

ESCOLA COMO LUGAR DE DISPUTAS ENTRE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO

SCHOOLS AS PLACES OF DISPUTES BETWEEN PEDAGOGICAL PROPOSALS: EDUCATION AND TERRITORY

SOARES, MARCOS¹; NAKANO, ANDERSON²; GONÇALVES, THIAGO³

¹Doutor em geografia humana, professor do Instituto das Cidades da Universidade Federal de São Paulo - e-mail: mo.soares@unifesp.br;

²Doutor em demografia e pós-doutor em arquitetura e urbanismo, professor do Instituto das Cidades da Universidade Federal de São Paulo - e-mail: kazuo.nakano@unifesp.br;

³Mestrando em geografia, Universidade Estadual de Campinas - e-mail: t219106@dac.unicamp.br

RESUMO

O presente trabalho analisa como as escolas públicas, especialmente nas periferias de São Paulo, são espaços sociais marcados por disputas entre projetos pedagógicos que refletem diferentes concepções de educação, território e direito à cidade. O texto discute como práticas educacionais e currículos escolares se articulam à produção e apropriação dos espaços urbanos, transformando as escolas em atores sociais relevantes na criação de lugares e territórios. São examinadas as recentes iniciativas de implementação de escolas cívico-militares e as intervenções na gestão de escolas municipais, que evidenciam a tensão entre projetos de educação comprometidos com o neoliberalismo e propostas voltadas para a construção de uma escola pública popular e emancipatória. O estudo argumenta que as escolas podem ser apropriadas como territórios de resistência e formação crítica, especialmente quando dialogam com os territórios e as culturas periféricas. Exemplos como as ocupações escolares de 2015-2016 e projetos culturais articulados às escolas demonstram a potência das práticas educativas integradas ao território na promoção da igualdade, da solidariedade e da criação do comum. Por fim, defende-se a necessidade de um projeto popular de escola, vinculado ao ideal da Cidade Educadora, em que escola e território compartilhem um projeto formativo comum, comprometido com a transformação social e a superação das desigualdades.

Palavras-chave: Escola pública; currículo; território; lugar; São Paulo.

ABSTRACT

This paper analyzes how public schools, especially on the outskirts of São Paulo, are social spaces marked by disputes between pedagogical projects that reflect different conceptions of education, territory and the right to the city. The text discusses how educational practices and school curricula are linked to the production and appropriation of urban spaces, transforming schools into relevant social actors in the creation of places and territories. It examines recent initiatives to implement civic-military schools and interventions in the management of municipal schools, which highlight the tension between education projects committed to neoliberalism and proposals aimed at building a popular and emancipatory public school. The study argues that schools can be appropriated as territories of resistance and critical education, especially when they dialog with peripheral territories and cultures. Examples such as the school occupations of 2015-2016 and cultural projects linked to schools demonstrate the power of educational practices integrated with the territory to promote equality, solidarity and the creation of the common. Finally, we defend the need for a popular school project, linked to the ideal of the Educating City, in which school and territory share a common educational project, committed to social transformation and overcoming inequalities.

Key-words: Public school; curriculum; territory; place; Sao Paulo.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em um ensaio da pesquisa que se encontra em realização a partir do projeto “Espaços Percebidos, Vividos e Concebidos: As Práticas Educacionais em Processos de Produção e Apropriação de Espaços Periféricos da Cidade de São Paulo” submetido ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Esta pesquisa visa estudar como os currículos e as práticas educacionais realizadas a partir de escolas públicas do Município de São Paulo relacionam-se com processos de produção e apropriação de espaços urbanos das periferias da cidade. Ao se relacionarem com estes processos, tais práticas educacionais fazem com que as escolas tornem-se atores sociais que participam da produção e transformação de lugares e territórios das cidades, principalmente nas escalas micro locais. Essa relação faz com que as escolas se conectem com territórios e lugares próximos e distantes os quais, desse modo, passam a fazer parte de currículos e práticas educativas. Em muitas escolas, essas conexões promovem currículos e práticas educacionais nas quais membros das comunidades escolares podem vivenciar experiências do direito à cidade na medida em que atuam na criação de territórios e lugares urbanos.

Em linha com o objetivo do projeto de pesquisa mencionado anteriormente, o presente ensaio visa analisar e discutir as disputas políticas que envolvem propostas baseadas nas relações e articulações entre currículos, práticas educacionais e produção e apropriação de espaços urbanos periféricos. A escola, como lugar formal do processo de educação, o ensino e a aprendizagem de um conjunto de saberes construídos pela humanidade, ao longo da história, tem sido disputada pedagógica, curricular e politicamente, sobretudo a partir do século XX, por forças antagônicas que entendem de forma diferente o processo de produção do conhecimento nesses espaços. Vários teóricos já se debruçaram para pensar e refletir acerca da relação existente entre a organização societária produzida pelo sistema do capital e os processos de ensino e aprendizagem formais, materializados nas escolas de educação básica.

Assim, autores como Saviani (1985), Freire (2014), Bourdieu e Passeron (1975), Freitas (2005), Laval (2019), Mészáros (2005), Apple (1989), Gentili (1999), Frigotto (2001), trataram da relação existente entre forças sociais antagônicas em uma sociedade desigual, dividida entre os que possuem os meios de produção e os que não possuem, e a forma de organização da educação. Nessa perspectiva podemos caracterizar a es-

cola como um espaço em disputa e, nesse sentido, torna-se importante entender o que é que está em disputa. Isso porque a escola, estruturada a partir de uma lógica de funcionamento aderente ao sistema sociometabólico do capital, passou a assumir, em meados da década de 1970, duas funções preponderantes, quais sejam, a de produzir a mão de obra necessária ao funcionamento do sistema e, ao mesmo tempo, constituir-se em um bem privado.

Como afirma Mészáros (2005) “a educação (...) nos últimos 150 anos, serviu (...) ao propósito não só de fornecer (...) o pessoal à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar (...) um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Mészáros, 2005, p. 35). Com isso, a tendência é que a escola pública -aqui entendida como pública, estatal, gratuita, laica, com qualidade social e para todos/as- deixe de se apresentar como esse território das manifestações do que é a esfera pública e, com isso, não permitindo que se realize o direito social pela educação.

Nesse sentido é importante caracterizar que a escola, longe de ser uma instituição neutra, reflete e reproduz as contradições e interesses do modo de produção capitalista, mas, ao mesmo tempo pode ser um espaço de resistência e transformação social, e que pode ser construída como lugar da produção de conhecimentos para a transformação da sociedade, construindo condições de luta contra as desigualdades e que tenha um caráter emancipatório e fundada em preceitos como a cientificidade e a solidariedade.

Laval (2019), ao analisar a transformação da educação sob a influência do neoliberalismo, aponta como a lógica da concorrência e da gestão empresarial invade o campo educacional, demonstrando como a escola contemporânea se torna uma “empresa escolar”, construída a partir de referenciais como a teoria do “capital humano” onde os/as professores/as e gestores atuam como gerentes de desempenho. Para Laval (2019), o neoliberalismo criou uma racionalidade própria, transformando o sentido da educação pública, priorizando resultados mensuráveis e rankings (via avaliações em larga escala) e esvaziando o seu conteúdo formativo e crítico. Para ele, resistir a essa lógica implica recuperar a dimensão pública, democrática e formadora da educação, visto que é preciso “lutar contra as dinâmicas desigualitárias que destroem as bases mesmas da escola pública” (Laval, 2019, p. 14).

Mészáros (2005) destaca como o sistema do capital coloniza todas as esferas da vida social, inclusive a educação. Segundo o autor, a educação capitalista é funcional ao sistema, moldando subjetividades cuja finalidade é a construção de uma lógica educacional formativa para a competitividade, o individualismo e a obediência às hierarquias. Faz a crítica a essa educação bastante instrumental e voltada para a eficiência técnica e o atendimento às demandas do mercado. E, em contraposição a essa lógica, propõe uma educação emancipadora, que só pode se realizar plenamente em uma sociedade pós-capitalista, afirmando ser necessário “romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (Mészáros, 2005, p. 27).

A disputa da escola, portanto, está no campo da sua função social, ou seja, de identificar que ela atende ao conjunto de todas as pessoas que dela precisam e que, portanto, precisa manter o seu caráter público permitindo que todos/as tenham acesso, como direito, ao conjunto dos conhecimentos produzidos por toda a humanidade e reunidos nas ciências de referência que se constituem em saberes escolares.

No presente momento, temos dois bons exemplos de como essa disputa se apresenta a partir de propostas de políticas públicas institucionais. A primeira da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) do Governo do Estado de São Paulo que busca transformar cem escolas estaduais em escolas cívico-militares, e a segunda, da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) que realiza intervenções em 31 escolas municipais de São Paulo, afastando, em 25 de maio de 2025, os diretores e diretoras de 25 escolas municipais convocando-os “para a participação no ‘Projeto Aprimorando Saberes Diretores de Escola’, que integra o Programa Juntos pela Aprendizagem” (Prefeitura de São Paulo, 2025, p. 1) a ser realizado no período entre os meses de maio e dezembro de 2025. As análises sobre essas disputas ensejam a última parte do ensaio escrito em defesa de um projeto popular de escola articulado com as concepções da Cidade Educadora.

A PROPOSTA DE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

Aliada às políticas neoliberais observamos a tentativa de subtrair da escola pública o seu caráter científico e democrático, que é a proposta de constituição de escolas cívico-militares. Essa proposta constitui-se também em uma forma de disputa da escola, mas em uma dimensão

diferente da proposta neoliberal. Nesta última, a escola é colocada como produtora de um tipo de sujeito social adaptado aos ditames do sistema capitalista. Na proposta de escolas cívico-militares, pretende-se moldar as atitudes dos/as alunos/as em uma perspectiva moral e ética, baseada nos preceitos do militarismo que são a disciplina e a hierarquia, aspectos que a distanciam muito de uma pedagogia dialógica, participativa e democrática.

Antes de tudo é importante distinguir o modelo de Colégios Militares¹ do país, herança do processo de formação social, territorial e política bastante marcada pela presença das forças repressivas, do modelo que ora vimos ser defendido por muitos governos estaduais e que foi instituído, sobretudo a partir da assunção ao poder de Estado brasileiro, do ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022). Esse modelo “transforma”, via um ato administrativo, uma escola pública regular (estadual ou municipal) em escola cívico-militar.

No Estado de São Paulo, o atual governador Tarcísio de Freitas (Republicanos) fez um anúncio² sobre a adoção, em 100 escolas públicas estaduais, do modelo de escola cívico-militar, a partir da publicação de uma resolução³ conjunta entre a secretaria estadual de educação e a secretaria estadual de segurança pública. Esse modelo de escola é uma das faces da disputa pela educação, conforme temos sugerido neste texto, pois pretende estabelecer as bases de uma pedagogia autoritária nos processos de ensino e aprendizagem nas escolas.

A resolução que estabelece a transformação de cem atuais escolas regulares no estado de São Paulo em cívico-militares tem problemas que indicam que o trabalho pedagógico a ser realizado nelas por professores/as, será diretamente afetado e influenciado por uma lógica que não deveria se apresentar em uma unidade escolar.

O primeiro deles é a concepção político pedagógica, se assim podemos chamar, presente na proposta. Como critério para a escolha das escolas, nota-se o critério de vulnerabilidade social, ou seja, que a escolha siga o critério de localização das escolas, por maior vulnerabilidade social presente no território onde ela está presente.

Em entrevista à revista Carta Capital⁴ o educador Miguel Arroyo faz a crítica ao modelo cívico militar visto que, em sua visão, tende a criminalizar as infâncias. Assim, para Arroyo “[e]stamos em um momento no qual se

¹O Sistema Colégio Militar do Brasil (SCMB), fundado 1.889, é uma rede de ensino militar pública vinculada ao Exército Brasileiro (EB), Composto por 15 colégios militares distribuídos pelo Brasil e oferece Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano) e tende a encaminhar os/as seus/as egressos/as para uma carreira militar.

²<https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/veja-a-lista-das-escolas-de-sp-que-vao-adotar-o-modelo-civico-militar/> - acesso em 03/05/2025.

³<https://www.doe.sp.gov.br/executivo/secretaria-da-educacao/resolucao-conjunta-seduc-ssp-n-1-de-20-06-20242024062011231220397588> - acesso em 03/05/2025.

⁴<https://www.cartacapital.com.br/educacao/miguel-arroyo-escolas-militarizadas-criminalizam-infancias-populares/> - acesso em 04/05/2025.

busca a criminalização das infâncias e adolescências populares (...) a criação das escolas militarizadas [sugere] que as infâncias [populares] são criminosas” (Arroyo, 2019). A vinculação entre pobreza e criminalização é latente, e explícita a concepção de que as áreas com maior vulnerabilidade social necessitam de ordem e controle repressivo para conter a violência que seria a “essência” desses territórios.

Nesse caso, tal proposta de escola cívico-militares não permitirá experimentações curriculares que busquem as relações dela com o seu território, já que parte do pressuposto que a sua “essência” do território é violenta e que a escola militarizada, ajudaria a debelar tal violência. Nessa perspectiva a escola cívico-militar se caracteriza como anti cidadã, visto que será um estado militarizado quem proverá a educação dessas crianças e adolescentes pois, como afirma Arroyo (2019), nesse modelo de escola “a criança não é pensada como cidadã, como um sujeito de direitos que tem a garantia a uma educação pública fornecida pelo Estado (...) O militar não é símbolo do Estado cidadão (...) Todo Estado militarizado é anti cidadania” (Arroyo, 2019).

O segundo problema é referente a ordem democrática. A resolução determina uma consulta pública para que a comunidade escolar decida se vai aderir ao programa ou não, mas depois que o/a diretor/a manifestar, unilateralmente, tal interesse. Nesse caso a rede estadual já tem um colegiado constituído por todos os segmentos que atuam nas escolas, justamente para deliberar sobre temas que envolvam ações pedagógicas, administrativas, financeiras bem como ao direcionamento das políticas públicas, desenvolvidas no âmbito escolar. Esse colegiado é o conselho de escola.

A indicação individual, por parte do/a diretor/a, em adesão ao programa cívico-militar investe contra a autonomia da escola que tem, no seu conselho, o verdadeiro colegiado democrático representando todos os segmentos que a compõem. Quando a resolução retira do conselho de escola essa decisão, delega poderes ao/a diretor/a que este não deve exercer, por uma questão democrática, bem como cria uma consulta enviesada à sua comunidade porque essa, sem direito ao debate do contraditório (debate que deve ocorrer na reunião do conselho de escola), poderá ser influenciada em sua decisão, pela posição favorável do/a diretor/a.

Além disso, a verba a ser usada nesse programa, para pagamento dos monitores (policiais aposentados que já recebem uma aposentadoria) deverá sair do orçamento da educação, o que poderá, portanto, diminuir o orçamento para as demais escolas.

Por tudo isso entendemos que o programa cívico-militar também faz parte da disputa da escola pública que o sistema do capital, em seu modelo neoliberal, vem construindo desde o final do século XX.

INTERVENÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO

No mês de maio deste ano de 2025, a Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) produziu uma grande surpresa ao anunciar que 31 escolas da rede de ensino sofreriam mudanças com a saída das suas diretoras e diretores substituídos por pessoas que assumiriam as suas funções. Além disso, os 25 diretores efetivos dessas escolas, no qual não são efetivos, precisariam fazer um curso de “reciclagem” até o mês de dezembro. Segundo a SME, essa retirada arbitrária de profissionais da educação dos seus postos de trabalho baseia-se na “qualificação constante da gestão pedagógica das escolas municipais de São Paulo e [na] garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental” (Prefeitura de São Paulo, 2025, p. 1). Segundo tal justificativa, “faz-se necessário assegurar a formação de gestores para que atuem de forma propositiva visando o alcance das metas de aprendizagem de cada unidade” (Ibidem). Ademais, o objetivo alegado para essa ação arbitrária é “[c]ontribuir para o desenvolvimento profissional dos Diretores de Escola, promovendo o reconhecimento e o aprimoramento das práticas de gestão pedagógicas no processo educacional.” (Ibidem) Alegam ainda ser necessário “assegurar a formação de gestores para que atuem de forma propositiva visando o alcance das metas de aprendizagem de cada unidade” (Ibidem). Que tipo de aprimoramento e de práticas se busca? Qual atuação “de forma propositiva” se quer assegurar por meio da “formação de gestores” das escolas? Quais projetos e objetivos se almejam com essa atuação e formação?

O principal motivo alegado para a retirada de diretoras e diretores de escolas dos seus postos de trabalho teria sido o baixo rendimento nas avaliações externas, indicada pelo Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica) e o Idep (Índice de desenvolvimento da educação paulistana). A alegação da SME pode ser contestada sob dois pontos de vis-

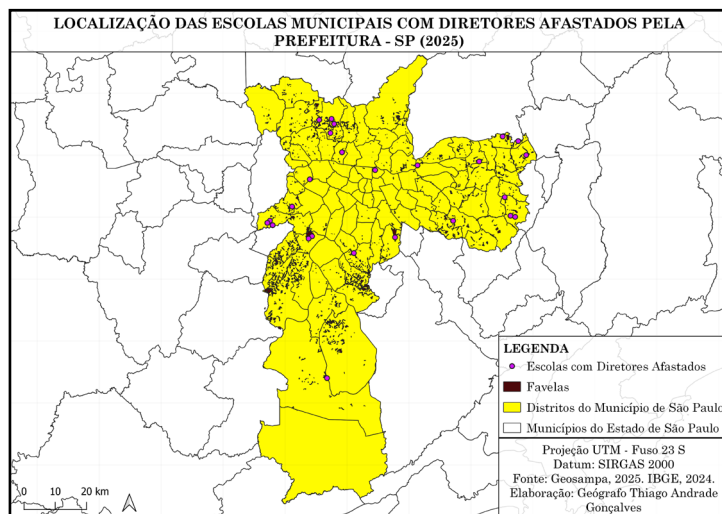
ta que, em grande medida, explicitam a disputa da escola pública entre um projeto neoliberal de fazer da escola uma commodity, e outro projeto que a escola está a serviço de todos e todas, que defende o bem comum e que o acesso ao conhecimento é um direito.

Muito se falou sobre essa decisão da SME nas mídias, nas universidades e nas próprias escolas, desde que ela foi publicizada no dia 22 de maio e, para a nossa reflexão aqui, usaremos duas publicações que trataram do tema, a nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade (REPU)⁵ e a nota de repúdio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁶. Ambos documentos ressaltam que todas as escolas escolhidas por essa política estão em territórios vulneráveis e que são “fortemente vinculadas aos seus territórios e possuem uma variedade de projetos educacionais em andamento – alguns inclusive premiados” (REPU, 2025, p. 3). O Mapa 1 a seguir apresenta a localização das 25 escolas que sofreram intervenções da SME. Nota-se que a grande maioria localizam-se em áreas periféricas da cidade de São Paulo, próximas a favelas. As que estão em áreas centrais, localizam-se em bairros com forte concentração de comércio popular, moradias encortiçadas, populações em situação de rua e imigrantes estrangeiros de baixa renda. É possível que essas escolas tenham sofrido tais intervenções por realizarem experiências de mobilização social, formação cultural e política que evidenciam caminhos concretos para um projeto popular de escola comprometido com a vida comum e com a transformação social a partir dos territórios.

⁵https://www.repu.com.br/_files/ugd/9cce30_eb8fc20b88e64ac8aee9a424a40088da.pdf - Acessado em 02/06/2025.

⁶<https://anped.org.br/nota-de-repudio-a-intervencao-na-gestao-das-escolas-publicas-municipais-de-sao-pauloipais-de-sao-paulo/> - Acessado em 03/06/2025.

Mapa 1 - Localização das Escolas que Sofreram Intervenções da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Município de São Paulo (2025).
Fonte: Geosampa (2025); IBGE (2024).



As 25 escolas que sofreram intervenções da SME foram incluídas no Mapa de Ataque à Educação Pública em São Paulo⁷ que destaca episó-

⁷<https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=18KJDJHLhWymIQ0Xg0V0vWekKQ7cLgdE&ll=-23.490882638557817%2C-46.667988680318544&z=13> - Acessado em 21/06/2025.

dios relacionados à privatização, militarização e sucateamento do sistema educacional a partir de relatos de estudantes, professores e comunidades escolares. No lançamento desse Mapa ocorrido no dia 17 de junho de 2025, um dos participantes, o professor Marcos Manoel, sugeriu que, além dos ataques, fossem incluídos também as ações de resistência. Independentemente dos ataques, tais ações podem ser identificadas em projetos educacionais premiados como a “Salva de Prata da Câmara Municipal”, destinada a pessoas e instituições com atuação de destaque na cidade, além dos prêmios como o Heitor Villa-Lobos, Territórios Tomie Ohtake, Paulo Freire e Criativos da Escola. Há uma escola que é parte do Programa das Escolas Associadas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

Entendendo que tais premiações são o produto do trabalho realizado nessas escolas, em seus territórios (periféricos), com os seus alunos e alunas, em uma perspectiva dialógica, inclusiva e participativa com as suas comunidades, elas estão longe de terem em seus projetos políticos pedagógicos alguma aderência à lógica educacional promovida pelo modelo neoliberal. Ainda assim, poderíamos questionar, no caso desses projetos pedagógicos não serem “efetivos”, dentro da métrica de avaliação estabelecida pela SME, se justificaria a retirada das suas diretoras e diretores dos seus postos de trabalho. Não podemos aceitar tal justificativa uma vez que o argumento apresentado publicamente pela SME para afastar essas diretoras e diretores sequer se sustenta, pois utilizou-se diferentes métricas para definir que essas escolas não haviam alcançado as metas baseadas no Ideb e Idep. Em algumas situações se utilizando do Ideb, em outras do Idep, além de “jogar” com esses índices, uma vez que eles são organizados de forma a verificar o desempenho nos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF – 1º ao 5º ano) e nos anos finais do ensino fundamental (AFEFE – 6º ao 9º ano).

Dessa forma a “dependência da escolha do índice utilizado, uma escola poderia estar posicionada tanto em situação de desvantagem quanto de vantagem em relação às demais escolas da rede municipal” (REPU, 2025, p.11), o que sugere que a SME foi utilizando os dados de forma seletiva, de tal modo a indicar que essas escolas não atingiram as metas esperadas. Temos, portanto, um problema concreto de metodologia e uso dos dados pela SME que,

[...] caso tenha realmente utilizado algum indicador para a tomada da decisão, ela certamente empregou critérios diferentes para escolas diferentes, elegendendo de forma deliberada

os números mais desfavoráveis para cada escola. Portanto, algumas escolas teriam sido selecionadas com base no Ideb e outras com base no Idep; algumas com base nos números para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, outras nos números dos Anos Finais. Não houve critério objetivo”. (REPU, 2025, p. 12).

Para além dessa questão metodológica que escancara, de certa forma, as intencionalidades da política da SME, há uma discussão bastante importante que trata da efetividade de uma avaliação externa à escola ser “o” critério de “validação” da qualidade do seu processo de ensino e aprendizagem. Ao considerar apenas esse critério e, ao mesmo tempo, manusear ao seu gosto os resultados dele nessas escolas selecionadas, ficam evidentes as reais motivações de tal atitude por parte da SME. Trata-se de um mecanismo que desrespeita a autonomia das escolas, a legislação vigente e os currículos produzidos nesses territórios periféricos, em defesa de uma escola aderente aos ditames do sistema do capital em sua versão neoliberal.

Na perspectiva das pesquisas em educação não há consensos sobre a efetividade *stricto sensu* das avaliações externas, em larga escala. Isso porque elas não têm como considerar as especificidades das unidades escolares. Assim, tais avaliações, ainda que consideradas por muitos um critério importante no debate educacional, não podem – sob nenhuma perspectiva – ser tomados como únicos critérios de avaliação das escolas, tampouco como eixo central de julgamento sobre a qualidade da educação ofertada, especialmente em contextos vulneráveis.

Após análise dos desempenhos dessas escolas em relação às metas definidas com base nesses índices, a nota técnica da REPU conclui que “as escolas selecionadas para a intervenção, de forma geral, não figuram entre aquelas com piores desempenhos no município”. Complementam afirmando que “[a]lgumas delas, pelo contrário, ocupam posições bem superiores às médias da rede.” (Ibidem, p. 12) Com isso, finaliza afirmando que, na retirada arbitrária de diretoras e diretores de 25 escolas municipais, a SME da PMSP utilizou “indicadores educacionais para dar um verniz de objetividade a decisões políticas cujas verdadeiras motivações a população desconhece.” Supomos que tais motivações tenham sido disputar abreviando e extinguindo propostas realizadas por comunidades escolares que sejam baseadas nas relações e articulações entre currículos, práticas educacionais e produção e apropriação de espaços urbanos periféricos.

EM DEFESA DE UM PROJETO POPULAR DE ESCOLA

As escolas não são lugares encerrados em si mesmos que se fecham e se separam de seus contextos e de outros lugares existentes no bairro, no restante da cidade e no mundo. As escolas não são lugares descontextualizados e destacados dos processos e relações que ocorrem na sociedade. Pelo contrário, as escolas são lugares que se relacionam com vários outros lugares próximos e distantes existentes em seus bairros e em suas cidades. São lugares que se relacionam, inclusive, com outras escolas localizadas em outros lugares da cidade nos quais o sistema educacional nacional territorializa-se na escala local. Nesses lugares, é possível verificar que as comunidades escolares interagem com processos e relações extra escolares que afetam seus papéis sociais, muitas vezes potencializando-os para o aprimoramento do bem comum. Tais processos e relações influenciam as diferentes propostas pedagógicas, as criações de sentidos e subjetividades e as práticas educacionais. As escolas, portanto, são lugares, territórios e espaços banais (Santos, 2005; Raimundo; Franca, 2023) que podem potencializar a invenção e construção de sentidos coletivos.

De acordo com Raimundo e Franca (2023), as comunidades escolares, em suas trajetórias culturais e educacionais, desvelam as fabulações criadas por grupos hegemônicos, elaboram epistemologias orgânicas e projetam uma “teleologia popular” que aponta para um devir periférico (Raimundo; Franca, 2023, p. 89). Esse devir, forjado nas práticas e vivências cotidianas, sustenta ações educativas voltadas à criação do comum e à ampliação das possibilidades de existência na cidade.

As juventudes ocupam papel central nesse processo. Como mostram os estudos de Fontes (2018, 2020), Pereira (2021) e Raimundo e Franca (2023), a juventude periférica constrói espaços de formação e politização que ultrapassam os limites da escola formal, articulando saberes escolares com linguagens e práticas culturais como os saraus, o funk, o hip-hop e os coletivos de comunicação e arte. Essas práticas contribuem para a produção de subjetividades críticas e afirmativas, valorizando os territórios e gerando pertencimento e orgulho periférico.

Experiências emblemáticas, como as ocupações de escolas públicas entre 2015 e 2016, escancararam a potência política das juventudes periféricas ao reivindicarem não apenas a permanência física nas instituições, mas também a redefinição do projeto pedagógico, do uso do espaço

escolar e da sua inserção na realidade local. Tais ocupações revelaram que a escola, quando apropriada como território de luta, pode ser transformada em espaço de formação crítica e emancipadora.

Do mesmo modo, os projetos desenvolvidos por coletivos culturais em diálogo com escolas públicas – como rodas de conversa, oficinas artísticas, exposições de filmes, e debates sobre as culturas periféricas – constituem-se como práticas pedagógicas que tensionam os limites tradicionais da educação formal. Ao promoverem a expressão das experiências vividas nas periferias e ao reconhecerem seus saberes, esses projetos contribuem para a formação integral dos sujeitos e para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

Essas experiências apontam para um modelo de escola pública enraizada em seu território, aberta ao diálogo com os diversos atores sociais locais e pautada pela produção do comum. É nesse sentido que Masschelein e Simons (2017) defendem a escola como um espaço público por excelência – não porque pertence ao Estado, mas porque constitui uma experiência coletiva de suspensão das lógicas utilitaristas e da obediência à racionalidade do capital. A escola pública popular, portanto, é aquela que promove a igualdade no contato com os saberes, a hospitalidade para com a diferença, e a invenção de novas formas de vida em comum.

Trata-se, assim, de afirmar um projeto popular de escola fundado na articulação entre educação, cultura e política – uma escola que seja parte do território, expressão das necessidades e potências da comunidade, e que atue como protagonista na construção de alternativas ao modelo educativo neoliberal e autoritário. Um projeto que, ao se enraizar nas práticas e epistemologias periféricas, seja capaz de se transformar e se contrapor aos aparelhos ideológicos do Estado (Althusser, 1985) e produzir uma educação orientada à emancipação, à crítica e à solidariedade.

Tais valores estão presentes nas articulações entre educação e território vistas na concepção de Cidade Educadora que, conforme Maria Belén Caballo Villar (2001), define-se como “o arranque de uma ação orientada a entender o território como espaço educativo”. (Villar, 2001, p. 20) A autora se baseia em Trilla Bernet (1990) para quem

“[...] a cidade educadora concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras; afirma

o caráter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe - ou quando menos o pretende - todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente". (Bernet, 1990 apud Villar, 2001, p. 20).

A Cidade Educadora é fundamentalmente um projeto de cidade que "deixe de ser um lugar de passagem entre a escola e a casa e possa ser 'conquistada' pelos meninos e meninas. Que na planificação urbanística [dessa cidade] se tenham em conta as necessidades de relação e convivência de todos os cidadãos" (Ibid., p. 26). De acordo com Villar (2001), na Cidade Educadora, "[e]scola e território devem ter um projeto educativo comum, resultado de uma estratégia global e conjunta em que participem os responsáveis de uma comunidade local, as instituições e as entidades potencialmente educativas" (Ibid., p. 30). Nesse sentido, a escola é parte de um território educativo relacional no qual se busca configurar um "sistema formativo integrado" combinado com um "projeto de desenvolvimento integrado e consensual no território" (Ibid., p. 31). Pretende-se que nesse território educativo relacional se articulem membros da administração local, das famílias, do tecido associativo existente, do sistema produtivo e das instituições educativas como as escolas. A ideia é que essa articulação promova experiências de vida e de formação para os meninos e meninas, moços e moças, e realize "uma série de ocasiões educativas articuladas com os recursos disponíveis, e que a escola clarifique o seu papel sobre a transformação desta[s] experiência[s] de vida em experiência[s] de cultura." (Ibid., p. 33) Para Villar (2001), "o sistema educativo deve utilizar o território com um objetivo." (Ibid., p. 35) A autora concorda com a ideia de que o território não é mero suporte técnico, mas, sim, elemento constitutivo dos processos educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tratou centralmente das disputas políticas ocorridas na e sobre a escola pública no atual momento de desenvolvimento neoliberal do sistema capitalista em que a escola é vista como o lugar da produção de mão de obra que esse sistema necessita para sobreviver. Nessa perspectiva, a escola é transformada em um bem privado que se distancia da possibilidade de ser lugar de um conhecimento emancipatório, ao alcance de todos e a serviço do bem comum. Para que as comunidades escolares possam se conectar com os seus territórios na produção de projetos pedagógicos e currículos que dialoguem com as suas realidades, elas precisam entrar nessa disputa, e muitas têm feito isso.

Algumas das escolas municipais que sofreram intervenções da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) têm produzido subjetividades críticas e afirmativas a partir dos seus projetos pedagógicos e isso tem gerado um sentimento de pertencimento de suas comunidades. Essas ações podem, inclusive, ter provocado tais intervenções. Esses projetos se destacam por terem recebido premiações ao longo de sua realização.

Assim, tanto a escola cívico militar, feita pela secretaria estadual de educação, como a intervenção em escolas municipais por parte da SME, são exemplos de como a disputa está colocada. Ambos os casos representam uma possibilidade de engessamento de ações pedagógicas que impede as escolas de se conectarem com os seus territórios e de produzirem, com isso, uma possibilidade de articulação entre a educação, a cultura e a política.

Procuramos enfatizar como a relação entre práticas educacionais emancipatórias e a produção e apropriação de espaços urbanos pode encontrar, na escola pública, um lugar para a sua realização. Procuramos mostrar como as propostas de escolas cívico-militares e as intervenções da SME tentam evitar que isso aconteça das mais diferentes formas.

A articulação das escolas, via seus currículos, com a materialidade de seus territórios pode ser um caminho frutífero para que essa disputa faça vencedora uma concepção de educação e escola que dialogue com esses territórios e seja a expressão das suas comunidades. Isso exige uma articulação entre uma teoria crítica, prática pedagógica e ação política transformadora.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, v. 2, 1985.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 1989.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2005.

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.
- FONTES, L. de O. Do direito à cidade ao direito à periferia: transformações na luta pela cidadania nas margens da cidade. **Plural**, v. 25, n. 2, p. 63-89, 2018.
- FONTES, L. de O. Da formação cultural à mobilização social: espaços de formação e mobilização ao longo de três gerações nas periferias de São Paulo. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política, n. 109, p. 51-101, 2020.
- GENTILI, P. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. (In): GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Autêntica, 2017.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PEREIRA, A. B. **A maior zoeira na escola**: experiências juvenis na periferia de São Paulo. Editora Unifesp, 2021.
- PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. CONVOCAÇÃO SME. 23 de maio de 2025, Processo nº 6016.2025/0067504-2.
- RAIMUNDO, S. L.; FRANCA, G. C. Espaço banal, vida comum: práxis e cultura nas periferias urbanas. **Revista Tamoios**, v. 19, n. 2, 2023.
- REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU]. Ausência de critérios técnicos para o afastamento de diretores de escolas municipais em São Paulo [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 30 mai. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 25 jun. 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

VILLAR, M. B. C. **A cidade educadora**: nova perspectiva de organização e intervenção municipal. Bobadela-LRS, Portugal: Instituto Piaget, 2001.