, dá-se por meio de:

[...] adesão voluntária de cada ente federativo ao compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do Ideb, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2o. (Brasil, 2007)

Percebemos que é facultativa a opção de adesão ao PAR, mas, quando o município não adere, perde a oportunidade de receber recursos para a educação, o que pode ser considerado, em certa medida, uma forma de incentivo à adesão. Quanto ao IDEB, Medeiros e Sudbrack (2022, p. 8) discorrem sobre a padronização da avaliação, afirmando que, em alguns casos, favorece diferentes tipos de exclusões. Para confirmar essa afirmação, as autoras realizam pesquisa com professores, os quais reportam que “a avaliação do SAEB atua como instrumento de cobrança e de

pressão sob o trabalho docente” (Medeiros; Sudbrack, 2022, p. 8). Em consonância com esta fala, mesmo que a educação seja um dever do Estado e dos pais, recai sobre as escolas a responsabilidade pelos resultados que produzem. Outro fato bem importante e que se alia às respostas do nosso grupo focal quanto à forma que as questões estão sendo propostas (forma fechada) é o de que:

A avaliação, por ser padronizada, compara estudantes que em muitos casos vivenciam realidades incomparáveis. Os sujeitos do estudo, compreendem que a avaliação não respeita as diferentes singularidades que estão envolvidas do processo. (Medeiros; Sudbrack, 2022, p. 9)

Por isso, Medeiros e Sudbrack (2022, p. 9) consideram indispensável que a avaliação do SAEB e o IDEB levem em conta as dimensões que dão origem aos seus resultados. Essa foi, inclusive, uma das questões que os professores problematizaram durante o grupo focal, de que o IDEB não tem trazido muitos resultados para a escola. Como mencionado por um dos participantes: “[...] nem quem tem um IDEB bom, e nem quem não tem... Claro que você tem aquela organização, né? E quem tem um IDEB baixo, continua com o IDEB baixo. A nota seria mesmo para acompanhamento, né?” (P 2).

No momento da adesão dos municípios ao PAR, um dos requisitos foi a melhoria do IDEB, além do cumprimento de exigências previstas no Decreto nº 6.094/2007 para o recebimento dos recursos de apoio técnico e financeiro. Percebemos, nas respostas dos gestores, a possibilidade de aumentar os recursos financeiros um dos principais fatores que influenciou o estabelecimento da parceria entre o PAR e o município.

Conforme a gestora do Simec, a assessoria de Educação da Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina (AMOSC)<sup>47</sup> orientou sobre a adesão ao Termo de Compromisso, em 2007, salientando a importância desse pacto para a educação local. Ela relata que, inicialmente, o PAR realizou um levantamento da real situação da Educação no município por meio de um diagnóstico que abordava infraestrutura física, mobiliário, pedagógico e formação dos professores. Após concluir o

---

<sup>47</sup> De acordo com <https://amosc.org.br/municipios-da-regiao/> Amosc busca defender os interesses institucionais dos municípios. Foi com este propósito que em 11 de fevereiro de 1968 surgiu a Associação dos Municípios do Oeste de Santa Catarina - AMOSC, terceira entidade do gênero a ser criada no Estado de Santa Catarina.

diagnóstico, “fizemos uma análise do que precisávamos para melhorar os índices educacionais no município”. (G1)

Quando conversamos sobre as ações que as escolas vêm realizando, percebemos que essas instituições têm se fechado muito para a sociedade, principalmente na Rede Estadual de Ensino. “A escola foi se profissionalizando...entendo que é bem difícil a comunidade dar opinião”, e ainda “[...] eu não vejo muita participação da comunidade na escola, nem dos pais” (P6). Em contrapartida, uma das professoras (P6) comentou à realização de um projeto chamado “Nós Propomos”, implementado no ano passado e que, segundo ela, foi voltado à sociedade. Este projeto, realizado em colaboração com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) em 2022, teve um impacto significativo na cidade de Planalto Alegre, Santa Catarina. Tratou-se de uma iniciativa acadêmica em parceria com a Escola Municipal e a UFFS, com o objetivo de promover a cidadania territorial local, inserindo-se em um projeto nacional dentro do campo da disciplina de Geografia, o qual engaja escolas de diversas regiões. Utilizando o Estudo de Caso, o projeto identificou problemas locais e os alunos propuseram soluções, cujos resultados foram apresentados à sociedade, gerando uma boa repercussão.

De acordo com a participante P4, a “Educação Integral pode ajudar nesta questão fechada por parte da educação”. Essa meta 6 do PAR e tem muita afinidade com a ideia de cidade que educa, de acordo com o que explicita Moll (2019):

[...] a cidade educadora implica uma permanente construção de espaços para que a palavra seja dita e ouvida e de compromissos com a qualidade de vida e de desenvolvimento de todos e de cada um, por parte do estado e de suas instituições e também da sociedade através dos seus diferentes atores, agremiações, associações e indivíduos. (Moll, 2019, p. 30-31)

Percebemos que tanto o PAR quanto as Cidades Educadoras e/ou Cidades que Educam têm como objetivo a construção permanente de espaços educativos, conforme estabelecido na Carta das Cidades Educadoras (1990, p. 1). O documento esclarece que “Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela.”

Essa perspectiva de articular os diferentes setores do município, exposta durante entrevista de grupo focal, afina-se com a expressão de “cidade policêntrica” cunhada pelo geógrafo Milton Santos (2018). Trata-se de considerar que a cidade não

é apenas um centro urbano dominante, mas, sim, uma cidade adequada para discussões sobre planejamento urbano, na qual assuntos como desenvolvimento sustentável e contextos urbanos diversificados estejam presentes, o que vai muito ao encontro dos princípios de uma Cidade Educadora.

Nesse sentido, o poder coletivo é necessário no processo de urbanização. Quando os professores apontam relatos de que “tem que pensar que pra escola não cabe mais a horta” (P2), questiona-se: será? É necessário começar por uma formação junto aos profissionais da educação. Outra profissional já argumenta sobre a horta escolar, que se tornou foco da discussão em determinado momento, trazendo mais aspectos: “[...] sim, não, ela até cabe, mas ela teria que vir dentro de outras perspectivas e projetos. Só que isso demanda profissional, demanda a estrutura, demanda várias outras coisas. E a escola não tem isso” (P1).

Ao mesmo tempo que alguns professores não veem ações voltadas à cidade, outros percebem iniciativas, inclusive em questões pequenas, conforme relato da P6: “[...] a questão da sustentabilidade está em tudo que a gente faz. Porque as pessoas entram na escola e é bem interessante. Qualquer pessoa que entra, ela sempre fala, nossa, que legal, né? A ideia de estar limpo, organizado. Termina uma aula, você não vê sujeira pelas salas. As salas são organizadas. Eu acho que isso é bacana”. Cita, ainda, outros projetos como do lixo, iniciado no ano de 2022, com a parceria “Nós propomos”, em que “[...] A distribuição das lixeiras esse ano está diferente [...] O negócio do óleo<sup>48</sup>, pilhas, lâmpadas, cada coisa no seu lugar, dando o destino correto”. A P4 acrescenta: “Mesmo as sacolas retornáveis que a gente teve para a Feira”. Percebemos que temos ações bem importantes e educativas sendo realizadas no espaço formal, e que ainda necessitamos, para a cidade analisada, da apropriação educativa em diferentes espaços da comunidade, tornando tais lugares significativos para a aprendizagem.

Mais uma vez, reforçamos que o processo educativo em uma cidade que educa não pode acontecer exclusivamente na escola, nem sequer ser de responsabilidade somente da mesma. É necessário fortalecer redes locais e em parcerias que possam desenvolver um olhar educativo em seus programas e projetos.

---

<sup>48</sup> Se refere ao projeto Eco óleo – Coleta com pontos de coleta do óleo de cozinha realizado pela prefeitura, Iberê, também localizada no oeste catarinense, e pela REC (Reciclagem de Eletrônicos Chapecó)A REC nasceu em maio de 2014 e hoje é uma das poucas empresa no estado de Santa Catarina que possui licenciamento ambiental específico para o ramo de reciclagem de lixos também atende a LEI NACIONAL de resíduos sólidos (12.305/2010).

Durante o contexto da pesquisa, propomo-nos a analisar teoricamente as conexões dos princípios de cidades educadoras com as ações do PAR, conforme apresentado no quadro 6:

**Quadro 07:** Relações entre o PAR e as Cidades Educadoras

PAR	Cidades Educadoras
Princípios	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adesão ao Plano de Metas</li> <li>Compromisso Todos pela Educação;</li> <li>• Compor uma equipe local para elaborar o planejamento;</li> <li>• Fazer uma análise das informações disponibilizadas pelo MEC/INEP sobre os dados educacionais com as respectivas metas a atingir;</li> <li>• Elaborar o diagnóstico da situação educacional do município, por meio do instrumento disponibilizado pelo Governo, de acordo com as dimensões, áreas e indicadores;</li> <li>• Fazer um levantamento dos indicadores com baixa pontuação;</li> <li>• Elaborar o PAR de acordo com os indicadores com baixa pontuação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover parcerias e ações concretas entre as cidades;</li> <li>- Participar de projetos e trocas de experiências;</li> <li>- Aprofundar o conceito de Cidades Educadoras;</li> <li>- Influenciar no processo decisório dos governos nas questões de interesses para Cidades Educadoras;</li> <li>- Dialogar com várias organizações nacionais e internacionais;</li> <li>- Trabalho em Rede.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2022), a partir de dados do MEC (Brasil, 2007)

Diante essa analogia, percebemos o quanto o PAR e as Cidades Educadoras estão alinhados simetricamente. As duas perspectivas permitem trabalho em rede, com projeto. Entretanto, no decorrer da presente pesquisa, as opiniões expressas pelos participantes evidenciaram que essa meta está distante de nossa realidade. Talvez seja pela falta de conhecimento por parte dos entrevistados, de infraestrutura do município ou até mesmo de alguém que coordene esse processo. Denota-se que, no contexto da prática, a política é ressignificada, já que as leituras dos sujeitos nem sempre correspondem aos enunciados das políticas.

Um ponto que pode ser frágil no PAR se dá quando se cadastram as solicitações, as quais, muitas vezes não são atendidas e os municípios ficam aguardando pelo retorno.

Nos três encontros com o grupo focal desta pesquisa, ficou evidente o apreço pelo projeto. Evidencia-se que fazer parte de uma cidade que educa já é um preceito assumido pelo município, o que pode sinalizar para um primeiro passo. Alguns projetos e programas ali desenvolvidos foram colocados em pauta no terceiro encontro e tivemos um retorno muito positivo. Algumas pessoas nos procuraram depois dos encontros trazendo sugestões. Por outro lado, alguns retornos durante as entrevistas muitas vezes nos entristeceram. Mas sempre precisamos lembrar que a educação, tanto na escola, na rua, na praça, será efetiva desde que realizada com intencionalidade. Conforme defende Gadotti (1996): “A cidade e seus bairros possuem inúmeras possibilidades educadoras”. Por essa questão, uma escola cidadã só existe se existir em diálogo com a cidade (Gadotti, 2006). A partir dos elementos trazidos com a análise dos depoimentos coletados com os encontros com o grupo focal, na sequência desta tese, ensaiamos uma leitura globalizante do estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de conhecimento não há consenso e não há ponto de chegada. Há o limite de nossa capacidade de objetivação e a certeza de que a ciência se faz parte numa relação dinâmica entre razão e experiência e não admite a redução de um termo a outro. (Minayo, 2010, p. 228)

Iniciamos esta tese com o propósito de explorar novos caminhos, enfrentando muitas incertezas, especialmente em relação a uma temática relativamente nova para nós, como pesquisadoras. Neste momento, lançamo-nos a uma tarefa que também não é nada fácil, a reflexão final da pesquisa.

Ao iniciar a caminhada, tínhamos como objetivo investigar a contribuição dos princípios da Cidade Educadora para a corporificação do Plano de Ações Articuladas (PAR), de forma justa e equânime. Após a realização da pesquisa teórica, outros enfoques foram nos chamando a atenção. Um acontecimento que acompanhou nosso percurso foi o lançamento da Cátedra UNESCO Unitwin- A cidade que Educa e Transforma do qual esta pesquisa faz parte. Durante esse processo de surgimento da mesma, juntamente com a tese, novos aspectos precisaram ser reconsiderados.

Inicialmente, convidamos o leitor para acompanhar nossa caminhada, estabelecendo um diálogo com alguns autores e apresentando o percurso desta trajetória, caminho de muitas idas e vindas, espaços de ações e reflexões.

No primeiro capítulo, foi apresentada a introdução deste estudo, abordando alguns questionamentos, tais como: como podemos incentivar o desenvolvimento de uma sociedade que adote uma postura crítica em relação aos aspectos pertinentes à Cidade Educadora? Os professores desempenham um papel ativo na construção do Plano de Ações Articuladas (PAR), propondo iniciativas e refletindo sobre suas metas e contribuição para o ideal de uma Cidade Educadora? A sociedade participa efetivamente das ações propostas pelo Conselho Nacional de Educação (CONAE)? Delineamos, no texto da Introdução, o objetivo, justificativa da escolha da temática, o problema de pesquisa e exploramos a possibilidade de os princípios da Cidade Educadora influenciarem a realização e viabilidade do Plano de Ações Articuladas (PAR), mantendo parâmetros justos e equitativos. Dado o problema em questão, formulamos a seguinte tese: a adoção do Plano de Ações Articuladas (PAR), alinhado aos princípios da Cidade Educadora, pode promover o desenvolvimento das capacidades educativas inerentes à cidade, resultando em uma comunidade mais justa, que expande o ambiente educativo para além das fronteiras da escola.

A pesquisa começou mesmo nesse momento, quando o desenho tomou forma. O que eu pretendo mesmo investigar? Com essa, muitas outras perguntas foram nos acompanhando de forma contínua na escrita desta tese, diversas vezes não de forma muito linear, como gostaríamos, mas buscando sempre os objetivos que norteavam esta investigação. Isso colocou a pesquisa em movimento.

No segundo capítulo, abordamos o estado do conhecimento, no qual procuramos construir um contexto para a pesquisa, destacando tanto o que já foi descoberto quanto as áreas que ainda requerem exploração. Apresentamos a relevância acadêmica do tema, as fontes examinadas nas bases de dados selecionadas e uma análise preliminar dos estudos encontrados. Os resultados obtidos, embora parciais, devido à natureza dos descritores utilizados, não esgotam as possibilidades de pesquisa em políticas públicas. Pelo contrário, reforçam a necessidade de investigações que considerem a relação entre o Plano de Ações Articuladas (PAR) e as Cidades Educadoras. O desenvolvimento educacional prosperará com uma política justa, delineada por metas, prioridades e valores democráticos. À medida que avançamos na elaboração do estado do conhecimento, compreendemos que esse processo apresenta riscos, já que nos introduz a uma diversidade de perspectivas por parte dos diferentes pesquisadores, cada um com sua própria interpretação e posicionamento. No entanto, o diálogo estabelecido com os textos examinados possibilitou refinar o entendimento dos descritores definidos para esta pesquisa, representando um avanço significativo para o conhecimento científico.

No terceiro capítulo, delineamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, fornecendo uma visão dos caminhos percorridos. Destacamos a escolha e concepção da pesquisa, o local de realização, a base epistemológica, o desenho metodológico baseado no Ciclo de Políticas Públicas, bem como os processos de coleta e geração de dados, juntamente com os procedimentos de análise, visando garantir o alcance dos objetivos propostos. Optamos por uma abordagem qualitativa para esta pesquisa, utilizando as técnicas de Grupo Focal como principal ferramenta de coleta de dados. Inspiradas em Mainardes (2006), buscamos compreender as contribuições da abordagem do ciclo de políticas para a análise das políticas educacionais, com base na perspectiva pós-estruturalista. Para a análise dos dados, adotamos o processo de categorização, conforme proposto por Moraes (2003), associando as categorias estabelecidas neste estudo: "Cidade que educa e transforma", "Direito e compromisso da Cidade Educadora" e "Sinergia entre PAR x

Cidade Educadora". Essas categorias foram essenciais para explorar e interpretar os dados coletados de maneira abrangente e significativa.

A pesquisa foi marcada por um processo de investigação, descrição, interpretação e análise, etapas direcionadas para a produção de conhecimento sobre o PAR e as Cidades Educadoras. Durante esse percurso, houve uma preocupação constante em estabelecer relações com os objetivos propostos neste estudo.

No quarto capítulo, construímos o referencial teórico em quatro momentos:

i) Políticas Públicas e a implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Brasil: com foco no cumprimento do objetivo específico que visou compreender as Políticas Públicas e a implantação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Sistema Nacional de Ensino (SNE) brasileiro. Demonstramos, nesse contexto, como o PAR caracteriza-se pelo conjunto de ações pensadas pelos estados e municípios com o apoio da União, buscando maior equidade e qualidade para a educação. Uma das características do PAR é pensar em um plano estratégico que possibilite um caráter participativo e de colaboração por parte dos gestores e da sociedade em geral. Nessa perspectiva, descrevemos um recorte histórico do planejamento educacional, com apontamentos antecedentes ao Plano de Ações Articuladas no Brasil, ressaltando as políticas públicas que possibilitaram sua implantação. Elencamos relações entre as ações propostas durante a elaboração do PAR e a constituição de territórios educativos. Ao longo da escrita desse capítulo, procuramos descrever desde o papel do órgão de proposição do PAR, o Governo Federal, àqueles que o executaram, os municípios.

ii) Cidades Educadoras: possibilidades de Justiça e Equidade a partir de ações propostas pelo Plano de Ações Articuladas. O estudo, de abordagem qualitativa, apresentou o conceito de Cidades Educadoras, partindo de alguns princípios da AICE (Associação Internacional das Cidades Educadoras) e de autores que balizaram a temática, como Bauman (1999, 2008, 2009, 2010, 2015); Cabezudo, Gadotti e Padilha (2004); Lefebvre (2001); Gadotti (2004); Moll (2019, 2021, 2022 e 2023); Morigi (2014); Pinhal (2017); Piorezan (2019); Santos (2002, 2014); Souza (2015), Silva (2016, 2019 e 2023), Valadão (2015) e a própria Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Assim, este trabalho apresentou um demonstrativo da possibilidade de elaborar as ações do PAR relacionadas com os princípios estabelecidos pela AICE sobre uma Cidade Educadora. Como resultados, apresentamos uma perspectiva de Cidade Educadora potencializada para pensar as

ações do PAR na Educação Básica, pois os princípios educativos possibilitam a ampliação de uma educação de qualidade, equidade e inclusão. Portanto, entendemos que o desenvolvimento do referido capítulo atendeu ao segundo objetivo específico: Analisar o conceito de Cidades Educadoras sob o enfoque da Associação Internacional das Cidades Educadoras - AICE.

iii) Justiça e Equidade: desafio na Gestão das Cidades., nesse momento, iniciamos abordando a modernidade líquida, na ótica de Zygmunt Bauman (2009), a qual é caracterizada pela fluidez da liberdade individual no que tange às suas tomadas de decisões, suas ações, estimulando desejos em uma sociedade capitalista, em especial o de consumir. Nesse cenário, caracterizado pela fluidez, individualização e desigualdade, pensamos nos desafios de gestão em uma cidade. Esta etapa de produção da pesquisa atendeu ao objetivo específico que visava entender os conceitos de justiça e equidade, no horizonte da justiça social, diante das desigualdades e da exclusão impostas pelo capitalismo. Com o aporte teórico em Zygmunt Bauman, com seu olhar sobre a modernidade líquida em que vivemos e em Boaventura de Souza Santos, com seu entendimento sobre cidadania, justiça e equidade, estabelecemos nesse texto conexões teóricas. Concluímos apresentando a Cidade Educadora como uma proposição de organização social com justiça e equidade, com cidadania plena e ativa, permitindo a participação e o trabalho coletivo para ganharmos espaço de forma democrática e participativa.

iv) Democracia em uma cidade que educa e transforma: nessa etapa, apresentamos o processo educativo de uma cidade que educa e transforma, tendo como base as Cartas das Cidades Educadoras (AICE, 2020), a Carta de Frederico Westphalen/RS (2021) e a “Cátedra UNESCO Unitwin- A cidade que Educa e Transforma” (2023). Assim, apresemos o verdadeiro fazer da escola e as possibilidades de um trabalho em conjunto na construção de novos olhares para nossas cidades, reconstruindo projetos e compromissos com o poder público, com o objetivo de pensar a relação entre a cidade e a educação, ou seja, territórios que se tornam educativos. Nesse texto, foi possível relacionar a cidadania com a educação, de uma forma democrática, apresentando também o conceito de cidade e os desafios de pensar nela como território, dando sentido para o fazer da escola.

v) No quinto capítulo, elaboramos a análise dos dados, partindo de um esboço preliminar e considerando o contexto de influência, o de produção de texto e o da prática, conforme delineado no Ciclo de Políticas Públicas. Resgatamos, também, o

processo de categorização adotado durante a metodologia para análise dos dados. Após coletados, esses foram classificados nas categorias seguintes: "Promoção da educação e transformação urbana", "Obrigações e responsabilidades de uma Cidade Educadora" e "Sintonia entre o Plano de Ações Articuladas (PAR) e a concepção de Cidade Educadora". A análise demonstrou a sinergia entre o PAR e a concepção de Cidade Educadora, emergindo de discussões com o grupo focal e de frames das entrevistas conduzidas durante os encontros do grupo focal.

A partir do referencial traçado, observamos diversos conceitos em constante evolução ao longo da pesquisa, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 10: Movimento entre conceitos



Fonte: Autora (2024)

Esses conceitos representam os pilares fundamentais que sustentam a tese, fornecendo uma base teórica robusta para a análise e discussão dos temas abordados. Cada termo carrega um significado profundo e inter-relacionado, contribuindo para uma compreensão holística do papel das políticas públicas e iniciativas educacionais na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao longo de toda a construção desta tese, muitas perguntas foram surgindo, além daquelas que motivaram o início da pesquisa. Agora, as mesmas merecem respostas. Recuperamos, então, as questões para ver se conseguimos atendê-las.

**Sobre a pergunta:** Como podemos estimular o desenvolvimento de uma sociedade que adote uma postura crítica em relação aos aspectos pertinentes à Cidade Educadora?

Durante os encontros, foi possível perceber o anseio da sociedade por ações que pensem criticamente os territórios de uma cidade que educa e transforma. Quando apresentados exemplos de projetos que atendem os princípios de Cidades Educadoras, percebemos o brilho nos olhos dos participantes, querendo associar-se a AICE, conforme comentário:

Um trabalho muito lindo. Lembro aquele dia que fomos na escola, na gestão da secretária Genecir. Gostaria aqui de parabenizar os professores pelo excelente trabalho realizado no ano passado em que levaram as crianças para a rua, apresentando-nos os problemas que tinham com as calçadas, faixas de pedestre, grade em muro, demonstraram a partir de desenhos isso para nós. Sabemos que uma parte conseguimos fazer e uma parte não foi feito ainda, mas assim, Ana Paula<sup>49</sup>, muito interessantes suas ideias, gostaríamos de nos colocar à disposição para montar uma comissão e levar seu trabalho à frente. Nem sabia que funcionava assim. Continue assim, que com certeza vai somar para o município mais tarde. Pode contar conosco, com certeza os vereadores acho que também serão parceiros, parabéns mesmo. (P4)

Que seja um projeto que realmente saia do papel que a gente realmente envolva nossa criança, pois é somente neste trabalho com as crianças que teremos sucesso. (V1)

Ana, que é uma pessoa incansável aqui em nosso município pela busca de conhecimento e passa às demais pessoas seu conhecimento. Então, dou os parabéns a você que muitas vezes deixa de lado a própria família para poder estudar. Vejo, Ana Paula<sup>50</sup>, que é um projeto muito importante, coloco aqui a câmara de vereadores à disposição ao que precisar. (V2)

Acho que isso é um passo muito grande para o município, pois as ações pensadas em conjunto são muito mais grandiosas. Então, isso é muito importante. (G1)

Esse momento em que demonstramos o papel fundamental de uma cidade com princípios que educam vai além de simplesmente instruir. Caracteriza-se como uma oportunidade ímpar de estimular não apenas o desenvolvimento individual, mas também o coletivo, fomentando uma sociedade que adote uma postura crítica e proativa em relação aos aspectos pertinentes às propostas de uma cidade que educa e transforma. Nesse contexto, outra opção é trabalhar a educação não apenas como um ato isolado, mas sim uma força transformadora que permeia todas as esferas da

---

<sup>49</sup> Refere-se a autora desta pesquisa

<sup>50</sup> Idem

vida urbana, promovendo inclusão, igualdade de oportunidades e um ambiente propício ao crescimento e à realização pessoal e coletiva.

Outro fator que auxilia no incentivo nessa caminhada é, de acordo com Morigi (2014), a troca e o diálogo com outras cidades que se assumem como Cidades Educadoras. Tal reconhecimento dos princípios da Carta das cidades Educadoras tem enriquecido práticas e provocado a reflexão sobre a maneira com que essas são efetivadas.

**Sobre as perguntas:** “Os professores participam de forma ativa na construção do PAR, propondo ações e refletindo sobre as metas do mesmo e sua contribuição ao ideário de uma Cidade Educadora? A sociedade participa das ações propostas pela CONAE?” recuperamos a trajetória deste trabalho.

Diante do contexto estudado e já apresentado em nossa pesquisa teórica e análise, percebemos a necessidade de adotar estratégias que possibilitem a criação de uma cultura de engajamento, de participação. Isso é fundamental para que todos os cidadãos se sintam capacitados a contribuir para a construção de uma cidade que educa, que promove o bem-estar a seus habitantes. Para Morigi (2014), as cidades que pretendem ser educadoras necessitam de uma mudança e de se adaptarem a ela, assumindo novas responsabilidades e se redefinindo politicamente, convocando a participação em momentos de construção, como: orçamento participativo, organização de conselhos, criação de entidades da sociedade civil, participação na CONAE e em audiências públicas. Uma sociedade que expresse suas opiniões de forma crítica com o intuito de ajudar os gestores locais a buscar soluções com suas demandas vai ao encontro dos princípios estabelecidos pela Carta das Cidades Educadoras. Também é preciso entender o nível de engajamento dos professores na elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), tanto ao proporem iniciativas quanto ao refletirem sobre suas metas e na contribuição do ideário de uma Cidade Educadora. De igual importância, investigamos o grau de participação da sociedade nas iniciativas propostas pela (CONAE).

Assim como já apresentado por Souza (2015), constatamos que falta a participação mais efetiva dos professores e equipe técnica de forma conjunta no momento de se pensar nas ações do PAR a serem contempladas no planejamento e no trabalho final de inserção no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). Foi possível identificar, durante a participação na CONAE 2021, que somente professores participaram do momento, sem a representação da

comunidade. Durante as entrevistas realizadas com o grupo focal, percebemos que, para os professores, a geração de dados que alimentam o Simec e até chegam à CONAE é muito fechada: “Nada vem aberto para a gente decidir, para a gente formalizar ou para a gente pensar. São 20 metas que a gente tem que cumprir, e essas 20 metas estão ligadas diretamente aos recursos disponíveis, que o PAR possa disponibilizar” (P4). Ou ainda: “Eu acho interessante, é importante essas discussões, né? O conhecimento dos planos, de todas as esferas. Só que é sempre corrido, você não consegue fazer proposições efetivas” (P7).

Observamos contradições no processo, pois, ao mesmo tempo em que buscamos engajamento da sociedade, professores, pais e demais cidadãos, percebemos que a maneira como as informações são coletadas para o Plano de Ações Articuladas (PAR) e para a Conferência Nacional de Educação (CONAE) é, segundo relatos, bastante restrita. Essa restrição precisa ser repensada, de modo a assegurar o aprimoramento do sistema educacional. Vale ressaltar pontos positivos referentes ao PAR identificados neste trabalho, como: o diagnóstico da atual situação antes de fazer as solicitações financeiras; O acesso ao MEC, pois o atendimento é para todos os entes federados, rompendo uma cultura de favorecimentos eleitoreiros e ainda a possibilidade de planejamentos plurianuais.

Prosseguindo, lançamos a **pergunta central desta tese**: “Qual a possibilidade do Plano de Ações Articuladas (PAR) contribuir na construção de uma Cidade Educadora mais justa e equânime?” Avançamos nessa caminhada ao mergulhar em estudos teóricos sobre a temática das Cidades Educadoras e explorar seus conceitos, além de participarmos de eventos como a CONAE em 2021 e testemunhamos o surgimento da Cátedra UNESCO Unitwin- A cidade que Educa e Transforma. Essas experiências nos instigaram a refletir sobre tal questão, bem como definir nossa tese: A construção do Plano de Ações Articuladas (PAR), nos moldes (articulada com os princípios) de Cidade Educadora, pode contribuir para desenvolver as potencialidades educadoras em uma cidade mais justa, ampliando o espaço educativo para além da escola.

Iniciamos entendendo o percorrer histórico sobre o PAR, o qual iniciou-se com a elaboração de diagnósticos dos municípios e ações nas secretarias com a alimentação do Simec. Quanto a isso, algumas problemáticas foram apresentadas pelos entrevistados durante nosso grupo focal; “a dificuldade para preencher o cadastro era assim. O MEC vê os municípios todos iguais. O questionário que vinha

para a gente responder, tanto vinha para um município de três mil habitantes quanto para um de 300 mil” (SE). Registramos outro posicionamento a este respeito: “A ideia das metas, elas são para orientar as ações dos governos. Diante desses depoimentos, percebemos muitos avanços e retrocessos na educação (nos últimos anos).

Ao mesmo tempo, muitos princípios da Carta das Cidades Educadoras estão relacionados às propostas do Sistema Nacional de Educação (SNE). Neste ano, a CONAE 2024 terá o tema “Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável”. Percebemos que a temática vai muito ao encontro dos princípios de uma cidade que educa e transforma. O documento destaca que:

a próxima década na educação deve ser pavimentada no exercício, em todas as instituições, espaços e processos, do respeito, da tolerância, da promoção e da valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de deficiência, de altas habilidades ou superdotação, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, entre outras) (Brasil, 2024).

Nesse documento, percebe-se uma relação potente com os objetivos do Plano Nacional de Educação 2024-2034. Vale salientar que teremos novos coadjuvantes quando pensamos na Cátedra UNESCO Unitwin- A cidade que Educa e Transforma, trazendo universidades como parceiros dos municípios. Percebemos isso no “I Encontro Cidades que Sensibilizam, Motivam e Transformam”, realizado em 23 de fevereiro de 2024, no município de Planalto Alegre-SC. O evento contou com a presença de universidades, como a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), integrante da Cátedra, no ato sendo representada por Alexandre Maurício Matiello. A propósito, evidenciamos, aqui, um grande gargalo para o movimento das Cidades Educadoras promovido pela AICE: a ausência de monitoramento das cidades membros da associação. A falta de critérios para adesão e manutenção das cidades na rede pode levar ao descompromisso do município para além do “selo” ou “prêmio” por ser uma Cidade Educadora. Essa premiação não pode resultar apenas na espetacularização da cidade (discurso vazios, slogans, etc) e, até mesmo, no aprofundamento das desigualdades, uma vez que encobre seus reais problemas com maquiagens e perfumarias eleitoreiras.

Neste momento em que encerramos esta pesquisa, destacamos os frutos já colhidos até aqui. No terceiro encontro com o grupo focal, além das entrevistas realizadas, apresentamos algumas ideias de projetos já adotados por outros

municípios aos gestores, secretários, vereadores, vice-prefeito, prefeito e sociedade civil. Propusemos uma oficina sobre alguns temas relevantes, buscando engajar todos os envolvidos na construção de uma comunidade mais educadora e participativa.

Diante dessas propostas, decidimos compartilhá-las com o prefeito em um evento denominado “Café com o prefeito”. As sugestões foram muito bem recebidas e, nesse momento de partilha, também estiveram presentes um representante da empresa ambiental responsável pela coleta do lixo e um do Consórcio Iberê<sup>51</sup>.

**Figura 11:** Café com o prefeito



Fonte: A autora (2023)

O momento possibilitou o início dos primeiros encaminhamentos para que as propostas elaboradas pelos grupos sejam efetivamente colocadas em prática. Entre esses, destacam-se a criação, por meio de portaria, do Comitê das Cidades Educadoras de Planalto Alegre - SC, bem como a organização do “I Encontro Cidades que Sensibilizam, Motivam e Transformam”, realizado pelo Comitê, o encontro reuniu um grande público e contou com uma programação especial: o Professor Alexandre Mauricio Matiello, da UFFS, liderou uma discussão sobre o tema: Cidades que educam. Silvia Conte, da empresa Ambiental, conduziu uma palestra sobre o Destino Correto de Resíduos. Por sua vez, Silvia Regina Carneiro, Secretária de Educação de Soledade - Rio Grande do Sul, compartilhou um relato de sua experiência e iniciativas

<sup>51</sup> O Consórcio atende sete Municípios de Santa Catarina: Cordilheira Alta, Chapecó, Guatambu, Caxambu do Sul, Planalto Alegre, Águas de Chapecó e São Carlos. O Iberê tem por objetivo\* Discutir e implementar, de modo participativo, um programa integrado que se fundamente em uma cultura de respeito pela natureza e cidadania.

\* Capacitar grupos de trabalho para desdobrar a metodologia de planejamento usando bacias hidrográficas como unidades de gestão.

\* Promover o consenso entre as vertentes comunitárias e institucional, na identificação dos problemas inserindo os atores neste processo. Disponível em: [www.ibere.org.br/o-consorcio-ibere/objetivos](http://www.ibere.org.br/o-consorcio-ibere/objetivos)

em Soledade. A palestrante Suzi Laura da Cunha, da Unochapecó, abordou a importância da Feira do Livro. Encerrando e fechando o evento, os Biólogos Kellen Cassaro, do Consórcio Iberê, e o Sargento Luciano Bergonzi da Polícia Militar Ambiental, discutiram sobre as responsabilidades relacionadas aos resíduos sólidos. Além disso, houve apresentações culturais do Grupo de Canto Italiano “Taliani Contenti”, Coral Infantojuvenil e Grupo de Ballet Com... Passos. Essas iniciativas representam passos concretos em direção à construção de uma comunidade mais engajada e comprometida com a educação e o desenvolvimento local.

**Figura 12:** I Encontro Cidades que Sensibilizam, Motivam e Transformam



Fonte: Foto do I Encontro Cidades que Sensibilizam, Motivam e Transformam divulgação realizada pela Prefeitura Municipal de Planalto Alegre-SC. Disponível em: <https://www.facebook.com/share/p/qLDSVcyJWnN6FPxx/?mibextid=qj2Omg>

A possibilidade de estabelecer um comitê que não faz parte da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), mas que escolhe trilhar seu próprio caminho é, sem dúvida, um ponto muito positivo. Por conta disso, finalizamos com um sincero agradecimento a todos que participaram e contribuíram para que este trabalho fosse realizado. Temos plena certeza de que não estamos encerrando nossas atividades aqui, já que há muito mais por fazer. Concluímos ancorando-nos em uma citação de Bauman (2009):

Podemos, portanto, aprender essa arte na cidade e desenvolver certas capacidades que serão úteis não apenas no plano local, no espaço físico, mas também no plano global. E talvez, em consequência disso, estejamos mais preparados para enfrentar a enorme tarefa que temos diante de nós, gostemos ou não, e que há de marcar nossa vida inteira: a tarefa que temos diante de nós, gostemos ou não, e que há de marcar nossa vida inteira: a tarefa de tornar humana a comunidade dos homens. (Bauman, 2009, p. 89)

A presente pesquisa não encerra o debate, mas aponta novas portas para o conhecimento, desencadeia um ciclo contínuo de indagação e exploração. Ao invés de encerrar o debate, ela lança luz sobre caminhos inexplorados e cenários investigativos que alimentam ainda mais a curiosidade e o desejo de descoberta.

**Vale ressaltar, quem é a Ana de agora?** Sinto-me uma pessoa em constante evolução, moldada pelas experiências, desafios e aprendizagens ao longo dos anos. Ao refletir sobre essa trajetória, podemos observar diversas facetas sobre minha identidade: demonstro meu compromisso com a educação, o qual vai além da sala de aula, englobando ações que promovem a equidade e a justiça social; participo de iniciativas comunitárias e sociais, demonstrando meu compromisso com a construção de um mundo melhor. Assim, a Ana de agora é uma eterna aprendiz. Curiosa e apaixonada por novas descobertas, não me contento com o conhecimento adquirido e estou sempre em busca de novas áreas para explorar. Este desejo de aprendizado contínuo é o que me mantém motivada e conectada com as mudanças e inovações do mundo. Em resumo, a Ana de agora é uma versão aprimorada, que, através da aprendizagem contínua, do compromisso com a equidade e da paixão por transformar a educação, marca essa jornada por resiliência, crescimento e um profundo desejo de fazer a diferença no mundo.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 38, n. 135, p. 779-96, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300012>. Acesso em: 19 nov. 2022.

AGUIAR, Marcia Adriana; GONÇALVES, Josiane. Conhecendo a perspectiva Pós-Estruturalista: Breve percurso de sua história e propostas. **Revista Conhecimento online**, Novo Hamburgo/RS, a. 9, v. 1, p. 36-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.25112/rco.v1i0.4602017>. Acesso em: 10 jan. 2022.

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Guia metodológico**. 2019. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/guia-metodologica/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Mapa das cidades associadas**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/mapa-das-cidades-associadas/>. Acesso em: 02 out. 2022.

AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Carta das Cidades Educadoras**. Barcelona/Espanha: AICE, 1990. Disponível em: [https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT\\_Carta.pdf](https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf). Acesso em: 10 nov. 2022.

ALBURQUERQUE, Severino Vilar de. **Formação continuada de professores no estado do Maranhão: do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) ao Plano de Ações Articuladas (PAR)**. 2013. 497f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2013.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O método nas Ciências Naturais. In.: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. (Orgs.). **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo/SP: Editora Pioneira Thomson Learning, 2001.

ARAÚJO, Jussara de Loiola. **Educação Matemática Crítica na Formação de Pós-graduandos em Educação Matemática**. Belo Horizonte/MG: Editora Argvmentvm, 2007.

ARAÚJO, Wesley. **Possibilidades democráticas em educação: a experiência de gestão educacional em Várzea Paulista/SP (2005-2012)**. 2020. 315f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2020.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 3 ed. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2009.

AZEVEDO, Fernando de.; *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. 122p. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 30 de out. 2021

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

Disponível em:

<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fileId/anexo/ball.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BANCO de Teses e Dissertações da CAPES, [s.d.]. Disponível em:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> . Acesso em: 23 abr. 2022

BATISTA, Fabio. Foucault e as heterotopias: espaço, poder-saber. Griot: Revista de Filosofia, Amargosa – BA, v.20, n.2, p.1- 16, junho, 2020. BAUMAN, Zygmunt. **A riqueza de poucos beneficia todos nós?** Tradução: Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Editor, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Editor, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Editor, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Editor, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro/RJ: Jorge Zahar Editor, 2008.

BAUMAN, Zygmunt; PORCHEDDU, Alba. Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 39, n. 137, p. 661-684, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/36mzFFbtvXDhmsjtqDWcdG/citation/?lang=pt>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BDTD. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Brasília/DF: **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)**; Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, [s.d.]. Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Advanced>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BELLOT, P. F. Cidades Educadoras, Uma Aposta de Futuro. In: AICE –Associação Internacional das Cidades Educadoras. Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras. Lisboa: Gráfica Almondina (Torres Novas, Portugal), 2013.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. (Orgs.). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, Marcelo de Carvalho.; ARAÚJO, Jussara. (Org.) **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Editora Autêntica, 2006.

BRASIL. **Conceito de Cidade Educadora**. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2011. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=9272&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9272&Itemid=). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 16 nov. 2021.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, Presidência da República, abr. 2007. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3171-decreto-n%C2%BA-6094-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. **FNDE Manuais**. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), [s.d.].

Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/par/areas-para-gestores/manuais>. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jan. 2001. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf). Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.695, de 25 de julho de 2012. Conversão da Medida Provisória n. 562, de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei n. 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, jul. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm). Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 out. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, Ministério da Educação, dez. 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/porta\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf). Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década:** Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC); Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Plano de Ações Articuladas (PAR):** Caderno de estudos. 1. ed. Brasília/DF: Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE; Assessoria de Educação Corporativa; MEC; FNDE, 2019. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fpe/par\\_caderno\\_estudos\\_compactado.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fpe/par_caderno_estudos_compactado.pdf). Acesso em: 03 out. 2021.

BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprovar as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União (DOU)**, Brasília/DF, dez. 2012.

BRASIL. **SIMEC.** Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=143:simec>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. **SIMEC:** mais de 90 mil servidores já assinaram termo de opção. Brasília/DF: Ministério da Educação (MEC), mar. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/simec/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/143-simec>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CABALLO-VILLAR, Maria Belén. **A Cidade Educadora:** nova perspectiva de organização e intervenção municipal. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

CABEZUDO, Alicia; GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. **Cidade Educadora:** princípios e experiências. São Paulo/SP: Editora Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

**CARTA das Cidades Educadoras.** Andong/Coreia. 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/publicacao/nueva-carta-de-ciudades-educadoras/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

**CARTA das Cidades Educadoras.** Barcelona/Espanha, 1990. Disponível em: <https://www.edcities.org/Carta-das-ciudades-educadoras.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2022.

**CARTA DE FREDERICO WESTPHALEN** sobre compromissos para construção de uma cidade educadora. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/3987/pdf>. Acesso em: 17 de nov. de 2023.

CARTA de Frederico Westphalen sobre compromissos para construção de uma cidade educadora. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen/RS, v. 22, n. 1, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/viewFile/3987/pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

**CÁTEDRA UNESCO UniTwin**: A cidade que Educa e Transforma. 2023. Disponível em: <https://www.ufn.edu.br/site/pesquisa/catedra-unesco>. Acesso em 17 de nov. de 2023

CASALI, Jessica Pereira; GONÇALVES, Josiane Peres. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **REDD - Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Limeira/SP, v. 10, n. 2, 2018.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Feira de Santana/BA, v. 09, p. 71-78, 2009.

CHIARELLO, Ana Paula; BERNARDI, Luci dos Santos. Educação Financeira Crítica: Novos Desafios na Formação Continuada de Professores. **Boletim GEPEM**, Rio de Janeiro/RJ n. 66, p. 31-44, jan./jun., 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/283197136\\_educacao\\_financeira\\_critica\\_n\\_ovos\\_desafios\\_na\\_formacao\\_continuada\\_de\\_professores](https://www.researchgate.net/publication/283197136_educacao_financeira_critica_n_ovos_desafios_na_formacao_continuada_de_professores). Acesso em: 24 fev. 2023.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre/RS: Editora Artmed, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma Política. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/q8MtGNtnrL8zS3sGpnrYkwf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 out. 2021.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. 21. ed. Tradução: Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo/SP: Editora Perspectiva, 2008.

FARENZENA, Nalú; *et al.* Implementação de Planos de Ações Articulados Municipais: Achados de uma pesquisa de avaliação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador/BA, v. 21, n. 38, p. 151-165, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/526>. Acesso em: 22 jan. 2022.

FAURE, Edgar. **Aprender a Ser**. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. São Paulo: Livraria Bertrand, 1972.

FELIPPE, Flávia Maria. O peso social da obesidade. **Revista Virtual Textos & Contextos**, Porto Alegre/RS, v. 2, n. 1, p. 1-12, dez. 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 16 jan. 2022.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em Educação Matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2006.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro/RJ: Forense Universitária, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 18. ed. Rio de Janeiro/RJ: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos**: Repensar a política. Trad. Ana L. Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo/SP: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. 1983. Tese (Doutorado em Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 1983

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GADOTTI, Moacir. A Escola na Cidade que Educa: Sobre o conceito e a experiência das “Cidades educadoras”. In: CABEZUDO, Alicia; GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto. **Cidade Educadora**: princípios e experiências. São Paulo/SP: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo/SP, v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160/189>. Acesso em: 02 out. 2022.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular**: no planejamento e na organização da educação nacional. 2014. Disponível em: <https://www.jaciara.mt.gov.br/arquivos/anexos/05062013105125.pdf> . Acesso em 02 jan. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília DF: UNESCO, 2005.

GAZZOLA, Janaíne Souza. **Interferências do IDEB na formulação de políticas públicas educacionais para o Ensino Fundamental: uma análise da construção da equidade e redução das desigualdades educacionais enquanto princípios de justiça social**. 2017, 130f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Frederico Westphalen/RS, 2017.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA, Marilurdes Menezes de; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Discurso Político: Leituras E Inferências. 2021. Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE. Disponível em <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/2078/840>. Acesso em 11 de abril de 2024.

LINCOLN, Yvonna; GUBA, Egon **Naturalistic Inquiry**. Califórnia: Sage Publications, 1985.

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo/SP: Escrituras Editora, 2000.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da Teoria da Atuação para a pesquisa em políticas Educacionais. In: FÁVERO, Altair; *et al.* (Orgs.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. Chapecó/SC: Editora Livrológia, 2002. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/359849194\\_Contribuicoes\\_da\\_teorica\\_da\\_atuacao\\_para\\_a\\_pesquisa\\_pesquisa\\_em\\_Políticas\\_Educacionais](https://www.researchgate.net/publication/359849194_Contribuicoes_da_teorica_da_atuacao_para_a_pesquisa_pesquisa_em_Políticas_Educacionais). Acesso em: 20 maio 2022.

MASARO, Leonardo. **Reconciliação com a História: Foucault do Estruturalismo ao Pós-Estruturalismo**. Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea, Brasília, v.6, n.1, jul. 2018, p. 379-400 ISSN: 2317-9570. Acesso em: <https://periodicos.unb.br/index.php/fmc/article/view/20416>. Acesso em 27 de jan. de 2024.

MEDEIROS, E. B. de O.; SUDBRACK, E. M. **IDEB: representações docentes sobre autonomia**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 16, e87314. Setembro de 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/viewFile/87314/47315>. Acesso em 15 de jan. de 2023

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte/MG: Editora Mazza, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro/RJ: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline. Reflexões introdutórias ao monográfico 'Cidade Educadora: olhares e práticas'. Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. **Revista Kultur**, [S.l.], v. 6, n. 11, p. 27-38, 2019.

MOLL, Jaqueline. **Reflexões introdutórias ao monográfico «Cidade Educadora: olhares e práticas»** Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. doi: <http://dx.doi.org/10.6035/Kult-ur.2019.6.11.1> - issn: 2386-5458 - vol. 6, nº11, 2019 - pp. 27-38 Reflexões introdutórias ao monográfico «Cidade Educadora: olhares e práticas» Pela utopia de cidades educadoras: por. Acesso 03 de nov. de 2023

MOLL, Jaqueline; BERNARDI, Luci dos Santos; LOURO, Paulo. Cidades Educadoras. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen/RS, v. 22, n. 1, p. 01-03, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3996/pdf>. Acesso em: 29 set. 2023.

MOLL, Jaqueline; COUTO, Adriano. **Cidades que Educam**. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1702>. Acesso em 15 de set. de 2023

MOLL, Jaqueline; SILVA, Marcio Tascheto da; CORÁ, Isio. Cidades Educadoras: o desafio da construção de outro paradigma pedagógico e de gestão em tempos distópicos. **Revista Vagalumear**, Tabatinga/AM, v. 2, n. 2, esp. 2022. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/issue/view/173>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru/SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**. Bauru/SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIGI, Valter. **Cidades Educadoras: possibilidades de novas políticas para reinventar a democracia**. 2014, 154f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2014.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**. Porto Alegre/RS, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/18875/12399/>. Acesso em: 26 jun. 2022.

NADER, Paulo. **Introdução ao estudo do direito**. 39. ed. Rio de Janeiro/RJ: Forense, 2017.

OBSERVATÓRIO Nacional de Educação Integral. LIVE 002 - Lançamento da Cátedra UNESCO **Cidade que Educa e Transforma**. **YouTube**, 17 ago. 2023. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=AlhFiRq\\_caA](https://www.youtube.com/watch?v=AlhFiRq_caA). Acesso em: 19 nov. 2023.

OLIVEIRA, Luiz. Antropologia e seus compromissos ou responsabilidades éticas. In: FLEISCHER, Soraya (Org.). **Ética e regulamentação na pesquisa antropológica**. Brasília/DF: Editora Letras Livres; UnB, 2010.

PENNA, Maria de Nazaré da Rocha. Bauman, Arendt, Foucault e Agamben: O “Totalitarismo” do mercado, as zonas de exceção e os excluídos. **Revista do instituto Brasileiro de Direitos Humanos**. Fortaleza-CE, v. 19, n. 1, p. 199-211, 2019. Disponível em: <https://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/article/view/405> . Acesso em: 20 mar. 2024.

PIEROZAN, Sandra Simone Hopner. **Uma década de estudos sobre o Plano de Ações Articulada – PAR**: revisão sistemática das produções acadêmicas. 2019, 317f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2019.

PINHAL, Ana Luiza Coelho Ferreira. **Cidade Educadora como potencialidade educacional**: a educação para além da escola. 2017, 173f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho/RO, 2017.

PRADO, Cezar (Canal Cezar Prado). **Segurança, território, população de M. Foucault**. YouTube, 03 out. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=un83mHW3R5I>. Acesso em: 17 jan. 2022.

RIBEIRO, Andreia Couto; JESUS, Wellington Ferreira de. O Plano de Ações Articuladas (PAR) para a Educação Básica: Elementos para a construção assistência técnica e financeira da União aos Estados e Municípios Brasileiros. **RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre/RS, v. 32, n. 1, p. 211-226, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaae/article/view/56381>. Acesso em: 27 jan. 2022.

RIBEIRO, Tatiane; FOLLMANN, Tainara Andresa; DOMINGUES Marli Adriane. **A pesquisa nos anos iniciais do ensino fundamental**: O Nós Propomos! no município de Planalto Alegre-SC. Anais do Evento: II CONGRESSO IBEROAMERICANO NÓS PROPOMOS! Publicado em 16/12/2022 - ISBN 978-65-999937-0-1. Disponível em: <https://doity.com.br/anais/-CONGRESSO-IBEROAMERICANO%20N%C3%93S%20PROPOMOS!/trabalho/251284>. Acesso em 03 de nov. de 2023

SANTOS, Boaventura de Souza. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo/SP: Editora Boitempo, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para um novo senso-comum**: a ciência, o direito e a política de transição paradigmática. 8. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reinventar a Democracia**. 2. ed. Lisboa/Portugal: Gradiva, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza.; MENDES, José Manuel (Orgs.). **Demodiversidade**: imaginar novas possibilidades. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro/RJ: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **O espaço do Cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Milton. **A Urbanização Brasileira**. 5 ed. São Paulo/SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2018. (Coleção Milton Santos).

SANTOS, Gilberto Gomes dos. **Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de Chapada dos Guimarães 2007-2017**. 2020. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-graduação em Educação, Rondonópolis/MT, 2020.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; BUENO, Belmira Oliveira; FERREIRA, Diego. O Plano de Ações Articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações. **Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 25, n. 96, jul./set. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500829>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 28, n. 100, esp., p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Marcio Tascheto da. **Cidade Gris**: heterotopias pedestres. 2016, 221f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/158324/001021276.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 out. 2023.

SILVA, Marcio Tascheto da. Da cidade universitária à cidade como oportunidade pedagógica: Extensão, currículo e território. In: AICE. Associação Internacional de Cidades Educadoras. **Espaços urbanos e cidades educadoras**: caderno de debate n. 5. Rosário/Argentina: AICE, 2019. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/wp-content/uploads/sites/46/2019/08/C.-DEBATE-V-portugues.pdf>. Acesso em: 07 out. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro/RJ: DP&A, 2002.

SKOVSMOSE, Ole; PENTEADO, Mirian Godoy. Trabalho com Projetos na Educação Matemática. In: Encontro Nacional de Educação Matemática - ENEM Diálogos entre a pesquisa e a prática educativa, 2007, 9, Belo Horizonte/MG. **Anais: [...]**. Belo Horizonte/MG, v. 1, p. 1-10, 2007.

SKOVSMOSE, O. Desafios da Reflexão em Educação Matemática Crítica. **Coleção Perspectivas em Educação Matemática**; Campinas – SP: Papyrus, 2009.

SOUZA, Aisllan Augusto de. **Efeitos do PAR na configuração da gestão do sistema educacional de um município da Região da Campanha do RS**: análise dos modos de regulação. 2015. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2015.

SUDBRACK, Edite Maria. **O Pisa e a Indução de Políticas Educacionais**: Um Estudo Comparado entre Portugal e Brasil. 2020. Relatório (Pós-doutorado em educação). Universidade de Aveiro, Aveiro/Portugal, 2020

SUDBRACK, Edite Maria; FARENZENA, Nalú. Assistência técnica e financeira da união aos entes subnacionais: o desafio da equidade. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba/PR, v. 10, n. 19, p. 57–67, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49955>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SUDBRACK, Edite Maria; FONSECA, Dora Maria Ramos. A avaliação em larga escala no Bojo da Regulação Supranacional. In: GONÇALVES, Manuela. **(Re)pensar a qualidade das organizações educativas**: olhares sobre a educação básica, secundária e superior. Aveiro/Portugal: UA Editora; Universidade de Aveiro, 2021. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/32541>. Acesso em: 27 jan. 2022.

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora UFRJ, 2009. (Coleção Anísio Teixeira; v. 7).

TEIXEIRA, Anísio Spíndola. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. Apresentação de Luiz Antônio Cunha. Rio de Janeiro/RJ: Editora UFRJ, 2007.

TESSARO, Mônica. **Jovens Olhares Sobre a Escola**: Vivências dos Processos Educativos a partir do Background e do Foreground. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó/SC, 2018. Disponível em: <https://www.unochapeco.edu.br/educacao/publicacoes-cientificas/6>. Acesso em: 04 mar. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2007.

TONUCCI, Francesco. O Direito de Brincar: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da

Conquista/BA, v. 16, n. 40, p. 234-257, jul./set. 2020. Disponível em:  
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6897>. Acesso em: 13 out. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Cátedra UNESCO UniTwin: A Cidade que Educa e Transforma**. Lisboa/Portugal: Rede Internacional Cidade que Educa e Transforma (RICET); Instituto Superior de Educação e Ciências (ISEC Lisboa), 2023. Disponível em:  
<https://unitwin.iseclisboa.pt/>. Acesso em: 17 nov. 2023

VALADÃO, Adriana. **O Plano de Ações Articuladas na gestão educacional: desafios à implementação das políticas educacionais em municípios de Mato Grosso do Sul**. 2015. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2015.

VIEIRA, Elisa; AQUINO, Júlio Groppa. Sobre a pedagogização da experiência urbana: o projeto da cidade educadora. **Educação Unisinos**, São Leopoldo/RS, v. 19, n. 3, 2015. Disponível em:  
<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.193.02>. Acesso em: 16 jan. 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre/RS, v. 23, n. 1, 2007. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19013/11044>. Acesso em: 10 abr. 2023.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 28, n. 101, set./dez., 2007. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

## APÊNDICE A

I Encontro – 15/08/2023 – 08:30 às 9:30
<p><b>Objetivo:</b> Primeiro contato com os grupos, ressaltando os objetivos da pesquisa, ajuste no cronograma de acordo com a disponibilidade dos participantes, bem como, dados a seguir:</p> <p>Nome: Profissão: Escolaridade: Qual (is) o(s) curso(s): Possui pós-graduação Qual? Ano de conclusão? (da Graduação), da Pós - Cargo: Tempo de atuação neste cargo: Tempo de atuação na área da educação: Local de atuação?</p>
II Encontro – 21/08/2023 – 08:30 às 10:30
<p><b>Grupo 1:</b> Integrantes compondo Gestores (Prefeito, vice e secretários), vereadores e equipe administrativa que alimentam o SIMEC</p> <p><b>Tópico de Discussão:</b> Surgimento do PAR: desafios e dificuldades</p> <p><b>Objetivo:</b> Identificar os principais desafios encontrados na efetivação e continuidade do PAR</p> <p><b>Estímulo para Discussão:</b></p> <p><b>Sabemos que a Construção da cidade como espaço educador requer um impulso político, por este motivo iniciamos hoje este debate sobre do conceito de Cidade Educadora, a qual: De acordo com Cabezudo, Gadotti e Padilha (2004), todo projeto de Cidade eEducadora é aquele que converte seu espaço urbano em uma escola. Para os autores, converter uma cidade em educadora demanda a identificação do seu passado, levando à melhoria do seu presente e projetando seu futuro em uma tarefa de construção cotidiana, da qual todos, incluindo as autoridades, são responsáveis. Nesse sentido, almejando uma cidade com mais potencial e qualidade de vida e as potencialidades ao trabalhar com o tema, é que surge esta preocupação de estudo. Preocupação que é permeada pelas políticas Públicas que têm/terão a responsabilidade de tratar essa temática “dentro” da educação. Nossa proposta tem como propósito relacionar as ações pensadas para o PAR com ações relacionadas aos princípios de uma Cidade Educadora, inicialmente vamos entender como surgiu o PAR em nossa cidade:</b></p>

- 1) Como foi o processo de adesão em seu município ao termo de compromisso assinado pelo Gestor Municipal? Sua efetivação foi em 2007?  
Por quais motivos decidiram participar?
- 2) No 1º levantamento diagnóstico sobre a situação educacional do município realizado pela equipe técnica, quais foram as ferramentas utilizadas?  
Tiveram alguma orientação do MEC?
- 3) Por quais membros é composta a equipe técnica do município?
- 4) Nos dias atuais quais os desafios e dificuldades ao alimentar o SIMEC?
- 5) Quais profissionais e de que forma participam ao pensar nas ações propostas ao PAR?
- 6) Sobre os recursos, o município fez algum planejamento para efetivação das ações e programas previstos no PAR? Se sim, quais recursos já receberam?
- 7) Como acontece esse repasse de recursos às escolas para execução dos programas educacionais?
- 8) Sobre as ações educacionais, possuem plano municipal de educação?  
Quando foi criado?

**Vamos pensar juntos, quais os programas que temos no município que contemplam ações voltadas e pensadas entre escola e sociedade? No PAR temos alguma?**

- 9) Existem alternativas organizativas, para pensar em possíveis elementos de ligação entre uma área e outra? E podemos pensar em possibilidades? (Sugerir aqui a criação de um grupo de coordenação de cidades educadoras e entregar a todos a Carta das Cidades Educadoras)

**Sabermos que fazemos parte de uma Cidade Educadora não significa uma ruptura ou modificação nas políticas públicas já existentes, mas sim, um novo olhar para o que se está fazendo, por isso, iniciamos com esta reflexão:**

- 10) Que princípios da carta trabalhamos em nosso município? Como os trabalhamos? Com quem contamos?

**Por exemplo:**

**Ambiente – programa de reciclagem, horas urbanas, energias renováveis, vias recreativas...**

**Cultura: Bibliotecas, arte urbana, ....**

**Desporto: Atividades físicas, parques públicos, atividades desportivas para 3 idade.**

**Economia: programas sociais de contratação, compra de produtos, programas de fomento...**

**Educação: Programas curriculares, formação de jovens e adultos, TICs, abandono escolar, escola e família...**

11)Quais objetivos educativos são contemplados em cada programa?

12)Que alterações seriam necessárias para dar visibilidade e carácter educador?

13)Poderíamos pensar em ações transversais para os programas?

**Sabendo que as políticas já existentes em um município alinhadas aos Princípios propostas na Carta das Cidades Educadoras, permitem canalizar os esforços menos desenvolvidos... Neste sentido gostaria saber de vocês se aceitariam em desenvolvermos em conjunto essa proposta?**

III Encontro – 30/08/2023 – 08:30 às 10:30

**Grupo 2: Professores e Comunidade escolar**

**Tópico de Discussão: Participação**

**Estímulo para Discussão:**

**Sabemos que a Construção da cidade como espaço educador requer um impulso político, por este motivo iniciamos hoje este debate sobre do conceito de Cidade Educadora, a qual: De acordo com Cabezudo, Gadotti e Padilha (2004), todo projeto de Cidade Educadora é aquele que converte seu espaço urbano em uma escola. Para os autores, converter uma cidade em educadora demanda a identificação do seu passado, levando à melhoria do seu presente e projetando seu futuro em uma tarefa de construção cotidiana, da qual todos, incluindo as autoridades, são responsáveis. Nesse sentido,**

**almejando uma cidade com mais potencial e qualidade de vida e as potencialidades ao trabalhar com o tema, é que surge esta preocupação de estudo. Preocupação que é permeada pelas políticas Públicas que têm/terão a responsabilidade de tratar essa temática “dentro” da educação. Nossa proposta tem como propósito relacionar as ações pensadas para o PAR com ações relacionadas aos princípios de uma Cidade Educadora, inicialmente vamos entender o PAR é trabalhado em nossa cidade:**

- 1) Enquanto professores como acontece se acontece sua participação na elaboração das ações propostas ao PAR?
- 2) Houve descontinuidade na política desse município?
- 3) No entendimento dessa secretaria, a mudança (ou não) de governo interfere no processo de planejamento e implantação do PAR?
- 4) No seu ver o PAR trouxe contribuições para o fortalecimento do planejamento municipal? - no diagnóstico da situação educacional? - no planejamento das ações do município?
- 5) O PAR trouxe contribuições ou não para a melhoria da qualidade do ensino ofertado?
- 6) Em seu entendimento qual o principal objetivo do PAR?
- 7) Fale um pouco sobre sua participação na CONAE?
- 8) Existe preocupação com a nota do IDEB?
- 9) De que forma o PAR propicia a participação da comunidade e contribui com as necessidades da cidade?
- 10) Quais ações foram pensadas em conjunto com vocês professores? E executadas?

**Vamos pensar juntos, quais os programas que temos no município que contemplam ações voltadas e pensadas entre escola e sociedade? No PAR temos alguma?**

- 11) Existem alternativas organizativas, para pensar em elementos de ligação entre uma área e outra? E podemos pensar em possibilidades? (Sugerir aqui a criação de um grupo de coordenação de cidades educadoras e entregar a todos a Carta das Cidades Educadoras)

**Sabemos que fazermos parte de uma Cidade Educadora não significa uma ruptura ou modificação nas políticas públicas já existentes, mas sim, um novo olhar para o que se está fazendo, por isso, iniciamos com esta reflexão:**

12) Que princípios da carta trabalhamos em nosso município? Como os trabalhamos? Com quem contamos?

**Por exemplo:**

**Ambiente – programa de reciclagem, horas urbanas, energias renováveis, vias recreativas...**

**Cultura: Bibliotecas, arte urbana, ....**

**Desporto: Atividades físicas, parques públicos, atividades desportivas para 3 idade.**

**Economia: programas sociais de contratação, compra de produtos, programas de fomento...**

**Educação: Programas curriculares, formação de jovens e adultos, TICs, abandono escolar, escola e família...**

13) Quais objetivos educativos são contemplados em cada programa?

14) Que alterações seriam necessárias para dar visibilidade e carácter educador?

15) Poderíamos pensar em ações transversais para os programas?

**Sabendo que as políticas já existentes em um município alinhadas aos Princípios propostas na Carta das Cidades Educadoras, permitem canalizar os esforços menos desenvolvidos... Neste sentido gostaria saber de vocês se aceitariam em desenvolvermos em conjunto essa proposta?**

## **APÊNDICE B**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista com os Professores, Gestores, Vereadores, Membros da Sociedade Civil (Presidentes dos Conselhos de Educação, Fundeb, Assistência Social, Desenvolvimento Econômico, Associação do Comércio e Indústria) e Profissionais do Administrativo que Alimentam o Simec.

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES -CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

### **PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS (PAR) E CIDADES EDUCADORAS: DESAFIOS DA JUSTIÇA E EQUIDADE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de acordo com a RESOLUÇÃO 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E CAAE: 71163223.5.0000.5352

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa com o título: “Plano de Ações Articuladas (PAR) e Cidades Educadoras: Desafios da justiça e equidade”, sob responsabilidade da pesquisadora Ana Paula Rohrbek Chiarello.

O estudo tem por objetivo: investigar as possibilidades e limites de articulação entre o Plano de Ações Articuladas (PAR) e (os princípios) de cidades Educadoras no Oeste catarinense, de forma justa e equânime.

Esta pesquisa justifica-se pelo grande potencial em apresentar uma possibilidade de transformar a realidade de muitos municípios, buscando melhorar as políticas públicas já existentes, tendo como base a educação, justiça e equidade. Pensar no PAR como ponto de partida, permite estabelecer relações entre os entes e parcerias com a sociedade em geral, possibilitando que os recursos públicos sejam aplicados da melhor forma possível.

Sua participação voluntária na pesquisa será na participação em uma entrevista realizada em grupo focal, realizado de maneira anônima (sem identificação). A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

A duração da participação uma hora aproximadamente. Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto aos

participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros.

Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem identificação.

Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Ana Paula Rohrbek Chiarello, telefone: (49) 984177103 e-mail: [a100685@uri.edu.br](mailto:a100685@uri.edu.br). O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contato para esclarecimento de dúvidas pelo telefone: (55) 37449306 das 08h às 11:30h.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma delas é entregue ao participante e a outra é mantida pela pesquisadora.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Os dados serão armazenados pelo período de 5 anos e após os "instrumentos" serão eliminados.

Frederico Westphalen- RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Participante da Pesquisa

---

Pesquisadora

## APÊNDICE C

### Apresentação do projeto



Autora (2023)