

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Fernando Assis dos Santos**

**CIDADE EDUCADORA E ESCOLA CIDADÃ NA CIDADE  
CONTEMPORÂNEA**

**Sorocaba/SP  
2009**

**Fernando Assis dos Santos**

**CIDADE EDUCADORA E ESCOLA CIDADÃ NA CIDADE  
CONTEMPORÃNEA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Lúcia de Amorim  
Soares

**Sorocaba/SP  
2009**

**Fernando Assis dos Santos**

**CIDADE EDUCADORA E ESCOLA CIDADÃ NA CIDADE  
CONTEMPORÃNEA**

Dissertação aprovada como requisito parcial  
para a obtenção do grau de Mestre no  
Programa de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade de Sorocaba.

Aprovado em:

**BANCA EXAMINADORA:**

Ass.: \_\_\_\_\_  
Pres.; Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia de Amorim  
Soares – Universidade de Sorocaba

Ass.: \_\_\_\_\_  
1º Exam.; Prof. Dr. Luíz Fernando Gomes  
Universidade de Sorocaba

Ass.: \_\_\_\_\_  
2º Exam.: Prof. Dr. Paulo Celso da Silva  
Universidade de Sorocaba

*Em memória de José Iran Marino  
dos Santos, meu pai.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à ilustre geógrafa Maria Lúcia de Amorim Soares que despertou em mim o prazer pela geografia e o ideal por uma educação que desconcerte o comum. Pelo alimento carnal e intelectual que me deu e pela vitória na luta resistente pela vida diante as adversidades.

Agradeço à Tatiane, que com muita garra lutou para que não desistisse de meus sonhos, batalhando até o último minuto para que conseguisse aos fins do último dia de prazo, realizar a inscrição neste programa de mestrado. Pelos tantos fins de semana que entendeu e ajudou-me em minha distância, pelos nossos filhos Beatriz e Matheus e pelo amor que me entrega a cada dia.

Agradeço à minha mãe Zélia a quem tenho profunda admiração, por seu carinho e imenso coração e ao pai que me criou Edmir, a quem espelho honestidade, o gosto por motocileta, capoeira, violão e Raul Seixas.

Agradeço eternamente à Vó Laura, que criou a mim e meus irmãos, Raúl, Rafel, Junior, Marcelo, Geniffer, Géssica e Geisa, que muito me ajudaram durante toda a convivência e com quem sempre posso contar.

Agradeço a meus tios George, Nina, Sérgio e Olga, pelo orgulho e carinho de toda a vida e a seus filhos, meus primos Rodrigo, Ana, Carolina, Leo e Maíra.

Agradeço aos amigos que tanto ajudaram neste trabalho, Emerson, Romero, Davi, Paulo Celso, André, Joel, Gilberto, Cleide e Marinete.

Agradeço aos irmãos de skate e vida, Edson, Alison, Ricardo, Luiz e Alexandre.

Agradeço ao meu sogro e sogra, José Altino e Dona Fátima por todo apoio que dão a mim, minha esposa e filhos.

Ao corpo docente do curso de mestrado, aos amigos da turma de 2007 e à SEE pela bolsa que custeou este trabalho e que sem ela dificilmente nestas condições se realizaria.

*Somos tantos a construir a riqueza da nação  
Somos muitos a dormir de estômago vazio  
A padecer de enfermidades industriais  
A trabalhar sem segurança por um salário que  
mal alcança para nos mantermos em pé  
Seremos muitos os que levantaremos bem alto as  
vozes  
E de passos firmes marcharemos retumbantes  
Na conquista de nossos direitos sonegados.*

*José Iran Marino dos Santos  
Líder operário  
Meu pai.*

## RESUMO

Enquanto dissertação de mestrado, vinculado a linha de pesquisa “cotidiano escolar”, este trabalho tem como objeto de estudo os programas municipais para a Cidade Educadora e a Escola Cidadã, implantados na cidade de Sorocaba a partir do ano de 2007. Os objetivos visados compreendem o entendimento de um padrão de gestão e planejamento urbano que propõe a educação como tema norteador do desenvolvimento da cidade e a Escola Cidadã como instrumento que objetiva a educação escolar voltada para a formação do cidadão e construção da cidadania. As referências teóricas estão concentradas nos geógrafos Milton Santos e David Harvey, no sociólogo Zygmunt Bauman, no historiador Richard Sennet, na geógrafa e educadora Lana de Souza Cavalcanti e no educador Moacir Gadotti. Os procedimentos efetuados tiveram como base o estudo dos documentos “Carta de Barcelona” e a proposta de assessoria pedagógica do Instituto Paulo Freire, que norteiam a instalação de programas municipais para a Cidade Educadora. Tais documentos revelam a palavra oficial sorocabana para a criação da Cidade Educadora e da Escola Cidadã. Entre outras fontes de pesquisa destacam os boletins, panfletos e folhetos da Cidade Educadora e da Escola Cidadã, os sites editados pelo Instituto Paulo Freire e pela Prefeitura Municipal de Sorocaba. Estas fontes apresentam, por exemplo, programas executados por ONG’s como o Sabe Tudo – centros de inclusão digital - e os projetos “Leitura do Mundo” e “Festa da Escola Cidadã” – encontros da comunidade escolar na escola. Os resultados finais indicam que, apesar do discurso de cidadania proposto, o programa Cidade Educadora não conduz a um projeto com intencionalidade de transformação das condições de desigualdades que configuram a cidade, como da mesma forma a Escola Cidadã, tal qual se apresenta no discurso ainda é uma bandeira, estando no momento, vazia de seu conteúdo histórico e de uma proposta de transformação.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Cidadania. Educação –  
Finalidades e objetivos. Educação – Sorocaba (SP).

## **ABSTRACT**

As a dissertation, linked to the research line "school daily", this work is to study the subject of municipal programs for Educating City and the Citizen School, deployed in the city of Sorocaba from the year 2007. The objectives pursued include the understanding of a pattern of management and urban planning that proposes education as the guiding theme of the development of the city and the Citizen School as a tool that aims at the education school dedicated to training the citizen and the construction of citizenship. The theoretical references are concentrated in geographers Milton Santos and David Harvey, the sociologist Zygmunt Bauman, the historian Richard Sennett, the geographer and educator Lana de Souza Cavalcanti and educator Moacir Gadotti. Procedures that were based on the study of documents "Letter of Barcelona" and the proposed pedagogical advice of Paulo Freire Institute, which guide the installation of municipal programs for Educating City. These documents reflect the official word sorocabana for the creation of the Educating City and Citizen School. Other sources of research highlights the newsletters, pamphlets and leaflets Educating City and the Citizen School, the site published by the Paulo Freire Institute and the Municipality of Sorocaba. These sources have for example, programs run by NGOs such as the Sarcasm - centers and digital inclusion projects "Reading the World" and "Feast of the Citizen School" - meetings of the school community in school. The final results indicate that despite the discourse of citizenship proposed, the Educating City program does not lead to a project with intentions of changing the conditions of inequality that shape the city, in the same way as the Citizen School, as it appears in the speech still is a flag, being in the moment, empty of its historical content and a proposal for transformation.

Keywords: School daily, Citizenship, Education.

**Aims and objectives:** Education, Sorocaba (SP)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 AS CIDADES NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>13</b>
<b>2.1 As periferias e as cidades.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 A educação e as cidades.....</b>	<b>22</b>
<b>3 A CIDADE DE SOROCABA: EDUCAÇÃO E HISTÓRIA.....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 Educação e modernidade em sorocaba.....</b>	<b>27</b>
<b>3.2 A segunda fase da industrialização de Sorocaba e suas conseqüências no plano         educacional.....</b>	<b>31</b>
<b>4 A CIDADE EDUCADORA.....</b>	<b>40</b>
<b>4.1 A cidade como campo educacional.....</b>	<b>42</b>
<b>4.2 Sorocaba: cidade educadora.....</b>	<b>45</b>
<b>4.3 Cidadão e cidadania na cidade educadora.....</b>	<b>49</b>
<b>5 A ESCOLA CIDADÃ.....</b>	<b>55</b>
<b>5.1 O programa escola cidadã na cidade de Sorocaba.....</b>	<b>57</b>
<b>5.2 Escola cidadã de Sorocaba: programas e práticas.....</b>	<b>60</b>
<b>5.3 Principais atividades do IPF no programa escola cidadã de Sorocaba .....</b>	<b>63</b>
<b>5.4 Protagonismo infantil e empreendedorismo na escola cidadã de Sorocaba.....</b>	<b>73</b>
<b>5.5 Escola cidadã e educação para a cidadania na cidade educadora.....</b>	<b>76</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>86</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe um estudo em torno do tema educação e cidade, tendo como objeto de análise os programas Cidade Educadora e Escola Cidadã, implantados na cidade de Sorocaba a partir de 2007 pela atual gestão. Cidade educadora representa um conceito que propõe a educação como foco norteador dos princípios de gestão e planejamento urbano da cidade e propõe a escola cidadã como conceito de escola na cidade. Destaco que utilizo cidade educadora/escola cidadã quando refiro-me ao conceito do objeto e Cidade Educadora / Escola Cidadã enquanto programa político implantado em Sorocaba. Não pretendo desta forma separar o objeto de sua prática, mas apenas ressaltar sobre as particularidades diante da aplicabilidade destes conceitos na cidade.

A escolha do objeto Cidade Educadora ocorreu no primeiro contato oficial com minha orientadora no programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Sorocaba, a geógrafa prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia de Amorim Soares. Inicialmente, propunha desenvolver um estudo sobre a influência do espaço geográfico no aprendizado de alunos entre 10 e 12 anos, momento no qual Maria Lúcia, ao desaprovar o tema e a metodologia na qual baseava meu projeto de pesquisa indagou: “por que não estuda a Cidade Educadora”?, seguindo uma proposta sugerida por Paulo Celso da Silva, professor no programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da mesma universidade. A Escola Cidadã veio em detrimento da pesquisa, representando no trabalho a parte que trata mais diretamente sobre a educação escolar. Ambos os temas eram para mim algo novo e como professor de geografia da rede municipal de ensino de Sorocaba acreditei que podia ter melhor acesso a materiais do programa, o que mostrou ser inerente diante a dificuldade em conseguir notas ou pareceres dos programas em questão com órgãos oficiais. No entanto, com formação em geografia, a cidade já eram um campo no qual gostava de pesquisar e sobre a qual possuía alguma leitura, porém, o que parecia simples a princípio, mostrou-se complexo e dificultoso. Cidade e educação são por si paradoxos característicos deste início de século-milênio. Diante as incertezas perante a falência do projeto modernista de sociedade, ambos, cidade e educação, são temas que representam a busca por uma vida num mundo melhor.

Atirei-me no intrincado e busquei uma bibliografia que permitisse desenvolver um levante conceitual sobre a cidade na contemporaneidade e seu papel nos dias atuais, o que

acabou configurando o primeiro capítulo desta dissertação. Para isso utilizei como base referências do campo da geografia e da sociologia, focando as transfigurações da cidade na relação espaço e tempo, diante do processo contínuo de globalização dentro do atual período técnico-científico-informacional.

No segundo capítulo, perquiri ligações entre o tema cidade e educação, procurando levantar dados sobre a educação na cidade de Sorocaba. Por meio de bibliografia no campo da história de Sorocaba, história da educação, geografia e sociologia, a pesquisa levanta a importância da escola no discurso modernista que configurou o movimento de urbanização do espaço da cidade frente ao processo de industrialização. Este enfoque foi trazido ao texto afim de que pudesse situar as relações entre a educação e o desenvolvimento econômico da cidade. Relacionando aos argumentos que elevaram a educação como tema das políticas de planejamento urbano na atual gestão da cidade. As políticas públicas desenvolvidas nesta perspectiva fazem parte do programa Sorocaba - Cidade Educadora.

A pesquisa sobre o programa municipal de Cidade Educadora, tema do terceiro capítulo da dissertação, foi realizada utilizando como referencial de pesquisa, os manifestos e a proposta municipal que instituiu o programa na cidade de Sorocaba. Buscando um debate em torno de textos que propõem a educação para além dos espaços escolares, por meio da potencialização das funções educativas dos espaços da cidade. A idéia da cidade como um espaço educador representa um movimento de racionalização do espaço, que parte de uma proposta que vem sendo desenvolvida pela UNESCO desde a década de 70. Inicialmente desenvolvido na cidade espanhola de Barcelona, os programas de cidade educadora abrangem atualmente uma rede com mais de 300 cidades no mundo das quais 11 no Brasil. Estas cidades relacionam-se e trocam experiências sobre políticas que incluam todas as modalidades de educação, formais ou informais, nos diversos “cenários educativos” que compõem a cidade.

O programa Cidade Educadora implantado em Sorocaba visa o desenvolvimento de propostas que buscam a valorização das capacidades educativas dos espaços da cidade, por meio de uma série de projetos voltados para a formação do cidadão e para o exercício da cidadania. Nesta proposta a cidade deve ser desenhada para favorecer e promover o desenvolvimento da cidadania por meio da participação ativa dos cidadãos nos espaços educativos da cidade. A Cidade Educadora, segundo os documentos (jornais, leis, boletins, folhetos, entre outros) e teóricos abordados neste trabalho, incorpora o papel de educadora a partir do momento em que esteja permeada por mecanismos e redes que viabilizem a educação em todos os seus espaços. Com essa proposta a cidade implementa uma série de

programas e projetos urbano-educadores e desenvolve a partir deste discurso seu modelo de escola, a Escola Cidadã.

A Escola Cidadã compõe a lista de projetos desenvolvidos no programa Cidade Educadora de Sorocaba e é implantado nas escolas municipais em todas as modalidades de ensino, do infantil ao médio. A pesquisa, como já afirmado, está amparada no levantamento teórico de seu conceito e prática, segue análise com base em teóricos da educação, historiografia da escola e da forma escolar, historiografia crítica, geografia e geografia escolar e documentos oficiais do programa. A escola cidadã compreende um conceito desenvolvido em cidades brasileiras desde o final dos anos 80 e início da década de 90, tendo como princípio o desenvolvimento de uma educação “voltada para e pela cidadania”. Em Sorocaba, a Escola Cidadã é desenvolvida a partir de uma proposta de gestão participativa na escola, protagonismo e empreendedorismo infanto-juvenil, por meio de uma série de projetos e programas aplicados pela Secretaria Municipal de Educação sob assessoria do Instituto Paulo Freire. O texto também aborda práticas escolares aplicadas no programa, destacando projetos com maior abrangência na rede.

O trabalho sobre o tema Cidade Educadora – Escola Cidadã acompanha um breve debate sobre o conceito de cidadão, cidadania e de cidadania na educação, relacionando estes conceitos com a proposta de cidadania apresentada nos programas municipais. Nas considerações finais, aponto posicionamentos perante a ideologia expressa nos programas e destaco a questão da prática escolar como ponto fundamental de análise sobre os projetos e que é a partir das práticas em meio ao cotidiano da escola que um programa ganha significado e objetividade.

Destaco que educação e cidade são termos que se completam e se contradizem quando nos colocamos a observar suas formulações no mundo globalizado e o objetivo deste trabalho é senão uma pequena e sutil observação de alguns destes antagonismos que se convertem no programa Cidade Educadora.

## **2 AS CIDADES NA CONTEMPORANEIDADE**

Desde períodos clássicos da humanidade as cidades se apresentam como palco do desenvolvimento humano em suas múltiplas esferas. Mesmo em suas formações mais antigas na Mesopotâmia e no Mediterrâneo, como nas megacidades da atualidade, a construção de espaços de produção econômica e de vivência representam um desafio técnico diante da necessidade cada vez maior de racionalização do espaço. Santos (1999, p.232) considera a racionalização do espaço como um modo de permitir que o encontro entre a ação pretendida e o objeto disponível se dê com o máximo de eficácia. Neste ofício as cidades sofrem um processo constante de reorganização do espaço, diante da inserção de técnicas e tecnologias novas impulsionadas pelo modelo econômico capitalista. A presença hegemônica do capitalismo e seu processo de expansão global desenvolveram por meio do reaparelhamento técnico do espaço, a produção de espaços desiguais organizados pela lógica capitalista e as mudanças ocorridas no sistema econômico implicam diretamente em novos projetos de reorganização espacial. Por isso as cidades são acima de tudo um desafio que se insere diante de fatores de tempo e espaço, ao passo que as técnicas e tecnologia em constante evolução, cada vez mais informatizadas e universalizadas, capturam a cidade e suas funções e as lançam dentro de um processo de globalização.

Para o geógrafo David Harvey (2006) o processo de globalização constitui uma nova fase do modo de produção capitalista, historicamente relacionado com a internacionalização das trocas e do comércio desde antes de 1492. Ao internacionalizar-se, o capitalismo não pôde sobreviver até hoje sem ajustes espaciais, recorrendo à reorganização geográfica como solução parcial para suas crises e seus impasses. A globalização é assinada como a reorganização geográfica do capitalismo, sempre movido pelo objetivo de acelerar o giro do capital. As cidades, reféns deste processo, são produtos inacabados da reorganização do espaço pelo capitalismo e não podem simplesmente se desglobalizarem, sem que promovam uma profunda desvinculação de sua estrutura funcional, produtiva e econômica de seus processos histórico-econômicos globais, do mesmo modo, a sociedade humana não pode mais desvincular-se das cidades. As cidades converteram-se em extensões dos seres que nelas habitam.

O geógrafo mexicano Daniel Hiernaux (2006), atribui às cidades um olhar focado na velocidade, que ocasiona um processo de erosão do conhecimento acumulado e dos grandes discursos ou metanarrativas. Para Hiernaux, cidade é tradicionalmente definida por uma certa concentração de população, uma certa densidade física e a presença de atividades não diretamente ligadas ao campo. Daniel remete o discurso da cidade ao urbanismo, à economia e cultura, neste aspecto o autor acredita que se isolam temas ligados a aspectos subjetivos como a formação de imaginários e que a cidade em sua nova proposta, supera o marco estreito de suas dimensões morfológicas, demográficas ou econômica. A fronteira entre o rural e o urbano torna-se mais frágil, como também tornam-se frágeis a definição do modo de vida da cidade e do campo. Assim o autor lança a seguinte questão: “O que faz com que uma cidade seja uma cidade?”

A cidade representa a plena realização da ação humana, que pelo exercício do trabalho e a evolução constante das técnicas e tecnologias amplia incessantemente as potencialidades dos seres no espaço habitado e neste sentido, paradoxalmente, as cidades se transformam em espaços produtores de extremas desigualdades, no que diz respeito ao uso e apropriação do espaço e das condições à vida que ela proporciona. Deste modo, a cidade é acima de tudo um espaço de contradição. Podemos afirmar que, as cidades, principalmente as pós-industriais, negam e criam nelas mesmas condição de própria negação, pelo fato de que a cidade exclui grande parte de seus cidadãos das condições de potencializarão que ela oferece.

A aceleração do tempo suprime a história e causa desigualdades espaciais vitais para seu funcionamento, confluência e flexibilidade. A criação de áreas suburbanas e guetos desprovidos dos conjuntos técnicos e informacionais, acabam por tornarem em zonas de exclusão, não determinadamente uma exclusão sócio-econômica e territorial mas uma exclusão informacional em vista da velocidade da informação, sua apropriação e utilização.

No atual período tecnológico a informação deixa de ser produto e apresenta-se como o vetor fundamental do processo social e os territórios são desse modo, equipados para facilitar sua circulação. Os equipamentos denominados de meios-técnicos-científicos-informacionais (SANTOS, 1999), são anexados aos territórios estabelecendo sistemas que atuam de maneira ordenada em espaços em que o meio natural se encontra subjugado pela técnica, que subjugada à ciência e esta ao mercado, cria condições para uma expansão global. A globalização impõe a universalização das técnicas, das tecnologias, da produção e dos meios

produtivos, universalização do consumo e dos padrões de comportamento, universalização das finanças e dos sistemas financeiros, universalização do capital do capitalismo e da capitalização da natureza e seus recursos.

A informacionalização das técnicas e tecnologias levam a uma informacionalização do tempo, um tempo tecnológico informacional muito mais veloz que o tempo humanizado pelo relógio solar, ou o tempo mecanizado pela produção capitalista, e neste aspecto a velocidade informacional, seus sistemas, objetos e coisas materializam o tempo, podendo então existir nas cidades tempos diferentes.

A velocidade técnica se impõe perante o tempo, causando destemporalidades vitais para seu funcionamento. As cidades, sobretudo as grandes cidades e as metrópoles, agregam em seu cotidiano um conjunto de técnicas e sistemas de técnicas que constituem o poder em fluxos, sempre seguindo a verticalidade do sistema capitalista. Os sistemas técnicos se aperfeiçoam aumentando a velocidade dos fluxos e centralizando o poder nas camadas mais altas da sociedade, detentoras da velocidade informacional. O tempo concreto dos homens torna-se a temporalização prática de seus movimentos no espaço e do próprio espaço em movimento. Por isso há uma interpretação particular do tempo para cada ator, cada grupo, cada classe social, cada indivíduo, dependendo de quão veloz o é na produção, aquisição e controle das novas tecnologias da informação que a condiciona e estabelece. Assim, a velocidade informacional impõe ao corpo uma fragmentação de sua relação com o espaço, afetando nossa percepção e nossa capacidade de poder entendê-lo e questioná-lo.

A voracidade com que as novas técnicas apropriam-se dos espaços faz com que se desfçam suas relações com os homens, como também se desfazem as relações sociais. Em seu livro *Tempos Líquidos*, Zigmunt Bauman (2007) desenvolve o conceito de fluidez para explicar a reconfiguração da modernidade sólida para uma fase líquida, onde as estruturas sólidas das organizações sociais não conseguem manter suas formas por muito tempo para que possam se estabelecer em longo prazo. Este fenômeno que atinge a todos, também torna líquidas as instituições, a política, o Estado e o poder.

Baseando-se em Bauman (2007), pode-se dizer que a cidade perde sua solidez e reconfigura-se diferentemente para cada pessoa que nela habita. A liquidez atinge deste modo as relações sociais, tanto as verticais quanto as horizontais, desconfigurando a comunidade e seu conceito, desconfigurando o espaço territorial orgânico que une os corpos vivos, onde as relações sólidas passam a ser líquidas, dentro de um processo de globalização, que o autor classifica como globalização negativa. Para Bauman, a liquidez e seus efeitos globais alteram

a relação clássica centro-periferia através da expansão global de um modelo de mercado que ignora fronteiras, mas que se apresenta seletivo, excludente e que causa uma separação entre o poder e a política, entre o comércio e o capital, enfraquecendo os vínculos humanos de solidariedade e abandonando os indivíduos a suas próprias sortes e incertezas. As cidades se reconfiguram em hiperguetos e guetos ricos e os espaços se tornam interditados, neste processo transformam-se em áreas urbanas de densidade de interações e comunicação, que se produzem por meio da guerra e da insegurança, comunicando na esfera global e desconectando localmente, os agentes humanos atribuem poderes locais às suas identidades em solo fixo, enquanto os operadores globais se movem em forma de fluxos adquirindo poderes globais, aos quais o autor denomina de global-trotters.

Para Harvey (2006) a chamada desmaterialização do espaço no campo das comunicações, apropriada imediatamente pelas instituições financeiras e pelo capital multinacional, formou como efeito o “ciberespaço” onde se estabelecem relações sociais virtuais que ignoram as fronteiras geográficas, como também nos mostrou a espetacularização das ações humanas e dos fenômenos naturais globais em tempo real, dentro de um aparato cada vez mais monopolizado chamado de Internet.

O enorme desenvolvimento dos meios tecnológicos de comunicação é destacado por Bordenave (1982) a partir da década de 70 na criação do chamado “homem social”, ou seja, aquele que ao mesmo tempo é produtor e produto de sua própria cultura. Santos (2001) aponta que na mesma década a união entre ciência e técnica revigora-se com os novos e portentosos recursos da informação, dando aos territórios novos conteúdos e impondo novos comportamentos. Segundo Santos, nas pequenas e médias cidades os meios de comunicação produzem idéias que contrastam as tendências locais e globais dos espaços, ocasionando uma comunicação contraditória. As mídias locais como a imprensa, o rádio, a televisão, como também a internet, acabam se tornando sensíveis às problemáticas dos indivíduos e empresas locais ao processo modernizador hegemônico exercido por agentes externos que variavelmente, conforme o jogo entre o local e o global, podem acabar beneficiadas ou ao contrário, feridas e mortas em virtude da resistência desigual dos produtos e empresas locais face ao processo de globalização perversa.

A ampliação da velocidade dos fluxos, gera desigualdades vitais para o funcionamento da cidade, causando um profundo impacto no relacionamento entre as pessoas. A descomunicação territorial na cidade é pensada e planejada pelo capital especulativo imobiliário, instituindo uma fragmentação social nas práticas do uso e ocupação do espaço.

A produção e distribuição dos meios técnicos-científicos-informacionais não alcançam a todos, ocasionando diferenças temporais, os sistemas técnicos se aperfeiçoam aumentando a velocidade dos fluxos e centralizando o poder nas camadas mais altas da sociedade, detentores da velocidade informacional.

Para Santos (2001), o poder informacional é verticalmente imposto através de uma força centrífuga, homogeneizante, modernizadora e globalizante e os meios de comunicação se convertem em poderosas ferramentas de controle e dominação. O geógrafo ressalta que, os meios de comunicação extremamente estendidos e rápidos tornaram-se os servidores das grandes indústrias, do capitalismo e das grandes corporações. A tecnologia destaca como força autônoma que subordina a ela todas as outras variáveis do sistema em termos de sua operação, evolução e difusão associada e projetada em conjunto com a comunicação. Entendendo a comunicação pela ótica de sua função em relacionar as pessoas entre si e elas entre os espaços, relacionar os espaços e os espaços entre si, como também os objetos, podemos então entender que as cidades potencializam a comunicação e seus poderes enquanto estas potencializam as cidades. Nestas condições, os meios de comunicação também informatizados, cada vez mais rápidos e abrangentes, se estabelecem globalmente, interconectando pessoas, máquinas, objetos, aparelhos, instituições, capitais, finanças, tudo ao mesmo tempo anulando fronteiras no espaço físico.

Bordenave (1982, p. 8 e 42), aponta:

O impacto dos meios (de comunicação) sobre as idéias, as emoções, o comportamento econômico e político das pessoas, cresceu tanto que se converteu em fator fundamental de poder e domínio em todos os campos da atividade humana. [...] Os meios de comunicação organizados e manejados segundo modelos forâneos verticais e unilaterais, a não ser raras exceções, parecem procurar mais o lucro, o prestígio e o domínio do que a construção de uma sociedade participativa, igualitária e solidária, onde as pessoas realizem plenamente seu potencial humano.

Neste contexto os meios de comunicação nas cidades despontam no sentido de tornar comum os interesses da sociedade como um todo. A indústria global de comunicação conduz uniformemente e de maneira hegemônica ao consumismo e à ideologia de consumo capitalista, através de um discurso que transita entre o belo e o catastrófico, mascarando a estrutura desigualmente perversa do sistema econômico vigente em que reina uma pequena elite indetectável e pregando e difundindo o medo. Mas, no entanto a contrariedade comunicativa não é algo exclusivo das cidades atuais, a oralidade era ferramenta que os

cidadãos de Atenas bem conheciam e temiam, pois a eloquência sofisticada constituía uma ameaça à máquina do Estado, tendo em vista que o calor do discurso exaltava os homens no fórum ateniense e levava à desordem no senado grego conforme observa o historiador norte americano Richard Senett (1997).

Sennet em sua obra *Carne e Pedra* (1997) atribuiu à cidade uma categoria de extensão política do corpo humano, materializada conforme a experiência das relações sociais e corpóreas através da história. Neste sentido podemos pensá-la de modo orgânico, um controle orgânico do corpo, as vezes violento, as vezes imperceptível. Deste modo, a necessidade de reorganização do espaço da cidade tanto por razões políticas quanto econômicas, levam também a uma reorganização dos corpos na cidade. Este tema foi abordado por Sheila Ribeiro e Josh S. no espetáculo de dança *O organizador de carne*, ao propor perguntar se ainda somos capazes de perceber o que nos organiza, diante da idéia de que nossa percepção do espaço está condicionada pela publicidade, pela mídia, pelo consumo, dentre outros “dispositivos”. Segundo Helena Katz (2007), crítica do espetáculo, em artigo publicado no jornal *O Estado de S. Paulo*, utilizando o filósofo italiano Agambém, apresenta o sujeito como resultante da ação política dos seres vivos com os “dispositivos”: as fábricas, a justiça, a medicina, as escolas, também os aparatos cibernéticos como o Second Life, o MSN e o Orkut. Por meio destes ambientes operam novas configurações de convívio organizado de maneira a criar formas de controle social do comportamento, inclusive os dispositivos do mundo digital, que despotencializam a capacidade de identificar o que resultam de suas relações conosco.

Nas cidades globalizadas as contradições tornam-se cada vez maiores e mais perversas, pois a comunicação intercultural imposta por um poder hegemônico defende senão os interesses parciais dos setores que controlam os meios, no caso, as grandes corporações multinacionais proprietárias das redes e de empresas fabricantes de aparelhos de comunicação, explorando comercialmente os recursos comunicativos na chamada “indústria cultural” (BORDENAVE, 1982, p. 42).

Para Bauman (2007), as cidades são caracterizadas por uma densidade relativamente alta de população, interação e comunicação acolhendo uma massa enorme de pessoas atraídas pela modernidade, desempregados expulsos do campo pela mecanização da agricultura e pelas políticas agrárias que privilegiam o latifúndio, migrantes sazonais de diferentes regiões e imigrantes. Deste modo, a vida nas cidades obriga as pessoas a conviver rotineiramente lado a lado com estranhos de diferentes culturas com quem pouco se comunicam ou mesmo sequer se comunicam. Assim, a mesma cidade que as une, também as individualiza em seus anseios e

problemas. A comunicação globalizada, estendida para esferas internacionais afastam simultaneamente as pessoas de seus lares e da vida pública, estando estas fisicamente próximas, mas socialmente distantes num movimento perigoso que Bauman (2007) denomina de “conexão global, desconexão local”. A cidade e a produção de espaços segregados produz a insegurança e o medo, que por sua vez é potencializado globalmente pelos meios de comunicação que intensificadamente não cessam de mencionar infundáveis notícias de perigos que assombram individualmente a todos em sociedade.

Os medos propagados e generalizados pelos meios de comunicação acabam gerando mais medo. A incerteza para com o futuro, posição social e insegurança existencial postos além do controle individual, geram comportamentos defensivos que conduzem e justificam as guerras no espaço urbano. É importante questionar a forma banal com que a grande mídia em geral retrata o conflito urbano e seu combate através de políticas locais para resolver problemas de origem global. Os meios de comunicação globalizam a necessidade de vigilância e de armas contra a violência, o crime e o terrorismo. O criminoso estereotipado é uma pessoa local que geralmente apresenta um padrão traçado socialmente e associado como criminoso potencial, no caso, os pobres, mestiços, negros, favelados, presidiários, migrantes e imigrantes.

Vale ressaltar que a expansão da comunicação pessoal para a esfera global interconecta movimentos contestatórios à ordem capitalista. Um exemplo claro disso são as ações dos hackers, que atuam no ciberespaço com ações que vão desde divulgações de informações secretas de importantes agências globais a crimes contra o patrimônio financeiro de grandes bancos e pessoas. Outro exemplo é o pirateamento (reprodução e distribuição não autorizada e gratuita) da produção da indústria fonográfica e cinematográfica, o que trouxe um grande impacto nas multinacionais destes setores e obriga a uma urgente mudança de estratégia de organização de empresas e artistas destes mercados. A comunicação entre os mais diversos grupos que se identificam nas várias formas de luta contra o capitalismo e seu processo de globalização perversa, faz com que se estabeleça uma rede de comunicação horizontal capaz de organizar ações globais.

Esta comunicação horizontal calcada na realidade e experiências da vivência nas periferias, desenvolve lentamente um debate político de resistência no levantar de forças centrípetas ante a globalização. Exemplos são o rap e o punk da periferia, que transfiguram estilos comerciais globais para uma representação da realidade local onde são incorporados e reproduzidos, procurando mídias alternativas de divulgação e conquistando espaço. Na

microesfera tornam-se significativos e duradouros e quando lançados em rede global, interagem com outros espaços e pessoas em condições semelhantes de organização, luta e cultura.

## **2.1 As periferia e as cidades**

As periferias foram por muito tempo áreas espacialmente segregadas da cidade, não apresentando as belas paisagens ricas e luminosas dos centros urbanos. Hoje o processo de gentrificação modifica a noção de periferia. Neil Smith<sup>1</sup>(2007), procura explicar o processo de gentrificação, situando o fenômeno no quadro mais amplo do desenvolvimento desigual da economia capitalista e seu processo de reorganização territorial classificado como renovação urbana. Pelo fato das áreas periféricas da cidade apresentarem menor renda da terra, acabam sendo favorecidas pela descentralização dos setores empresariais, novas redes de empreendimentos e comunicação que são instaladas em novas estruturas fixas, valorizando espaços periféricos e desvalorizando centros mais velhos, que conseqüentemente são reapropriados por novos empreendimentos. Em espaços periféricos previamente definidos, ocorrem processos de hipervalorização da terra em razão do tipo de investimento neles implantados. No entanto a valorização econômica da periferia acentua a ocupação desigual do espaço da cidade, os espaços de riqueza e de pobreza nas áreas periféricas são territorialmente bem definidos, muitas vezes por meio de muros com cercas elétricas e seguranças armados. Por mais que as redes de investimento e comunicação se espalhem pela periferia da cidade, as classes mais altas isolam-se em condomínios fechados, vídeo-monitorados, com boa infraestrutura, áreas hipervalorizadas “protegidas”, configurando desta maneira o que Bauman (2007) classifica como guetos ricos. As classes baixas buscam habitar as áreas que forem compatíveis às suas respectivas rendas e assim se distribuem pelo espaço ocupando os chamados lugares opacos (SANTOS, 1999).

Os lugares opacos são áreas da periferia, compostas em sua grande maioria por pessoas pobres, apresentando um tempo diferente de velocidade e fluxos expressos na cidade. Milton Santos (1999) classifica os pobres da periferia como os homens lentos da sociedade, habitantes dos lugares opacos periféricos. Os homens lentos, são lentos por não possuírem mecanismos políticos, econômicos e tecnológicos que constituem a velocidade informacional,

---

<sup>1</sup> Em texto traduzido por Daniel de Mello Sanfelici, mestrando em geografia humana pela FFLCH – USP (2007 p. 15-31).

por outro lado, o fato de não usufruírem da mobilidade tecnológica que os objetos e os sistemas proporcionam e da velocidade da informação, acabam por perceber que as imagens pré-fabricadas pelas mídias são miragens e não podendo estar muito tempo diante desse imaginário perverso, acabam por descobrir as fabulações.

As zonas urbanas “opacas”, ou seja, áreas pobres periféricas das cidades, lugares distantes da luminosidade artificial, acabam por se tornar em espaços da aproximação, da interatividade e da criatividade, locais onde se elaboram sistemas de ações improvisados perante o molde da divisão social do trabalho na qual se estrutura o capitalismo. Mas, com a diferença da existência de uma mobilidade ocupacional da qual Santos (1999) denomina de flexibilidade tropical, são os pobres que na cidade que fixamente olham para o futuro, na elaboração de um conjunto de ação que tendência a horizontalidade e prosperidade ao que vem adiante.

Aquém de sua aparência muitas vezes apresentada num contraste marcante da paisagem urbana e do fato das áreas opacas não desfrutarem das mesmas condições de potencialidade que se apresentam nas áreas centrais, em bairros ricos como também nos guetos ricos, as periferias pobres possuem relações fundamentais com a cidade, tanto no plano político, social, econômico, cultural e histórico. Nestes espaços residem a massa da população operária, consumidores que pagam impostos, que trabalham e sonham com um futuro melhor. No entanto, as áreas periféricas pobres são carentes em instrumentos de potencialização e por causa disso, muitos de seus habitantes não reconhecem e não usufruem destes instrumentos, em razão disto talentos e vidas se desperdiçam. As pessoas pobres que habitam as periferias não dispõem do aparelhamento que os constituem como cidadãos e portanto estão excluídas das imagens de televisão e noticiários que apresentam a beleza do urbano e também não precisam ser visitadas por turistas e visitantes em negócios. Por esta razão, em muitos casos muitas áreas periféricas não estão presentes nos mapas das cidades e desta forma são dadas como inexistentes.

Salete Kozel (2006) (in SEEMANN, 2006, p. 131,132), apresenta em debate em torno da cartografia, afirmando que os mapas são uma forma de comunicação e representação do espaço físico mensurável ou espaço vivido subjetivo. Os mapas, quando impressos num suporte plano bidimensional, contém uma forma ideológica de apresentar o espaço geográfico, constituindo uma abordagem sócio-cultural proveniente de um discurso que serve de manutenção ideológica, que ao representar uma porção do espaço dá significado a ele.

Os mapas turísticos oficiais de Sorocaba, anos 2006 e 2007, publicação do Sorocaba e Região Convention & Visitors Bureau, empresa que visa dar suporte aos visitantes e turistas que chegam a cidade, não apresentam as áreas periféricas da cidade, excluindo toda a zona norte e outras áreas pobres do mapa, que, no entanto comportam a maioria da população da cidade. Sendo o mapa ao olhar de seu leitor, uma certeza que o lugar existe, as áreas não presentes no mapa são como inexistentes, também é como se não existissem as pessoas que lá residem. Por meio da linguagem cartográfica a cidade é desenhada, planejada e organizada, aos critérios estabelecidos em centros de decisão. Porém muitas áreas de periferia não são frutos deste planejamento, em muitas vezes, a periferia se impõe como uma organização territorial produto da luta pelo uso e ocupação do espaço. Este modo alternativo de se fixar na cidade causa impacto na paisagem, e incomoda aos olhares de investidores que objetivam a valorização da renda das áreas ocupadas. O processo de ocupação informal de áreas urbanas são excluídos dos conjuntos técnicos e tecnológicos que compõe o padrão da vida urbano, então os moradores criam seus sistemas e mecanismos de sobrevivência às margem da lógica que rege a cidade, as áreas pobres periféricas tem sua linguagem e sua própria lei, os quadros de poder se convertem em outros atores e outros significados.

## **2.2 A Educação e as Cidades**

Dos instrumentos de potencialização que existem na cidade, a educação assume um caráter de destaque. Em tempos de “grandes incertezas”, se atribui à educação a responsabilidade para com o futuro. Esta visão messiânica da educação, enaltecida pelos organismos governamentais e pela grande mídia, está presente no imaginário da população, que vêem a educação escolar como um dos poucos caminhos seguros para o futuro dos jovens que residem nos espaços de pobreza e miséria da cidade.

A cidade moderna está historicamente ligada à escola e a educação assume um papel fundamental em relação a desenvolvimento tecnológico e econômico. Os planos de desenvolvimento das cidades industrializadas estão intimamente ligados às políticas educacionais, movimentando grandes interesses e volume de recursos. As indústrias exigem cada vez mais a qualificação de mão-de-obra e as cidades que não oferecem bons serviços de educação, perdem posição na disputa pela instalação de novos empreendimentos. A educação escolar após a revolução industrial passa gradativamente e de forma cada vez mais acentuada, a ser utilizada como ferramenta para o recrutamento seletivo de mão-de-obra, diante da

evolução das técnicas e tecnologias de produção e do crescente número de desempregados na cidade. O conhecimento escolarizado é utilizado como referencial de inclusão e exclusão no mercado de trabalho. As indústrias começaram a exigir cada vez mais do conhecimento prévio obtido na escola para o desempenhar das atividades industriais e este processo resultou na sistêmica instrumentalização do ensino, voltado para a formação e reprodução de pessoas adaptáveis ao trabalho industrial, destituindo a escola de seu conteúdo histórico (ALVES, 2006).

No capitalismo, a busca por informação substituiu a busca por conhecimento, deste modo a educação passa a ser vista como um meio de transmissão de informação voltada para o mercado, substituindo a capacidade de transformar pela necessidade de formar. No entanto, a informação é muito mais rápida que os sistemas de formação desenvolvidos na escola. A informação não está presente apenas nas coisas, nos objetos técnicos, que formam o espaço, a informação também se faz necessária à ação realizada sobre essas coisas (SANTOS, 2000). Dá-se a valorização da informação nos espaços das cidades, que desenvolvem meios visando ampliar os fluxos e a velocidade de seus sistemas informacionais. A escola, incapaz de responder com velocidade às exigências do mercado, como também incapaz de responder às novas exigências sociais resultantes das transformações tecnológicas, perde-se em seu princípio legal de “formar para o trabalho e exercício da cidadania” (dos princípios e fins da educação nacional, art. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – lei federal nº 9394/96)

A oferta de educação ligada a fins econômicos na cidade propicia a implantação de uma série de instituições de ensino nas mais diversas modalidades de ordem pública e privada, ligada a uma crescente onda de busca pela qualidade. No entanto, qualidade em educação voltada para o mercado significa a produção de uma educação de mercado. Porém a educação na cidade, pensada para além do mercado, representa o desafio de contribuir para o processo de humanização diante da erudição dos valores humanos em sociedade. Conforme apresentaram Redin e Romanini (2007), as cidades modernas organizadas pela lógica do mercado e do consumo acabaram se tornando inviáveis para a convivência humana, por isso a necessidade de reconstrução em razão de novos parâmetros e novas opções. Para os autores, outra cidade é possível se for prioritária às crianças e seu processo de educação.

Com o processo crescente de desemprego e a necessidade de manter as crianças sob orientação, os espaços escolares das cidades assumem assim uma função importante, que é a de socialização. As escolas foram úteis, mantendo as crianças sob controle recebendo a

orientação do Estado. Atualmente, o “perigo das ruas” faz com que as crianças perdessem seu espaço de convívio social: cada vez mais as crianças ficam isoladas em suas casas, rodeadas por aparelhos eletrônicos de entretenimento. A escola tornou-se para as crianças um ponto de encontro com o outro.

Alves (2006) aponta que as escolas se apresentam como um depósito anacromático volátil do contingente populacional improdutivo, onde opera um sistema manufatureiro na reprodução do parasitismo capitalista. Para o autor, a escola é um aparelho ideológico do estado capitalista que dispõe de audiência obrigatória de cinco a seis dias por semana e de cinco a oito horas por dia, mas que está sujeita à ação contestatória do aluno, ação que não se exerce perante os meios de comunicação de massa, e que impede qualquer resposta do receptor ao emissor da mensagem, dificultando a emergência de antagonismos como até mesmo de questionamentos. Pelo contrário, o ambiente escolar é um lugar de comunicações horizontais e que podem ser e são em muitos casos palco de contestação, interação e relacionamentos não apenas entre os alunos, mas também da “comunidade escolar”. O problema é que a escola, enquanto instituição, fecha-se em seu sistema, norma e currículo, para atender seus objetivos econômicos, estatísticos e quantitativos, mecanizando suas relações com a cidade. A escola não desfruta de um diálogo com a cidade e isso resulta na formação de pessoas incapazes de questionar o espaço em que vivem, muito menos de entendê-lo criticamente e transformá-lo. Neste sentido, educar o cidadão passa a estar além de objetivos exclusivos das instituições de ensino, o cidadão educa-se em meio ao espaço onde vive e produz. O cidadão educa-se em meio a cidade que habita.

Educar pela cidade representa palco de estudos de diferentes áreas, os quais caminham na busca pela valorização do caráter educativo da cidade a partir da exploração educativa de seus recursos. A valorização destes recursos no aspecto educacional fundamenta o projeto Cidade Educadora, uma rede da qual participam mais de trezentas cidades no mundo e que foi implantada em 2007 na cidade de Sorocaba como seu plano de desenvolvimento econômico e social. As relações da cidade de Sorocaba com a escola são marcantes em seu processo de desenvolvimento desde sua formação aos dias de hoje e este é o eixo principal do capítulo a seguir.

### **3 A CIDADE DE SOROCABA: EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO**

A educação na cidade de Sorocaba sempre esteve submetida a “uma visão pobre e estreita”, retrata Menon (2000, p. 40), caracterizando a educação e sua importância cultural, sendo “tímida até mesmo entre o círculo aristocrático e este caráter perdurou até os primeiros anos da república velha no final do século XIX, com o crescimento da cidade e o início da industrialização”.

Sorocaba foi fundada em 15 de agosto de 1654, seu desenvolvimento econômico iniciou com a atividade preatória de indígenas e foi gradativamente substituída pelo comércio de muars em período datado entre a fundação da vila à primeira metade do século XVIII. Neste período, conforme aponta Menon (2000, p. 41), foi fundada a escola beneditina em 1667, mas seu funcionamento data “entre algum ano antes de 1728” até 1805, ensinando latim e cantochão aos filhos dos moradores da vila. A primeira escola pública foi instalada oficialmente em 1815 a pedido direto da Câmara Municipal à Dom João, funcionando no modelo de escola isolada masculina régia, com suas atividades iniciadas em 1818. Isso significa que até o início do século XIX não havia existido em Sorocaba nenhuma tentativa modesta de educação escolar, as atividades econômicas, o preamento indígena quanto o comércio luar, dentro do período histórico e do modelo econômico que os organizavam, dispensavam a necessidade desse tipo de instrução.

No entanto o comércio de muars influenciou o desenvolvimento comercial da cidade e seu primeiro processo de urbanização.

Conforme apresentou Romero (2006), a descoberta de ouro em Minas Gerais, no final do século, colaborou para a utilização do transporte luar no trabalho nas minas, desencadeando o movimento chamado de tropeirismo. Os tropeiros eram parte da vida da zona rural e das cidades pequenas dentro do sul do Brasil, dirigindo rebanhos de gado e levando bens por toda região, especialmente para São Paulo. A cidade de Sorocaba estava na rota dos tropeiros por utilizarem muito das antigas rotas indígenas, conforme aponta Ribeiro (2006, p. 100, 101). Os indígenas já detinham, antes mesmo do período colonial, o conhecimento de trilhas e caminhos que passavam por Sorocaba, trilhas conhecidas como “caminhos do Peabiru” e tinham a Serra de Araçoiaba como referência geográfica.

As primeiras tropas de muars passaram por Sorocaba por volta de 1734, utilizando-se das várzeas do rio Sorocaba para o decanso dos animais e registros e venda das mulas (Ribeiro, 2006). A feira de muars de Sorocaba, dava à cidade um intenso movimento sazonal

entre os meses de abril e maio, atraindo compradores de toda a colônia, com isso o desenvolvendo na cidade diversos tipos de atividades econômicas, nas quais se destacou o comércio, conforma aponta ROMERO, 2006 (p. 21):

As Feiras não se limitavam só a venda de animais, mas também no comércio de produtos relacionados a montaria (arreios – artigos em couro no geral – estribos, freios, etc.), à alimentação e no entretenimento que aconteciam na cidade (festas, jogatinas de várias espécies, teatro, corridas de raia, etc.), como também ao maior afluxo de "mulheres de vida alegre" (prostituição); havia também muitos artistas itinerantes (tocadores de flauta, cantadores, etc.); existiam, além dos eventos profanos, também os religiosos: comemorações do Divino Espírito Santo e Folias do Divino. Tudo isso fazia com que se aumentasse bastante o número de habitantes nesta época.

A cidade de Sorocaba configurou-se então, decorrente desta economia sendo que a ocupação de seus espaços foi obra deste processo de desenvolvimento. Romero (2006, p. 22) prossegue:

Desta maneira, a cidade vai preenchendo seus espaços tendo, muitas vezes, como influência o tropeiro, pois o comércio vai crescer próximo as áreas de pastagem das tropas, do fluxo de pessoas; sua influência também se fará presente na estrutura da cidade, suas ruas – mais largas ou mais estreitas, com caminhos que desembocam próximos ao rio (Sorocaba) – o tamanho de seus largos – antiga paragem de mulas – a cidade como um rizoma, formado pela passagem dos animais.

Aluísio de Almeida (2008) constata que existe um rudimentar ensaio para instalação de indústrias manufatureiras:

Com o desenvolvimento das Feiras e conseqüentemente crescimento da mão-de-obra especializada das indústrias caseiras, apareceram logo em 1852, as primeiras tentativas fabris: a do algodão, de Manuel Lopes de Oliveira e a de seda, em teares fabricados pelo próprio pioneiro, Francisco de Paula Oliveira e Abreu. Ambas não passaram de ensaios, porquanto a de seda pereceu por falta de apoio financeiro e a de algodão, por causa da Guerra de Secessão Americana, que, privando as fábricas de tecidos ingleses da matéria-prima indispensável, elevou os preços a tal ponto que era mais vantajoso exportar o algodão para a Inglaterra a tecê-lo aqui.

Se a exportação do algodão lesionou a atividade manufatureira local, a necessidade de acelerar o fluxo da mercadoria para suprir a demanda do mercado externo vai fazer de sorocaba a interface de fluxos provenientes de diversos caminhos. A Estrada de Ferro Sorocabana condicionou a inserção de Sorocaba na rota do café e de outros produtos agrícolas como o algodão. A produção de algodão que ocupava as áreas dos terrenos da depressão

periférica desde Sorocaba até Itararé, foi impulsionada por um mercado favorável do produto decorrente da Guerra da Sessessão nos Estados Unidos que o correu entre 1860-1865 (ídem, 2008). Esta atividade enriqueceu um grupo de epresários ao qual pertencia o húngaro Luis Matheus Maylaski que empenhou-se em levantar capitais para a realização da construção de uma estrada de ferro que uniria Sorocaba a São Paulo, obra que foi concretizada em 1875, logo estendendo-se para Tietê, Tatuí, Itapetininga, Botucatu e Piracicaba, fazendo integração com o transporte fluvial a vapor. Este empreendimento inseriu Sorocaba num período técnico-industrial, aspecto que favoreceu as indústrias têxteis de grande porte que na cidade foram instaladas e que operavam nos moldes do capitalismo industrial inglês de exploração de mão-de-obra.

Em 1897, “a cidade contava com 5 fábricas têxteis e várias manufaturas apontando que a economia tomava outro rumo, aproveitando-se da matéria prima local (o algodão) e a mão-de-obra feminina, infantil e posteriormente imigrante”, conforme aponta Silva (2000, p. 58-61). A partir deste momento a indústria passa a ser o ponto no qual se basearia o crescimento da cidade com a criação de ruas e bairros operários abastecidos com luz elétrica.

### **3.1 Educação e modernidade em Sorocaba**

A modernidade industrial exige da cidade uma série de melhorias urbanas utilizadas para elevar seu padrão econômico. Entre estas melhorias estão as escolas, reivindicação da classe média urbana, composta por pequenos fabricantes, comerciantes, artesãos, funcionários públicos, profissionais liberais, intelectuais e até produtores rurais que procuraram se instalar na cidade junto com suas famílias, que se tornaram os protagonistas do processo de implantação do ensino escolar público em Sorocaba.

Comforme Menon (2000) em 1872 a população sorocabana era de 12.999 habitantes, havendo 2 escolas públicas para o sexo masculino, 2 para o feminino, 3 particulares para o sexo masculino e 2 para o feminino, contando também com uma escola noturna particular mantida pela Loja Maçônica Perseverança III. Em 1890 a população passa a ter 17.068 habitantes dos quais 13.976 eram analfabetos (77% da população).

No final do século XIX ocorreram importantes mudanças na política e economia da cidade. No campo político o fim do século marcava o fim do império e o início da república, no campo econômico o fim do período do comércio de mulas e o predomínio da economia industrial e manufatureira. Enquanto a economia nacional se estabelecia em pleno período

agrário-cafeeiro, Sorocaba despontava para a nova economia industrial e esta mudança recaí sobre as diferentes posturas das classes dominantes na cidade.

No campo da educação os republicanos traziam consigo os ideais “liberais” de ordem e progresso e a educação tinha um papel fundamental nos projetos da república. O trabalho de Jorge Nagle intitulado “Educação e Sociedade na Primeira República” (1974) destaca momentos significativos da educação no Brasil durante o período de 1889 e 1930, utilizando-se de Fernando de Azevedo como principal referência teórica. Nagle aponta em seu trabalho importantes categorias explicativas para a educação brasileira neste período das quais destaco duas, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico.

Para Nagle (1974), o entusiasmo pela educação refere ao período iniciado em 1915 com uma ampla campanha de idéias, planos e soluções relacionadas a educação, decorrente após um período de fervor ideológico de cunho nacionalista ocorrido no final do império. Este entusiasmo compunha um movimento de reforma educacional voltado para a escola primária e normal, tendo o ideal de educação como forma e ferramenta para a reconstrução da nação, utilizando o fator ideológico da língua pátria, da história e da geografia do Brasil para buscar a renovação e a unificação do sistema educativo na formação da nação. Marta de Carvalho em “A Escola e a República” (1989), destaca as intenções da elite cafeeira no projeto de formulação étnica da nação através do projeto de branqueamento racial aplicado pelo meio da descartabilidade e do não aproveitamento da mão-de-obra negra livre no campo, de sua substituição pela mão-de-obra imigrante européia e japonesa no sul e sudeste brasileiro. Marta aborda a educação neste período entendida como uma “arma perigosa” de dominação em contraposição ao pensamento da escolarização para a plenitude do cidadão e este era, para a autora, o tipo de visão sobre a educação defendida pelos políticos conservadores.

De fato os ideais republicanos somavam aos ideais maçônicos da época, visto a forte presença que a macônaria teve durante a primeira república. Segundo Oliveira e Morel (2008) no primeiro ministério republicano, todos os ministros eram maçons inclusive o proclamador da república Marechal Deodoro da Fonseca, até 1930 dos doze chefes de Estado 8 eram maçons e dos 17 governadores de São Paulo da república velha, 13 pertenciam a ordem. Em Sorocaba, não diferente do que ocorria nos centros de poder do Estado, a maçonaria conquistou um papel marcante na política sorocabana e de importante participação no campo da educação. A maçonaria sorocabana representava a ala progressista do Partido Republicano Paulista e representavam os interesses da nova classe social ingente que crescia ligada ao processo de urbanização da cidade.

A classe média urbana no seguir dos ideais nacionalistas característicos do início do período republicano, empenhou-se em levantar a bandeira da escola pública e em 1896 foi criado o primeiro grupo escolar “Antônio Padilha de Camargo”, dezoito anos depois foi instalado o segundo grupo escolar “Visconde de Porto Seguro”, fundado em 1914 e em 1919 o terceiro grupo escolar “Senador Vergueiro” (GONÇALVES, 2006).

Sorocaba não contava com nenhum colégio de ensino secundário e sua implantação só é efetivada após uma duradoura luta política entre duas facções do partido republicano na cidade. Ocorria na cidade uma disputa pelo controle político entre conservadores, ligados a antiga oligarquia agrária, contra os progressistas, representantes da nova burguesia urbana republicana e a educação teve um papel de destaque nesta disputa.

A ala conservadora situacionista conhecida como vergueiristas que representavam a aristocracia agrária paulista e uma outra ala de opositoristas de tendência mais progressista representada por comerciantes e profissionais liberais. Esta última defendia a bandeira do ensino secundário público gratuito, no entanto os vergueiristas, além de não se importarem com a necessidade desta modalidade de ensino em Sorocaba, se empenhavam em impedir a realização de iniciativas dos comerciantes e da maçonaria.

Segundo Gonçalves (2006) o ensino secundário em Sorocaba até 1930 não passou de tentativas deficientes, com execução da Escola do Comércio (atual OSE – Organização Sorocabana de Ensino) que ministrava cursos profissionalizantes e o Colégio Santa Escolástica, ambas instituições de iniciativas privadas, a última de cunho religioso. Em 1920 esta situação tornava-se insuportável:

Ela prejudicava até mesmo os líderes do vergueirismo que ou se conformavam em ver truncada a escolarização de seus filhos ou se mudavam para outras cidades para que estes houvessem continuar estudando – como fizeram respectivamente em 1915, 1916 e 1926, João Clímaco de Camargo Pires, Carlos Malheiros Oeter e Joaquim Firmiano de Camargo Pires, que transferiram suas residências para Itapetininga, Campinas e São Paulo. A eleição de Júlio Prestes para a Presidência do Estado em 1927, abre uma dissidência no poder político local criando a possibilidade de que uma liderança progressista – João Machado de Araújo era ligada por laços de parentesco com o governador – pudesse minar progressivamente a monolítica liderança de Luis Vergueiro, que se opunha aos avanços educacionais desejados (Gonçalves, 2006, p. 41).

O colégio secundário público só foi sancionado em lei de 16 de janeiro de 1929 após a saída dos vergueiristas no domínio da política municipal, porém sua efetiva implantação e funcionamento só ocorreu em 1936. Também em 1929 começa a funcionar a Escola

Profissional Mixta de Sorocaba (atual Escola Técnica Fernando Prestes), de caráter privado e instalada num prédio onde anteriormente funcionava uma beneficiadora de algodão pertencente a Mateus Maylaski. A escola funcionava num sistema de cooperação com a Estrada de Ferro Sorocabana e procurou formar mão-de-obra especializada para suprir as necessidades de demanda das indústrias locais.

O novo ritmo industrial conduz a reorganização do espaço e reconfigura sua paisagem e seu cotidiano. Novas técnicas impõe uma nova representação: Sorocaba deixa de ser a cidade do tropeirismo para a ser conhecida como Manchester Paulista, expressão utilizada a partir de 1905 e incorporada ao imaginário sorocabano após um discurso de um superintendente da Estrada de Ferro União Sorocabana e Ytuana, em comparação com a cidade inglesa que teve seu desenvolvimento econômico e industrial em torno das indústrias têxteis.

A produção industrial têxtil que fomentou o imaginário da Manchester Paulista e condicionou a reorganização do espaço moldado em favorecimento das atividades ligadas ao tropeirismo, para o espaço produzido em razão da produção industrial atraiu migrantes e imigrantes. Os imigrantes europeus eram em sua maioria qualificados para o trabalho nas fábricas de tecido, sendo que os espanhóis chegaram se concentrar num bairro que ficou conhecido como Barcelona.

A experiência do proletariado imigrante trouxe consigo o conhecimento dos meios de organização e luta dos trabalhadores contra a exploração capitalista. O movimento ativista operário deu à cidade a alcunha de Moscou Brasileira (a partir de 1917) em contraponto à Manchester Paulista dos industriais, movimento que foi duramente reprimido pelas sucintas ditaduras que se implantaram no país. Os operários também se fizeram atuantes no movimento pela implantação de escolas, conforme apresentam Sandano e Ferreira (2007):

O 3º Grupo Escolar de Sorocaba pode ser considerado como resultado das lutas dos trabalhadores para proporcionar educação a seus filhos. Entretanto, pode também ser considerado como uma concessão dos setores dominantes, como forma de minimizar a pressão da classe trabalhadora. Criado em 1919, foi estrategicamente instalado no bairro espanhol, cercado pelas fábricas Santa Maria, São Paulo, atendendo também operários da N.S. da Ponte e Votorantim. ( Ferreira e Sandano; 2007: p.02)

As políticas progressistas que se fizeram presentes na cidade no início do século XX foram benéficas para a educação em Sorocaba, pois em 1950 a cidade contava com 13 grupos

escolares, além das escolas dos bairros do Édem e Aparecidinha, até então bairros bastante distantes e isolados. Conforme aponta Aluísio de Almeida (2003, p. 84), a oferta educacional e o progresso industrial da cidade como fundamentos para a implantação da faculdade de medicina, que seria a primeira instituição de ensino superior interiorana do Brasil:

Este progresso material vem sendo também acompanhado pelo esforço cultural, instrução primária, secundária, colegial, normal e profissional facilitada a todos os moradores da cidade e aos de fora, que a preferem para seus estudos, por ser um centro regional e suas condições de clima e salubridade.

Em outro artigo de março de 1954, publicado pela Revista do Instituto Histórico Geográfico e Genealógico de Sorocaba, Aluísio de Almeida (2007, p. 186) ressaltava:

A instrução ou ciclo das escolas tem ligação com o das indústrias, por tanto os pais dos trabalhadores desejam para os filhos carreiras liberais e assim Sorocaba não é apenas industrial, outro fato digno de estudos mais aprofundados.

A Faculdade de Medicina e Escola Superior de Enfermagem Coração de Maria iniciou suas atividades na cidade em 1951 (atual Centro de Ciências Médicas e Biológicas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), em 1954 é instalada a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sorocaba (embrião da atual Universidade de Sorocaba) e em 1957 é implantada a Faculdade de Direito de Sorocaba, afirmando a cidade como centro de ensino superior.

### **3.2 A segunda fase da industrialização de Sorocaba e suas consequências no plano educacional.**

A economia industrial têxtil começa a entrar em declínio entre as décadas de 50 e 60 conforme apresenta o historiador Ari Mateus (2007), tendo como motivo o não investimento em equipamentos mais modernos, com isso a produção sorocabana de tecidos perdendo mercado. Este fato, somado a instabilidade política pela qual atravessava o país, levou a uma grave crise financeira. As obras da adutora<sup>2</sup> estavam paradas e os funcionários da prefeitura fechando os registros nas casas para controlar o abastecimento. O trânsito apresentava grandes congestionamentos nas ruas principais. O comércio enfrentava dificuldades: faltava farinha de

---

<sup>2</sup> Canal de dutos que envia a água da represa de Itupararanga do até então distrito de Votorantim às instalações de abastecimento da cidade.

trigo, carne, açúcar, arroz e feijão. a prefeitura estava desestabilizada. Movimentos reivindicatórios eclodiam. A cidade em 1960 apresentava uma população aproximada de 120.000 habitantes, e deparava com deficiências nos serviços de telefonia, iluminação pública e de rede de esgotos. Os servidores públicos estavam com salários atrasados.

Na administração de Artidoro Mascarenhas, conhecido na cidade como Dr. Pitico, em período gestor que durou entre 1964-1969, é desenvolvido um projeto piloto de desenvolvimento urbano por um grupo pesquisadores da USP. O projeto estabelecia uma nova zona industrial como atrativo para a instalação de novas empresas e fixação diferenciada das que encontravam-se instaladas dentro do espaço urbano.

A produção industrial têxtil perdurou até os anos de 1970, superada pela produção de outras regiões do estado de São Paulo e do Brasil e desmotivada pela falta de modernização (SILVA, PEREZ e DA COSTA, 2001), sendo substituída pela indústria pesada de bens de produção, atraída pela estrutura urbana e mão-de-obra, como também pelo seu potencial ferroviário e rodoviário, com destaque para a rodovia Castelo Branco, considerada até hoje a mais rápida e segura rodovia do Brasil e a rodovia Raposo Tavares, que ligam a cidade com a capital e a outras áreas do interior do estado. Sorocaba abandonou o ciclo têxtil e manufatureiro para entrar no período industrial pesado tendo como marco a instalação da Fábrica de Aço Paulista S/A FAÇO, em 12 de dezembro de 1969. A partir daí, outras 19 de indústrias são instaladas na cidade entre 1970 a 1973. Conforme aponta Mateus (2006) no período de 1969 a 1973, caracterizado pela primeira administração de Armando Pannunzio, Sorocaba recebe “a instalação de novos investimentos sob a concessão de incentivos fiscais, doação de terrenos e outros incentivos municipais”.

O processo de desenvolvimento industrial iniciado na década de 70 fomentou o desenvolvimento do setor de serviços. Dá-se então a implantação de uma série de instituições educacionais especializadas no ensino técnico profissionalizante e de educação especial. Em 1971 é instalada a primeira faculdade mantida pelo estado a Faculdade de Tecnologia (FATEC), também é aberta a Faculdade de Educação Física de Sorocaba (FEFISO) de ordem privada.

Em 1973, a velocidade dos fluxos informacionais impõe novos ritmos às pessoas e levanta o resgate nostálgico do tropeirismo, uma tentativa decadente de busca por uma identidade. Romero (2006) identificou que por volta da década de 70, início do novo período industrial, um certo movimento de “resgate das tradições” levantado por um grupo de pessoas, levou à fundação do "Centro de Tradições Paulistas de Sorocaba", o CTPS, na busca “da

cultura sorocabana” fundamentada na imagem heroicizada do tropeiro. Este movimento tornou-se um forte discurso vertical, que contou com o apoio da imprensa e dos órgãos de governo locais, porém, sendo um discurso conservadorista, pois tratou-se de uma reação local às novas perspectivas de vida que se impunham diante de um novo momento da sociedade. Conforme apresenta Bordenave (1989), a década de 70 foi marcante no que se refere ao processo de industrialização da cultura ligada aos meios de comunicação de massa e à intensa urbanização da sociedade.

A instalação das novas indústrias na cidade exigiu de maneira mais imperativa a educação escolarizada afim de atender as expectativas das indústrias em obtenção de mão-de-obra escolarizada, o que até o momento não se apresentava de forma arbitrária, pois ao empresariado fabril do período têxtil não interessava a escolarização de seu operariado. Esta só se desenvolveu, em razão da pressão e interesses das classes médias urbanas, dos operários e da maçonaria. Nesta nova fase de desenvolvimento econômico industrial entre 1969 e 1973 foram instaladas 4 novas escolas municipais de ensino além das reformas e ampliação de diversos prédios escolares municipais e mais a instalação de 8 novas escolas estaduais, fruto de parceria entre os governos estadual, municipal e o setor industrial, um número significativo até para os dias de hoje. O Colégio de Engenharia foi fundado em 1974 sendo transformado depois na faculdade de Engenharia de Sorocaba (FACENS) em 1976, abriga hoje quatro cursos de quatro áreas da engenharia: elétrica, civil, mecânica e computação.

Entre os anos de 1969 a 1977 o setor da educação e cultura arrecadou mais de 1 bilhão de cruzeiros, o que significa o maior investimento feito até então na cidade. “O povo sorocabano sentiu isso de perto, vendo seus filhos acolhidos por escolas e mais escolas que se espalharam por toda a cidade”, segundo comenta Mateus (2007, p. 86).

Com a transferência das escolas de primeiro grau para a responsabilidade do estado, a prefeitura municipal deu posição de destaque ao ensino infantil pré-escolar atuando como colaborador com o governo do estado nas outras modalidades de ensino. Mateus (2007) afirma que foram oferecidas na cidade entre 1973 e 1977 mais de 600 matrículas e que em registro levantado pelo historiador o serviço de alimentação escolar da Secretaria Municipal de Educação e Saúde atendeu 42.067 alunos.

A segunda fase da industrialização em Sorocaba somada a oferta educacional favoreceu um grande aumento populacional, que foi potencializado pelo processo de mecanização da agricultura a partir da década de 70, que promoveu intenso êxodo rural. A cidade passou de 169.599 em 1970, para 265.956 habitantes em 1980 e para 374.108 em

1991<sup>3</sup>. A cidade ao absorver tamanho contingente desenvolve um processo de ocupação populacional de áreas periféricas. Os velhos bairros operários não absorviam os novos fluxos de trabalhadores, que em sua grande maioria vindo de áreas muito pobres, não traziam consigo capital para poderem se instalar em áreas mais urbanizadas. Ocorre então a ocupação das áreas mais afastadas, sem infraestrutura como água encanada, esgoto ou até mesmo sem luz elétrica ou transporte público. Eram levadas de migrantes vindos de diversos estados, a maioria do nordeste brasileiro e do norte do Paraná que chegavam com suas famílias fugindo da fome ou expulsos do campo pelo processo acelerado de mecanização agrícola.

Estes novos migrantes fixaram-se nas áreas da zona norte da cidade como apontam Silva, Pérez e Costa (2001). Os fluxos de migrantes ampliaram a diversidade cultural e foram pioneiros na ocupação destas áreas, que hoje abriga a maior parcela da população e a maioria dos pobres da cidade. A zona norte representa a típica periferia que desenvolve atualmente um processo interessante de gentrificação urbana que analisaremos melhor no capítulo a seguir.

Durante a década de 80 ocorre uma acentuada diminuição no investimento em educação decorrente da crise inflacionária que eclodiu no país. No plano econômico, o governo foi marcado por relativo sucesso, ao qual a propaganda oficial chamou de “milagre brasileiro”. Comandada pelo ministro da fazenda Delfim Neto, a economia cresceu a altas taxas anuais, tendo como base o aumento da produção industrial, o crescimento das exportações e a grande utilização de empréstimos do exterior. Em compensação, o governo adotou uma rígida política de arrocho salarial, diante da qual os trabalhadores e os sindicatos não podiam reagir.

Entretanto, o “milagre brasileiro” durou pouco, pois não se baseava no governo auto-sustentado. O desenvolvimento brasileiro estava condicionado a uma conjuntura internacional favorável e à tomada de empréstimos de bancos estrangeiros. Ao desaparecer essa situação favorável, com o aumento do preço do petróleo no mercado internacional em 1973, a economia brasileira sofreu um grande impacto. A crise econômica que se instalou no país durou por toda a década de oitenta, o que fez com que fosse chamada por economistas de a “década perdida”. O desemprego atingiu seriamente as pessoas que trabalhavam no setor metalúrgico e setores paralelos, a inflação começou a subir e a dívida externa cresceu de forma assustadora. A produção industrial estava dominada na maioria de seus setores por empresas multinacionais e de capital volátil que com a crise retiraram investimentos produtivos. Novamente como ocorreu outrora no fim da década de 50 e início da década de

---

<sup>3</sup> Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1970/91.

60, uma crise de abastecimento interno causou escassez de carne, leite e gás de cozinha. Moradores dos bairros mais pobres e distantes chegavam a pernoitar nas filas para poder comprar itens básicos de consumo alimentício. A inflação desregulada alcançou um pico de 400% em 1987, os preços chegaram a aumentar três vezes em um só dia em um único produto. A recessão ocasionou desemprego em massa.

No campo educacional houve um aumento do número de escolas públicas nas áreas periféricas para atender a demanda populacional que ocupava estas áreas. As escolas públicas em todos os seus níveis de ensino, além de sua função educacional, cumpriu o importante papel de alimentar muitas crianças e jovens que por vezes tinham a merenda escolar como a única refeição do dia. Em muitos bairros, as escolas chegaram a servir merenda aos moradores, inclusive durante as férias. As escolas também se tornaram pontos fixos importantes para campanhas de vacinação, campanhas de saúde (odontológicas, oftalmológicas e outras) quermesses, cortes de cabelos gratuitos, bazar de pechinchas, ampliando seu papel de socialização nas áreas mais pobres da cidade. O período de crise e seus efeitos contribuíram para que a escola se tornasse mais aberta e esta abertura indicava o processo de inclusão que seria um dos nortes da política educacional nacional do país na década de 90.

Após os períodos de recessão econômica nacional na década de 80, uma nova política econômica é instalada no Brasil nos anos 90, a chamada “abertura econômica”, que abriu fronteira para a entrada em massa de produtos importados com a finalidade de abastecer o mercado interno, além de retirar impostos com a entrada e circulação destes produtos. No entanto, os produtos importados afetaram mais ainda a produção nacional, por que os produtos nacionais não foram capazes de concorrer com o baixo custo de produção dos produtos importados fragilizando ainda mais a economia.

Em meados dos anos 90 é implantado o plano real, um plano econômico que fazia parte do pacote político-econômico conhecido como Consenso de Washington, conforme apresentou Silva Junior (2008). O consenso representou um plano único de ajustamento das economias periféricas, chancelado pelo FMI e pelo Bird em mais de 60 países de todo o mundo, configurando uma estratégia de homogeneização das políticas econômicas nacionais. Por outro lado:

O compromisso assumido pelo Brasil em sua agenda econômica e política foi seguido de outros numerosos compromissos na esfera social, particularmente na esfera educacional, tais como os que se fizeram por meio dos documentos políticos: Declaração Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990), e Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993), que tiveram sua primeira expressão orgânica do movimento reformista mundial, na esfera da educação, no Brasil, com o Plano Decenal de Educação para Todos e, na esfera executiva, no Planejamento Político-Estratégico do Ministério da Educação 1995/ 1998, tornado público em 1995 (Silva Junior 2008, p. 2).

Com base nas diretrizes apresentadas pelo consenso foi elaborada a reforma da educação nacional que instituída pela a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. A partir daí o ensino de 1º grau passa a ser renomeado como ensino fundamental e o ensino de 2º grau para passa a ser ensino médio.

No estado de São Paulo, a LDB fundamentou o Plano Estadual de Educação que foi implantado em 1998 com o programa Escola de Cara Nova, que estabelecia a progressão continuada de ciclos, abandonando o modelo de ensino tradicional “conteudista” e o substituindo pelo construtivismo.

As políticas educacionais estaduais obtiveram bons resultados com a elevação do tempo de permanência e de conclusão dos níveis de ensino com a diminuição dos índices de repetência e de evasão escolar, porém não tardou a apresentar deficiências no que diz respeito a aprendizagem dos alunos. A escola pública virou sinônimo de “ensino fraco” em relação ao mercado e favoreceu a instalação de um amontoado de escolas particulares que atualmente somam 67 escolas na cidade, distribuídas nas modalidades de educação infantil, fundamental, ensino médio, profissionalizante e educação especial<sup>4</sup>.

A educação escolar se tornou um negócio lucrativo diante da busca pela qualidade ligada a interesses de mercado, e a idéia de proporcionar aos filhos uma “melhor educação” levou a famílias de classe média e classe média baixa a desprenderem boa parte de sua renda para arcar com as mensalidades.

De acordo com os dados provenientes do site do IBGE referentes ao ano de 2007, podemos constatar que as instituições de ensino privado se destacam em número, abrangendo 45% do total das unidades escolares em Sorocaba e 82,7% do total de matrículas no ensino superior. O município seguindo as orientações legais da lei federal 9394/96 é responsável por

---

<sup>4</sup> Dados da Diretoria de Ensino de Sorocaba, extraído de documento informativo apresentado em reunião de planejamento na E.E. Mário Guilherme Notari em 23 de fevereiro de 2008.

oferecer prioritariamente a educação pré-escolar pública gratuita, gerenciando 52% do total de pré-escolas implantadas na cidade, atendendo com 85% do número de matrículas; também administra 21% das escolas de ensino fundamental e 29% das matrículas nesta modalidade de ensino, tendo pouca participação no ensino médio. As escolas estaduais arcam com maior número de escolas de ensino fundamental, com 48%, e escolas de ensino médio com 72,7% do total de instituições, sendo responsáveis por 56% do total de matrículas no ensino fundamental e 86% das matrículas no ensino médio.

A onda de crescimento econômico vivenciado pelo país no início do século XXI fomentou a volta de um fluxo de investimento industrial e retomada do crescimento econômico. Segundo a revista A Cidade, Sorocaba é hoje a 4ª maior potência do interior, com 1,56% do PIB estadual e 5ª cidade em desenvolvimento econômico do estado de São Paulo, com investimentos de quase 5,5 bilhões de reais anuais.

Sorocaba desponta no cenário industrial e comercial, com de 1.889 indústrias, 18.000 estabelecimentos comerciais e 578.068 habitantes, conforme dados do IBGE (2008), tornando-se uma das cidades mais competitivas do Brasil. A posição geográfica em um triângulo equilátero de cerca de 90 quilômetros com a capital e com a cidade de Campinas, seu potencial de comunicação rodoviário, ferroviário e também aéreo (o aeroporto Santos Dumont está entre os quinze mais movimentados do país em relação a pousos e decolagens de aeronaves), contribuem com o crescente crescimento do setor industrial que representa hoje 70% da arrecadação municipal. Segundo a secretaria municipal de desenvolvimento, o parque industrial é muito diversificado, com mais de 20 setores produtivos onde se destaca o setor de metalurgia de transformação. De acordo com o IFDM (Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal), elaborado pela Firjan (Federação das Indústrias do Rio de Janeiro), Sorocaba é o 17º município do país que possui os melhores indicadores de educação, saúde, emprego e renda. No entanto de acordo com a afirmação feita pelo diretor de recursos humanos da ZF do Brasil a importação de mão-de-obra qualificada em Sorocaba atualmente é uma necessidade, cerca de 50% dos cargos de liderança em empresas da cidade são ocupados por trabalhadores de fora da cidade, situação que não ocorre apenas nos altos cargos; 80% dos candidatos a vagas no setor de produção das indústrias de Sorocaba são reprovados e este problema atinge também a construção civil quando referente ao uso de mão-de-obra especializada.

A falta de qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho em Sorocaba está diretamente relacionada à educação escolar: a formação escolar dos alunos nas modalidades do ensino fundamental e médio nas escolas públicas, apresentou médias baixas de acordo com

os dados referentes à distribuição dos níveis de proficiência em português e matemática. Conforme os resultados do Saresp<sup>5</sup> de 2007, focando os dados obtidos referentes ao ensino médio nos conhecimentos de língua portuguesa, observa-se que 37,8% ficaram em nível abaixo do básico e 39% no nível básico. Isso indica que 78,6% dos alunos ficaram abaixo do nível adequado para com os critérios da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que apresentou 22,4% dos alunos em nível adequado e apenas 0,3% alcançaram o nível avançado. Na mesma avaliação, referente a conhecimentos de matemática, os dados são ainda mais críticos: 69,8% dos alunos obtiveram classificação abaixo do básico, 26,2% classificaram com o nível básico, apenas 3,7% tiveram média de nível adequado e 0,3 no avançado. Com estes dados<sup>6</sup> lê-se que 96% dos alunos do ensino médio da rede estadual ficaram com média abaixo do adequado na disciplina de matemática.

O atual processo de desenvolvimento econômico de Sorocaba e sua velocidade é contrastante diante da escola e do apelo histórico da cidade na busca de suas raízes. A informacionalidade dos sistemas comunicativos, indústrias informatizadas, centros de pesquisa, universidades e faculdades, juntamente com organismos políticos conservadores e progressistas, procuram meios de atrair os novos capitais e facilitar que tracem as linhas da organização do espaço. Retorna a figura do tropeiro e os símbolos do tropeirismo ganham novos sentidos, na exaltação da força e do progresso. A imagem do tropeiro e seu significado é reconfigurado e transplantado para identificar a força da indústria sorocabana desbravando os novos caminhos da cidade que a indústria leva a trilhar. No entanto na cidade não há mais espaço para as mulas e a velocidade cada vez mais rápida do capital acelera o ritmo dos fluxos. A reorganização do espaço precisa ser feita de modo que a cidade não se enforque em suas estruturas urbanas. A cidade impõe seu ritmo e a escola, não é capaz de acompanhá-la. Deste modo a preocupação com a educação e o desenvolvimento econômico da cidade extrapola os limites da escola e incorpora novos discursos.

Em tempos de pós-modernidade o apego a uma cultura industrial carrega o pesado fardo da poluição, da exploração, da rotina e obrigação penitencial do trabalho. O tropeirismo soa antigo e ultrapassado, não sendo o termo no qual Sorocaba pautaria seu desenvolvimento. A indústria moderna não é mais a solução para os novos tempos e por isso, ao nosso tempo, a

---

<sup>5</sup> Saresp é o sistema de avaliação do rendimento escolar do estado São Paulo, aplicado anualmente da rede de educação básica do ensino público estadual.

<sup>6</sup> Dados extraídos dos relatórios sobre o resultado do Saresp referentes ao ano de 2007, apresentados pela Diretoria de Ensino de Sorocaba e Coordenadoria de Ensino do Interior para serem analisados pelas escolas estaduais em Sorocaba durante a reunião de planejamento de fevereiro de 2008.

Manchester Paulista não representa mais o ideal de cidade no imaginário do sorocabano, a Moscou Paulista foi morta pelas ditaduras e enterrada pelo neoliberalismo. Em tempos pós-modernos a educação é apontada como a solução para o futuro e está posta ao lado de outros dois termos formando a tríade: educação, democracia e cidadania. Estes três termos são a base norteadora do programa Cidade Educadora, que analisaremos a seguir.

## 4 A CIDADE EDUCADORA

Cidade Educadora é um programa de planejamento e administração pública que parte de um conceito desenvolvido pela UNESCO desde a década de 70, por intermédio do relatório Aprender a Ser. Coordenado pelo ex-ministro francês Edgar Faure, firmou seu conceito durante o 1º Congresso Internacional das Cidades Educadoras realizado em novembro de 1990 na cidade de Barcelona, dando origem a uma rede hoje com mais de 300 cidades participantes no mundo, entre elas 11 cidades brasileiras: Santo André, São Carlos, Piracicaba, Porto Alegre, Caxias do Sul, Cuiabá, Belo Horizonte, Campo Novo dos Parecis, São Paulo, Gravataí e Sorocaba.

Os critérios de ação que regulamentam a cidade como educadora estão presentes na Carta de Barcelona<sup>7</sup>, um manifesto norteador dos objetivos desta proposta, firmado no evento o acima. A carta apresenta medidas de cunho sócio-político, propostos por meio de 20 princípios, que em seus objetivos, buscam favorecer o desenvolvimento da educação como potencial humano através do oferecimento igualitário de oportunidades de formação num contexto amplo de qualidade de vida, justiça social e promoção de seus habitantes. De maneira sintética apresento os 20 princípios da cidade educadora, conforme presentes na Carta de Barcelona:

1º- Todos os habitantes de uma cidade tem o direito de desfrutar em condições de liberdade e igualdade, dos meios de entretenimento e desenvolvimento que a cidade oferece. Promover-se-á uma educação na diversidade que evite a exclusão. A cidade em sua planificação e governo deverá suprir os obstáculos e barreiras que impeçam o direito à igualdade.

2º- As prefeituras deverão implantar uma política educativa ampla e global, que inclua todas as modalidades, formais e informais de educação. Promover estabelecimentos de políticas em locais passíveis, que estimulem a participação da cidadania em um projeto coletivo.

3º- A cidade deverá enfocar oportunidades de formação num contexto amplo de qualidade de vida, justiça social e promoção dos habitantes.

4º- Os responsáveis pela política municipal da cidade, devem dispor de uma informação precisa sobre a situação e necessidade dos habitantes.

---

<sup>7</sup> A Carta de Barcelona está disponível na íntegra via internet. Nesta pesquisa utilizei a versão original em espanhol, disponível no site [www.cidadeseducadorasdobrasil.palegre.com.br](http://www.cidadeseducadorasdobrasil.palegre.com.br), acesso em 17/04/2007.

- 5º- A cidade deverá conceder o desenvolvimento de ações formativas que se estabelecerão nos centros de ensino, seja ele de qualquer espécie.
- 6º- A cidade avaliará os impactos das propostas às realidades das crianças e jovens, procurará que se estabeleça um equilíbrio entre a proteção e a autonomia para o descobrimento, proporcionando âmbitos de debates e intercambio entre cidades.
- 7º- A administração municipal deverá oferecer às crianças e jovens ao mesmo tempo que ao resto da população, espaços, equipamentos e serviços para o desenvolvimento moral social e cultural.
- 8º- A cidade procurará que os pais recebam informação para ajudar os filhos a crescer e fazer uso da cidade e promover o desenvolvimento de projetos educacionais.
- 9º- A cidade deverá promover o oferecimento de orientação pessoal, vocacional e atividade social, promover a educação para o trabalho, definir estratégias de cooperação com organizações, trabalhadores e empresários na criação de postos de trabalhos.
- 10º- As cidades deverão ser conscientes dos mecanismos de marginalização e do desenvolvimento de mecanismos de ação compensatória adequada. Cuidado especial aos imigrantes que tem o direito de sentir a liberdade da cidade como a própria.
- 11º- As intervenções que serão encaminhadas para resolver as desigualdades de forma integrada devem partir de uma visão global e de um modelo que atenda a todos.
- 12º- A cidade deverá proporcionar o estímulo às associações com a finalidade de formar o jovem para a participação ativa em comunidade, promovendo seu desenvolvimento social, moral e cultural.
- 13º- A cidade educadora deverá promover formação efetiva às pessoas sobre a informação, por meio de instrumentos e linguagens adequadas para que os recursos estejam ao alcance de todos em um plano de igualdade.
- 14º- Nas circunstâncias aconselháveis, promover a disposição de pontos de informação especializados para as crianças.
- 15º- A cidade educadora necessitará saber encontrar e preservar sua identidade.
- 16º- A transformação e o crescimento da cidade deverão estar presididos pela harmonia ente as novas necessidades e os símbolos do passado. Ter conta do impacto do urbano sobre o desenvolvimento dos indivíduos e atuar contra a segregação de gerações. A ordenação do espaço urbano deverá proporcionar a abertura com outras cidades e com a natureza, promovendo a interação entre estes no território da cidade.

17º- A cidade deverá garantir a qualidade de vida a partir de um ambiente saudável, equilíbrio entre paisagem natural e urbana.

18º- A cidade deverá favorecer a liberdade e promover a diversidade cultural, irá corrigir as desigualdades culturais produzidas exclusivamente por critérios mercantis.

19º- Todos os habitantes da cidade tem direito à participação nos programas educativos e dispor de instrumentos para descobrir um projeto educativo na estrutura e no regime de sua cidade, no interesse que manifeste com respeito a eles e na forma em que os escute.

20º- A cidade educadora não segregará as gerações. Seus princípios são o ponto de partida para desenvolver o potencial educador da cidade e de todos os seus habitantes e ampliará os aspectos tratados nesta ocasião.

Em resumo, segundo a Carta de Barcelona, os objetivos da cidade educadora consistem em preservar a identidade, a liberdade e a diversidade cultural da cidade e de seus cidadãos através de uma política ampla e global que inclua todas as modalidades de educação, formais ou informais. A proposta de cidade educadora busca o potencial educativo dos estabelecimentos políticos locais que estimulem a participação dos cidadãos em projetos políticos coletivos onde se desenvolvam ações formativas e espaços para o debate, incluindo o intercâmbio entre cidades. Também se deve oferecer às crianças e jovens ao mesmo tempo que para o restante da população, espaços, equipamentos e serviços de desenvolvimento moral, social, cultural, de orientação pessoal, vocacional e de atividade social. Promover a educação para o trabalho e definir estratégias de cooperação com organizações, trabalhadores e empresários na criação de postos de trabalho.

Nesta proposta, as cidades deverão ser conscientes de seus mecanismos de marginalização, tendo de agir para o desenvolvimento de ações compensatórias adequadas e garantir a qualidade de vida a partir de um ambiente que seja saudável, que possa manter o equilíbrio entre a paisagem natural e urbana e a harmonia entre as novas necessidades e os símbolos do passado (GADOTTI, 2004).

#### **4.1 A cidade como campo educacional**

Conforme apresenta a Carta de Barcelona, as cidades, grandes ou pequenas, dispõem de incontáveis possibilidades educadoras. Nesta perspectiva os espaços da cidade se convertem em espaços formais e informais de educação. Brarda e Ríos (2004), definem os espaços formais e informais de educação como a utilização com fins educativos de outros

recursos do meio urbano além da escola. Tais recursos estão presentes no que os autores classificam como cenários educativos que destacam e exemplificam alguns desses:

- Oficinas de bairros promovidas pelos municípios
- Bibliotecas populares
- Museus
- Sindicatos
- Partidos políticos
- Organizadores não governamentais
- Oficinas temáticas direcionadas de acordo com a população; temáticas: meio ambiente, ecologia, jornalismo, arte, educação do trânsito, etc.
- Associações de bairros
- Campanhas de prevenção promovidas pela área da saúde
- Igrejas
- A alfabetização
- As ruas.

A idéia de utilizar do espaço da cidade como referência no campo educacional é classificada por Brarda e Ríos (2004, p. 35) como “pedagogia urbana”, termo desenvolvido por Cañelas (2007, p. 119), apresentando que “o processo de ensino-aprendizagem precisa reconhecer-se em múltiplos espaços educativos que não neguem a significatividade histórica da educação escolar, mas que ao mesmo tempo os ampliem”. A cidade educadora busca na pedagogia urbana a interatividade entre as diferenças, sendo que conforme apresenta a proposta da Carta de Barcelona, a educação no urbano assume a tarefa de compreender e aceitar a diversidade e evitar que esta se converta em exclusão social (BRARDA; RÍOS, 2004, p.31). Desta forma, a educação não se apresenta reduzidamente apenas nas instituições escolares, mas como um processo complexo que se desenvolve em múltiplos espaços. As autoras (idem. p.35) assinalam que a pedagogia urbana contribui mais significativamente na:

1. Ampliação do campo de ação pedagógica.
2. Construção de valores democrático-participativos.
3. Ressignificação da cidadania: de objetos urbanos a sujeitos.
4. Multiplicação de redes educativas e culturais.

Na concepção apresentada por Brarda e Ríos (2004), a educação inicia-se no processo de reprodução da sociedade, que as referidas autoras classificam como transmissão cultural, baseando-se no conceito de educação desenvolvido por Durkheim e questionando o modelo de educação desenvolvido pelos Estados Nacionais que apontam como ultrapassados. As autoras consideram a cidade educadora como um espaço “que deve ser construído a partir das múltiplas possibilidades que lhe oferece a complexificação do mundo urbano, mas também a partir de seus atores, portadores de uma história, de uma herança e do novo e, fundamentalmente, transmissores de uma maneira de existir neste espaço”.

As propostas defendidas desta forma, apostam em uma descentralização dos processos educativos que se estendam além dos espaços escolarizados, constituindo redes de educação. Estas redes surgem como frutos do desconcentramento dos processos educativos, considerando os vários cenários educativos da cidade que produzem acontecimentos educativos diversificados e ricos em experiências de construção coletiva, que, no entanto descritivamente atuam de maneira superficial, parcial, desordenada e estática. Na cidade educadora, os cenários educativos devem ser necessariamente projetados afins que seus recursos educativos, estejam vinculados às ações dos sujeitos, atuando como uma fonte permanente de informação. Os recursos educativos, segundo Branga e Ríos (2004), são um conjunto de instituições educativas, rede de equipamentos, meios e instituições cidadãs, acontecimentos educativos efêmeros ou ocasionais, rede de espaços, encontros e vivências educativas não planejadas pedagogicamente.

A cidade como campo para o desenvolvimento educacional está fundamentada no ideal modernista de liberdade e igualdade como pontos indispensáveis para o exercício da cidadania e da democracia. Para Margarita Sgró (2007, p. 19-34), “a necessidade de formar o cidadão-soberano abre uma perspectiva diferente para definir a educação e mais precisamente os processos de ensino e aprendizagem”. Neste sentido, a autora defende que o conceito de ensino e aprendizagem é ampliado e entendido como um processo de interação social, resultando cada vez menos da capacidade de assimilar conhecimentos e cada vez mais da interação do sujeito com outros sujeitos e com mundos diversos, buscando o resgate da dimensão ético-política que caracterizou a pedagogia moderna.

A formação cidadã na cidade educadora não pode estar restrita à escola, assinala Dietzsch no artigo Leituras da cidade e educação (2006), momento no qual aponta a cidade como um modo de existência da sociedade, como um espaço polifônico e em suas relações com a sociedade. A autora, apoiada em Canevacci, apresenta a polifonia como comunicação

urbana e as vozes que expressam as diferentes formas do homem ver a cidade. Para Dietzsh (2006, p. 2) a cidade se apresenta como lugar que “deveria e deverá ser do cidadão, para muito além do mapa, a cidade tem o sentido de uma rede a permitir o traçado de múltiplos fios que ganham vozes e significações, e é como um texto, a sugerir muitas leituras que a cidade pode oferecer suas imagens e sentidos em dispersão”. A cidade, fruto da escrita e do planejamento racional é reescrita e redesenhada conforme as diferentes linguagens se impõem, em seus períodos históricos ou momentos discursivos pautados em modelos desenvolvimentistas. Basta lembrar como Hausman destruiu e reconstruiu Paris com o advento da modernidade. Em Dietzsch (2006 p. 5), a cidade está intimamente associada à escrita, neste sentido ler e ensinar a cidade significa entendê-la como uma construção humana que “pode ser falada, escrita e rescrita, escutada, imaginada e projetada em uma complementação flexível de linguagens e na interação de discursos passados e presentes”.

## **4.2 Sorocaba: Cidade Educadora**

O programa Cidade Educadora foi implementado em Sorocaba pela gestão municipal do prefeito Vitor Lippi por meio de um projeto de cooperação técnica entre o Governo Brasileiro e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. O acordo inclui um valor de três milhões de reais para serem aplicados em duração prevista para trinta e seis meses, no caso, de janeiro de 2007 a janeiro de 2010. O projeto, regulamentado pela lei municipal de 8.114/2007, disponibiliza uma verba de 3 milhões de reais durante os três anos de cooperação tendo como objetivo:

... fortalecer o planejamento do município no sentido de transformar Sorocaba em uma cidade educadora, por meio da capacitação de funcionários, e colaboradores de programas e ações municipais, assim como através da integração entre estes programas e a avaliação dos resultados obtidos na implantação dos conceitos de cidade educadora desenvolvidos no município (Parceria Internacional, Jornal do Município, 23 de março de 2007, p.1).

A UNESCO, conforme apresentado em jornal da imprensa oficial da cidade, por meio desta parceria visa a potencialização das ofertas municipais de planificação urbana, política de meio ambiente, escolas, meios de comunicação entre outras ações e propostas alinhadas às diretrizes das Nações Unidas, vislumbrando uma educação para toda a vida, atingindo todos os grupos etários desde a infância até a vida adulta, em todos os lugares, a qualquer momento,

frisando a necessidade de um conteúdo diversificado e métodos que incentivem a aquisição de valores, atitudes, habilidades necessárias para enfrentar os desafios das sociedades contemporâneas, do desenvolvimento sustentável e da globalização (Jornal do Município, 2007).

A cidade, diante do programa autorgado, tem como discurso aplicado, promover a integração entre as pessoas na cidade e a integração entre as pessoas e os espaços da cidade por meio de ações de planejamento urbano, no sentido em que as pessoas possam usufruir da cidade e de suas potencialidades. Os projetos de infra-estrutura urbana do programa Cidade Educadora em Sorocaba, apostam na urbanização como forma de ampliação da participação do cidadão na cidade por meio de uma série de projetos que devem interligar todas as secretarias, conforme defende a Carta de Barcelona. Os projetos do programa Cidade Educadora em Sorocaba, apresentados pela prefeitura municipal da cidade são:

- Projeto Bairro Mais Feliz: projeto selecionado para ser mostrado durante o X Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que foi entre os dias 24 e 26 de abril de 2008, em São Paulo. O projeto consiste em na construção de um complexo esportivo e cultural no bairro Nova Esperança, um dos bairros mais pobres da cidade.
- Projeto Cidade Saudável: também apresentado no X Congresso Internacional das Cidades Educadoras, como um projeto de educação para a saúde, que institui práticas educativas nas escolas e centros de saúde nos diversos bairros e centro da cidade, incluindo trabalhos de prevenção de doenças e vacinação pública.
- Programa Cidade Limpa: promove o incentivo à coleta seletiva de lixo e o uso de contêiner para a dispensa do lixo residencial.
- Projeto Sabe Tudo: institui a instalação de centros informatizados com computadores em diversos bairros para o uso e acesso livre da população à internet.
- Programa Emprego Jovem: de caráter didático-pedagógico visando oferecer ao jovem de 16 a 25 anos uma primeira experiência de estágio com remuneração dentro da estrutura das secretarias municipais. As vagas de estágio são destinadas a alunos de escolas públicas municipais e estaduais que apresentem bom rendimento escolar e que possuam renda familiar per capita de até meio salário mínimo. O programa é estendido aos jovens na faixa etária de 16 a 25 anos, os quais recebem uma bolsa auxílio de R\$ 210,00 mensais, mais vale transporte. As inscrições são realizadas no início do ano nos terminais de ônibus e também nas escolas, selecionando 100 jovens por ano,

através de uma prova seletiva de português e matemática, e avaliação sócio-econômica. Este programa é desenvolvido em parceria com o CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola.

- Território Jovem: refere-se a criação de um espaço que conta com amplo salão, palco e infra-estrutura para a realização de cursos que são mantidos pela Secretaria da Juventude e também pelas secretarias municipais que fazem parte do Comitê Intersetorial da Juventude.
- Programa Jovem Cidadão: realizado em parceria com a Associação “Bom Pastor”, é destinado ao atendimento de jovens de 16 e 17 anos de maior vulnerabilidade social. Pelo período de um ano, os adolescentes têm encontros semanais sobre desenvolvimento profissional, com palestras e cursos realizados em centros comunitários distribuídos em sete bairros-sede. Paralelamente, conforme apontado em fonte oficial, os jovens são preparados para desenvolver trabalhos de ação comunitária em seus bairros, buscando atender as suas necessidades.
- Projeto Pedala Sorocaba: que visa a implantação de uma rede de ciclovias por toda a cidade, incentivo ao esporte, à prática do ciclismo e o uso de transporte não poluente. A meta do plano, de acordo com a prefeitura municipal é viabilizar 85 quilômetros de ciclovias interligados, o que permitiria a circulação entre todas as regiões da cidade. Ocorre também a implantação de paraciclos, que são pontos de estacionamentos para bicicletas em locais com grande circulação de pessoas, como o Terminal Santo Antônio, praças, parques e nas unidades da “Casa do Cidadão”. O projeto prevê a criação de bicicletários, pontos estratégicos com serviços de apoio aos usuários, e dispositivos para facilitar a integração do sistema ciclovitário com os demais meios de transportes e os parques municipais.
- Programa Escola Cidadã, que institui a educação para a cidadania nas escolas da rede municipal de Sorocaba (tema que abordaremos com maior atenção no capítulo 4).
- Escola em período integral-oficina do saber: Oferece educação em tempo integral (manhã e tarde) às crianças de 1ª a 4ª séries. Além de melhorar o aprendizado, o Programa estimula o desenvolvimento integral da criança, buscando o seu preparo para o exercício da cidadania. São 3.280 crianças atendidas pelo programa em 16 escolas, que oferece uma série de atividades educacionais e culturais aos alunos em horário diferenciado das aulas normais.

- Casa do Cidadão: consistem em espaços de atendimentos descentralizados dos serviços do Paço Municipal, do Saae e da Urbes, oferecendo serviços como pagamento de tributos, emissão de certidões, consultas sobre processos, recarga de cartão de vale-transporte e emissão segunda via de conta de água.
- Programa Prefeito no Bairro: criado em 2006 pela Secretaria de Governo e Planejamento com a finalidade de aproximar o prefeito e os secretários municipais da população em todas as regiões. A proposta, segundo a prefeitura é promover este evento, obedecendo ao critério de regionalidade e com formato de audiência pública. Os encontros acontecem aos sábados no período da tarde sob um calendário definido. Técnicos de todas as secretarias, do Saae e da Urbes acompanham o prefeito e os secretários municipais. O objetivo, segundo nota oficial sobre o programa é, na medida do possível, oferecer respostas rápidas às demandas apresentadas pelos moradores. Caso não seja possível responder à dúvida de imediato, a demanda deve ser encaminhada ao Paço para detalhamento e para que seja providenciada uma resposta fundamentada ao cidadão.

Outros projetos ligados ao programa Cidade Educadora incluem a criação e revitalização de praças e ambientes públicos de lazer em bairros da cidade, incluindo os bairros periféricos, como também a construção de pontos de integração do transporte coletivo, pistas para a prática de skate e caminhada.

Em maio de 2009 a prefeitura de Sorocaba formalizou com a UNESCO um acordo de cooperação no programa Cidade Educadora, entre as demais cidades brasileiras que participam da rede, Sorocaba é a primeira a realizar este tipo de acordo. O termo de cooperação propõe fortalecer o planejamento do município no âmbito do programa em uma ação envolve, incluindo os projetos apresentados acima, 32 projetos das secretarias de educação, esportes e lazer, cultura, habitação e urbanismo, meio ambiente, saúde e de cidadania. O projeto se estenderá até o final de 2010 e pretende envolver a capacitação de funcionários e colaboradores de programas e ações municipais integradas, também a avaliação dos resultados. De acordo com dados da UNESCO, por meio do projeto, a cidade de Sorocaba pretende atingir até 2015 as metas de Educação para Todos, que são: expandir os cuidados com a primeira infância; assegurar educação de qualidade para todos; assegurar educação para jovens e adultos; aumentar em 50% os níveis de alfabetização de adultos;

eliminar disparidade de gênero e melhorar os aspectos mensuráveis da educação como alfabetização e matemática.

### **4.3 Cidadão e cidadania na Cidade Educadora**

O conceito de conceito de cidades educadoras e o programa Cidade Educadora implantado em Sorocaba, pautados na valorização dos espaços educativos, abordam a cidadania como uma prática orgânica do cidadão na cidade. Cavalcanti (2008, p. 81-82) indica que “as práticas de organização e gestão da cidade, o resultado dessas práticas e a própria experiência cotidiana são também formadores de cidadania”. A autora defende a cidadania como o exercício do direito a ter direitos (2008, p. 85), amparada na idéia de direitos universais como algo construído historicamente e socialmente, com isso defendendo a idéia de cidadão como aquele que:

[...] exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de inclusive criar novos direitos e ampliar outros. É no exercício pleno da cidadania que se torna possível, então, transformar direitos formais em direitos reais.

Direitos reais são aqueles que se praticam, sendo a prática um processo de construção. Logo o exercício da cidadania acontece por meio de um processo cultural que se desenvolve em um cenário chamado cidade. O cidadão moderno subjugado às técnicas e à informação e seus sistemas vê a cidade como o espaço para a realização de suas potencialidades. Assim o cidadão se faz pelo uso de suas potencialidades no espaço da cidade, sendo que a cidade e seu espaço constituem desta forma um direito, a cidadania pode ser pensada como um direito ao domínio coletivo à cidade (CAVALCANTI, 2008).

Pensando a cidade como espaço de realização do cidadão e palco das atividades cotidianas onde se exerce o direito de viver, é de fundamental importância aprender sobre a cidade, pois a cidade é seu espaço de uso e de consumo, seu espaço de formação. O espaço da cidade apresenta-se como território que estabelece regras de uso e ocupação, condicionado a formação das pessoas conforme os lugares que usam e ocupam, assumindo desta maneira uma postura educadora. A cidade educa, forma valores, comportamentos, informa conforme sua espacialidade, seus sinais, imagens, escrita, sendo também um conteúdo a ser aprendido por seus habitantes.

Desta maneira Cavalcanti, apresenta a cidade comparada a um livro; a uma escrita, um sistema de significações:

Sobre este livro, com essa escrita, vêm se projetar formas e estruturas mentais, sociais. Ora, a análise pode atingir esse contexto a partir do texto, mas esse não é dado. Para atingi-lo, impõe-se operações intelectuais, trabalhos de reflexão (dedução, indução, redução e transdução). A totalidade não está presente imediatamente nesse texto escrito, a Cidade (LEFEBVRE, 1991, *apud* CAVALCANTI, 2009, p. 91-92)

O habitante da cidade a lê a partir de seu cotidiano, seu lugar de vivência, porém através de seu movimento constrói os próprios lugares e por eles é construído (CAVALCANTI, 2009). Com este propósito a Cidade Educadora visa o desenvolvimento da cidadania em todos os seus espaços e à conversão desses espaços educativos em espaços educadores, por meio de um planejamento e uma tomada de decisão dos governos locais no providenciar de recursos e promoção de estratégias necessárias para que a cidade seja educadora (BRARDA; RÍOS, 2004). Neste conceito, o espaço atua como agente educador enquanto este seja capaz de promover a cidadania através de seu uso.

Ao entender a educação como fruto da interação social, o projeto aposta na cidade como campo educacional. A leitura e o ensino da cidade, no programa Cidade Educadora, expandem as relações de ensino e aprendizagem para a interação social dos habitantes nos diversos espaços da cidade como ações educadoras. Estas interações sociais com a cidade, conforme apresenta o projeto, devem fortalecer os laços dos cidadãos com a cidade e com o exercício da cidadania de forma a prevalecer a igualdade de acesso dos cidadãos aos meios de desenvolvimento que a cidade oferece. No entanto a cidade é fruto da organização e reorganização espacial do sistema econômico capitalista, logo, estruturada para ser ocupada e usada de maneira desigual por seus habitantes.

Partindo do princípio que a cidade atual é um produto da modernidade e de seu processo de modernização na busca contínua do progresso, orientado pela lógica capitalista e cotidianamente preenchida pelas relações sociais e suas adversidades, podemos pensar' desta forma o cidadão como um construto moderno fruto das revoluções, conforme apresentam Jaime Pinsky e Carla B. Pinski em uma série de textos organizados no livro História da Cidadania (2003). A obra aponta a revolução inglesa, a revolução americana e a revolução francesa como os alicerces da cidadania, onde na primeira, desenvolve-se o respeito aos direitos do indivíduo, a segunda desenvolve a idéia de cidadania e liberdade, na terceira temos a liberdade como meta coletiva. No entanto Singer (2003), aponta que independentemente

dos processos pelos quais ocorreram, ambas as revoluções culminaram no estabelecer de constituições burguesas onde os direitos sociais e de subsistência estão diretamente relacionados a questões trabalhistas, subjugando ao trabalho todos os demais direitos do homem e do cidadão. É cidadão aquele que trabalha.

Com o decorrer da incessante evolução das técnicas e tecnologias de produção temos o agravamento constante do desemprego em escala global e a partir daí a ebulição do cidadão despojado de sua cidadania. O conceito de cidadania torna-se fluido e volátil dentro da sociedade atual, na qual o desemprego se instala como condição estrutural do capitalismo global, assim “a luta por direitos sociais se resume hoje à luta pela retomada do crescimento, que equivale à luta contra a hegemonia neoliberal, imposta pelo capital financeiro a toda a sociedade” (SINGER, 2003, p. 260).

A desigualdade, que no caso brasileiro é extrema, é vista com naturalidade no cotidiano da cidade. A velocidade faz com que a cidade seja menos percebida aos olhos de quem a atravessa em seus veículos e seus mundos particulares de problemas pessoais. A cidade é lugar onde as relações sociais cada vez mais estão voltadas para interesses materiais promovendo o isolamento daqueles que não dispõem dos dispositivos de acesso à cidade, tornando difícil para a maioria das pessoas pobres o acesso a espaços importantes de participação. Alguns estabelecimentos de serviços públicos são implantados nas periferias, porém são serviços sociais de ordem assistencialista e físico-jurídica, ocorrendo uma contínua centralização dos espaços decisórios mais importantes. No caso de Sorocaba, não diferente de outras cidades, temos a Prefeitura Municipal, a Câmara dos Vereadores, o Fórum, a Biblioteca Municipal e o Teatro Municipal localizados bem distantes das áreas suburbanas, promovendo a exclusão da maioria da população das decisões sócio-políticas que as afetam e dos principais espaços culturais públicos da cidade.

A Carta de Barcelona quanto ao programa Cidade Educadora, não considera a cidade como um mecanismo estrutural de exclusão social, uma cidade que exclui por ser fruto da evolução do capitalismo e sua expansão global, por meio de um processo de globalização perversa. Os espaços, mesmo que interligados por redes, apresentam segregados socialmente, mas mesmo segregados perdem o sentido de comunidade diante da individualização dos interesses de escalada social (WILLIAMS, 1969). A diversidade cultural da cidade reflete sua desigualdade econômica, neste sentido, os espaços classificados acima como cenários educativos não podem exercer a mesma função educadora para todas as pessoas.

O espaço é vivido e sentido no corpo e aprender a cidade é por muitas vezes um aprendizado doloroso. O grupo carioca O Rappa tem consciência dessa dor:

“A viatura foi chegando devagar  
e de repente de repente  
resolveu me parar...  
tapa na cara pra me desmoralizar  
Tapa na cara pra mostrar quem é que manda (... )  
De geração em geração  
Todos no bairro já conhecem essa lição ...”  
(trecho da letra da música “*Tribunal de Rua*” do álbum *Lado B Lado A*).

As relações educativas na cidade estão densamente permeadas na relação das pessoas com seus lugares de vivência, neste princípio em que “cada lugar um lugar, cada lugar uma lei” (Racionais Mc’s na música “Formula mágica da paz”), o lugar tem uma relação particular de vivência e cultura com quem o habita, portanto a cidade não pode educar a todos pelos mesmos princípios. Desta forma, a cidade educadora, e seu discurso urbano educador acaba por tornar-se em uma proposta neo-conservadora, de forte tendência social-democrata, pois não é seu objetivo transformar a sociedade e sim adaptar os espaços urbanos a uma nova perspectiva educativa pautada nos ideais de igualdade e inclusão social. No entanto fazer com que pessoas que não dispõem de condições e acesso ao transporte público e nem condições de frequentarem espaços de lazer nas áreas nobres da cidade, possam então aproveitar de seus espaços locais ou utilizar da ciclovias como o seu direito de locomover-se pela cidade, não coloca os cidadãos em pé de igualdade. A utilização dos espaços de lazer nas periferias pobres por si só não afasta o isolamento, mas o fortalece, pois a interação social plena não acontecerá enquanto as diferenças sociais econômicas estiverem expressas no planejamento urbano da cidade, definindo suas regras de uso e apropriação a partir do capital. Não poderá a cidade educadora executar as diretrizes norteadoras propostas na Carta de Barcelona de maneira igualitária à todos sem que se anulem as barreiras sociais e econômicas impregnadas na sociedade.

Partindo desta análise, o programa sorocabano de Cidade Educadora estaria basicamente orientado pelo princípio da inclusão social, incluindo pessoas em uma sociedade que exclui. A cidade, desta forma, estaria preparada para lidar com as resistências, pautada na exaltação do discurso da cidadania?

O 10º princípio da Carta de Barcelona menciona que as cidades deverão ser conscientes dos mecanismos de marginalização e do desenvolvimento de mecanismos de ação compensatória adequada, no entanto, o processo de marginalização promovido pela cidade

não é muitas vezes originado por ela, e sim promovido pelo processo de globalização. Problemas originados em escala global não podem ser solucionados no âmbito local, desta forma, os cidadãos não encontram condições de atuar em pé de igualdade na esfera local, pois no mundo os espaços de desigualdade econômica e social, são estabelecidos pela própria sociedade da informação, pela fragmentação e reorganização dos territórios.

Os movimentos de participação pública na esfera política local como agente de mudança e transformação, não se concretizam sem que os interesses econômicos da sociedade e seus setores entrem em conflito. O que de fato ocorre é senão um movimento de adaptação social às exigências impelidas pela sociedade da informação. A igualdade de oportunidade e acesso das pessoas à informacionalidade não podem ser estabelecidas plenamente sem um movimento de transformação político-econômico da sociedade, deste modo, educar pela cidade significa educar em meio ao conflito. As relações humanas nos espaços da cidade e com os espaços da cidade são relações conflituosas e estes conflitos estão inseridos no cotidiano social de forma intrínseca. Educar pela cidade sem conflitá-la seria admitir e conviver com a segregação, o isolamento, o medo, a intolerância, a miséria e a desigualdade.

Esta roupagem racionalizadora levanta uma postura passivo-adaptativa do cidadão ao exacerbar suas subcondições de igualdade e participação na cidade. O investimento na construção de espaços de lazer e entretenimento em locais segregados pela economia da cidade não podem tornar-se plenamente eficazes sem que a condição econômica da localidade se altere de forma a reduzir significativamente ou que se anulem completamente as condições de marginalização social e para isso seria necessário a implantação de mecanismos eficazes de programas sociais voltados seriamente para a manutenção das classes menos favorecidas. Dá-se a necessidade de criação de mecanismos efetivos e de melhoramento contínuo de participação na esfera das decisões políticas da cidade e da produção de uma cultura político-participativa em busca da construção da cidadania. Cavalcanti (2008, p. 119) entende a cidadania “como o exercício do direito a ter direitos, que cria direitos no cotidiano, na prática da vida coletiva pública”. Para a autora, a relação entre cidadania e cidade, depende da participação e formação dos sujeitos que habitam a cidades, a cidade deve estar voltada para formação de uma cidadania ativa, crítica, participativa, responsável e aberta para a potencialidade da vida na cidade e isso deve fazer parte do projeto educativo de uma cidade educadora.

Tanto o conceito de cidade educadora quanto o programa Sorocaba - Cidade Educadora não podem ser entendidos por meio de uma única perspectiva, pois ao levantar a

bandeira da cidadania, recupera discursos modernistas do século XIX, mas ao assumir a identidade de educadora, nega a modernidade progressista do desenvolvimento industrial em razão da participação do cidadão e do direito à cidade. Todas as suas identificações ganham novos sentidos, assumindo assim uma postura pós-moderna, a cidade deixa de ser construída por cidadãos e passa a ser entendida como uma escola onipresente “formadora de cidadãos”. Apresenta-se aí uma dualidade de tendência discursiva, pois ao destituir a instituição escolar como centro da função educativa na cidade, a cidade educadora nega a modernidade e ao mesmo tempo, posiciona-se como pós-moderna na proposta de descentralizar a escola como instituição da modernidade no campo da educação e do conhecimento.

Os projetos “urbano-educadores” da cidade de Sorocaba, estão seriamente amparados em um urbanismo racionalista que fez moda no pós-guerra, porém deixam de lado as mega obras baseadas em planos grandiosos de zoneamento funcional de atividades diferentes. Os projetos urbanos da cidade educadora estão mais voltados para o conceito de “cidade-colagem”, que é definida por Harvey (2006) como um conjunto de normas e estratégias “pluralistas” e “orgânicas” para a abordagem do desenvolvimento urbano como uma “colagem” de espaços e misturas altamente diferenciados.

As formas de políticas públicas propostas no programa Cidade Educadora de Sorocaba estão muito próximas da onda da socialdemocracia que espalhou-se pelas principais cidades brasileiras a partir da década de 90 e também não se distanciam do projeto de sociabilidade dominante implícito no papel do Estado Educador, apresentado por Lúcia Maria Wanderley Neves (2005). A autora pauta-se em Gramsci para afirmar que o Estado Educador atua na formação do homem coletivo de modo em que cada pessoa se autogoverne assumindo a roupagem de cidadão e a noção de cidadania sem que este entre em conflito com a sociedade política estabelecida pelo processo de globalização perversa. Vintró (2001, apud CAVALVANTI, 2008, p. 151) argumenta :

Em primeiro lugar, que fosse um verdadeiro processo de inovação, reflexão e análise capaz de elucidar quais são os desafios que as cidades tem colocado na nova sociedade do conhecimento e da informação, e qual deve ser o papel da educação[...] Temos que passar definitivamente de uma “pedagogia de cidade” à idéia de cidade como pedagogia, na qual cada agente – empresa, museus, meios de comunicação famílias, associações, urbanistas e planejadores - assumam uma responsabilidade educativa, seja capaz de fazer seu currículo educativo [...] Em primeiro lugar, que se fizesse do Projeto Educativo de Cidade um projeto coletivo.

A Cidade Educadora incorpora este discurso e elabora a partir dele seu modelo de escola a qual define como Escola Cidadã.

## 5 A ESCOLA CIDADÃ

Na sociedade moderna, a idéia de escola e de cidadania apresentam uma estreita relação. As sociedades modernas, oriundas de revoluções políticas e tecnológicas compreendem a educação como um direito fundamental na cidade, ainda assim, o direito a uma educação escolar pública, gratuita e de acesso a todos é uma conquista bem recente.

A educação escolar na modernidade constitui um direito fundamental do cidadão e a educação passa a ser um fator fundamentador da cidadania. Cavalcanti (2008, p. 141) aponta que:

A escola tem um papel político-social ligado à formação de cidadãos mais críticos, mais participantes e mais conscientes de seus limites e suas possibilidades de exercer efetivamente sua cidadania (...) é fundamental propiciar instrumentos simbólicos para a formação do pensamento autônomo necessário ao cidadão, por meio de um trabalho realizado com conteúdos escolares. Neste sentido uma prática de ensino competente deve contribuir para melhorar a qualidade cognitiva, efetiva e política de crianças e jovens, para que possam compreender e participar melhor da vida social.

Na proposta de cidade educadora implantada em Sorocaba, a educação escolar em sua teoria deve constituir-se como prática cidadã. Para Cavalcanti (2008) o exercício da cidadania na sociedade atual demanda concepções, experiências, práticas, comportamentos, hábitos e ações de cidade, nisso a escola passa a ser um importante instrumento de formação de cidadãos. A autora defende que é um objetivo escolar formar para a cidadania e que a partir dela pode-se organizar ações para este fim, pois sem esta aprendizagem a cidade se torna impalpável. Dentro desta perspectiva é que se ampara o programa Escola Cidadã, o qual destaca-se como um dos principais eixos do programa Cidade Educadora da cidade de Sorocaba.

O conceito de escola cidadã, conforme apresentam Gadotti e Padilha (2004), surgiu no Brasil entre o final da década de 80 e início dos anos 90, mais precisamente no município de Porto Alegre. A princípio como políticas de educação características de governos de esquerda, este conceito se espalhou por diversas cidades e com modelos de governos diferentes incorporando novas práticas, características e denominações, tendo como princípio comum uma concepção e práticas voltadas “para e pela cidadania”, que conduzam a uma sociedade organizada em espaços públicos não-estatais para a defesa e conquista de direitos.

Para Gadotti e Padilha este modelo de organização escolar busca inspiração no pensamento de Paulo Freire (1997, apud in Gadotti e Padilha, 2004, p. 123) que definiu escola cidadã como:

[...] aquela que se assume como centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A escola cidadã é então a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa seu espaço. A escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador e libertador. É toda a escola que, brigando para ser ele mesma, luta para que os educandos-educadores também seja, eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a escola cidadã é uma escola de comunidade e companheirismo. É uma escola de produção comum ao saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia

Para Gadotti e Padilha (2004, p. 126) a escola cidadã, em seu conceito, está fundada em uma relação “eminentemente democrática” que estabelece alguns princípios:

- 1) partir das necessidades dos alunos e das comunidades;
- 2) instruir uma relação dialógica professor-aluno;
- 3) considerar a escola como produção e não transmissão e acumulação de conhecimentos;
- 4) educar para a liberdade e para a autonomia;
- 5) respeitar a diversidade cultural;
- 6) defender a educação como um ato de diálogo na descoberta rigorosa e imaginativa da razão de ser das coisas;
- 7) adotar o planejamento comunitário participativo.

O projeto pioneiro de escola cidadã que serviu como base para outros projetos foi a Escola Cidadã de Porto Alegre de 1993 e compreendia “o planejamento participativo, a autonomia da escola como estratégia da qualidade de ensino e construção da cidadania com prática pedagógica. O projeto de Escola Plural desenvolvido pelo município de Belo Horizonte incorpora a prática política educacional a partir da pluralidade de experiências, enquanto Gravataí e Caxias do Sul implantam o orçamento escolar participativo e estas políticas espalharam por vários estados no final da década de 90. A cidade de Uberaba insere em seu projeto de escola cidadã o princípio de construção amorosa da cidadania, contribuindo ao projeto com a associação de conhecimento, sensibilidade e sustentabilidade. Algumas outras experiências de escolas cidadãs no Brasil são: Escola Pública Popular (São Paulo), Escola Democrática (Betim-MG), Escola Plural (Belo Horizonte), Escola Candanga (Brasília-DF), Escola Mínima (Gravataí-RS), Escola Sem Fronteiras (Blumenau-SC), Escola Guaicuru

(Estado do Mato Grosso do Sul), Escola Democrático Popular (Estado do Rio Grande do Sul), Escola de Tempo Integral (Colatina-ES), Escola Desafio (Ipatinga-MG) (idem. p. 123-125).

### **5.1 O programa Escola Cidadã na cidade de Sorocaba**

Na cidade de Sorocaba, a Escola Cidadã compõe a lista de projetos do programa Cidade Educadora, voltado diretamente para implantação nas escolas municipais em todas as modalidades de ensino e nas escolas estaduais de tempo integral da cidade. A Escola Cidadã, em seu projeto, incorpora as elementos das demais práticas implantadas em outras municipalidades. No entanto, sua particularidade pauta-se na política dialógica entre a escola, a “comunidade escolar” e a secretaria de ensino, conforme apresentou Paulo Roberto Padilha, durante o seminário “Encontro da Escola Cidadã por uma cidade educadora”<sup>8</sup>. Definindo que na escola cidadã todos os agentes envolvidos no trabalho em ambientes escolares são educadores de apoio, na escola todos aqueles que direta e indiretamente estão associados ao trabalho educacional de uma instituição escolar, como os funcionários da cozinha da escola, os funcionários da limpeza, representantes das APM’s, zeladores entre outros que participam ativamente de um espaço de educação, suas ações implicadas no cotidiano da escola, contribuem diretamente na formação do aluno.

Este encontro, apresentado em várias sessões afim de que pudesse atender a todos os membros que compõe o conjunto escolar da rede municipal, tratou de expor as bases políticas da escola cidadã em Sorocaba e enfatizou a escola como o “espaço sagrado” da construção da civilização moderna e que deve estar norteadada pelo prisma da cidadania. Sendo assim todos na escola devem participar do processo de discussão e organização escolar, na formação de colegiados que possam debater os problemas vivenciados pela escola e seu entorno e encaminhar soluções, tendo como o objetivo principal o envolvimento de toda a comunidade escolar no processo de decisão. O ponto de partida para o diálogo está na representação e participação dos educadores e educadores de apoio no planejamento escolar para a elaboração de um “diagnóstico da escola”. A continuidade do processo é mantida se todos ao participarem da decisão, firmem em manter na escola projetos de trabalho, instituindo um planejamento socializado ascendente. A proposta de base da escola cidadã de Sorocaba está na consolidação em âmbitos ampliados de delegações escolares eleitas em assembléias de

---

<sup>8</sup> Encontro realizado no Campus Seminário da Universidade de Sorocaba em abril de 2008 e direcionado a todos os funcionários das escolas municipais e das escolas estaduais de tempo integral de Sorocaba.

legitimação. A Secretaria de Educação municipal por sua vez deve ouvir os representantes escolares e elaborar a plano educacional a partir do que veio de baixo.

Os eixos centrais do programa estão pautados no 1. **fortalecimento da gestão democrática**: relacionada diretamente à atualização e elaboração dos projetos eco-político-pedagógicos, formação inicial e continuada aos representantes do conselho de escola, colegiados e APM's; 2. **fortalecimento do protagonismo infanto-juvenil**: visa criar condições para a participação ativa e criativa das crianças, jovens e adolescentes, na elaboração do projeto eco-político-pedagógico na perspectiva do estatuto da criança e do adolescente, promover a cultura da paz e da sustentabilidade; 3. **formação para a elaboração do projeto eco-político-pedagógico**: de acordo com as principais diretrizes do Programa Sorocaba: Cidade Saudável, Cidade educadora.

O método de gestão apresentado por Gadotti e Padilha (2004: p. 126) para a escola cidadã pauta-se na:

- Dialogicidade como princípio ético universal
- Radicalização da democracia como objetivo
- Utopia como sonho impulsionador

Em tese a escola cidadã se apresenta como um território de construção da cidadania por meio de um diálogo da escola com a cidade (Escola Cidadã - Cidade Educadora), afim de que a sociedade “assuma o controle perante as elites locais e suas formas clientelistas, burocráticas e corruptas de governar” (BAVA, 2004, p.18, apud in GADOTTI, 2006, p. 135). Para os organizadores do programa, este modelo de escola rompe com a tendência oficial neoliberal contida nas recomendações dos organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI e para isso deverá a escola caber-se do conhecimento acumulado pela humanidade, respeitando e valorizando o passado e o utilizando para a construção de um futuro, perseguindo utopias de justiça, democracia e sustentabilidade, através da socialização da informação, da discussão, da transparência, educando para a cidadania e não para o mercado, como prega a pedagogia neoliberal. A escola cidadã é entendida como um contraponto à “macroescola” organizada dentro da lógica empresarial voltada para a lógica do mercado (Gadotti e Padilha, 2004).

A escola cidadã supõe a existência de uma cidade educadora, pois a escola dialoga e exercita a cidadania pela ação da “comunidade educativa” e seu diálogo com a cidade. Este

diálogo com a cidade (dialogicidade) compreende as práticas escolares que possibilitam a leitura do mundo e a participação dos cidadãos nos cenários educativos da cidade educadora (idem. p. 129). Cavalcanti (2008, p. 91) apóia-se em Lefebvre ao comparar a cidade a um livro, uma escrita. Para a autora “é possível ler a cidade porque ela se escreve” em seu cotidiano. Conforme apresentam os autores Gadotti e Padilha (2004) o papel da escola na cidade educadora é contribuir para criar condições que viabilizem a prática da cidadania, contrapondo a proposta de educação neoliberal voltada para a formação de consumidores a escola cidadã tem o papel de formar cidadãos, no respeito às diferenças e à diversidade que compõe a cidade. Neste aspecto o grande desafio é transformar estes princípios em práticas e projetos para a capacitação cidadã da população contribuindo para a construção de uma sociedade saudável.

O papel do professor na escola cidadã deve estar voltado para a educação como processo de humanização e indagar-se sobre o sentido de sua ação por meio da reflexão crítica da realidade para transformá-la a partir da reação contra a contradição social existente dominada pela elite, o que os autores apontam como “intencionalidade educacional” (Gadotti e Padilha, 2004). O ato de educar trilha o sentido de transformar pessoas para a construção de uma realidade diferente, uma nova cidade, e de dar nova forma às pessoas, alimentando esperanças na construção de uma realidade e refletindo criticamente sobre ela, diferentemente da proposta piagetiana onde seu caráter formador encontra-se reduzido à função de mediador, empírico e destituído de intenções.

O projeto político-pedagógico da escola na cidade educadora visa procurar ajudar as pessoas a assumirem a cidadania. Prosseguindo, Gadotti e Padilha (2004, p.139) indicam que “a elaboração do projeto político-pedagógico pode se transformar num processo fundamental para o exercício da cidadania, pois contribui para a que a cidade, de educativa, passe a ser efetivamente educadora”, quando os projetos planejados de acordo com propostas resultantes de decisões coletivas, indissociáveis da questão dos recursos humanos, materiais e financeiros são colocados em execução. Neste aspecto a proposta de projeto político-pedagógico na escola cidadã está diretamente relacionada com a proposta de cidade educadora, pois deve considerar a cidade como espaço de educação do cidadão e a escola como agente no processo de uma educação voltada para a cidadania.

## **5.2 Escola cidadã de Sorocaba: programas e práticas**

A prefeitura municipal apresenta à Escola Cidadã uma série de programas dos quais relaciono a seguir:

- Amigos do Zippy: projeto desenvolvido pela SEDU (Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Sorocaba) em parceria com o Centro de Valorização da Vida (CVV), trata de um programa de capacitação emocional para crianças de seis a sete anos, ensinando-as a identificar e falar sobre seus sentimentos e explorar as várias maneiras de lidar com as situações.
- Pedagogia Empreendedora: programa que parte do conceito de que todos têm o direito de sonhar e de realizar o desejo com ética, desenvolvido dentro do ambiente escolar, segundo imprensa oficial do município, tem como proposta liberar o empreendedor que existe em todo indivíduo, mas que freqüentemente é aprisionado pela natureza das relações sociais, valores e crenças.
- Escola Saudável: programa desenvolvido em conjunto com agentes de saúde municipal, tem por objetivo desenvolver ações de educação, prevenção, e diagnóstico de doenças e outras questões de saúde na escola. Dentro do programa Escola Saudável funcionam também outros nove projetos: Saúde Visual (detecta precocemente problemas que possam levar a alguma perda de visão, melhorando a aprendizagem e o desempenho escolar); Bucal (faz orientações sobre escovação e alimentação corretas); Geral (orientar e incentivar hábitos saudáveis, melhorando a qualidade de vida dos estudantes e de seus familiares); Auditiva (identifica precocemente distúrbios auditivos, melhorando a aprendizagem e o convívio social da criança); Capacitação de Profissionais (oportunidade de aquisição e fortalecimento de conceitos sobre educação e saúde, contando com parcerias como Hospital Oftalmológico, Apadas, Pró-Ex e Cispas, entre outras); Alimentação Saudável (promove e amplia a consciência dos alunos e da comunidade sobre hábitos alimentares saudáveis que podem e devem ser adquiridos na infância); Ambiente Saudável (orienta e desenvolve ações para o bem estar diário, trabalhando em parceria com o projeto Cidade Super Limpa); Espaço Jovem (atua na promoção da saúde física, psíquica e social aos jovens) e Aprendendo com a Diversidade (possibilita a convivência acolhedora e harmônica entre todas as pessoas que compõem a comunidade escolar).

- **Oficina do Saber:** é o nome dado aos espaços de educação escolar da rede municipal que funcionam em período integral, nestes espaços o programa oferece atividades nos horários em os alunos não estão em aula. As atividades são realizadas em locais disponíveis nas proximidades da escola, como praças, parques ou quadras de esportes. O conteúdo de atividades prevê oficinas esportivas, motoras, artísticas, participação social, linguagem e matemática. As crianças são divididas em grupos e tem a orientação de monitores e de um educador comunitário.
- **Sabe Tudo:** projeto que instala centros de inclusão digital com oferta gratuita à população de cursos de informática e acesso à internet. Para o gerenciamento do programa, a Prefeitura firmou convênio com a ONG “Projeto Pérola”, que é a responsável pela mão-de-obra qualificada, material didático e aplicação das aulas. Atualmente (ultima pesquisa feita em 20/05/2009) são 19 centros de estudo equipados com 20 computadores, aberto à pessoas de quaisquer idades para que utilizem a internet como ferramenta de pesquisa, além de jornais, revistas e mirante de observação.
- **Sistema de Gestão Integrada:** parceria entre a Prefeitura, por meio da Secretaria da Educação e a Fundação busca o alinhamento de ações de todo o sistema educacional (Secretaria da Educação, escola, classe e aluno), propiciando uma atuação de forma estruturada e coesa, envolvendo os professores, alunos e pais. Por meio da definição da missão, visão, finalidade, metas e medidas, cada escola, elabora seu próprio plano de melhoramento, considerando também as informações e propostas do projeto político pedagógico.
- **Musicalização:** projeto direcionado a alunos do ensino fundamental e médio, que propõe aulas teóricas e práticas com instrumentos musicais. Tem como objetivo transmitir conhecimentos de música aos alunos da rede pública e subsidiar tecnicamente os instrutores para a formação de fanfarras e o aprimoramento da Banda Marcial Municipal. As aulas ocorrem aos sábados no piso térreo do Paço Municipal e envolvem os participantes com a formação de bandas e fanfarras escolares.
- **Letra e Vida:** programa desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação Estadual, consiste na formação continuada de professores alfabetizadores (professores do ciclo I do Ensino Fundamental).
- **Identidade Cidadã:** Destinado aos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental da Rede Municipal, o Projeto Identidade Cidadã é desenvolvido em parceria com a Polícia

Civil. Além de abordar temas relacionados à cidadania, prevê a expedição de carteira de identidade às crianças gratuitamente sem sair da unidade onde estuda. Busca transformar a escola num novo território de construção da cidadania.

- Laboratório de Informática: As unidades de ensino fundamental da rede municipal possuem sala equipada com computadores e softwares educativos, com o objetivo de proporcionar mais uma ferramenta de inclusão digital na busca e exploração do conhecimento, nesse ambiente também é estimulado o processo de criação, análise, síntese, planejamento e estratégia.
- Projeto Ler é Prazer: Através de uma parceria entre a Prefeitura de Sorocaba e a Fundação Ubaldino do Amaral, distribui-se, quinzenalmente, o suplemento infantil "Cruzeirinho" para 45 mil alunos da rede municipal de ensino. O projeto se propõe a desenvolver no aluno a postura participativa, baseada na inclusão sociocultural, valorização da leitura e acesso à informação exercitada em sala de aula.
- Programa Clube da Escola: programa que a Prefeitura de Sorocaba desenvolve em 14 escolas municipais, envolve alunos e familiares em atividades diversas durante os finais de semana, aproveitando todas as dependências das unidades. O objetivo é a integração estudante/família e as aulas e orientações são feitas por universitários. Aos sábados, de acordo com o programa, os participantes recebem aulas sobre tapeçaria, pintura em tecido, pintura em madeira, bijuterias, crochê, biscuit, pizza, trufas, decoração para festas, manicure e pedicure, entre outras. As crianças e adolescentes também podem participar de oficinas de desenho, arte com papel, pintura, máscaras, dramatização, músicas, jogos de mesa, jogos esportivos, brincadeiras, etc. Além disso, há ainda as atividades esportivas com aulas de futebol, vôlei, basquete, balé, alongamento, dança, entre outras atividades. Aos domingos pela manhã, além de esportes e de atividades diversas, os participantes também recebem aulas de capoeira. No período da tarde, são desenvolvidos projetos culturais sobre teatro, banda de rock, banda de MPB, show sertanejo, karaokê, apresentação de balé, show de mágicas, entre outros. Conforme apresenta nota oficial, além de ampliar o programa a Secretaria de Educação desenvolverá pesquisas, para melhorar o programa a partir de novas propostas.

Entre outros programas temos: Formação Continuada em Serviço, Projeto Educação Ambiental e Teatro na Escola, dos quais não consegui maiores informações.

Em sua concepção e prática o programa Escola Cidadã na cidade de Sorocaba é desenvolvido sob assessoria do Instituto Paulo Freire (IPF)<sup>9</sup>. As ações do instituto em relação à política educacional do município, embasadas no conceito de cidade educadora e escola cidadã, buscam conforme a proposta apresentada pelo órgão, promover a formação continuada aos diversos segmentos da área da educação e representantes da comunidade onde estão inseridas as unidades educacionais, também a publicação de materiais educativos e de informação. Os eixos centrais do programa são o Fortalecimento da Gestão Democrática (educação para e pela cidadania), o Fortalecimento do Protagonismo Infanto-Juvenil (exercício da cidadania desde a infância) e a Formação para a Elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico pelas escolas (PEPP).

Os objetivos do IPF para com o programa Escola Cidadã, segundo a instituição, estão em contribuir com a melhoria da gestão educacional do município, colaborar com o fortalecimento da gestão democrática e do protagonismo infanto-juvenil e a atualização do projeto político-pedagógico das unidades educacionais na perspectiva da ecopedagogia. O instituto também tem como objetivo promover formação aos diversos segmentos que participam dos processos educativos, no caso a equipe pedagógica da Secretaria da Educação, os gestores das unidades educacionais, os professores, os pais e os alunos da rede municipal, compartilhando conhecimentos e informações sobre o desenvolvimento do programa.

### **5.3 Principais atividades do IPF no programa Escola Cidadã de Sorocaba**

De acordo com o Instituto Paulo Freire, as principais atividades do IPF no programa Escola Cidadã de Sorocaba são de caráter formativo, das quais destaca:

- Formação quinzenal com a equipe pedagógica da Secretaria da Educação;
- Formação quinzenal com as(os) gestoras(es) (diretores, vices e orientadores educacionais) das unidades educacionais;
- Formação semanal com as(os) alunas(os) representantes de turma no projeto do Protagonismo Infanto-Juvenil;
- Formação com grupos de professores, funcionários, pais, mães e familiares, para acompanharem o Projeto do Protagonismo Infanto-Juvenil;

---

<sup>9</sup> Associação civil, sem fins lucrativos, criada em 1991 e fundada oficialmente em 1 de setembro de 1992. Hoje o IPF<sup>9</sup> constitui uma rede internacional que possui pessoas e instituições distribuídas em mais de 90 países. Fonte: site oficial do Instituto Paulo Freire ([www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)).

- Formação com os representantes dos colegiados escolares (da Associação de Pais e Mestres - APM ou Conselho de Escola);
- Publicação de Coleção com 20 Cadernos de Diálogos sobre Valores;
- Publicação de Caderno sobre a Cidade Educadora;
- Publicação de Boletins Informativos trimestrais;
- Colaboração com o jornal Cruzeirozinho.

O público participante das ações desenvolvidas nos projetos, conforme apresenta o programa são: a equipe pedagógica da secretaria da educação, os gestores (diretores, vices e orientadores educacionais), os representantes dos colegiados escolares (da Associação de Pais e Mestres - APM ou o Conselho de Escola), os alunos representantes de classe, grupos de professores, funcionários e pais que acompanham o Projeto do Protagonismo Infanto-Juvenil.

As atividades do Instituto Paulo Freire são periodicamente relatadas nos boletins do programa Escola Cidadã, uma publicação de triagem trimestral de caráter informativo que é distribuída nas escolas da rede, estes boletins são muito valiosos para o estudo do programa e conhecimento de seu processo de desenvolvimento, pois esclarecem de forma simples e didática os conceitos e práticas desenvolvidas no programa.

Pelo que nos indicam os boletins, o Instituto Paulo Freire desenvolve o programa Escola Cidadã em conjunto com a Secretaria de Educação, e os pontos mais relevantes desta parceria, segundo o instituto, estão na formação e capacitação dos agentes diversos que participam da escola. Os cursos de formação e debates realizados no programa são denominados como encontros. Os encontros são realizados de forma a proporcionar uma formação gradual dos envolvidos no processo educacional da cidade e se estendem a todos, segundo a política do programa, no caso os especialistas, gestores, professores, funcionários, funcionários de apoio, familiares e alunos.

Conforme presente no Boletim Escola Cidadã de Sorocaba de dezembro de 2008, entre os meses de setembro e outubro de 2008 ocorreu o III Encontro da Escola Cidadã que teve como tema a cultura da infância, direitos e exercício da cidadania. Os encontros foram realizados nos 32 pólos, abrangendo todas as regiões da cidade por meio de atividades nas escolas. Os encontros envolveram gestores, professores, funcionários, representantes da comunidade e também representantes dos familiares e alunos participantes do projeto Exercendo a cidadania desde a infância. Nestes encontros, a cidadania foi abordada como um tema sensível a todos, visto a “manifestação e satisfação dos participantes com o debate”.

Durante o encontro, como consta no boletim acima citado, a defesa dos direitos da infância e da adolescência está relacionada ao fortalecimento dos vínculos familiares e da imagem dos adultos que integram a comunidade escolar. Nesta esfera os participantes do encontro procuram apontar para novos caminhos na relação cotidiana da escola com o seu entorno, na criação de alternativas e espaços que favoreçam o fortalecimento das próprias famílias relacionadas à escola por meio de uma participação dialógica da APM com a comunidade escolar e os organismos e instituições da cidade. Nesta perspectiva a escola incorpora o papel de espaço de debate social, centrado na defesa dos direitos da criança e do adolescente como tema gerador, buscando a partir deste outros níveis de discussão como a questão do trabalho infantil e a participação da criança e do adolescente nos espaços de decisão da cidade.

A leitura do boletim “Exercício da Cidadania desde a Infância”(fev. 2009), informa que durante o ano de 2008, foi desenvolvido um programa de protagonismo infanto-juvenil por meio do projeto Exercendo a Cidadania desde a Infância. Este projeto foi direcionado aos alunos das 11 escolas de período integral das 2ª, 3ª e 4ª séries, os quais tiveram encontros semanais com educadores do Instituto Paulo Freire. Os alunos das escolas com o apoio de estagiários do Instituto Paulo Freire, realizaram eleições para representantes de sala: os alunos eleitos como representantes de classe por meio do voto, apresentaram propostas para implementação na escola, em reuniões desenvolveram diálogos e atividades de reflexão sobre a escola e propuseram contribuições para a construção do Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP). O grupo de representantes de classe das 11 escolas de período integral passaram por um processo de formação semanal e no conjunto compuseram o chamado Grupo Esperança.

As atividades, segundo proposto no programa, tiveram o objetivo de favorecer a compreensão das dimensões individuais e coletivas no processo de construção de uma escola democrática. Durante o mês de novembro de 2008, os representantes compartilharam com a escola o que foi discutido durante os encontros e apresentaram suas propostas para o PEPP, por meio de uma carta coletiva. O processo vivido procurou desenvolver a reflexão sobre ‘a escola que temos’ e ‘a escola que queremos’, indicando os problemas, potencialidades dos contextos e responsabilidades e as maneiras de acolhimento das sugestões foram feitas de maneira diferente de acordo com cada escola. Conforme apresenta o boletim, também ocorreram três encontros centralizados entre as crianças e seus familiares em todas as escolas da rede municipal, tendo como pauta principal dos encontros diálogo sobre os temas:

- Como participar de uma gestão escolar.
- Como fortalecer o exercício da cidadania desde a infância.

O boletim “Exercício da Cidadania desde a Infância”(fev. 2009), revela que o enfoque destes temas no programa Escola Cidadã, estão apoiado no ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), entendido como marco na garantia dos direitos da criança e do adolescente. Durante os encontros as crianças conheceram os direitos e refletiram sobre a relação entre direitos e responsabilidades sob a orientação dos estagiários do Instituto Paulo Freire. No enfoque do projeto, o exercício da cidadania não se reduz fazer pequenas atividades e decidir pequenas ações, mas sim o envolvimento na vida escolar e cotidiana das suas comunidades “contribuindo para a construção de um senso crítico propositivo, ou seja, ser capaz de analisar, fazer crítica, denunciar, mas sobre tudo, anunciar, propor e comprometer com a mudança que desejam” (idem. fev. 2009 p. 8).

O processo de formação para a concretização de uma escola cidadã consiste, conforme a proposta, na capacitação para a construção do projeto-eco-político-pedagógico (PEPP) da escola por meio das ações desenvolvidas pelo Instituto Paulo Freire em conjunto com a secretaria de educação (SEDU). De acordo com publicação oficial (Boletim Escola Cidadã de Sorocaba,2009) durante dois meses e meio as escolas da rede municipal de ensino desenvolveram o processo de Leitura de Mundo e a Festa da Escola Cidadã.

O processo chamado de Leitura de Mundo, presente no programa significa uma observação profunda sobre a realidade onde a comunidade está inserida, para que a partir dela se reúna parâmetros em que a comunidade organize sua ação, conhecendo em detalhes os aspectos ambientais, sociais, econômicos, políticos e culturais de seu bairro. A metodologia utilizada denominada de Festa da Escola Cidadã, compõe um encontro da comunidade escolar, com os gestores, professores, funcionários, representantes da SEDU e do IPF, envolvendo também a participação de equipes dos postos de saúde, profissionais autônomos, amigos de bairro, comerciantes e artistas dos bairros. As escolas por meio de entrevistas, questionários, informações históricas e observação do espaço, constataram os problemas ao seu redor e traçaram planos de ações para a busca de “utopias de cidade, bairro, escola”. Os dados e os planos de ação são obtidos após a socialização de idéias e propostas em debates abertos, que em seguida são registrados e encaminhados como orientação para a elaboração do PEPP. Em resumo, a busca da efetivação da gestão democrática por meio do PEPP

envolve três passos básicos: a Leitura do Mundo, a Festa da Escola Cidadã e os Planos de Ação (Boletim Escola Cidadã de Sorocaba, nº 6, fev. 2009).

Os Planos de Ação, segundo orientação da SEDU e do IPF, são elaborados em conjunto com representantes dos vários segmentos, famílias, professores, funcionários e alunos a partir da organização do Plano de Trabalho Anual (PTA), que é estabelecido por meio da avaliação institucional, do contemplamento de ações e sugestões e da divisão de tarefas. Nos planos de ação a Associação de Pais e Mestres (APM) têm um papel fundamental para com a construção do PEPP, pois esta (segundo boletim mencionado acima) deve nortear as diretrizes como a aproximação família-escola e família-comunidade, transparência nas prestações de contas, organização dos encontros para debater os problemas da escola, pensar soluções e promover a confraternização da escola com a comunidade, estudar e divulgar para a comunidade o Estatuto da Criança e do Adolescente e aumentar a participação destes nas decisões da escola.

Estas diretrizes, como propõe o programa, devem buscar como meta principal o fortalecimento do Conselho de Escola, que como a APM, dentro da proposta e do conceito de escola cidadã implementado em Sorocaba, sejam órgãos atuantes não apenas na escola, mas que sejam atuantes no lugar onde a escola está inserida e na cidade.

Nos meses de setembro a dezembro de 2008, a Secretaria de Educação e o IPF, promoveram um curso e fizeram uma publicação conjunta do ECA e do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e das referências de instituições relacionadas à defesa dos direitos da criança e do adolescente na cidade. O curso, teve a participação de 120 inscritos de diferentes unidades escolares, com duração de 21 horas, contendo 7 encontros de três horas de duração cada e 11 horas de atividades não presenciais. Os temas desenvolvidos no curso foram:

- Concepção de educação e princípios que sustentam a Escola Cidadã
- Aspectos histórico-sociais da infância, concepção de infância e adolescência subjacente ao estatuto e princípios e diretrizes do ECA.
- Direitos fundamentais
- Educação em direitos humanos
- Ralação entre ECA e LDB
- Conselhos dos direitos, Conselhos titulares, medidas de proteção e medidas sócioeducativas.
- Papel do educador na promoção dos direitos da infância.

Em comentário de Francisca Pini<sup>10</sup>, também publicado no Boletim Escola Cidadã de Sorocaba (nº 6, fev. 2009) o curso apresentou uma metodologia de trabalho baseada na perspectiva de círculo de cultura, que consiste em planejar e aplicar as aulas a partir da realidade vivida pelo educando, usando as discussões como instrumentos pedagógicos, considerando os saberes dos alunos, enfatizando o pensar e o criar como elementos do processo de conhecer, “além disso, buscar a construção de saberes com sentido, que sejam capazes de contribuir com intervenção no mundo”. O fundamento do curso, nesta proposta foi estar voltado para a “prática vivida”, de maneira que os professores possam identificar com a comunidade escolar, depoimentos sobre discursos e vivências que trazem concepções de infância que contradizem e também que fortalecem o ECA. Este movimento, conforme presente no boletim, levantou a pesquisa com diferentes fontes e linguagens em suas comunidades escolares relacionadas ao ECA. Em outra atividade promovida os participantes foram desafiados a construir planos de aula para diferentes segmentos escolares (alunos, funcionários, professores, e familiares) com o objetivo de refletir atitudes e hábitos em relação ao outro, aprendizagem de cooperação e reconhecimento da infância como sujeito de direitos.

Outra ação do programa Escola Cidadã é a de promover uma avaliação educacional de caráter “formativa e transformadora”(Boletim Escola Cidadã de Sorocaba, nº 6, fev. 2009, p. 7), de participação coletiva, envolvendo no processo especialistas da educação, educadores, funcionários e alunos. A auto-avaliação de cada escola em particular e das escolas em conjunto, devem ser analisadas pela rede como um objeto de reflexão, para contribuir para o planejamento das atividades futuras. A análise da avaliação educacional do ano de 2008, elaborada a partir dos dados obtidos nas auto-avaliações feitas nas unidades escolares pela secretaria de educação municipal e pelo IPF, foram publicadas no boletim (ibidem, p. 8) juntamente com um resumo das atividades realizadas pela rede municipal de educação de Sorocaba no ano de 2008. Abaixo segue síntese das ações realizadas:

- Palestras: as palestras tiveram como tema central a concepção de escola cidadã e aos temas relacionados ao programa Escola Cidadã de Sorocaba.
- Formação dos supervisores de ensino: direcionado ao grupo de gestão classificado como G1, realizou nove reuniões com debates de temas como fundamentos da gestão democrática, proposta de currículo mínimo para o ensino fundamental, diretrizes do plano de desenvolvimento da educação, avaliação educacional e ECA.

---

<sup>10</sup> Representante da coordenadoria de educação cidadã do Instituto Paulo Freire.

- Formação de gestores educacionais: direcionado ao grupo classificado como G2 que inclui os diretores, vice-diretores e orientadores pedagógicos da rede municipal. Ocorreram oito formações que abordaram os temas, orientação sobre gestão democrática, eleição dos colegiados escolares (APM), construção do plano anual de trabalho (PTA), concepção de infância, Leitura do Mundo por Meio da Festa da Escola Cidadã, autonomia da escola no sistema público de ensino, contribuições para o aprimoramento da avaliação educacional de 2008 e orientações para construção do projeto eco-plítico-pedagógico (PEPP).
- Plantões: agendamento de plantões individualizados com o Instituto Paulo Freire, para tirar dúvidas e contribuir com a elaboração do plano de trabalho anual (PTA), no processo de Leitura do Mundo por meio da Festa da Escola Cidadã. Encontros pontuais para a orientação do processo de eleição da APM e acompanhamento de reflexões promovidas pelas escolas sobre a Carta da Terra.
- Formação e preparação dos estagiários: realizado em um período de formação de onze meses e direcionado aos estagiários que trabalharam na formação do Grupo Esperança (alunos representantes de sala das 11 escolas de período integral), os quais trabalharam com o projeto de desenvolvimento do protagonismo infanto-juvenil. Abrangeu períodos de formação e preparação metodológica para o planejamento de atividades e confecção de materiais.
- Formação das crianças representantes de sala (Grupo Esperança): os estagiários do IPF que trabalharam na formação do Grupo Esperança estiveram presentes na formação dos representantes das onze escolas de período integral ao longo de 2008. As ações ocorreram em encontros semanais com os alunos onde foram realizadas discussões sobre suas contribuições para o PEPP. Além dos encontros dos estagiários com as crianças, houve o acompanhamento pedagógico de um educador do IPF junto as escolas de período integral.
- Grupo cuidado: grupo de adultos com a tarefa de contribuir para a criação de condições necessárias para atuação das crianças como protagonistas nas escolas de período integral.
- Reuniões de planejamento entre a IPF e a SEDU: reuniões que ocorreram ao longo de 2008 onde o IPF em conjunto com a secretaria municipal de educação (SEDU) realizaram a avaliação e o planejamento processual do programa Escola Cidadã, além de reuniões específicas sobre o programa do protagonismo infanto-juvenil.

- Encontros da Escola Cidadã: foram encontros de formação realizados em três momentos, o primeiro direcionado à toda a rede (gestores, professores e funcionários), envolvendo um ciclo de palestras sobre o tema da gestão democrática. Em segundo momento, desenvolveu-se uma discussão sobre a Leitura do Mundo na construção do PEPP, sendo que os debates foram realizados em pólos que agruparam representantes de todas as escolas da rede.
- Encontros da Escola Cidadã com familiares e crianças: encontros específicos do IPF com os familiares e crianças das escolas de período integral que se realizaram em três momentos. O primeiro tratou do tema da comunidade participativa e gestão democrática, o segundo buscou um aprofundamento sobre a APM. O terceiro encontro debateu o compromisso do adulto na proteção aos direitos da criança e do adolescente e também o fortalecimento da APM na colaboração da gestão das escolas em 2009.
- Seminário de leitura do mundo: evento no qual foram apresentadas dez experiências de escolas em Sorocaba, seguido da análise dialogada entre Ângela Antunes<sup>11</sup> e os gestores.

As publicações do Instituto Paulo Freire em conjunto com a secretaria de educação de Sorocaba no ano de 2008 foram:

- Folder da Carta de Terra
- Caderno da Carta da Terra
- Folder da Cidade Educadora
- Caderno do Eca e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
- Boletins do programa Escola Cidadã
- Caderno do Tempo
- Diário Circulante
- Caderno de orientações metodológicas para a sistematização do documento final do PEPP
- Cadernos pedagógicos para encontros de formação com os gestores.

---

<sup>11</sup> Angela Antuines é diretora pedagógica do Instituto Paulo Freire.

Os programas da Escola Cidadã de Sorocaba, apresentam diferenças em estrutura e método de aplicação conforme as modalidades de ensino. Nas escolas de ensino infantil é desenvolvida uma ação mais diretamente voltada para a família, na busca do fortalecimento de relações entre família, escola e comunidade. No ensino fundamental, nas escolas de período integral, são desenvolvidas atividades mais ligadas ao protagonismo infantil e à gestão participativa. Nas escolas de ensino fundamental e médio em turnos de meio período diurno e vespertino o destaque maior está voltado para a questão do empreendedorismo e do sistema de gestão integrada.

No ensino infantil destacam os programas Amigos do Zippy, Leitura do Mundo e a Festa da Escola Cidadã exigem um maior apoio do programa, uma vez que a prefeitura é responsável legal pela oferta das vagas públicas desta modalidade de ensino. No ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, temos os programas Amigos do Zippy, Pedagogia Empreendedora e o Sistema de Gestão Integrada (SGI). Nas escolas municipais de ensino fundamental em período integral o destaque está na questão do protagonismo infantil, por meio do programa Exercendo a Cidadania desde a Infância.. Em todas as modalidades de ensino os programas estão voltados para a construção do projeto Eco-Político-Pedagógico da escola que deve buscar a gestão participativa, o fortalecimento da APM e a ampliação das relações escola-família-comunidade-cidade.

A análise de dados obtidos a partir de uma conversa, com as vices-diretoras da E.M. Achiles de Almeida e da E.M. Edemir Antônio Digiampietri, destacou a importância da prática em relação ao desenvolvimento e realização das atividades do programa no interior da escola. Ambas as escolas realizaram os projetos propostos de Leitura do Mundo, Festa da Escola Cidadã e Exercendo a Cidadania desde a Infância, no entanto as atividades foram desenvolvidas de formas diferentes. Na E.M. Achiles de Almeida, que vai desde o ensino fundamental I ao técnico profissionalizante e médio, conforme relatou a direção, os projetos foram planejados para que envolvessem todas as séries dos diversos níveis, integrando um projeto que foi titulado como “Sucesso do Sonho”. Neste projeto, que contou com a participação do Instituto Paulo Freire em visitas de minicheckagem e na formatura dos alunos, a escola procurou envolver a participação dos pais e da comunidade em geral na ideia da escola como um mecanismo de sucesso para a conquista de sonhos norteando a atividade da Leitura de Mundo. Na Festa da Escola Cidadã, houve uma sequência de relatos de ex-alunos que se desenvolveram profissionalmente, foram convidados representantes da comunidade e antigos moradores, finalizando com um “Show de Talentos” onde os alunos apresentaram

performances artísticas. Na E.M. Edemir Antônio Digiampietri, de ensino fundamental I em período integral os projetos Leitura do Mundo, Festa da Escola Cidadã e Exercendo a Cidadania desde a Infância, foram desenvolvidos por meio de reuniões com os alunos e representantes do Instituto Paulo Freire, neste caso, conforme relatou a direção da escola, os projetos se realizaram sem maiores envolvimento da equipe escolar, seguindo a proposta do protagonismo infantil como tema central.

Nota-se que nas duas escolas os projetos tiveram rumos diferentes em razão da maneira em que foram inseridos no cotidiano de cada uma. Daí a importância das práticas escolares para com o desenvolvimento dos projetos do programa Escola Cidadã. Cada escola possui uma cultura escolar singular, sendo incoerente a imposição de práticas homogêneas, elaboradas e impostas verticalmente. Planos, programas e projetos verticais estão sempre sujeitos às diferentes maneiras de apropriação por parte dos professores, alunos, pais e comunidade, sendo coerente que cada escola decida, a partir de um amplo debate, os fins e os rumos de uma educação cidadã. Ações intercambiadas por agentes externos não desenvolvem a autonomia da escola, pois agentes externos não estabelecem vínculos duradouros, atuando de maneira esporádica, desconhecendo do sistema de funcionamento da escola e da cultura que envolve o lugar onde a escola está inserida, o que resulta na carência de diálogo abrangente e de envolvimento mútuo dos agentes com a equipe escolar (professores, alunos, direção e funcionários).

A resultante e a continuidade de um projeto consistem mais em sua prática que a proposta do projeto em si mesma. Por meio da prática os projetos ganham rumo, sentidos e significados. Um exemplo foi o que ocorreu com o programa Amigos do Zippy, implantado em 2006 para atender crianças da 2ª série do ensino fundamental, tinha a princípio um caráter restrito a sala de aula. No entanto aos poucos, sem ter sido direcionado para este fim, os pais começaram a se interessar pelo programa e a buscar na escola mais informações, foi o que mostrou uma reportagem do Jornal Cruzeiro do Sul (Zyppy ... 2009, suplemento Cruzeirozinho, p. 4-5). Conforme consta na reportagem, este envolvimento ocorreu com alunos levando o bonequinho do programa para casa, um bicho-pau confeccionado pelas professoras o qual recebe o nome de Zippy e que protagoniza uma história que envolve personagens nos quais as crianças buscam valor às amizades e relacionamentos sadios. Os pais ao conversarem com os filhos sobre o boneco, acabaram lendo a cartilha do programa, assim foram realizados encontros com os pais, os quais nas reuniões aprenderam sobre conceitos básicos de educação emocional. Em 2008, a Secretaria de Educação de Sorocaba firmou parceria com a ASEC –

Associação pela Saúde Emocional da Criança para implantação do projeto “Amigos do Zippy em Casa”, iniciativa sorocabana apresentada à 16 países durante encontro sobre o programa na Inglaterra. O programa na cidade já atendeu a cerca de 30 mil crianças e atualmente atende a 500 famílias que participam do projeto por meio de 24 escolas.

#### **5.4 Protagonismo infantil e empreendedorismo na Escola Cidadã de Sorocaba**

A idéia do protagonismo infanto-juvenil e da participação de crianças e jovens nas decisões que envolvem o funcionamento da escola e as relações desta com a cidade, compõe temas que vem ganhando destaque na produção acadêmica. Danilo R. Streck (2008, p. 49-58), enfatiza que as primeiras experiências neste sentido partiram em nível mundial com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança da ONU em 1989 e no Brasil através do ECA em 1988. Desta forma acrescenta que há evidências que o não aproveitamento das idéias das crianças e de seus modos de ser no mundo, a não participação das crianças e jovens nas decisões sobre os espaços que vivem representa um desperdício para a sociedade, pois “sabe-se que as crianças não apenas falam muito, mas que suas falas traduzem inquietações, intuições, sentimentos e razões capazes de mexer com o mundo adulto”. Streck (2008, p. 52) acrescenta “na medida em que se criam espaços de participação para crianças e jovens, reconhece-se também que eles contribuem para a experiência de vida em sociedade”. A socióloga portuguesa Catarina Tomás (2007 p.45-68), defende na escola uma educação complexa que contemple uma concepção de cidadania ativa e crítica, que conceba crianças e jovens como atores sociais imprescindíveis e participativos na sociedade.

Para Streck (2008 p. 53), há indicativos de que a participação de crianças e jovens depende basicamente de experiências positivas de participação na escola. Nesta proposta apresenta o exemplo do programa Orçamento Participativo Criança (OP-Criança) desenvolvido na cidade de São Paulo que combinou a preocupação com a gestão da escola e com a cidade. Na cidade de Porto Alegre, a administração que criou o Orçamento Participativo, criou a Escola Cidadã fundada no acesso ao ensino público de qualidade, democratização do conhecimento e da gestão. Em 1997 ria-se o Orçamento e Planejamento Participativo na Escola Cidadã, com o processo de discussão iniciado na sala de aula e estendido para outros segmentos (aluno, pais, professores e funcionários). Este movimento acabava terminando com uma assembléia na escola que elegeu representantes e definiu

prioridades. O programa Exercendo a Cidadania desde a Infância da cidade de Sorocaba segue os passos realizados em Porto Alegre.

No caso da cidade de São Paulo a metodologia utilizada baseada, no conceito freireano de leitura da realidade e estratégias de interferir nela, conforme aponta Streck (2008, p. 57). O primeiro momento com base na leitura da realidade da escola e o respectivo levantamento de propostas para a instituição, ampliando para bairro e cidade, tem os mesmos processos dos programas Leitura de Mundo e a Festa da Escola Cidadã desenvolvidos na cidade de Sorocaba.

Nas escolas municipais sorocabanas são desenvolvidas uma série de atividades relacionadas ao tema do empreendedorismo infanto-juvenil, por meio do programa Pedagogia Empreendedora. Seu conceito, está fundamentado no estudo desenvolvido por Fernando Dolabela, criador da Oficina do Empreendedor e da Pedagogia Empreendedora.

Dolabela (2003, p. 37) relaciona o empreendedorismo a uma “forma de ser”:

Algo ligado a estilo de vida, visão de mundo, protagonismo, inovação, capacidade de produzir mudanças em si mesmo e no meio ambiente, meios e formas de buscar a auto-realização, incluindo padrões de reação diante de ambigüidades e incertezas.

Para o autor a escola é um espaço sócio cultural comprometido com uma visão de mundo coletivo. Assim, conforme indica o autor, a pedagogia empreendedora postula uma situação educacional que transforma tanto alunos, como professores e a própria comunidade escolar em atores da criação de um novo conhecimento social onde o principal aprendizado é a auto-estima coletiva e a construção da cooperação. Neste aspecto trata-se de uma estratégia didática para o desenvolvimento da capacidade empreendedora de alunos da educação infantil ao ensino médio, convivendo com as diretrizes fundamentais da educação básica adotadas ao ambiente escolar (DOLABELA, 2003).

Os valores empreendedores que se quer formar por esta proposta estão calcados no conceito de empreendedor coletivo, o qual tem como “sonho” promover o bem-estar coletivo e a melhoria de condições de vida para todos, capaz de resolver questões amplas sem necessariamente atacar as causas, tentando provocar mudanças que levam à sustentabilidade e à auto-suficiência. Para o autor, o empreendedor coletivo tem um sonho coletivo. Pautado nestas concepções, a pedagogia empreendedora implica o pressuposto da inclusão social com o acesso das massas marginalizadas à cidadania (idem. p. 48-49).

A pedagogia empreendedora está pautada “teoria empreendedora dos sonhos”, com o autor propondo o empreendedor como alguém que sonha e busca transformar seu sonho em realidade. Neste contexto, o objetivo é que o aluno busque a realização de seu sonho. Segundo o autor, este projeto é destacado em duas propostas:

- A formulação dos sonhos: onde o alvo das atividades está na formulação do sonho e busca de sua realização, mediante o preenchimento do mapa do sonho<sup>12</sup>.
- A busca de realização: exercícios de desenvolvimento e fortalecimento dos elementos de suporte<sup>13</sup>.

Ambas as etapas propostas são desenvolvidas paralelamente por meio de 15 etapas, como apresenta Dolabela (2003). As etapas são, de forma sintética: concepção do sonho, auto-conhecimento (conceito de si), rede de relações, conhecimento do ambiente do sonho, análise do sonho em relação ao sonhador, análise do sonho em relação a outras pessoas, estratégia para realizar o sonho (busca de recursos necessários), análise da viabilidade do sonho considerando os recursos do sonhador, análise da viabilidade do sonho considerando os recursos de terceiros, estratégia para conseguir recursos, lideranças, como organizar os recursos, quando será possível realizar o sonho, narrativa do sonho e dos processos que levam à sua realização, qual é o próximo sonho?

O programa Pedagogia Empreendedora é aplicado a critérios de cada unidade Nas escolas municipais de Sorocaba, podendo ser por meio de professor por turma em uma ou duas aulas por semana, ou pode ser aplicado em atividades distribuídas entre os professores da sala. Ao longo os alunos utilizam o material específico, no caso os cadernos do Mapa do Sonho, que são distribuídos individualmente para os alunos e professores. Nesta proposta o professor assume o papel de “agente empreendedor”, que “prepara e organiza o ambiente e provoca o desequilíbrio nas relações do mundo com o aluno” (DOLABELA, 2003, p. 103-104). Para isso os professores da rede municipal recebem um curso de capacitação para implementação da proposta em sala de aula. O curso Pedagogia Empreendedora é realizado em oficinas pela secretaria municipal de educação com duração de 30 horas, com a

---

<sup>12</sup> *Mapa do Sonho* é um roteiro para auxiliar o aluno na formulação do sonho e no planejamento da sua execução, conforme apresenta Dolabela (2003, p. 93-94), constitui um trabalho a ser realizado ao longo do curso. O mapa é confeccionado por meio de um caderno que o aluno preenche de forma a detalhar seu sonho, um instrumento de reflexão e planejamento de tudo o que é necessário para a realização do sonho.

<sup>13</sup> *Elementos de Suporte*, são o que o autor define como elementos subsidiários, ligados à estratégia que o aluno traça para alcançar a realização do sonho, como o conhecimento do ambiente, identificação de oportunidades, redes de relações e elementos internos (Dolabela, 2003, p. 99).

aprendizagem dos conceitos e objetivos da proposta. Ao final do curso são contemplados com o livro de Fernando Dolabela “Pedagogia Empreendedora”. Em fevereiro de 2007 o curso foi aplicado a todos os professores da rede, já nos anos de 2008 e 2009 foi oferecido apenas aos ingressantes.

Outro projeto relacionado ao empreendedorismo infanto-juvenil, conforme publicado pelo Jornal do Município (30 de abr. de 2009), ocorreu com alunos da escola municipal “Achilles de Almeida”, onde um grupo de 28 estudantes do 1º e 2º ano do ensino médio montaram e administraram uma empresa de confecção de cabides de alumínio. Batizada de Aluminex. A empresa operou num barracão da GM num curso de 53 horas divididas em 15 encontros semanais, nos quais os participantes conheceram e atuaram nas etapas de uma rotina empresarial produtiva, desde a fase de criação e marketing, até a produção e comercialização do produto, como também a capitalização de recursos, venda de ações, determinação de custos operacionais e venda. Conforme consta da publicação oficial, os próprios alunos decidiram sobre o nome da empresa e distribuição das tarefas na miniempresa. Segundo Wanda Consentino, Relações Públicas da General Motors a idéia do projeto foi mostrar aos alunos “uma visão global do processo produtivo, transformando estudantes em empreendedores”.

## **5.5 Escola Cidadã e educação para a cidadania na Cidade Educadora**

A Escola Cidadã tem como slogan principal o educar para a cidadania, slogan que já constava na lei federal – LDB – nº 9394/96, incluindo na educação a preparação para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e a gestão democrática. A cidadania é também um dos eixos temáticos da proposta educacional estabelecida pelo governo do estado de São Paulo. Gadotti (2004, p.4) escreve:

A escola (na cidade educadora) se transforma num novo território de construção da cidadania, um núcleo de resistência à proposta neoliberalista internacionalizada pelos organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial e o FMI.

Observando esta citação podemos apontar que a Cidade Educadora e seu projeto de escola cidadã não podem ser um núcleo resistência às propostas da UNESCO, pois é este organismo global quem na verdade as patrocina. Da mesma maneira a cidade educadora não pode ser resistência ao Banco Mundial e FMI estando pautada no construtivismo e na

concepção de cidadania participativo-conservacionista que permeia os programas educacionais propostos pelo Consenso de Washington. Este consenso trata de um conjunto de medidas formuladas em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras orientadas em Washington, como o FMI, o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy, e que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional em 1990, passando a ser "receitado" para promover o "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento. Vale alertar que tanto a LDB e os PCN's (parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental e médio) foram elaborados de acordo com a reforma educativa brasileira dos anos 90, seguindo critérios estabelecidos pelo Consenso de Washington, agenciada por bancos e agências multinacionais, que implantaram um modelo de educação como mercadoria ofertada nas sociedades periféricas.

A bandeira da educação para a cidadania está abertamente em pauta nos parâmetros curriculares nacionais, os PCN's, embutida nos chamados temas transversais tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio. Tanto os PCN's, quanto a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que norteiam a proposta dos conteúdos disciplinares das escolas municipais, propõem que a escola encare as questões sociais na perspectiva da cidadania de modo em que professores e alunos desenvolvam-se como sujeitos críticos da realidade, situando como participantes no processo de construção da cidadania. Porém a cidadania é referida como uma condição humana e não como uma condição histórica, pois sendo uma condição humana, todos os seres humanos, pelo prisma da Declaração dos Direitos Humanos nascem cidadãos. Historicamente, entretanto, a cidadania é uma conquista estabelecida através da luta entre as diferentes classes sociais no mais cru marxismo dialético: a cidadania como condição humana anula a história e encontra sentido apenas nas possibilidades de participação na produção e no usufruto de valores e bens, negando a existência das classes sociais e das lutas neste campo.

Esta noção de cidadania na escola está voltada para as pretensões de uma educação hegemônica e de um Estado pedagogicamente hegemônico, pois trata de uma nova cidadania política apoiada no consumo de massas, conforme aponta Neves (2005), encarando o exercício da cidadania como uma ação nostálgica de reconquista dos tempos do fordismo, dos tempos do emprego, constituindo o proletário em um sujeito político coletivo em luta pela inclusão social e transformando o militante político em um voluntário. Ialê Falleiros (2005) apresenta a temática “ educação para a cidadania” como um slogan educacional, um projeto

de sociabilidade capitalista importado pelo chamado neoliberalismo de terceira via, e incorporado pela socialdemocracia brasileira como um meio passivo para a incorporação das massas trabalhadoras num projeto de inclusão na sociedade tecnológica onde democracia transforma-se num regime político que “permite as diferenças, os conflitos, a pluralidade” (PCN’s do Ensino Fundamental, p.59, 1998).

Os espaços escolares das cidades assumem então uma função importante, que é a de socialização, como aponta Alves (2006), apesar de as escolas públicas se apresentarem como um depósito anacrômico volátil do contingente populacional improdutivo, onde opera um sistema manufatureiro na reprodução do parasitismo capitalista, a escola é um aparelho ideológico do Estado que dispõe de audiência obrigatória de cinco a seis dias por semana e de cinco a oito horas por dia, mas que está sujeita a ação contestatória do aluno, ação que não se exerce perante os meios de comunicação de massa, que agem subliminarmente e impedem qualquer resposta do receptor ao emissor da mensagem, dificultando a emergência de antagonismos como até mesmo de questionamentos. Neste sentido, o ambiente escolar é um lugar de comunicações horizontais e que podem ser e são em muitos casos palco de contestação, interação e relacionamentos não apenas entre os alunos mas também da “comunidade escolar”. A forma escolar está moldada sob a influência da cultura historicamente produzida pela elite e da cultura produzida historicamente e cotidianamente no local onde a escola está inserida (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001) e por isso a escola é um lugar de conflito, educar com a liberdade na escola significa promover o conflito contra as injustiças em prol da solidariedade.

A diversidade cultural dentro da escola projeta uma cultura escolar autônoma onde o conhecimento proveniente do cotidiano escolar contrasta com o conhecimento transferido por meio dos conteúdos das disciplinas (ESCOLANO BENITO, 2005). Educar com a liberdade significaria romper com a forma escolar de forma a resignificar a escola e sua função, conforme as necessidades que apresentam os diferentes lugares em qual cada escola está inserida. A democracia na escola não pode limitar-se à escolha coletiva do cardápio da merenda semanal, mas favorecer um debate amplo que possa efetivamente desenvolver uma forma escolar exclusiva em cada escola, expressando seu conteúdo cultural no diálogo com a cidade, em razão de lutar pelo uso de seus espaços e potencialidades.

Um outro aspecto relevante é a questão do currículo escolar. A Escola Cidadã tem como eixo de sua teoria ensinar a cidade e as práticas cidadãs, no entanto no processo de elaboração dos conteúdos a serem aplicados não existe um debate ou um estudo sobre a

cidade ou sobre o que significa ensinar na cidade ou ensinar a cidade. González (2007, p. 177) alerta para a exigência de uma investigação sobre a prática docente que envolve a formação do indivíduo no âmbito da instituição escolar, como espaço historicamente produzido nesta perspectiva. Para González,(2007, p. 180) a caracterização da instituição escolar remete em dois supostos:

Um deles considera que o entendimento da instituição escolar como instituição que vincula à análise de conflitos e antagonismos subjacentes às práticas sociais centradas na relação capital - trabalho assalariado - propriedade privada e objetivada nas múltiplas mediações entre sociedade e Estado. Outro suposto infere que a instituição escolar materializa cotidianamente – por meio dos processos de ensino, gestão, avaliação, em suma, das políticas educacionais e da produção específica da cultura escolar- práticas formativas constitutivas das múltiplas dimensões de reprodução social do indivíduo.

A Escola Cidadã na cidade de Sorocaba, da forma como é defendida em sua proposta está claramente pontuada nesta segunda concepção apontada por González. Em seu caráter orgânico com a estrutura do poder político vigente, pode ser associada aos modelos das reformas educacionais em curso no estado de São Paulo desde o fim década de 90, “que promovem a redução do indivíduo às habilidades cognitivas de sua consciência e as supostas competências que o articulariam suas possíveis condições de adaptação à mercantilização da vida nos limites da educação para o trabalho (capital) e para a cidadania (Estado)” (2007, p. 188).

A elaboração do currículo das escolas municipais de ensino fundamental e médio em Sorocaba no ano de 2009 teve como base a proposta de currículo mínimo. Nesta proposta não houve um processo democrático para sua elaboração, sendo ela uma proposta pronta e implementada verticalmente em toda sua metodologia e conteúdo. A questão do currículo é fundamental para a elaboração de um conteúdo coerente com sua diretriz política. Tavares (2007), a partir de sua pesquisa realizada nas escolas públicas do município de São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro, aponta que nas séries iniciais do ensino fundamental, a cidade é transformada em conteúdo curricular sendo objeto de estudo, para a autora, a aprendizagem da vida na cidade exige uma intencionalidade e dispositivos formadores que a instituição escolar congrega com sua constituição histórica e natureza. A cidade, segundo a autora, adotada como componente curricular nas licenciaturas da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo, por sua perspectiva transversal, possibilita um movimento de aprendizado coletivo. Conforme aponta, entre outras questões levantadas para a elaboração de

um roteiro de discussão nas licenciaturas, ressalta: a cidade educa, como educa e pra que educa? Para a autora esta perspectiva não implica apenas em considerar a natureza epistemológica da instituição escolar, mas também sua função política. A possibilidade de estudar a cidade com os sujeitos escolares implicou compreender os processos que se produzem no cotidiano das cidades como um currículo urbano, que em sua concepção compreende a complexibilidade dos fixos e dos fluxos que constituem o ambiente urbano e as relações sociais travadas neste ambiente (TAVARES, 2007). Neste aspecto é importante questionar a cidade e o programa Cidade Educadora a respeito da cidadania e da participação do cidadão na cidade.

Em Sorocaba, a proposta de Escola Cidadã da mesma forma que o programa Cidade Educadora, apresentam um discurso neo-conservadorista, embora carregue todo um aparato teórico que profetiza a liberdade e a democracia. A escola não tem como finalidade teórica a transformação do sistema econômico vigente, que promove a globalização perversa e o medo. A Escola Cidadã pode até promover o diálogo participativo nos processos de elaboração de planejamentos escolares, porém conserva a forma escolar e sua estrutura hierarquizada, a escola mesmo que cidadã ainda continua uma instituição mantida e patrocinada em um governo que historicamente tem na industria capitalista sua principal fonte de tributos e renda. No modelo capitalista industrial e principalmente no modelo de capitalismo financeiro, a desigualdade social configura a estrutura do desenvolvimento econômico. A cidade e seus espaços, acaba fragmentada pela ação irresponsável do capital e da especulação, enfraquecendo o poder de ação política de pessoas comuns em relação ao poder das empresas. Na cidade de Sorocaba a produção industrial é responsável por 71% do PIB, uma porcentagem considerável em comparação com os 26,6 % da participação industrial no PIB nacional.

O orçamento municipal aprovado para o ano de 2009 conta com 1,2 bilhão de reais, a secretaria de educação recebeu orçamento de 230 milhões, o maior entre todas as secretarias. Teoricamente, a escola cidadã teria plena participação nas decisões sobre a aplicação desta verba por meio de amplos debates desenvolvidos pela “comunidade escolar” e não pela escola. Já a “comunidade escolar” em sua realização democrática educativa estaria sujeita aos interesses das diferentes classes que compõe o coletivo social que foi abordado anteriormente como polifonia urbana, o que de fato não ocorre.

A diversidade na cidade é naturalmente conflitiva em seus interesses, o conflito de classes é intrínseco ao processo democrático, no entanto as elites controlam os mecanismos de regulação social e não faz parte de seus objetivos democratizá-los.

A contradição econômica na escola cidadã é contextualizada de modo a criar no âmbito escolar caminhos para a ação política, educando para ouvir e respeitar as diferenças e as diversidades que compõe a cidade, sendo construtora e reconstrutora de saberes como também econômicas, mas a aceitação destas como parte estrutural comum da sociedade de classes. Esta estrutura está presente na forma escolar como nas hierarquias de seu sistema e é importante remar contra esta lógica.

O programa Cidade Educadora e Escola Cidadã, são propostas que ganham sentido pela perspectiva da pós-modernidade, onde as incertezas para com a modernidade e a falência do pensamento racional, modifica a relação dos cidadãos com a cidade que entre outras possibilidades, separa, segrega e amedronta. A falta de uma visão de futuro próspero assume roupagens que se materializam na cidade, de forma a condicionar e conduzir as pessoas ao discurso da inclusão como forma de exercício da cidadania, pois na pós-modernidade ocorre uma recusa para com as metanarrativas, jogando os fatos em uma onda de relativismo generalizado, pregando fim ao idealismo com visão de projetos individuais de curto prazo e empreendedorismos como matérias curriculares.

Celebra-se o indivíduo em uma nova forma de niilismo, onde o ser perdendo o valor sobre a própria vida, festeja o acontecer como realização momentânea de sua felicidade. Desta forma, o discurso da cidadania torna-se cativante, diante das incertezas e irracionalismos de nosso tempo.

A bandeira da cidadania como forma de inclusão social defendida pela escola cidadã é inspirada teoricamente em Paulo Freire. No entanto, Ghiggi e Oliveira (2007, p. 26), apontam contradições nesta fundamentação teórica. Segundo os autores, na visão e proposta freireana “o conceito de inclusão, não é empregado em momento algum, para a indicação de alternativas dentro da sociedade capitalista”. A inclusão a partir do discurso de exercício da cidadania, mascara as estruturas sociais pautadas na desigualdade, que conforme foi apresentado no projeto de escola cidadã, merecem ser respeitadas, no entanto a proposta de educação cidadã na cidade educadora não questiona as duras penas na qual a desigualdade é gerada, seus custos humanos e ambientais.

Os programas Cidade Educadora e Escola Cidadã objetivam a generalização das condições de cidadania por meio da socialização da informação, da discussão pública e da

transparência política, porém não poderão gerar uma nova mentalidade, uma nova cultura em relação ao caráter público da cidade por meio de reformas e sócio-políticas sem que haja um desejo profundo de transformação da sociedade e de suas relações com o espaço, buscando vencer o isolamento social entre as pessoas e os mecanismos internos de exclusão e marginalização social típicos da sociedade capitalista.

O ato de praticar um modelo educacional que conduza a uma sociedade organizada em espaços públicos não-estatais é portanto um ato de resistência que leva ao afrontamento de interesses contraditórios para com a produção do espaço da cidade. Para isso, Cavalcanti (2009, p. 142) insiste na importância do ensino da cidade na educação escolar. Para a autora, ensinar a cidade na escola significa ensinar sua estrutura, sua organização espacial, a lógica de sua produção, ensinar que a cidade é um lugar de todos, mas também que todos os lugares são diferentes, trabalhando a superposição de escalas local/global para que a partir desta compreensão possam analisar os problemas do cotidiano em que vivem e vivenciam. A autora apara-se em Carlos (2005, p. 236-237) para defender que a cidade e o urbano devem ser pensados como espaços fragmentados, partidos e valorizados pela ação do poder político, que define o papel de seus habitantes por meio da limitação do uso do espaço. Pensando por este caminho a cidade pode ser observada tal qual um “skatista”: para ele a cidade é um obstáculo e cabe a ele desafiá-la, para isso, confronta os limites físicos de seu corpo e suas habilidades contra o espaço físico da cidade e os limites políticos que controlam os espaços. O “skatista” não quer destruir a cidade, quer usá-la e desafiá-la, a cidade como um espaço de desafio, isso gera como resultado um conflito sobre o uso de seu espaço. Observando por este caminho, ensinar a cidade e ensinar na cidade significa o estudar das relações conflitivas de seu cotidiano em meio às relações conflitivas que permeiam o cotidiano escolar. Por meio do conflito as práticas escolares podem conduzir a ações de transformação, como aponta Luckesi (1991) a escola como uma instância de luta pela transformação da sociedade.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nos dizeres de Petarnella (2008, p. 89) “pensar é uma tarefa arriscada, implica a consideração de espaços complexos e tempos múltiplos [...] as resultantes são irremediavelmente provisórias, estáveis e lacunares”.

Ousar pensar no campo poroso da educação é difícil, pois o conceito educação é por si vasto e complexo, servindo para relacionar uma grande variedade de ações nas mais diferentes escalas de espaço e tempo, por formas diversificadas que se transmutam em direções e sentidos. Quando o tema se refere a educação e cidades a situação torna-se mais difícil, tendo em vista que o conceito de cidade também se apresenta vasto e complexo. Ainda mais, acrescentar a questão Cidade Educadora e Escola Cidadã na Cidade Contemporânea introduz a este debate novos antagonismos.

No programa Cidade Educadora, em vigor a partir de fevereiro de 2007, na cidade de Sorocaba, a educação passa a ganhar status na orientação do desenvolvimento das políticas públicas de planejamento urbano. A cidade, no discurso do poder político que a administra, passa a valorizar seus espaços como agentes educadores no processo de construção da cidadania.

Este momento político da cidade converge com a falência do projeto modernista de sociedade presente nos ideais republicanos do início do século XX. A propagação dos meios técnicos-científicos-infomacionais por grupos seletos de empresas globais acentuam as desigualdades entre os espaços, estabelecendo controle sobre os territórios, desarticulando o poder dos Estados-Nacionais promovendo incertezas perante o futuro. A cidade industrial não é mais sinônimo de progresso e desenvolvimento social e deste modo Sorocaba abandona o ideário de Manchester Paulista em busca de uma nova perspectiva de cidade.

Conforme apresentou Cavalcanti (2008, p. 74), a cidade “educa, forma valores, comportamentos, informa com seus sinais, suas imagens, com sua escrita, ela também é um conteúdo a ser aprendido por seus habitantes”. A cidade como espaço dentro de um processo histórico se materializa na vida cotidiana da sociedade. Uma cidade educadora é fruto de um planejamento urbano que procura valorizar em todas as suas instâncias e instituições, como em todos os espaços públicos e sociais, seu caráter educador e sua função de educadora. É neste sentido que a Cidade Educadora configura como proposta, a cidadania como a busca do direito à cidade. No entanto, o programa Cidade Educadora não propõe um projeto com intencionalidade de transformação das condições de desigualdade que configuram as cidades

atuais. A educação promovida pelo “espaço em si” não significa uma condição de transformação e o cidadão é convertido em um sujeito passivo-adaptativo em meio à massa. Cabezero<sup>14</sup> (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004, p. 13) chega a afirmar que na cidade educadora, uma “ação educativa deve promover o respeito às diversidades e buscar equilibrar as desigualdades que nela ocorrem” e Cavalcanti (2008, p. 86) defende que “a diversidade pode ser uma virtude, a desigualdade pode ser um crime”.

Mas, é ilusório acreditar que a cidade poderá educar a todos pelos mesmos princípios e garantir a todos a plena participação cidadã em seus espaços enquanto for organizada dentro da lógica capitalista. A produção do espaço capitalista é conflituosa, logo, educar pela cidade, em meio a seu cotidiano conflituoso é promover a busca por utopias de cidade. Um estudo crítico do processo de produção da cidade, que por ser um espaço geográfico é um conjunto de objetos e ações, produto da técnica e da ação humana sobre os objetos (SANTOS, 1999) determinado pela lógica capitalista. Perante a perspectiva de que a cidadania representa uma relação dialética entre a cidade e o capital, materializada historicamente no cotidiano das práticas sociais, educar para a cidadania é valer-se desta relação conflituosa em meio ao cotidiano do espaço escolar. A continuidade de um amplo projeto educacional depende em primeiro lugar, do envolvimento dos atores que participam do cotidiano da escola (professores, funcionários, direção e alunos) em razão de um objetivo, no caso a Escola Cidadã.

A escola ao abrir-se para a cidade, participa dela, promove o diálogo e o debate com outros níveis para além de seu universo. A cidade como parte do currículo escolar e como tema gerador no processo de elaboração do projeto político da escola, isso significa que as práticas escolares devem ser pensadas e aplicadas a partir do espaço onde a escola está inserida. As necessidades específicas de cada lugar demandam a aplicação de conteúdos que façam sentido dentro da realidade objetiva do aluno, inserido em uma sociedade globalizada.

A Escola Cidadã, tal qual se apresenta no discurso ainda é uma bandeira. As práticas estabelecidas no cotidiano das escolas, desenvolvidas entre alunos, professores, direção, pais e comunidade, ocorrem buscando o desencadear de atividades que valorizam a idéia de cidadania, no entanto uma cidadania vazia de seu conteúdo histórico e de uma perspectiva de transformação. Ocorre a ausência do debate sobre o que significado de ser cidadão no mundo globalizado em meio a cidade contemporânea. Somente a partir de um sério enfoque sobre

---

<sup>14</sup> Diretora de Cidades Educadoras da América Latina. Direção de Relações Internacionais, cidade de Rosário-Argentina, órgão vinculado a AICE (Associação Internacional de Cidades Educadoras).

esta questão é possível planejar e desenvolver práticas cotidianas escolares que promovam o questionamento ao processo de construção dos espaços da cidade, suas formas de uso e ocupação nos dias atuais, afim de apostar na juventude como a força motriz para a transformação da sociedade contemporânea que se faz injusta. É importante que uma escola cidadã esteja voltada para o resgate do ser humano que se perde em virtude de uma cultura alienante e uma educação estabelecida por orientação do grande capital. Em tempos de individualismo, egocentrismo, materialismo, consumismo e hedonismo na sociedade da informação, a formação educacional não deve estar voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, mas também deve envolver a formação do cidadão, do ser humano como cidadão trabalhador, em razão da necessidade consciente da busca humana pela dimensão perdida do social e do político, afirma Pedro Goergen (2007).

## REFERÊNCIAS

A CIDADE. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, SP, ago.2008. Publicação especial.

ALMEIDA, Aluísio de. **História de Sorocaba**. IHGGS, 2008. Disponível em: <<http://www.ihggs.org.br/index.php?option=content&task=view&id=107&Itemid=93>> . Acesso em: 23 ago. 2008.

\_\_\_\_\_. **Sorocaba: 3 séculos de história**. Itu, SP: Ottoni, 2002.

\_\_\_\_\_. Sorocaba educacional: razões para a vinda da faculdade de medicina. **Revista do Instituto Histórico Geográfico e Genealógico de Sorocaba**, Itu, SP: Ottoni, ano 49, n. 11, p 15-22, jul. 2003.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 4. ed. Campo Grande,MS: UFMS, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar,2007.

BORDENAVE, Juan E. **O que é comunicação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRARDA, Anália; RÍOS, Guillermo. Argumentos e estratégias para a construção da cidade educadora. In: GODOTTI, M.; PADILHA, P.R.; CABEZUDO, A. (Orgs.). **Cidade educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 11-45. (Coleção Cidades Educadoras).

CAÑELLAS, Antonio J. C. La pedagogía urbana: marco conceptual de la ciudad educadora. In: RODRÍGUEZ, Jaír. **El palimpsesto de la ciudad: ciudad educadora**. Armenia, oct. 1999, p. 82-120. Disponível em:< [http:// www.eumed.net/ libros/ 2007a/ 229/ indice.htm](http://www.eumed.net/libros/2007a/229/indice.htm)>. Acesso em: 11 jun. 2008.

CARLOS, Ana Fani A. **Espaço e tempo na metrópole**. São Paulo: Contexto, 2001.

CARTA DE BARCELONA. **Rede Brasileira de Cidades Educadoras**. Disponível em: <<http://www.cidadeseducadorasdobrasil.palegre.com.br/template/template.asp/proj=10>>. Acesso em: 14 abr. 2007.

CARVALHO, Marta M. C. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino da geografia para a vida cotidiana**. São Paulo: Papirus, 2009.

CHAVES, Eduardo O. C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação. In: LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CRUZEIRO do Sul : 30.000 edições: um século de jornalismo. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, SP, set. 2005.

DIETZSCH, Mary Julia M. Leituras da cidade e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf.educacao.usp:proj.asp>>. Acesso em: 22 nov. 2007.

DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sobre o construtivismo**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

ESCOLANO BENITO, Augustin. Las culturas de la escuela em la Espanã: três cortes historiográficos. **Pró-Posições**, Campinas-SP, v. 16, n. 1, jan/abr. 2005, p. 41-63.

EXERCENDO a cidadania desde a infância. **Programa Escola Cidadã**. Sorocaba-SP, n. 1, fev. 2009, p. 1- 8.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros curriculares para a educação básica e a construção da cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **A nova pedagogia da autonomia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo, SP: Xamã, 2005. p. 209-237.

FERREIRA, Valdelice B.; SANDANO, Wilson. Educação escolar e movimentos sociais em Sorocaba, no início da república (1889/1920). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, SP, n. 27, set. 2007, p.172. Disponível em: < [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art14\\_27.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art14_27.pdf)>. Acesso em: 10 ago.2008.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. **Cadernos CENPEC: educação, cultura e ação comunitária**, São Paulo, v.1, p. 133-139, jan./jun., 2006. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/lista\\_perio.asp?tit=cadernos+cenpec+:+educação,+cultura+e+ação+comunitária&nl=20](http://www.inep.gov.br/pesquisa/bbe-online/lista_perio.asp?tit=cadernos+cenpec+:+educação,+cultura+e+ação+comunitária&nl=20)>. Acesso em: 22 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

\_\_\_\_\_. **Proposta de assessoria pedagógica à Prefeitura Municipal de Sorocaba-SP**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2006.

\_\_\_\_\_; PADILHA, P. R. Escola Cidadã, Cidade Educadora: projeto político pedagógico e praticas em processo. **Prefeitura Municipal de Sorocaba: Cidade Saudável, Cidade Educadora/ Instituto Paulo Freire, Programa Escola Cidadã**. Sorocaba, SP, 2006.

\_\_\_\_\_; CABEZUDO, A. **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo, SP: Cortêz, 2004.

GHIGGI, Gomercino; OLIVEIRA, Avelino da R. Formação humana e exclusão social: repensando possibilidade, revigorando limites. **Revista Educação Unisinos**. Pelotas, RS, n. 11, p. 22-29, jan./abr. 2007.

GOERGEN, Pedro. Ética e cidadania. **Quaestio**: revista de estudos de educação, Sorocaba, SP, v.9, n. 1, p. 11-18, maio 2007.

GONÇALVES, Julio César. **Poder local em educação na primeira república**: o primeiro ginásio público de Sorocaba. 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba-SP, 2006.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Instituições escolares: práticas. In MOURA, Maria Isabel ... [et al.] (orgs.). **Instituições escolares no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

\_\_\_\_\_. SANDANO, Wilson. **Supostos para a pesquisa de instituição escolar**. Ponta Grossa, PR, 2007, p. 63-72. Disponível em: <<http://www.anpuh.uepg.br/xxiii-simposio/anais/textos>>. Acesso em: 12 nov.2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. **Espaços de esperança**. São Paulo, Loyola, 2006.

HIERNAUX, Daniel. Repensar a cidade: a dimensão ontológica ontológica do urbano. GEOUSP, espaço e tempo, São Paulo, SP, n. 20, p. 197-205, 2006.

INSTITUTO PAULO FREIRE. Disponível em: <<http://www.pauloferire.org>>. Acesso em: 09 maio 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/default.php>>. Acesso em: 05 out. 2008.

JAPIASSU, Hilton. **A crise da razão e do saber objetivo**: as ondas do irracional. São Paulo: Letras e Letras, 1996.

KATZ, Helena. Profanando as múltiplas vidas. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 6 out. 2007. Dança Destaque, Caderno 4, p. 2.

KOZEL TEIXEIRA, S. Comunicando e representando: mapas como construções socioculturais. In: SEEMANN, Jörn. (Org.). **A aventura cartográfica**: perspectivas, pesquisas e reflexões sobre a cartografia humana. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006.

LEITURA do mundo por meio da festa da Escola Cidadã. **Boletim Escola Cidadã de Sorocaba**, Sorocaba, SP, fev. 2009. p. 3.

LIMA, Ana Lúcia de Almeida. **A educação em Sorocaba**: do final do século XIX a criação da Escola Normal Livre de Sorocaba em 1929. 2005. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2005.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor)

MATEUS, Ari. **Sorocaba: em tempo de desenvolvimento: administração de José Crespo Gonzales: 1969/1973.** Sorocaba,SP: Para Todos, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sorocaba: em tempo de desenvolvimento : administração de Armando Pannunzio: 1964/1969 e 1973/1977.** Sorocaba, SP: O Clássico, 2007.

MENON, Og Nadal. **A educação escolarizada em Sorocaba entre o império e a república.** 2000. 3v. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república.** São Paulo: EPU,1974.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura ... [et al.] (orgs.). **Instituições escolares no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção memória da educação).

NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para operar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

O RAPP. Tribunal de rua. Lado A e lado B [s.l.]: Warner Music Brasil,1999.

PARCERIA internacional: Sorocaba e UNESCO firmarão termo de cooperação técnica. **Jornal do Município,** Sorocaba, SP, p. 1, 23 mar. 2007.

PETARNELLA, Leandro. **Escola analógica, cabeças digitais: o cotidiano escolar frente as tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação.** Campinas, SP: Alínea, 2008.

PETRAGLIA, Izabel. Educação complexa para uma nova política de civilização. **Revista Educar,** Curitiba, n. 32, p. 29-41, 2008.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2003.

RACIONAIS MC's. Fórmula mágica da paz. **Sobrevivendo no Inferno.** São Paulo: Cosa Nostra, 1998.

REVISTA EDUCAÇÃO. Sorocaba, SP: Cruzeiro do Sul, set. 2008.

RIBEIRO, Emerson. **Caminhos e descaminhos: a ferrovia e a rodovia no bairro Barcelona em Sorocaba/SP.** 2006. Dissertação (Mestrado em geografia humana) - Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

REDIN, Euclides; ROMANI, Rosane. Outra cidade é possível. **Educação Unisinos,** Novo Amburgo, RS, n. 11, p. 51-56, 2007.

ROMERO, Francisco. **Tropeirismo: memória e esquecimento no resgate de uma tradição.** 2006. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SANDANO, Wilson; FERREIRA, Valdelice B. Educação escolar e movimentos sociais em Sorocaba, no início da república. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, SP, n.27, p.172-

178, set.2007. Disponível em: < [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art14\\_27.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art14_27.pdf) >. Acesso em: 24 out.2008.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Norma Lúcia V. **Cidadania no discurso da modernidade: uma interpelação à razão comunicativa**. Ilhéus, BA: Editus, 2003.

SGRÓ, Margarita. Institución escolar: democracia y ciudadanía. **Quaestio**: revista de estudos de educação. Sorocaba-SP, v. 9, n. 1, p. 19-34, maio 2000.

SENNET, Richard. **Carne e pedra**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

SILVA, Paulo Celso da. **De novelo de linha à Manchester Paulista: fábrica têxtil e cotidiano no começo do século XX em Sorocaba**. Sorocaba,SP: LINC, 2000.

\_\_\_\_\_. PEREZ, M.P; COSTA, E.M.A. Só volto lá quando puder comprar um óculos escuros: histórias de viagens do nordeste a Sorocaba. **Scripta Nova**: revista electrónica de geografia y ciencias sociales. Barcelona, Espanha, v. 94, n.50, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn-94-50.htm>>. Acesso em: 27 nov. 2008.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24 set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/rbedu/n24/n24a07.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SINGER, Paul. Direitos sociais: a cidadania para todos. In PINSKY, J; PINSKY, C. B. **História da cidadania**. São Paulo, SP: Contexto, 2003. p. 115-159.

SMITH, Neil. Gentrificação, a fronteira e a reestruturação do espaço urbano. **GEOUSP, espaço e tempo**, São Paulo, n. 21, p. 15-31, 2007.

SOROCABA 350 anos (1654-2004). Sorocaba: Fundação Ubaldino do Amaral, 2004.

STRECK, Danilo R. Um mundo ao alcance de crianças e jovens: notas sobre o protagonismo de crianças e jovens em orçamento público em cidades. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 30, p. 45-61, jan./jul. 2008.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. Os pequenos e a cidade: o papel da escola na construção do direito à cidade. **Contexto e Educação**, Ijuí, RS, ano 22, n. 78, p. 69-92, jul./dez. 2007.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade: participação de crianças e cidadania da infância. **Contexto e Educação**, Ijuí, RS, ano 22, n. 78, p. 45-68, jul./dez. 2007.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p.13-15, jun. 2007.

VIEIRA, Litz. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VINTRÓ, Eulàlia. Educación, escuela, ciudad: el proyecto educativo de la ciudad de Barcelona. In: GÓMEZ-GRANELL, Carmen; MENDIBURU, Ignécio Vila (orgs.). **La ciudad como proyecto educativo**. Barcelona: Octaedro, 2001, p. 65-83.

ZIPPY cativa crianças e suas famílias. **Cruzeiro do Sul**, Sorocaba-SP, suplemento Cruzeiroirinho, 5 jul. 2009.

