





## **Políticas Públicas Educacionais Brasileiras na Contramão das Orientações dos Organismos Mundiais: O Caso do Projeto Escola Sem Partido**

Antonio Alves de Siqueira Júnior

*Secretaria de Educação do Distrito Federal*

 prof.antonioalves@gmail.com

Renata Callaça Gadioli dos Santos

*UnB e Université de Paris Diderot*

 renatagadioli@unb.br

*Artículo recibido:* 27 Marzo 2017  
*Aprobado para publicación:* 31 Mayo 2017

---

### **Resumo**

A partir de 1980 o padrão tecnológico e o modelo participativo e inovador foram incluídos nas propostas de desenvolvimento bem como em políticas públicas em diversos países. Ao tempo, a educação passou a ser fortemente reconhecida como estratégia de desenvolvimento territorial. Surgiu o chamado desenvolvimento endógeno, fortalecido nos anos 1990 por vários organismos internacionais, que buscava fortalecer a educação e a cultura local, em sentido amplo, a identidade da região, a pluralidade de visões de mundo, a solidariedade, a produtividade, a participação qualificada e a criatividade. Este artigo busca apresentar a incoerência interna e a dicotomia entre a concepção adotada pelos Organismos Internacionais e o Projeto de Lei n. 867/2015, em tramitação no Congresso Nacional Brasileiro, chamado de «Escola sem Partido». O artigo está elaborado em três fases principais. A primeira apresenta as categorias chaves trabalhadas e seus conceitos, a segundo faz um histórico da inserção da educação como estratégia de desenvolvimento apresentando a posição dos organismos internacionais e seus princípios. A última parte apresenta o Projeto de Lei “Escola sem Partido” e compara seus princípios em contrapartida aos indicativos dos organismos internacionais.

### **Palabras clave**

Educação, política pública, organismos mundiais, desenvolvimento

---

## Resumen

Desde 1980, el estándar tecnológico y el modelo participativo e innovador fueron incluidos en las propuestas de desarrollo y la política pública en muchos países. En ese momento, la educación ha sido ampliamente reconocida como una estrategia de desarrollo territorial. Surgió el llamado desarrollo endógeno, estimulado en la década de 1990 por diversas organizaciones internacionales, que buscaban fortalecer la educación y la cultura local, en un sentido amplio, la identidad de la región, la pluralidad de visiones del mundo, la solidaridad, la productividad, la participación cualificada y la creatividad. Este artículo tiene como objetivo presentar la incoherencia interna y la dicotomía entre el concepto adoptado por las organizaciones internacionales y el proyecto de ley no. 867/2015, pendiente en el Congreso Nacional de Brasil, llamado "Escuela sin partido". El artículo está elaborado en tres fases principales. La primera presenta las categorías claves trabajadas y sus conceptos, la segunda hace un histórico de la inserción de la educación como estrategia de desarrollo presentando la posición de los organismos internacionales y sus principios. La última parte presenta el Proyecto de Ley "Escuela sin Partido" y compara sus principios en contrapartida a los indicativos de los organismos internacionales.

## Palabras clave/Key words

Educación, políticas públicas, organizaciones internacionales, desarrollo

---

## Abstract

Since 1980, the technological standards and participatory-innovative models have been included in many countries - into their development proposals and their public policy. At that time, education has been widely recognized as a territorial development strategy, and was born the endogenous development perspective, supported In the 1990s by various international organizations, who sought to strengthen several items: education and local culture- in a broad sense-, the identity of the region, the plurality of worldviews, solidarity, productivity, qualified participation and creativity. Taking into account this background, this article aims to present the internal inconsistency and dichotomy between the concept adopted by international organizations and the bill no. 867/2015, pending in the National Congress of Brazil, called "School Without Party". The article is elaborated in three main phases. The first part of the paper presents key categories worked and their concepts. Second part makes a history of the insertion of education as a development strategy presenting the position of international organizations and their principles. The last part presents the Bill "School without Party" and compares its principles in counterpart to the indicatives of the international organizations

## Key words

Education, public policy, international organizations, development

---

## Introdução

Neste artigo procuraremos analisar a forma como o Projeto de Lei n. 867/2015, em tramitação no Congresso Nacional Brasileiro, que institui o «Programa Escola sem Partido», se relaciona com as orientações de organismos internacionais para a educação, com os princípios de Cidade de Aprendizagem, da Unesco e da OCDE e também com os princípios mais gerais defendidos por instituições como o Banco Mundial, que têm as políticas públicas sociais, incluindo-se a educação, em sua pauta há várias décadas.

A preocupação do Banco com as políticas sociais se dá com a percepção, já na década de 60, de que crescimento era condição necessária, mas não suficiente para reduzir a pobreza, o que o leva a incluir o setor social nos seus créditos, mais como estratégia política do que por justiça social (FONSECA, 1998). Essa mesma autora reproduz palavras do presidente do órgão à época que afirmava:

*Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político. (McNamara, 1972, p.1070, tradução, apud FONSECA 1998: 04)*

Seguindo essa linha de pensamento formulada pelo Banco Mundial, os organismos internacionais defendem a ampliação do direito à educação e a democratização do acesso a ela, bem como o aumento do tempo de permanência das crianças e jovens na escola ainda que apenas com a justificativa de se aumentar a produtividade. Segundo a autora, (IDEM, pág. 07), o Banco considerava saúde, educação e nutrição requisitos humanos essenciais à produtividade.

*Pode-se perceber que estamos tratando aqui de princípios ainda afeitos ao liberalismo clássico que, em se tratando de educação, é refutado por inúmeros teóricos. Mas, para efeito de comparação e atendimento aos objetivos do artigo, nos abordaremos aqui esses conceitos, no intuito de analisar se e como o Projeto Escola Sem Partido atende às orientações emanadas pelos organismos internacionais.*

Trabalharemos assim, com conceitos clássicos do liberalismo, e sua defesa da liberdade individual como os citados por Lima (2005) :

*Como uma teoria política que enfatizando os direitos da propriedade como condição necessária à liberdade, procura delimitar os poderes governamentais no desenvolvimento dos processos social e econômico. Também é entendido como crença de que o indivíduo é um fim em si próprio e, como tal, deve compreender seu ego e cultivar seu próprio julgamento, apesar das pressões sociais no sentido da conformidade (Dicionário de Ciências Sociais, 1987)*

Os organismos internacionais, sob a perspectiva da liberdade individual, defendem a ampliação do direito à educação e da democratização do acesso a ela, bem como o aumento do tempo de permanência das crianças e jovens na escola. Mesmo na perspectiva liberal, deve ser dado a todos o direito de estar em sala de aula, independente de sua ideologia, suas convicções, suas condições sociais ou sua religião. Quaisquer mecanismos que impeçam esse acesso estarão em desacordo com as orientações internacionais, portanto.

Essa mesma autora (LIMA 2005), citando Barros (1971), nos lembra que a ideia de liberdade religiosa também está nos princípios do liberalismo, já que é uma questão individual e de consciência, não cabendo a um poder civil tentar regular ou obrigar quem quer que seja a professar esta ou aquela crença.

Mesmo considerando ser muito pouco entender a educação apenas do ponto de vista liberal, procuraremos analisar nesse artigo as concepções teóricas que embasam a construção do PL 867/2015, correlacionando as (in)coerências dessa proposta com as orientações internacionais, bem como a (in)congruência interna desse projeto que defende ao mesmo tempo, a neutralidade, o pluralismo de ideias, a liberdade de aprender e veda a veiculação de conteúdos ou a realização de atividades que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. Para isso analisaremos o próprio escopo do Projeto de Lei, bem como artigos e palestras proferidas pelos teóricos que embasam cientificamente sua concepção.

## Os pressupostos: Escola, conhecimento e desenvolvimento

É importante para este trabalho destacar o papel que a escola tem na redução da desigualdade na sociedade. Durante décadas, muitos foram os autores que produziram sobre o temalizando esse assunto.

A redução das desigualdades, sejam elas sociais, econômicas, socioespaciais, de gênero e muitas outras, é reforçada como elemento resultante da democracia e do fortalecimento da participação social. Para Wallerstein, “o preço da democratização é o aumento da demanda popular por saúde, educação e piso salarial” (2002, p. 81). Assim, uma das formas constantemente indicadas como potencializadoras da redução das desigualdades é o incentivo constante no saber, na produção de conhecimento e na educação. A sociedade do conhecimento passa a ser identificada como promotora de desenvolvimento, aqui dito inicialmente de forma abrangente. A criação do saber precisa ser incentivada, o que só se faz respeitando-se todos os saberes e não apenas parte deles. A sociedade será tanto mais produtiva quanto seja livre em suas manifestações culturais, religiosas, sociais. Se reduzimos o escopo de produção, reduzimos a capacidade produtiva. Se apenas os saberes de uma certa linha ideológica forem permitidos, não teremos produção plena. Se a escola não permitir a discussão livre de todas as formas de cultura e todos os conceitos morais, religiosos, éticos, ela estará podando a produtividade e a inovação.

Por outro lado, não teremos desenvolvimento das cidades e nações, se não tivermos produção de conhecimentos e estes não serão produzidos se não houver processos educativos. O pensamento produzido por e para cada grupo social tem que estar relacionado com a cultura local, com as características geográficas próprias, com a configuração histórico social da população. O ideal é que

essa produção seja feita de forma ampla, democrática, que permita a participação produtiva e o respeito a cada cidadão, permitindo-se o acesso aos benefícios criados.

As cidades, divididas sócio territorialmente, nos permitem leituras claras do acesso desigual aos bens e serviços. O conhecimento, ou a ausência dele, bem como a baixa qualidade educacional associados aos níveis de desenvolvimento das cidades e países refletem uma estreita correlação onde a causalidade entre eles ainda não esteja bem definida.<sup>1</sup>

Para Queiroz et al (2008), conhecimento e desempenho escolar podem ser “afetados não somente pelos capitais culturais e sociais da família, mas também pelas estruturas de segmentação territorial”. Coadunando com essa linha de pensamento, Boisier afirmou que “a realização do projeto de vida de cada indivíduo depende significativamente do comportamento do entorno em que ele vive” (1996, p 112). As pessoas são diretamente influenciadas pelo ambiente em que vivem e, igualmente, o afetam. Esse é um processo natural que não pode ser evitado. A convivência na cidade, com suas diferenças, produz o ser humano como ele é. Cada pessoa nasce, cresce e é educada por seu ambiente social, modificando-o. Não se pode tentar impedir que esse processo aconteça também dentro da escola, onde a convivência das crianças e jovens com os diferentes que também existem na configuração social, vai prepará-la para a necessária produção de conhecimentos. A disputa entre visões diferentes de mundo, a troca de saberes entre professores e alunos e desses entre si é salutar e produtiva. Para Bourdieu e Passeron, o poder e a violência simbólicos de inculcação da cultura imposta por grupos ou classes dominantes por meio da educação servem aos interesses objetivos da mesma classe dominante. Não se tem como afirmar, no entanto, que a inculcação ideológica possa ser feita pelos grupos minorizados sobre as classes ditas superiores. A Escola, segundo esses autores reproduz a ideologia prevalecente. Mudando-se as classes dominantes, mudam-se os valores que norteiam a escola. Assim, a educação institucionalizada e a ação pedagógica contribuem para a produção e reprodução da cultura institucionalizada e conseqüentemente da reprodução da estrutura social (2012, p. 30). Esta é a razão de não conseguirmos definir claramente a causalidade, mas sua ligação e potencialidade são claras. Quando se defende uma educação plural, pretende-se que todas as ideias, de todas as classes estejam presentes na escola. Essa pelo menos é uma das utopias da educação.

Ao mesmo tempo, educação é elemento essencial e estratégico para alcançar mudanças socioespaciais desejadas, desenvolver inovações que poderão ser utilizadas em processos produtivos ou na melhoria da qualidade de vida das pessoas e promover mobilidade social. As mudanças sociais decorrem do saber produzido pelo emaranhado social e este o faz segundo seus valores. Uma escola plural contribuirá para que os jovens compreendam a sociedade em que vivem e ao mesmo tempo produzam conhecimento que causará mudanças socioespaciais. Daí o a importância estratégica da educação para o desenvolvimento cujas bases trabalharemos a seguir.

---

<sup>1</sup> Argumento desenvolvido pelo Observatório das Metrôpoles/UFRJ para desenvolvimento da linha de pesquisa de avaliação do impacto da qualidade urbana na aprendizagem.

## A educação como estratégia para o desenvolvimento

No final dos anos 40 iniciam-se as preocupações com o desenvolvimento em geral. Mais precisamente no período pós-guerra. A ideia de desenvolvimento de cidades, regiões, nações é idealizada pelos países industrializados do hemisfério norte ocidentalizado e ganha contornos conceituais com forte participação dos organismos mundiais que foram sendo criados na segunda metade do século XX. Foi possível comparar os países que eram desenvolvidos com os que não o eram e assim provocar o desejo naqueles que não a tem, de almejem tal posição atendendo aos critérios estabelecidos.

E não foi difícil produzir sedução com a ideia de desenvolvimento, pois suas concepções traziam consigo algo de imaterial aspirado, como uma vida melhor, a possibilidade de liberdade de expressão, um mundo mais democrático, participação efetiva de cada indivíduo na construção de uma realidade de vida mais justa. Como ressalta Rist (2001), as noções de crescimento econômico, justiça social, progresso ou mesmo a de bem estar estavam nas definições de desenvolvimento a partir da década de 1980. Estavam, entretanto, intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento do indivíduo e este poderia realizar melhores escolhas e promover o objetivo estabelecido.

Essa inserção ideológica da importância da evolução, pessoal não vem, contudo, sem a base que a constrói. Ela inicia-se com Adam Smith, quando este escreveu em seu principal livro, *A Riqueza das Nações em 1776*, que uma das diferenças da riqueza é o descuido que muitos têm com a questão educacional de sua população, entre outros fatores. Segundo Harribey (2013) ele põe na educação e nas habilidades uma evidência incontestável de que seria esta um elemento do trabalho, tal como as máquinas, oportunizando assim o aumento da produtividade.

No período em que Smith escreve o livro, em plena revolução industrial, o crescimento econômico das nações estava calcado no progresso tecnológico e este na acessibilidade à educação e na qualificação para o trabalho. Quando o indivíduo não tinha formação educativa considerável, Smith (2016) afirmava que a cidade tomava conta do grupo social. O indivíduo capacitado em seu conhecimento estava reduzido à máquina produtiva e ao militar exemplar, duas necessidades de desenvolvimento. Smith, por oportuno, afirmava também que a categoria de trabalhadores, por ter pouca educação, não compreendia prontamente as questões da sociedade, motivo pelo qual sua participação e voz ativa não era levada em consideração nas deliberações públicas.

Vemos aqui, dois pontos importantes para o que se pretende hoje por desenvolvimento que se baseia no processo formativo das populações para sua participação ativa na construção de novos caminhos sociais, bem como para a participação nos processos produtivos econômicos.

Independente das fragilidades do ser humano em ser máquina de produção ou de guerra, as idéias foram reapropriadas no pós-guerra por Schultz, que em 1950 inicia seus estudos para a construção da teoria da economia da educação e do capital humano. Seus estudos projetam princípios do valor econômico da educação nos conceitos de desenvolvimento com a necessidade de fortalecimento do humano como fator de produção (RIOS-NETO, 2009). Segundo Paul (2004), Schultz procurava “procurava “entender a capacitação das pessoas para resolução de muitos paradoxos e confusões à respeito da dinâmica de crescimento econômico dos Estados Unidos” e” e analisava a razão



do Japão ter crescido mesmo sofrendo fortes ataques. Suas conclusões foram no sentido de que a educação está relacionada ao progresso econômico do país.

Em 1961, Schultz publica o livro «O Investimento no Capital Humano como um dos resultados obtidos na teoria da economia da educação, que lhe oferece a oportunidade de escrever em 1963 o livro « O Valor Econômico da Educação ». Schultz propunha a oferta pelo governo de estudos formais, educação e formação no e para o trabalho, bem como a formação de adultos e justificava pela teoria do capital humano que a diferença entre os salários se dava em função da diferença do nível educacional dos trabalhadores. Esta proposta, entretanto, foi uma das razões da queda da força da teoria três décadas à frente, pois a exigência da conexão entre formação e remuneração tornou-se recorrente e não alcançada por muitos.

Segundo Harribey (2013) a teoria falha quando baseia a diferença de salários no investimento individual em educação ao acreditar que quem fosse mais educado seria também mais produtivo. Desta forma a renda estaria associada imediatamente com nível educacional, não levando em consideração as possibilidades de uma pessoa com alto nível de escolaridade estar desempregada ou outros fatores com influência na diferenciação dos salários como gênero, cor de pele, origem ou idade. Apesar das críticas ao conceito de capital humano é importante ressaltar que ela trouxe para o seio das análises econômicas as instituições básicas como a família e a escola (BOWLES e GINTIS, 2014) e promoveu cristalizações nos conceitos de desenvolvimento, principalmente nos posicionamentos de organismos internacionais como Unesco, FMI ou mesmo o Banco Mundial.

Por sua vez, uma forte contribuição do americano Gary Becker (2006) nos anos 1970 fortaleceu o capital humano referindo-se novamente às habilidades, à educação, à saúde e ao treinamento dos indivíduos. Afirmava ele que estas categorias eram consideradas capital porque “educação ou habilidades são partes integrais de nossa constituição, assim como uma máquina, uma planta ou as obras industriais”. Becker propunha o princípio da economicidade e informava que nada era gratuito, tudo tinha valor econômico.

As teorias de crescimento econômico ampliadas pelas idéias de fortalecimento educacional dos indivíduos foram sendo incorporadas às teorias de desenvolvimento que também têm como base o indivíduo e por sua vez exigiam dos países políticas públicas correspondentes a elas. Exemplo claro é a Declaração dos Direitos ao Desenvolvimento, lançada pela ONU em 1986 que define desenvolvimento como:

*“um processo econômico, social, cultural e político abrangente, que visa o constante incremento do bem-estar de toda a população e de todos os indivíduos com base em sua participação ativa., livre e significativa no desenvolvimento e na distribuição justa dos benefícios daí resultantes”*

Em agosto de 1987 a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO lançou um novo conceito de desenvolvimento baseado no fortalecimento da cultura e da sabedoria local: o desenvolvimento local endógeno. Pelo desenvolvimento endógeno cada indivíduo e este em sociedade é que deveria coletivamente decidir os caminhos para o desenvolvimento desejado, com os recursos disponíveis para tal.

Para Boisier o potencial endógeno deve ser entendido como a capacidade de a população, em seu território, gerar seus próprios impulsos de mudança tecnológica, de mudar qualitativamente seu

funcionamento e de estabelecer e pôr em funcionamento um sistema local da ciência e da tecnologia (2004, p. 37). Requer, portanto, que a população local se reconheça em suas características identitárias e também em seus recursos técnicos e naturais, bem como em suas fragilidades para a mudança.

O Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, que tem como missão contribuir para o processo de desenvolvimento econômico e social dos países-membros e o Fundo Monetário Internacional - FMI, que tem como objetivo promover cooperação monetária internacional, desenvolvimento e crescimento do emprego, tinham até a década de 1970 orientações para o desenvolvimento industrial dos países e para isso a educação deveria estar voltada para a formação para o trabalho.

Em 1990 houve a criação do Índice de Desenvolvimento Humano - IDH criado pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento - PNUD, que analisa em sua base o nível de analfabetismo na população (educação), renda (economia) e probabilidade de vida (saúde), classificando os países em grau de desenvolvimento. partir de 1990, com a Conferência Mundial da educação (Jomtien/Tailândia - 1990) e a Cúpula Mundial da Educação para Todos (Dakar/Senegal - 2000) organizadas pelos organismos Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e BID, as propostas se alteraram trazendo para o seio da discussão a necessidade de reconhecimento da cultura local, do empoderamento regional, do respeito à pluralidade, da qualidade educacional e do fortalecimento da questão de gênero. A educação passou a ser vista por parte dos organismos como uma oportunidade para “contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional”. (UNESCO, 1990)

O Banco Mundial - BIRD, que tem por missão reduzir a pobreza global, lançou em 2000 o programa Iniciativa Via Rápida. Segundo Afonso e Andrade (2007) o foco do projeto estava na educação primária e apresentava uma série de recomendações para os países em desenvolvimento, tais como: Prioridade na educação primária; Melhoria da eficácia na educação; Ênfase nos aspectos administrativos; Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento.

Os anos seguintes, na década de 90, foram de consolidação do potencial endógeno como elemento de desenvolvimento e da definição do local como a unidade territorial de mais força para gerar competitividade. Por orientação e iniciativa do Banco Mundial, do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização das Nações Unidas (ONU), a teoria do desenvolvimento é ampliada para a inserção da noção de capital social (UNDERMAN, 2008). Durston (1999) define capital social como “el conjunto de normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza y la cooperación entre las personas, en las comunidades y en la sociedad”.

Asheim e Cooke, *apud* Diniz *et al* (2006), afirmam ser o local a dimensão mais importante, pois nele se localizam: 1. o capital humano com suas interações entre firmas, escolas, universidades e centros de treinamento; 2. sinergias ou excedente inovativos e de cultura compartilhada, 3. existência legítima de poderes estratégicos de administração em áreas como educação, inovação e suporte empresarial.

A inserção das nações nos mercados mundiais via globalização provocou o fortalecimento do papel do Estado como implementador de políticas públicas socialmente justas, inclusivas e sustentáveis. Estas políticas públicas foram associadas às discussões provenientes das ciências biológicas e ecológicas, que inseriam concepções de rede, de aprendizagem coletiva, organização e metabolismo social. O resultado foi a ênfase na aprendizagem, na evolução e na complexidade.

Para contribuir com a efetiva inserção desses conceitos nas estratégias de nações e cidades a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que tem por missão promover políticas que melhorem o bem estar econômico e social de pessoas em todo o mundo, relacionou a educação ao desenvolvimento de habilidades individuais no mercado de trabalho. Esse órgão entende que ela pode oferecer melhores condições de controle da saúde, formar cidadãos ativos, controlar a violência e associa, ainda, a falta de educação à pobreza das nações.

Tendo em vista esses benefícios provenientes da oferta da educação de qualidade a OCDE busca realizar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, em mais de 65 países. O teste avalia a possibilidade de os estudantes aplicarem seus conhecimentos para resolução de problemas práticos da vida e o quanto eles estão preparados para participar ativamente da vida social.

Associadas à importância da educação para o desenvolvimento a OCDE também promove práticas de gestão do território local e fortalecimento endógeno. Inserem-se novos elementos chamados de polo de inovação e rede de cooperação. (RIFFO, 2013). O local, escala territorial mais importante, precisava estar preparado para organizar-se. Organização, contudo, requer o desenvolvimento de aprendizagens, necessidade e oportunidades de formação, assunção do papel de aprendentes e promotores do desenvolvimento, participação qualificada de atores. Por participação qualificada aqui, deve-se entender participação ativa, de sujeitos complexos, com suas culturas, que se transformam em interação.

Toma corpo a sociedade do conhecimento, amparada na nova economia que tem acelerado fortemente ciência, tecnologia e inovação, com utilização intensiva de informação e conhecimento.

Desenvolvimento endógeno e inovação no território configuram-se, portanto, como elementos desencadeadores de mudança e desenvolvimento. Entende-se que esse paradigma impõe resgatar a identidade e a cultura local. Para tanto, o setor público e o sistema educacional caracterizam-se como vantagens locais específicas e necessárias. O conhecimento, passa a ser assim, uma estratégia central para o desenvolvimento, mas pessoas desinformadas não participam, e sem participação não há desenvolvimento. É necessário investir na formação e instrução da população para que esta possa reconhecer suas potencialidades e fragilidades tanto sociais como culturais, ambientais e políticas. Uma sociedade que reconhece os limites do seu território vivido.

Estava, portanto, desenhada a proposta de gestão das cidades pelos critérios da cidade de aprendizagem desenvolvida pela OCDE e UNESCO. Estas não foram somente propostas conceituais. Como nos ressalta Rist (2001), os conceitos são estabelecidos, mas são as políticas que os fortalecem e os organismos internacionais se especializaram em criar teorias, estratégias e programas. (Gráfico 1)

### Gráfico 1 – Trajetória da Educação para o Desenvolvimento



#### Cidade/Região de Aprendizagem

A OCDE e UNESCO consideram esse conceito a nova receita e principal estratégia para o desenvolvimento regional, bem como para o desenvolvimento sustentável. O conceito surgiu nos países industrializados, encorajados pela OCDE e encontra-se em rápida inserção nos países em desenvolvimento.

Inovação e aprendizagem são aqui consideradas categorias centrais. O grande foco é o desenvolvimento econômico que está na produção e no mercado competitivo. Para a OCDE, o conceito estabelecido possui a interação entre agentes no território como elemento primordial, qual seja:

*Regiões de aprendizagem são as regiões com uma densa rede de empresas que interagem com instituições de ensino superior e centros de pesquisa. Políticas para promover a aprendizagem regiões concentrar em estruturas de clusters regionais e universitários/vínculos firmes, ao*

*mesmo tempo, promover a inclusão social do trabalho através da aprendizagem (OCDE, 2001: 33).*

A OCDE e a UNESCO complementam o conceito de cidade de aprendizagem (Learning Cities) incluindo a questão de o processo de aprendizagem ocorrer ao longo da vida e ser efetivado por todos da cidade (Lifelong Learning Cities), tendo como premissas o desenvolvimento econômico, cultural e sustentável. A UNESCO reforça, ainda, a necessidade na definição de indicadores de avaliação das políticas implementadas para avaliação das mudanças ocorridas nos territórios locais e regionais.

Como dito anteriormente, as cidades e regiões são as estruturas territoriais de implementação das estratégias de ação que emergem das novas atividades econômicas fundadas na aprendizagem. Estes espaços não são considerados pela OCDE como passivos no processo, pois “as decisões políticas dependem de esforços das autoridades urbanas e regionais para elaborar as iniciativas de gestão, [...] sendo os níveis regionais e locais que melhor oferecem as concepções de estrutura governamental” (2001. p. 7).

Existe também a crença de que planejamento regional associado à aprendizagem é capaz de melhorar a vida dos indivíduos e permitir a inclusão social, uma vez que para seus adeptos há na aquisição de conhecimento um aumento na participação qualificada dos cidadãos nas decisões da cidade.

Para que uma região ou cidade consiga ter competitividade, as formas de desenvolvimento e aquisição da aprendizagem podem ser individuais ou coletivas, formais ou informais, nas instituições oficiais de ensino ou no interior de cada empresa.

### **A aprendizagem individual**

refere-se à aquisição de informação, conhecimento, compreensão e habilidades por indivíduos com uma forma de educação e formação, tanto formal, ou informal (OCDE, 2001, p. 14).

Já a aprendizagem coletiva ocorre dentro de uma "interação com a comunidade" e envolve essencialmente a criação de novos conhecimentos. A aprendizagem coletiva está mais ligada à formação continuada no trabalho e à geração de novas inovações e conhecimentos. Ressalta-se aqui a «criação» de novos conhecimentos. Não se concebe mais a mera reprodução de conhecimentos historicamente acumulados. E essa criação se dá pela «interação». Esses conceitos são fundamentais para a análise a ser feita posteriormente neste artigo.

Este princípio de interação configura um outro princípio das cidades e regiões de aprendizagem, qual seja, a exigência de esquemas espaciais que aproximem geograficamente as empresas e organizações na formação de *clusters*, ou outras formas de organização que vêm sendo também chamadas de arranjos e sistemas produtivos locais.

A questão que se faz constantemente presente é a capacidade do sistema educativo e das ações de Estado para este setor especificamente satisfazerem as exigências da nova maneira de aprender” (OCDE, 2001, p.7) e a transformação das políticas educativas territorializadas em políticas educativas territoriais. Cidade Educadora surge no I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, no

ano de 1990, em Barcelona/Espanha e sua formalização acontece quatro anos depois no III Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que aconteceu em Bolonha/Itália.

Cidade Educadora é um pacto de vários governos locais, 478 cidades de 37 países diferentes, que se uniram na formação de uma Associação Internacional de Cidades Educadoras - AICE, com sede em Barcelona/Espanha.

Pelo pacto, as cidades se juntam para trabalharem em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes. Priorizam a formação de valores, a escola como um grande espaço comunitário e a cidade como um grande espaço educador. Para Bier, as cidades educadoras seguem a lógica de que os atores da educação não são somente os seres humanos, mas também as coisas e fatos que nos incitam a participar e a aprender (2010, p. 120).

Assim, a formação de cidades educadoras requer corresponsabilidade dos diversos setores da sociedade, tais como agentes culturais, responsáveis por políticas sociais e econômicas, como também os gestores das políticas urbanas e da gestão do patrimônio local. Novamente aqui devemos ressaltar que a proposta está na formação de valores comunitários, sociais culturais.

Uma cidade educadora tem como objetivo “conjugar todos os fatores possíveis para que se possa construir, cidade a cidade, uma verdadeira sociedade do conhecimento sem exclusões e permitir o acesso fácil de toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento” (AICE, 1990).

Uma cidade pode ser considerada Cidade Educadora quando busca dar acesso aos seus cidadãos indiscriminadamente aos diversos espaços com potenciais educadores. É então um modelo de organização política para a cidade, bem como um modelo de planejamento educativo.

Sendo assim, uma Cidade Educadora intentará sempre reconhecer e fortalecer sua identidade local e seu crescimento deve ocorrer de maneira harmônica com sua população, seus anseios futuros e seu patrimônio. Pretende, ainda, ser uma cidade onde o associativismo seja estimulado. Por fim, uma Cidade Educadora oferece a seus habitantes “uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços” (AICE, 1990).

Em resumo, pode-se perceber que todo o arcabouço teórico prático criado nos últimos anos leva à concepção, mesmo na lógica mais liberal, de uma escola inclusiva e de uma sociedade, em si, educadora. E é nesse contexto que surge, no Brasil, o projeto Escola sem Partido, que passaremos a analisar.

## O programa Escola Sem Partido

Trata-se de um Projeto de Lei atualmente em tramitação na Câmara dos Deputados brasileira, sob o número 867/2015 que “inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”.



Em linhas gerais, estabelece que a educação nacional se regerá pelo princípio da neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado, o pluralismo de ideias no ambiente acadêmico, a liberdade de aprender e de crença.

Essas linhas em si, atenderiam aos princípios estabelecidos pelas convenções internacionais no sentido de democratizar as relações escolares. Elas apontam para o respeito à liberdade de crença, e poder-se-ia supor que aqui se dá essa liberdade ao professor e ao aluno e não apenas a esse último.

Também fala da neutralidade do Estado, seguida do pluralismo de ideias no ambiente acadêmico, donde poder-se-ia supor que se defende a liberdade de pensamento do professor no exercício de suas funções.

Uma primeira incoerência começa, no entanto, a se pronunciar. O aluno é apontado como a parte mais fraca e vulnerável do processo de ensino aprendizagem e não como indivíduo que, numa sociedade do conhecimento é produtivo, culturalmente inserido e autor de seu processo.

O projeto estabelece também que é vedada a veiculação de conteúdos que possam estar em conflito com as convicções religiosas ou morais dos pais ou responsáveis pelos estudantes. Ou seja, o projeto em sua parte inicial prega o pluralismo de ideias, mas por outro lado, veda determinadas ideias. A Escola, segundo essa proposta deve estar submetida às convicções religiosas ou morais das famílias, sejam elas quais forem.

Em sua justificativa, diz o documento que os professores e autores de livros didáticos utilizam de suas aulas ou de seus livros para tentar obter a adesão dos estudantes a correntes políticas, ideológicas e morais, especialmente de moral sexual.

Com isso, faz uma aguda acusação aos professores de que seus padrões morais e sexuais não são adequados e deixa clara sua motivação: não permitir a análise de “determinadas correntes políticas e ideológicas”, alusão clara ao marxismo e aos textos ligados a correntes mais progressistas. Em outras palavras, o texto se mostra contrário à liberdade de pensamento que ele mesmo prega no art. 2, parágrafo 2 e se mostra contrário à liberdade de crença e condutas individuais, caras ao liberalismo.

Aqui é importante relatar recente polêmica ocorrida em uma prova nacional do Ministério da Educação, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) em que uma questão abordava escritos de Simone de Beauvoir. O texto, de cunho feminista, foi mal interpretado e combatido veementemente por muitas correntes ideológicas, deputados, pastores etc, que diziam que ele agredia o modelo familiar cristão. Esses mesmos deputados defendem o projeto escola sem partido, o que demonstra sua ligação a uma corrente de pensamento muito pouco liberal.

Em outro trecho, o projeto que defende que a "liberdade de ensinar" assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal diz que essa não se confunde com liberdade de expressão pois seus autores dizem que a função docente em si, não pode ser totalmente livre pois isso feriria a liberdade de consciência e de crença dos estudantes.

O projeto ataca a liberdade de expressão como um todo e a liberdade específica do professor de debater os mais variados assuntos, exercendo um princípio básico de sua missão que é a formação cultural de seus alunos, pois como nos diz Paulo Freire:

*[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra. (1996 pág. 41)*

Um projeto escolar, inserido em uma Cidade Educadora, que pressupõe a formação de valores, a escola como um grande espaço comunitário e a cidade como um espaço educador não pode prescindir da interação livre entre educadores e educandos. Um aluno produtivo para uma sociedade moderna se construirá na interação livre e respeitosa entre toda a comunidade escolar. Também não se pode diferenciar o professor do cidadão. O professor é educador dentro e fora dos limites da sua escola, assim como é cidadão em todos os espaços da cidade, inclusive em sua sala de aula. Se toda a sociedade educa, em todos os espaços, não se pode entender a crença individual ou familiar do aluno como algo intocável. Este também está em sua plenitude inserido em um espaço educador, nele interagindo, da mesma forma que seus professores ou os demais membros da sociedade.

Em outro trecho diz o projeto que as escolas públicas estão sujeitas ao princípio da impessoalidade do serviço público, sem favoritismo ou perseguições, simpatias ou animosidades pessoais. Essa tentativa de tornar a educação “impessoal” trai um outro objetivo: negar o papel transformador da educação, colocando-a a serviço de uma determinada ideologia de classe, pois como nos dizem Bourdieu e Passeron (2012), citados anteriormente, o poder e a violência simbólicos de inculcação da cultura imposta por grupos ou classes dominantes por meio da educação servem aos interesses objetivos da mesma classe dominante.

A Cidade Educadora pressupõe a criação do novo, da inovação. A mera reprodução de interesses de classe não serve ao desenvolvimento do potencial endógeno da população, pois este é alimentado constantemente pela identidade de cada comunidade e não imposto. O professor Bráulio de Matos em palestra proferida na Câmara dos Deputados, quando da apresentação do projeto, deixa ainda mais claro que a discussão passa especificamente por combater quaisquer vínculos, reais ou imaginários, com teorias marxistas na educação. Segundo ele:

Os Temas Transversais, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tenderão a se tornar cada vez mais alvo da estratégia gramsciana de conquista do poder. Em função de seu caráter difuso e incidiioso, eles se prestam muito mais à doutrinação político-ideológica do que as antigas disciplinas de Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (OSP) ou Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB). É muito mais fácil identificar um viés político-ideológico em uma disciplina específica do que em um assunto que pode entrar e sair de cena ao longo de todo horário escolar e em todas as disciplinas.

Aqui também se percebe a incoerência entre o projeto e a compreensão que dele têm seus defensores. Prega-se a liberdade de expressão, mas critica-se o que seria uma posição unitária dos professores em um viés marxista da educação. E essa tentativa de cercear a palavra do professor, alegando que não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, desconsidera que as propostas de Cidade Educadora e mesmo a de Cidade de Aprendizagem pressupõem como reforça a UNESCO, a necessidade na definição de indicadores de avaliação das políticas im-



plementadas para avaliação das mudanças ocorridas nos territórios locais e regionais. Formas de avaliação da educação como um todo, aí incluídas as provas e testes atualmente em vigor, são em si parâmetros para garantir uniformidade na ação dos professores, sem cercear sua liberdade de pensamento e expressão.

Uma outra observação importante deve ser feita quanto ao parágrafo que abre uma exceção às escolas confessionais, que podem manter seu projeto pedagógico, desde que autorizadas pelos pais. Ou seja, apenas as práticas religiosas poderão ter essa permissão. As outras não. As ideologias que compõem de forma natural os territórios e fortalecem sua identidade local, na nossa opinião, têm autorização implícita desse território para serem desenvolvidas na escola, para que o crescimento da Cidade ocorra de maneira harmônica com sua população, seus anseios futuros e seu patrimônio. O projeto desconsidera que os saberes escolares são patrimônio da sociedade, pensando-a com um viés maniqueísta e religioso.

Mézaros acredita que a educação é uma das principais formas de superação da realidade, sendo considerada um processo vital para a existência humana. Entende que educação e trabalho estão intimamente ligados, mas que a educação não deve ser utilizada para a manutenção do mercado capitalista (2005). Afirma ele que a educação institucionalizada, serviu ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário, como também a gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes.

O Projeto Escola sem Partido, por linhas tortuosas, prega exatamente a transmissão de um quadro de valores. Quando diz pretender uma escola igual e “neutra”, na verdade procura impedir que valores ligados à cultura popular sejam debatidos na escola, servindo, portanto à manutenção dos valores que sempre permearam a educação: os valores ideológicos dos dominantes.

Illich acrescenta que os sistemas educacionais com suas escolas “escolarizam” a imaginação dos estudantes para que aceitem serviço em vez de valor e quando estes são institucionalizados a consequência é inevitavelmente a “poluição física, a polarização social e a impotência psíquica, provocando um processo de degradação global e miséria modernizada.” (1985, p. 16). Ressalta, ainda, que a educação deveria aumentar a oportunidade de cada um “transformar a todo instante sua vida num instante de aprendizado, de participação e de cuidado” (1985, p. 14).

Os sistemas educacionais, por essa visão, devem promover a liberdade do professor de, usando sua criatividade e seus valores, promover a imaginação dos estudantes e não podá-la, mantendo-a presa unicamente aos valores familiares. A escola deve ser o local onde são apresentadas aos jovens as novas possibilidades de organização social para que ele possa, de forma livre, fazer suas escolhas e através delas, construir nova realidade transformando a já existente. Qualquer tentativa de podar isso é violento e contraprodutivo.

Entende-se que o sistema educacional associado ao sistema econômico responde a este último, dando forma setorial aos planos de governos e às políticas públicas para alcançarem os desenvolvimentos esperados. Desta forma, é necessário questionar o desenvolvimento pretendido. Quem nos apresenta uma proposta revolucionária é Latouche. Para ele, vivemos uma “sociedade fagocitada por uma economia cuja única finalidade é o crescimento pelo crescimento”. (2009, p. 4)

Latouche reforça, ainda, que o desenvolvimento é uma palavra tóxica em qualquer adjetivo que o vistam e que precisamos romper com essa lógica de produção e consumo. O consumo saudável para ele é o da troca intelectual e que “o saber, o conhecimento e a arte podem ser compartilhados e consumidos por todos, sem despertar a menor frustração no outro” (idem p. 99).

Nessa sociedade do conhecimento, a participação é elemento primordial e segundo Theis, repou-saria num tripé: capacidade/potencial de inovação, infraestrutura científica e tecnológica e educação (2013, p. 137).

A educação é elemento essencial e estratégico para alcançarmos mudanças socioespaciais deseja-das, desenvolvermos inovações que poderão ser utilizadas em processos produtivos ou na melhora da qualidade de vida das pessoas e promovermos mobilidade social. Mas também, é instrumen-to libertador capaz de permitir enxergar que direitos como educação, saúde, segurança não são serviços ou mercadorias como em muitos casos e nações ocorrem. A educação pode permitir tam-bém o desenvolvimento de cidadãos criativos, autônomos, solidários. Será este um duplo desafio intransponível para a educação?

## Considerações finais

Os sistemas educacionais, com suas políticas conduzidas pelo Estado, estão completamente atrelados aos sistemas econômicos vigentes. Hoje, vivemos uma época de visível inconformidade com os problemas sociais e econômicos e ao mesmo tempo e talvez mesmo em reação a isso, vivemos um recrudescimento de ideologias conservadoras. O Projeto Escola sem Partido se insere nessa reação conservadora aos avanços alcançados nos últimos anos. Mesmo que falássemos apenas de cidades/regiões de aprendizagem, no conceito defendido pela OCDE e UNESCO, teríamos que aceitar que o processo de aprendizagem deve ocorrer ao longo da vida para um desenvolvimento econômico, mas também cultural e sustentável e isso não se dará se tivermos uma escola atrelada a uma única visão de mundo, conservadora. Se pretendemos que a educação ocorra em todos os espaços ela deverá ser cultural e intrinsecamente ligada aos valores da região. E aqui se fala de valores comunitários e não individuais ou específicos de cada família ou de uma determinada religião. Ressalta-se assim que o Projeto Escola sem Partido está associado à tentativa de retomar a lógica da produção e do consumo, em última análise, pois defende que na escola sejam apenas re-passados aos alunos os “saberes cientificamente construídos” sem permitir sua produção ou a inovação alinhando-se, a princípio e por princípio, às ideias de um liberalismo clássico. Mas no seu desenvolvimento, ressaltadas suas incoerências internas, não consegue chegar nem mesmo às propostas mais clássicas de Smith ou Schultz quanto mais às propostas mais modernas, ainda que não verdadeiramente transformadoras, como a Cidade de Aprendizagem ou a Cidade Educadora. O projeto torna-se, assim, muito mais conservador do que liberal e não atende às orientações emanadas dos organismos internacionais, dadas as suas incoerências internas. ➤

## Referencias/References

- Bier, Bernard (2010). “Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant »”. *Informations sociales* (Paris) 5 (n° 161), p. 118-124. Disponível em: [www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-118.htm](http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-5-page-118.htm).
- Becker, Gary S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. 3d ed. New York: Columbia University Press for NBER, 1993.
- Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean-Claude. (2012). *A Reprodução: Elementos para uma teoria do Sistema de ensino*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Matos, Braulio Tarcísio Porto de. (2015) *Doutrinação política e ideológica nas escolas*. Brasília: Câmara dos Deputados do Brasil. <http://www2.camara.leg.br/>
- Afonso, Carla Winter e Andrade, Gustavo Guberman de. (2007). « Influência dos Organismos Internacionais na Política Nacional de Ensino Brasileira ». São Paulo: III Encontro de Estudos em Estratégia.
- Diniz, Clélio Campolina et al. (2006). « Conhecimento, inovação e desenvolvimento regional/local » En Diniz, Clélio Campolina e Crocco, Marco. (ORG.) *Economia regional e urbana: contribuições teóricas recentes*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Freire, Paulo Freire. (2002). *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática Educativa*. 25ª Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Harribey, Jean-Marie. (2013). *La Richesse, la Valeur et L'Inestimable: Fondements d'une Critique Socio-Écologique de L'Économie Capitaliste*. Parisa: Ed. Les Liens qui Libèrent.
- Illich, Ivan. (1985). *A sociedade sem escola*. Petrópoles: Vozes.
- Theis, Ivo Marcos. (2013). *A sociedade do conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual*. *Revista Brasileira de Gestão Urbana*. (Paraná), v. 5, nº 1, p. 133-148, jan-jun.
- Durston, John. (1999). « Construyendo capital social comunitário. » *Revista CEPAL*, (Santiago de Chile) nº 69, p. 103 a 118, dezembro.
- Latouche, Serge. (2009). *Pequeno Tratado do Decrescimento Sereno*. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Lima, Michele Fernandes. (2005). *Roque Spencer Maciel de Barros: pensamento e intervenção na reforma universitária de 1968*. Dissertação de Mestrado. Disponível em [http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-michelle\\_lima.pdf](http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2005-michelle_lima.pdf)
- Fonseca, Marília. (1998). « O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro ». *Rev. Fac. Educ. (São Paulo)* vol.24 n.1 Jan./Jun.
- OCDE. (2001). *Les villes et les régions dans la nouvelle économie apprenante*. Paris/França.
- Queiroz, Luiz Cesar de e Kaztman, Ruben. (2008). *A Cidade Contra a Escola*. Rio de Janeiro: Letra Capital.
- Riffo, Luis. (2013). *50 años del ILPES: evolución de los marcos conceptuales sobre desarrollo territorial*. Santiago/Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social.
- Rios-Neto, Eduardo L. G. (2009). « A relação entre população e desenvolvimento. 15 anos após a Conferência do Cairo ». En: *Brasil, 15 anos após a Conferência do Cairo*. Campinas : ABEP/UNFPA
- Rist, Gilbert. (2001). *Le Développement: histoire d'une croyance occidentale*. (Paris) Presses de Science Po.

- Boisier, Sergio. (2004). Desarrollo territorial y descentralización. El desarrollo en el lugar y en las manos de la gente. Revista Eure, (Santiago del Chile), vol. XXX, nº 90, septiembre.
- Boisier, Sergio. 1996. Em busca do esquivo desenvolvimento regional: Entre a caixa preta e o projeto político. Revista Planejamento e Políticas Públicas, (Brasília), nº 13, p. 111-147, junho.
- Smith, Adam. (2016). La riqueza de las naciones. Itália: Simplicissimus Book Farm. E-book Disponível em: <https://es.scribd.com/read/309674575/La-Riqueza-De-Las-Naciones>
- Samuel Bowles e Herbert Gintis. 2014. El Problema de la Teoría del Capital Humano: una crítica marxista. Revista de Economía Crítica, (nº18, segundo semestre, p. 220-228. Disponível em : [http://www.revistaeconomicacritica.org/sites/default/files/revistas/n18/15\\_Bowles-Gintis\\_Teoria-del-capital-humano.pdf](http://www.revistaeconomicacritica.org/sites/default/files/revistas/n18/15_Bowles-Gintis_Teoria-del-capital-humano.pdf)
- UNESCO. (2013). Caractéristiques clés des villes apprenantes. Pékin/Chine, 2013. Disponível: [http://learningcities.uil.unesco.org/fileadmin/content/Publications/Conference/Key\\_Features\\_of\\_Learning\\_Cities\\_\\_FR.pdf](http://learningcities.uil.unesco.org/fileadmin/content/Publications/Conference/Key_Features_of_Learning_Cities__FR.pdf).
- Wallerstein, Immanuel. (2002). O fim do mundo como o concebemos. Ciência Social para o século XXI. Rio de Janeiro: Revan.

### Sobre los autores/About the authors

Antonio Alves de Siqueria Junior es Mestre em Educação, professor da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. Renata Callaça Gadioli dos Santos es Geógrafa e mestre em Geografía, doutoranda em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional – Políticas Públicas pela Universidade de Brasília/Brasil e em Geografía do Desenvolvimento pela Université Paris Diderot/França. Bolsista de Doutorado Sanduíche pelo CNPq.

### URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

*RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Políticas Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.*

*RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.*



[www.riesed.org](http://www.riesed.org)



[riesed@riesed.org](mailto:riesed@riesed.org)



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)