

# PRINCÍPIOS E INSUMOS PARA A TERRITORIALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

## PRINCIPLES AND INPUTS FOR THE TERRITORIALIZATION OF SCHOOL MANAGEMENT

MUSUMECI, LEONARDO<sup>1</sup>; BRAGHETTO, KELLY R.<sup>2</sup>; GIATTI, LEANDRO<sup>3</sup>; KRUPPA, SONIA M. P.<sup>4</sup>; SILVA, TIAGO S.<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Doutorando, Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, musumeci@usp.br;

<sup>2</sup>Professora doutora, Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo, kellyrb@usp.br;

<sup>3</sup>Professor livre-docente, Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, lgiatti@usp.br;

<sup>4</sup>Professora titular, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, skruppa@usp.br;

<sup>5</sup>Professor doutor, Instituto de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal de São Paulo, silva.tiago@unifesp.br.

### RESUMO

O presente artigo explora a relação estruturante da escola em seu território com ênfase na territorialização da gestão escolar. Para tanto, traz uma perspectiva histórica de formulações e projetos educacionais que tematizam a relação escola-cidade; reflete sobre a importância de pensar a gestão escolar enquanto política pública territorializada; e aborda a avaliação institucional como princípio para tanto; por fim, apresenta a plataforma CulturaEduca.cc e caracteriza seu uso, mostrando possibilidades de avançar nesse processo a partir de um SIG participativo, na perspectiva de contribuir para a qualidade social, autonomia e identidade de projetos pedagógicos alinhados com seus territórios.

### ABSTRACT

*This paper explores the structuring relationship of the school within its territory, with an emphasis on the territorialization of school management. To this end, it presents a historical perspective of educational formulations and projects that address the school-city relationship; reflects on the importance of conceiving school management as a territorialized public policy; and discusses institutional evaluation as a guiding principle in this regard. Finally, it presents the platform CulturaEduca.cc and characterizes its use, showing possibilities for advancing this process through a participatory GIS, with the aim of contributing to the social quality, autonomy, and identity of pedagogical projects aligned with their territories.*

**Palavras-chave:** Gestão escolar; território escolar; territorialização; SIG participativo; políticas públicas.

**Key-words:** School management; school territory; territorialization; participatory GIS; public policies.

## DESENVOLVIMENTO

### A escola e a cidade: um olhar histórico para a relação em formulações e projetos educacionais

Ao longo da história da educação no Brasil não faltam exemplos de formulações ou projetos que reconheçam o papel estruturador da escola nos tecidos urbano e social locais. Do ponto de vista das formulações, as correntes pedagógicas tematizam sobretudo sua inserção nos currículos escolares, entendendo que a aproximação da escola ao território permite avançar na construção de sentidos para o aprender conectados com as vivências de estudantes; e na tentativa de superação de estruturas parcelares do conhecimento à medida que a concretude das condições materiais de vida se mostra, em si, complexa e integradora (Musumeci, 2024). Os exemplos de formulações de alguns dos mais importantes educadores no Brasil, como Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire, apresentados adiante, buscarão fundamentar esta proposição.

Já do ponto de vista dos projetos, frequentemente apoiadas em visões urbanísticas - não raro amparadas por projetos arquitetônicos que corroboram seu caráter modernizador e reafirmam a presença do Estado -, estas postulam a escola enquanto centralidade de bairro inserida em uma rede de infraestruturas públicas que materializa a oferta de serviços à população e, por isso mesmo, tem potencial para dialogar mais diretamente com suas vivências. Nesse sentido, pode-se dizer que a “escola de bairro” mantém uma centralidade imediata, com forte enraizamento na comunidade, à medida que se revela como força estruturante da vida de bairro e que, tal como outras instituições, não necessariamente públicas, articula uma comunidade de interesses (Franca, 2010)<sup>1</sup>. Bons exemplos de diferentes formas dessa relação são as escolas-parque do Convênio Escolar em São Paulo, as escolas infantis em Brasília, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro e os Centros Educacionais Unificados (CEUs) também em São Paulo. A seguir, se fará uma breve caracterização de exemplos citados a título de composição deste panorama.

O trabalho de Anísio Teixeira é marcado pelo empenho em promover reformas substantivas nas bases e constituições históricas e sócio-educacionais brasileiras que permitissem avanços tanto qualitativos – no sentido de romper com a estrutura educacional existente – quanto

<sup>1</sup>Franca conceitua a “escola de bairro” em oposição à “escola de passagem”. Esta segunda tipologia, embora em número muito menor nas cidades, realiza sua centralidade em diversas localidades – e chega até mesmo a ser metropolitana.

quantitativos – buscando ampliar seu atendimento. Inspirado por ideais democratizantes, julgava ser fundamental que a educação não apenas incluísse toda a população na categoria de cidadãos, mas os formas-se como tais para participarem nas esferas de decisão da democracia. Bastante influenciado pelos ideais de John Dewey – educador e filósofo estadunidense –, sobretudo a partir de sua pós-graduação nos Estados Unidos entre 1927 e 1929. Durante este período, concentrou seus estudos no chamado sistema Platoon, que preconizava um deslocamento do centro de atenção da matéria para a criança. Entretanto, acreditava que, diferentemente dos EUA, onde a escola servia a uma comunidade ativa, no Brasil a escola brasileira deveria se tornar um centro polarizador de uma comunidade inexistente (Anelli, 2004). No Brasil, seus ideais ganharam expressão concreta sobretudo no Rio de Janeiro; em Salvador, no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) e com a construção de um conjunto de quatro escolas-classe e uma escola-parque; e em São Paulo, com a experiência do Convênio Escolar.

Paulo Freire, por sua vez, ao longo de sua longa trajetória de defesa de uma pedagogia libertadora e dialógica, pontua continuamente a educação como ferramenta de emancipação política e social, a valorização da cultura e das experiências dos educandos e a conversão da sala de aula num espaço de diálogo e ação crítica sobre a realidade. Textos como “Educação Permanente e as cidades educativas” (Freire, 2023a), ou “A educação na cidade” (Freire, 1991) são considerações mais sistemáticas sobre a pedagogicidade que a materialidade do espaço carrega. Em uma passagem representativa dessa compreensão, menciona que (Freire, 2023b):

“Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, (...) mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” (Freire, 2023b, p.31).

No campo dos projetos, as relações são distintas, embora carreguem um sentido e, sobretudo, uma noção de escala comum. É neste campo também que se vê com mais clareza o que Anelli nomeia como uma longa história de interação entre arquitetos e educadores no desenvolvimento de propostas para enfrentar a perversidade do processo de urbanização das nossas cidades (Anelli, 2004).

No caso das escolas-parque do Convênio Escolar, na gestão de Mário de Andrade na década de 1950 em São Paulo, a escola aparece como centro de agregação social. Nesta década se constituía um movimento de modernização do sistema escolar, no horizonte de uma rede em expansão – ainda muito distante da universalidade. Neste cenário, a substituição dos antigos edifícios escolares de características ecléticas e monumentais concentrados nos arredores do centro histórico por novos projetos, que manifestavam ideais da arquitetura moderna do começo do século e passavam a dialogar com praças e parques, trouxe não apenas uma compreensão pedagógica atrelada, mas muitas vezes se como primeiro serviço público em áreas em consolidação no centro expandido da cidade. Uma frase das mais emblemáticas nesse sentido talvez seja a de Hélio Duarte, arquiteto responsável por diversos projetos destas escolas: “Porque não considerar em cada bairro, a escola, o grupo escolar, como fonte de energia educacional, como ponto de reunião social, como sede das sociedades de “amigos de bairro”, como ponto focal de convergência dos interesses que mais de perto dizem com a vida laboriosa das suas populações?” (Duarte, 1951).

Já no caso de Brasília, uma cidade que nasce em projeto, esta relação se amplia e as escolas compõem como unidade de medida para o próprio planejamento. Isso porque suas superquadras são dimensionadas justamente a partir da capacidade de atendimento das escolas. A este respeito, vale destacar que a previsão de habitantes que viriam a compor as unidades de vizinhança é dada pela própria capacidade de atendimento destas escolas (Ferreira, 2020):

“Desde os seus primórdios, as UVs [unidades de vizinhança] adotam como critério a conveniência em agrupar de três a quatro mil habitantes em torno da escola primária e do jardim da infância; posteriormente, este dimensionamento consagrou-se como norma, por fornecer condições de acessibilidade à faixa etária de menor mobilidade e corresponder ao ideal de população escolar. Lucio Costa preserva a conveniência deste princípio criando a figura da superquadra, com isto pode liberar as UVs do limite demográfico imposto, quadruplicando a população ao reunir quatro superquadras (cada uma convenientemente equipada de escola e jardim de infância), ou seja, 12 mil habitantes.” (Ferreira, 2020, p. 29).

Por fim, os próprios CEUs na cidade de São Paulo mostram um caráter estruturador da paisagem e da infraestrutura da cidade. Historicamente, o projeto tem origem ainda na virada das décadas de 1980 para 1990, nas pranchetas do Departamento de Edificações (EDIF) da Prefeitura, en-

<sup>2</sup>Entre 2007 e 2008, a pesquisa “Centros Educacionais Unificados: um estudo acerca das espacialidades da cidade e sociedade contemporâneas” (Musumeci, 2008) buscou caracterizar o papel dos CEUs na construção de uma rede de espaços públicos nas periferias da cidade de São Paulo a partir do conceito de container (Solá-Morales, 2002). A pesquisa, ao final, analisou uma seleção de unidades a partir de três grandes chaves: “inserção urbana”, que faz referência à caracterização do entorno das unidades, composta pelos critérios de contiguidade, caracterização física do entorno, caracterização social, referência urbana e acessibilidade física; “arquitetura”, que avaliava os espaços internos do projeto segundo os critérios de relação entre espaços edificados e não edificados, permeabilidade visual, permeabilidade física, domínio do espaço e capilaridade; e “gestão”, que propunha considerações acerca dos modos de uso dos espaços, incluindo os critérios de acessibilidade, diversidade de atividades e possibilidades de inclusão.

quanto Praças de Equipamentos Sociais, formadas por conjuntos de programas adaptados às demandas de cada local que reuniriam ações de diferentes secretarias. Com a impossibilidade de execução dos projetos em tempo e a negação de seu desenvolvimento nas gestões seguintes, o projeto foi retomado apenas no início dos anos 2000, com papel, nas palavras de Alexandre Delijaicov - um de seus principais idealizadores - de centros estruturadores urbanos (Mascarenhas, 2005). Embora a mudança carregue contradições (Guerreiro, 2006), efetivam uma rede de espaços públicos na periferia da cidade de São Paulo e um conjunto de programas e infraestruturas necessárias àqueles contextos.

A análise, longe de ser extensiva, mostra que exemplos tanto de formulações como de projetos conferem um papel estruturador à escola nos tecidos urbano e social locais em que se inserem, com particular ênfase em sua escala intraurbana. Observa-se que tal papel parece relacionar-se com sua inserção no cotidiano das comunidades como presença da política pública, por vezes, em territórios atravessados por desproteções sociais. Entretanto, para buscar compreender possibilidades de efetivação dessa relação, parece ser importante ultrapassar a análise da inserção urbana ou da arquitetura das edificações<sup>2</sup>. Por isso, no capítulo seguinte se dará ênfase a aspectos de sua gestão enquanto política pública e como esta pode fortalecer as relações de proximidade imaginadas.

### **Avaliação institucional: uma passagem ao campo das políticas públicas e a territorialização da gestão escolar**

Ainda que recentemente uma série de formulações sobre a noção de território escolar venha sendo desenvolvida, das quais se destaca sobretudo a de territórios educativos (Faria, 2015), são pouco referenciadas formulações que tematizem especificamente a gestão escolar, seus princípios democráticos e sua relação com a territorialização da escola enquanto política pública. Por isso, esta seção será dedicada a este enfrentamento a partir do conceito de avaliação institucional (Kruppa et al., 2021). Segundo a proposta, a avaliação institucional visa a transformação do território escolar, na perspectiva de contribuir para sua qualidade social, autonomia e identidade na elaboração, execução e acompanhamento de projeto político pedagógico próprio. Importa dizer que trazer o debate do território escolar para o campo da gestão da política permite pensar, assim como outras políticas, sua territorialização e, consequentemente, instrumentos para este processo.

O conceito de territórios educativos recoloca o debate das formulações já apresentadas com ênfase na construção de seus currículos, propondo a transposição dos limites da própria escola e de seus muros institucionais em direção ao ambiente urbano e as relações sociais (Faria, 2015). Segundo o conceito, a escola passa a ser um ponto de partida para a construção de redes de conhecimento que se estendem para o território, promovendo a interação entre os diferentes atores sociais e valorizando as experiências de vida dos estudantes. Essa perspectiva contribui para a construção de currículos escolares mais específicos e em diálogo com as demandas das comunidades escolares em três principais sentidos. Primeiro, porque permite que a escola se conecte com o contexto local e valorize os conhecimentos, relações, ambientes e práticas culturais da comunidade, entendendo estes contextos como um espaço de diversidade, onde diferentes culturas, saberes e experiências se encontram e se entrecruzam. Depois, porque tem uma capacidade de promover uma educação mais significativa para os estudantes, à medida que pautam a formação de cidadãos críticos, reflexivos e engajados com as questões sociais a partir de seu próprio contexto. E, por fim, porque os territórios educativos podem ser um espaço para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e colaborativos, que promovam a participação ativa dos estudantes e a construção de conhecimentos de forma coletiva.

Por sua vez, a concepção de avaliação institucional nasce do confronto com concepções e práticas da avaliação externa, que ganham força a partir da década de 1990 como parte das reformas educacionais da nova gestão pública de caráter neoliberal, movida por resultados e por uma qualidade padronizada de educação. Em oposição, a avaliação institucional afirma a natureza processual da avaliação (Ardoíno; Berger, 1986). Nesse sentido, assim como o conceito anterior, a escola também ultrapassa sua dimensão física de edificação ou prédio, enquanto presença, e passa a ser tomada como uma instituição mediada pelo conhecimento, por profissionais e por membros de comunidades, como relação entre sujeitos permanentemente desafiados por questões de natureza social, em determinado tempo e lugar.

Entretanto, indo além, a avaliação institucional propõe a incorporação dessa dimensão curricular no espectro mais amplo da integração do planejamento contínuo da gestão escolar e suas ações - voltadas para a qualidade emancipatória dos processos educativos. Nesse sentido, incorpora como princípio desta gestão a reflexão dos diferentes segmen-

tos da escola, da comunidade e de outros parceiros no território sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), indicando que cada escola deve definir de forma negociada (Bondioli, 2004) as metas de melhoria da qualidade do serviço oferecido e prever as formas para atingi-las. Utiliza-se, neste sentido, de uma estratégia de planejamento ascendente que parte da escola para o sistema e propõe um jogo de futuro planejado complexo, que se joga de dentro para fora e de fora para dentro da escola (Matus, 2005). Assim, como princípio e metodologia, afirma que a escola pode e deve analisar seu campo de trabalho, fortalecer o coletivo escolar e atuar criativamente, ampliando a qualidade social da educação praticada - processos estes que podem gerar demandas aos órgãos centrais do poder público, já que a qualidade educativa depende do investimento concreto nas condições objetivas que sustentam a organização do trabalho escolar (Sordi, 2012). Afinal, a avaliação da instituição escolar, feita por sua comunidade, assume assim a importância devida, tornando-se, ela também, uma ferramenta da gestão democrática da escola e condição de sua qualidade social. E, como lembra Azanha (1998) retomando Castoriadis, um projeto é a intenção de transformação do real guiada por uma representação do sentido dessa transformação e levando em conta as condições dessa realidade. Embora óbvia, a recomendação não se faz espontaneamente. O exercício da gestão democrática da escola num território e em partilha com outras escolas deve caminhar em direção à proposta de formação conjunta para assegurar de fato o direito à educação básica por 17 anos, e podendo assim alterar as condições de vida de uma geração.

No tocante à sua relação com o território em que a escola se insere e em que vivem as famílias dos estudantes, este começa a ser percebido como elemento fundamental na definição e fortalecimento da identidade escolar. As famílias passam a ser reconhecidas como parceiros importantes de escolas e a própria localização de seus domicílios passa a ser tomada como um campo de força positivo da transformação da qualidade do percurso escolar. Afinal, como parte de um conjunto de políticas de proteção social, tal qual para as políticas de saúde e de assistência social também para a educação, as condições do lugar onde a família vive o cotidiano deve ser tomada como elemento de proteção e desproteção social, espaço de vinculação e pertencimentos e de constituição de coletivo material e identitário (Sposati et al., 2025). Com isso, a compreensão de avaliação institucional reposiciona o pensar do território escolar dentro do campo das políticas públicas e abre caminho para um deslocamento do conceito e das práticas pedagógicas à operatividade

da política, que pode colaborar para efetivar potenciais imaginados em formulações ou projetos. E é a partir dessa operação de deslocamento que abre novos campos para pensar, enquanto política pública, sua territorialização.

O debate sobre territorialização nas políticas públicas ganha tração sobretudo a partir do debate da política de saúde, sobretudo durante a re-democratização e constituição do Sistema Único de Saúde (SUS). Isso porque, dentre seus os princípios constitutivos estão a universalidade, a equidade e a integralidade, princípios cuja materialização guarda estreita dependência tanto com a territorialização em saúde, já que não apenas a oferta, mas também o acesso à saúde são processos intimamente ligados às especificidades locais das condições de vida. A formulação, ainda que não alcance o conceito propriamente dito, remete aos textos do geógrafo brasileiro Milton Santos. A proposta conceitual de território usado aparece na obra de Milton Santos na década de 1990 como uma “ponte estrategicamente posicionada entre a teoria crítica do espaço e a ação política” (Faria, 2016). Nesse sentido, sua intenção é dar relevo ao uso cotidiano do espaço, já que como dado social, o uso é o que atribui significado às formas sociais e históricas. Segundo o próprio Milton Santos (Santos, 2000):

“O território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes. (...) [como] o espaço de todas as dimensões do acontecer, de todas as determinações da totalidade social (...) [e como] um campo privilegiado para a análise, na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro, a própria complexidade do seu uso.” (Santos, 2000, p. 104-108).

Como mencionado, o conceito foi largamente utilizado nas propostas de territorialização dos serviços de saúde do SUS, associado à descentralização dos serviços e progressiva municipalização da gestão em saúde. E, se, até a década de 1990, o planejamento territorial em saúde era secundário, a partir de então, nota-se uma virada e o termo territorialização passa a ser mais largamente utilizado. São dessa década programas como os sistemas locais de saúde (SILOS) e trabalhos importantes como o de Unglert (1995); bem como a adoção do modelo de Saúde da Família na organização dos serviços de atenção básica, que aprofunda o debate e substitui os distritos sanitários. Já na década de 2000, a territorialização em saúde será tomada como técnica ou tecnologia de planejamento territorial ou como conjunto de metodologias para desen-

<sup>3</sup>Faria (2016), em uma análise crítica da relação entre as propostas conceituais de territorialização e o próprio conceito de território, tal qual formulado na teoria da geografia de Milton Santos, nota uma incongruência, à medida que contradiz o próprio princípio de totalidade do território defendido pelo autor. Entretanto, não deixa de considerar que, as propostas de territorialização produzidas com enorme esforço por inúmeros autores tem, cada uma à sua maneira, enorme relevância no planejamento dos serviços de saúde do SUS, e que a apropriação do território pelos serviços de saúde (ou a “criação” de limites territoriais) é uma prática adequada aos princípios de universalidade, equidade e integralidade do SUS.

<sup>4</sup>Tomando o caso do planejamento por exemplo, Momm conceitua a cultura do planejamento como resultado de uma interface de fatores endógenos e exógenos, pontuais ou processuais, em interface com as teorias e práticas do planejamento e sua institucionalização (Momm, S. et al., 2021).

<sup>5</sup>A própria ausência histórica de um sistema único, como o das outras políticas (Sistema Único de Saúde e Sistema Único de Assistência Social), indica um grau de autonomia muito grande para as unidades dos serviços. Nesse sentido, é importante salientar a retomada do debate a respeito e a aprovação da Lei Complementar 220/2025 que instituiu o Sistema Nacional de Educação – SNE em outubro (Brasil, 2025).

cadear o processo de apropriação do território pelos serviços de saúde, tal como mostram os trabalhos de Monken (2008), Gadelha et al. (2011) e Gondim (2011). Por fim, na passagem à década de 2010, passa a ser uma normativa, e a operar como princípio de organização presente em normativas como a Política Nacional de Atenção Básica e o “Pacto pela vida, em defesa do SUS e da gestão”. Ao longo dessa trajetória, a noção de territorialização se torna polissêmica. Santos e Rigotto (2010) identificam, afinal, três sentidos para seu uso, enquanto: “demarcação de limites das áreas de atuação dos serviços; reconhecimento do ‘ambiente’, da população e da dinâmica social existentes nessas áreas; e estabelecimento de relações horizontais com outros serviços adjacentes e verticais, como centros de referência.” (Santos; Rigotto, p. 392)<sup>3</sup>.

Já no campo da política de assistência social, o debate sobre territorialização é bastante presente. O Sistema Único de Assistência Social (SUAS) tem sua organização bastante inspirada no modelo desenvolvido no SUS, o que explica relações análogas. Nele, o debate sobre a territorialização é realizado sobretudo no campo da vigilância socioassistencial, uma das funções da política que se concentra no estudo da demanda, ou seja, das necessidades, riscos e condições de proteção e desproteção social que atravessam a vida da população; e da cobertura, ou do que é ofertado pela política e que se constitui enquanto rede nos serviços. Segundo a Norma Operacional Básica do SUAS (NOB-SUAS) de 2012, a vigilância deve ser realizada por intermédio da produção, sistematização, análise e disseminação de informações territorializadas (Brasil, 2012).

A história de cada política permite perceber sua cultura própria<sup>4</sup>. No caso da política de educação, nota-se que pouco avançou nos elementos mencionados por Santos e Rigotto no que diz respeito à territorialização: não houve o estabelecimento de limites de atuação para os serviços; não há uma prática de sistematização de dados sobre a comunidade escolar e suas condições de vida – e, quando é feita, frequentemente o é de forma centralizada, sem retorno às escolas como subsídio para sua atuação; e ainda conferiu grande autonomia às escolas, enquanto unidade dos serviços, no exercício de suas atividades<sup>5</sup>. Isso implica frequentemente uma ideia intuitiva ou pouco precisa do local de moradia de seu público atendido e, conseqüentemente, de suas condições de vida e dos elementos de proteção e desproteção social que conformam seu território e que podem potencializar a territorialização de sua atuação. Em contrapartida, do ponto de vista das potencialidades, é importante notar

que a escola, além de ser o serviço mais capilarizado dentro do tecido das cidades, mantém contato diário com seu público atendido, e conta com elevada capacidade de mobilização da comunidade escolar a partir de ações pedagógicas (Musumeci, 2025). Esta conjunção de fatores carrega um potencial de proximidade do cotidiano do território que não pode ser ignorado, mas que ainda é pouco explorado enquanto prática corrente ou sistemática das escolas.

Em suma, nesta seção, tratou-se da importância do pensar o território escolar do ponto de vista da gestão da política pública de educação, sobretudo em seu âmbito mais local a partir da relação que as escolas podem estabelecer com o seu território - este tomado a partir da localização dos domicílios de seu público atendido e, conseqüentemente, das condições de vida por eles conformadas. Abordou-se também como o conceito de avaliação institucional e sua incorporação no planejamento escolar abre portas para pensar a territorialização da própria política de educação, e fez-se uma introdução ao próprio conceito de territorialização e sua função estrutural em outras políticas sociais, de saúde e assistência social. Na sessão seguinte, se analisará uma plataforma que permite avançar neste debate e como o seu processo de redesenho, dentro de um projeto de pesquisa, permitiu dialogar com diversos agentes para compreender suas demandas nesse sentido.

### **CulturaEduca.cc: possibilidades para a territorialização da política de educação**

Pensando na necessidade de avançar no desenvolvimento de recursos para a territorialização da política de educação, elaborou-se um projeto de pesquisa para redesenho da plataforma CulturaEduca.cc (<https://www.culturaeduca.cc>)<sup>6</sup>. A plataforma, além de já ser utilizada por escolas que integram o Núcleo de Avaliação Institucional da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (NAI-FEUSP), como possibilidade de envolver os profissionais da escola e sua comunidade na construção de projetos político-pedagógicos que escapam a seus muros e se estendem ao espaço vivido pela comunidade – que, por sua vez, munida de diagnósticos mais abrangentes pode avaliar e elaborar o seu plano de ação<sup>7</sup>; demonstrou particular adequação ao conceito exposto de territorialização (Santos; Rigotto, 2018) e, conseqüentemente, para investigação das necessidades apontadas por agentes que vivem no território escolar. Nesta seção, portanto, ela será apresentada brevemente com ênfase em três aspectos: sua definição, origem e funcionalidades.

<sup>6</sup>É possível que durante o período de avaliação deste artigo a plataforma esteja em processo de desenvolvimento e migração de servidores. Por ora, sugere-se a consulta ao endereço de desenvolvimento da nova versão em: <https://plataforma.dev.culturaeduca.cc/>

<sup>7</sup>O trabalho do Núcleo e de suas escolas vinculadas com a plataforma remonta a 2016 e foi reconhecido em 2017 pelo Conselho de Cultura e Extensão Universitária da Universidade, quando da aprovação do mérito do Acordo de Cooperação Técnica objetivando a divulgação e uso da plataforma entre licenciados, docentes e colaboradores da rede pública, no âmbito do Programa de Formação de Professores, para apoiar iniciativas de mapeamento colaborativo do território em escolas públicas parceiras do NAI-FEUSP.

Do ponto de vista de sua definição, pode-se dizer que a plataforma constitui um sistema de informações geográficas participativo (SIG participativo) nos termos de Carvalho e Giatti (2018), à medida que tem como objetivo promover a aprendizagem e participação social, combinando conhecimento espacial, técnico e social. Cabe dizer que SIGs participativos buscam, por métodos cartográficos e participativos, construir uma representação espacial fundada no alto grau de conhecimento de uma comunidade sobre o território em que vive. Com isso, se procura constituir, mais do que um banco de dados para processamento, uma ferramenta de mobilização comunitária. Constituir processos de participação mais amplos e ensejar modelos de tomada de decisões de planejamento participativos com o apoio de tecnologias SIG abertas tem sido um desafio (Kahila; Kytä, 2009) Por isso, segundo os autores, o sistema de informações geográficas participativo, pelo processo de mapeamento, que inclui aprendizagem social e diálogo e visa aplicar o conceito de ecologia do conhecimento, traz vantagens no engajamento social quando comparado a outras ferramentas de participação social (Carvalho; Giatti, 2018).

<sup>8</sup>O Instituto Lidas (Ligas em Defesa do Ambiente e da Saúde) foi fundado em 1988 por trabalhadores metalúrgicos em consequência do quadro de lutas sociais na cidade de São Paulo problematizando a ampliação da noção de saúde e ambiente de trabalho para além das fábricas, em relação com as condições de vida e habitação de seus trabalhadores. Com esta pauta, desde 1991, desenvolve tecnologias de análise de dados para subsidiar o planejamento espacializado de políticas públicas, sendo uma das primeiras entidades a utilizar o geoprocessamento na área social.

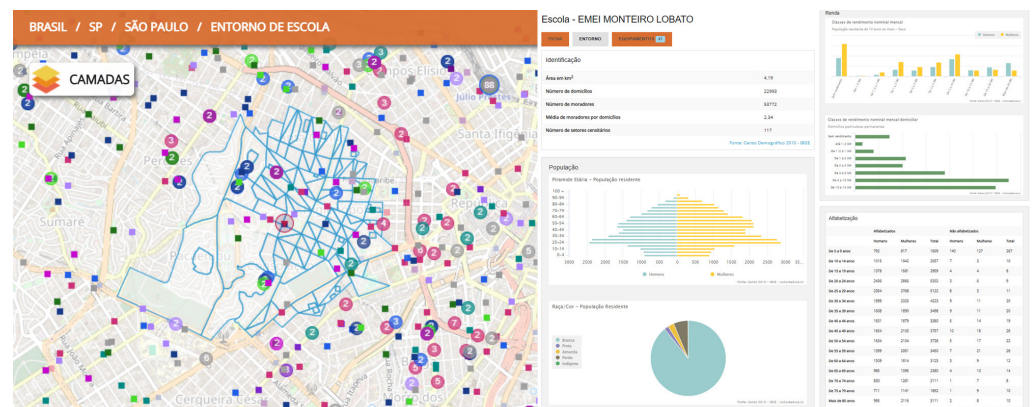
Quanto à sua origem, foi desenvolvida entre 2013 e 2016 pelo Instituto Lidas<sup>8</sup> para armazenar, analisar e georreferenciar dados e ações no entorno das escolas públicas. Com abrangência nacional, usando tecnologia livre e código aberto, nasceu de um convênio entre Ministério da Educação e Ministério da Cultura visando subsidiar projetos pedagógicos, ações comunitárias e políticas públicas, entendendo o papel destes serviços enquanto estrutura do contexto urbano em que se inserem.

Já a respeito de suas funcionalidades, quatro se destacam: (1) a apresentação de uma síntese de dados socioeconômicos (população, renda, escolaridade, etc) e da presença de serviços públicos e privados em escala intraurbana; (2) a sistematização de informações sobre as unidades de serviços, a respeito do seu funcionamento, público atendido, e entorno; (3) o mapeamento de ações e projetos de agentes da sociedade civil que vivenciam o território; e (4) a articulação em rede entre estes agentes para estabelecimento de vínculos de colaboração. Entende-se que, ao articular dados secundários e primários com ênfase no contexto particular de uma dada comunidade, a plataforma permite (a) uma maior identificação – à medida que mais se aproximam do vivido por ela; (b) uma compreensão mais ampla do território, usualmente representado apenas por agentes externos; e (c), conseqüentemente, dado seu caráter autoral, um maior engajamento da mesma em sua transformação. Para

melhor compreender a articulação destas funcionalidades, cabe um breve detalhamento.

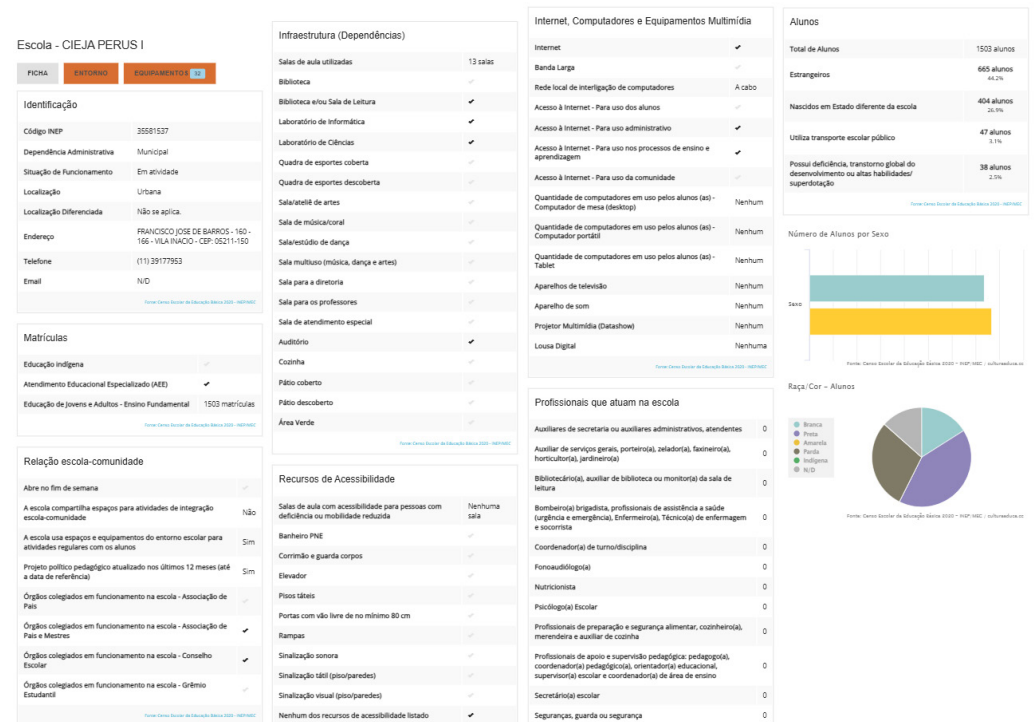
No caso da primeira, a metodologia consiste em, a partir de um ponto no mapa, selecionar os setores censitários dentro de um raio de um quilômetro e agregar os dados socioeconômicos deste conjunto. Este é um passo fundamental no processo de reconhecimento do ambiente e da população atendida, e merece duas considerações importantes: a primeira, a respeito do já mencionado fato de que, diferente das outras políticas de proteção social básica (saúde e assistência social), a atuação das escolas não se delimita por critérios geográficos, como área de abrangência; e, depois, que, dado o alcance nacional da plataforma, era necessário definir um critério unificado e compreensível para o país todo. Entendeu-se, no momento de criação da plataforma, que o raio de um quilômetro, além de configurar uma medida de proximidade pedestre, é onde comumente se concentra ao menos a maior parte das residências de estudantes, e é um dado de fácil comunicação e compreensão. A partir desta seleção, a plataforma traz um painel de dados populacionais com relatórios gráficos e estatísticos e relaciona, por posicionamento geográfico dentro da área delimitada, serviços públicos e privados de educação, saúde, assistência social, e cultura, como mostra a Figura 1. Isso permite a compreensão de um dado contexto local, em que se torna possível reconhecer as características específicas da comunidade que ali vive, bem como a comparação com outras.

**Figura 1:** Painel de informações do entorno de uma escola em São Paulo, com seleção de setores censitários e alguns dados.  
 Fonte: CulturaEduca.cc (2024.)



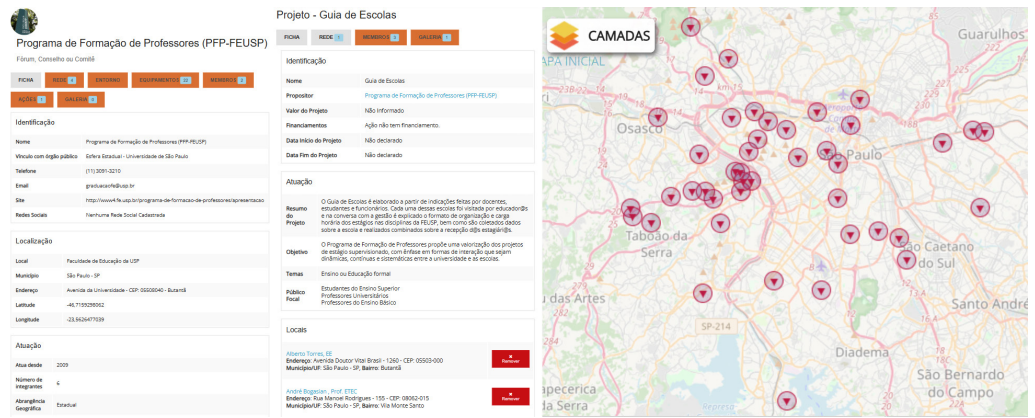
A segunda, de sistematização de informações sobre os serviços, reúne dados de diversas bases temáticas (como o Censo Escolar do INEP, no caso das escolas) sobre estrutura e funcionamento dos serviços, a fim de fornecer um panorama da atuação da política pública local, como apresentado na Figura 2. Por sua abrangência nacional, a plataforma cumpre um papel importante de consulta da população sobre dados destas unidades, sobretudo daquelas que não tem uma página oficial.

**Figura 2:** Tela de informações sobre serviços no entorno de uma escola em São Paulo, com alguns dos dados do funcionamento da unidade.  
Fonte: CulturaEduca.cc (2024).



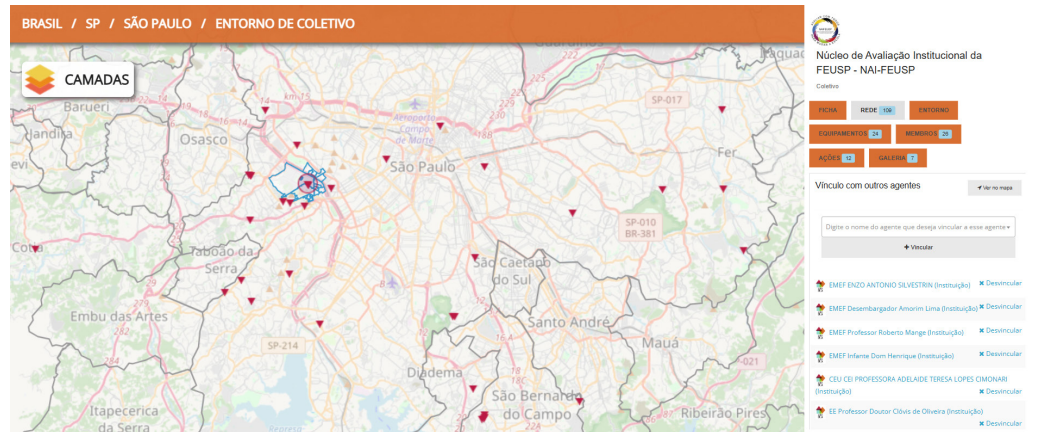
Por fim, algo que diferencia esta plataforma de outros sistemas de informações geográficas convencionais é seu princípio colaborativo e a possibilidade de inserção de informações de agentes locais e de sua atuação. Isso se dá pelo cadastramento de agentes na plataforma e autodeclaração de informações sobre si e sobre ações desenvolvidas, como mostram as Figura 3 e 4. O resultado é um mapa público dos territórios enriquecido pelo olhar de quem vive e atua nestes locais, que pode servir tanto como fonte de informação quanto de mobilização, já que, segundo a cartografia social, o processo participativo de construção de mapas pode ser uma oportunidade para a comunidade refletir, pesquisar e debater seus temas de interesse.

**Figura 3:** Cadastro de um agente, de seu projeto e mapeamento de seus locais de atividade na plataforma..  
Fonte: CulturaEduca.cc (2024).



Nesse sentido, a última das funcionalidades diz respeito à possibilidade de articulação de redes com base territorial (Figura 5). Esta possibilidade se dá pela busca e envio de solicitação de vínculo com outros agentes. Do ponto de vista analítico, a compreensão dos fenômenos não pode ser desvinculada do ator e da rede à qual está incrustado (Latour, 2012), mas, neste caso, além, ultrapassa-se esta dimensão e se coloca uma possibilidade de construção de relações ou pontos de apoio importantes que poderão colaborar futuramente.

**Figura 4:** Rede constituída na plataforma por um núcleo universitário e seus agentes parceiros distribuídos no mapa.  
Fonte: CulturaEduca.cc (2024).



### Caracterização do uso da plataforma: do alcance à prática

Entendendo a importância do uso na atribuição de significado às formas e, inclusive, seu potencial de conferir novos sentidos a elas (Faria, 2016), a seguir se buscará compreender como a plataforma é utilizada para compreender as condições de possibilidade de territorialização que traz<sup>9</sup>, dividindo essa caracterização em duas partes: uma caracterização dos acessos; e uma caracterização de agentes, projetos e ações cadastradas. Importa dizer que nem todo uso da plataforma é feito com

9O estudo da caracterização do uso foi uma das etapas do estágio de investigação de um projeto de redesenho da plataforma, que combinou metodologias de User Centered Design (UCD) e Design Sprint (DS), para trabalhar na identificação de problemas dos sistemas e na prototipação de produtos, respectivamente com a intenção de intensificar os resultados e diminuir o tempo de aplicação das metodologias separadamente. O projeto foi dividido em cinco estágios: investigação, ideação, workshop, redesign e verificação. Ainda na etapa de investigação, realizou-se revisão de literatura e envio de questionário a todos os usuários cadastrados na plataforma. Definidas as personas, se passou a um workshop que permitiu compreender padrões de uso por usuários típicos. Estes resultaram em requisitos para o desenvolvimento e validação posterior. Esta análise está detalhada em Musumeci, L. et al. "Princípios da territorialização e o uso do design de interação no redesenho de uma plataforma de análise das condições locais de saúde". Brasília: Revista Gestão & Saúde, 2025.

cadastro. A consulta de dados sobre os serviços e o entorno, que representantes de escolas relataram utilizar em outras etapas da pesquisa para caracterizar seu público atendido na construção de seus projetos político-pedagógicos, por exemplo, não requer cadastramento e não é mensurável por estes meios.

A caracterização dos dados de acesso foi feita com base nos relatórios disponibilizados pelo Matomo, aplicativo de análise web para rastreamento de visitas. A aplicação foi implementada na plataforma em novembro/2021, data inicial de suas informações. Do ponto de vista da periodização, inicialmente serão apresentados dados gerais desde o início da implantação da aplicação. Porém, a caracterização detalhada considerará o período de um ano entre outubro/2023 e setembro/2024.

Desde o início da contagem, o número de acessos vem crescendo, como mostra a Figura 5. Em 2022, primeiro ano completo de aferição, foram 280 mil visitas; em 2023, 791 mil (aumento de 2,8 vezes em relação ao ano anterior); e, em 2024, até setembro, 1,151 milhão (o que implica uma expectativa de aumento de quase 2 vezes). Nota-se, como mostra a Figura 6, um crescimento mais expressivo entre dezembro/2022 e março/2023, quando o número de acessos por mês passa de 29.240 para 61.247. Tal aumento, infere-se, tem como fatores importantes o fim do período mais crítico da pandemia de COVID-19 no Brasil, a partir do início da vacinação e reabertura paulatina de serviços; e às mudanças de parâmetros de ranqueamento de resultados do Google, que passou a privilegiar, entre outros, resultados que contam com uma experiência do público facilitada, conteúdos interativos, e geolocalização, todas características das páginas do CulturaEduca. Adiante, na caracterização detalhada, se dará parâmetros que tornarão mais clara esta hipótese.

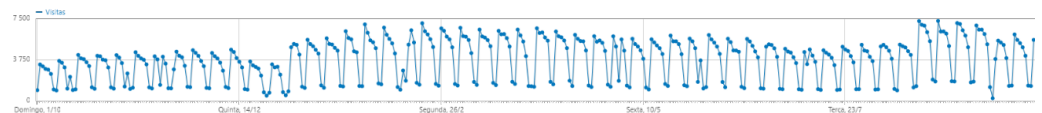
**Figura 5:** Acessos por ano. Período: 2021 – 2024. Fonte: Matomo. CulturaEduca.cc (2024).



**Figura 6:** Acessos por mês. Período: novembro/2021 - setembro/2024. Fonte: Matomo. CulturaEduca.cc (2024).



**Figura 7:** Acessos por dia. Período: outubro/2023 - setembro/2024. Fonte: Matomo. CulturaEduca.cc (2024).



Entre outubro/2023 e setembro/2024, foram identificados 1.313.828 acessos, que serão caracterizados de acordo com: distribuição e aquisição; duração e taxa de ressalto das visitas; páginas mais acessadas na plataforma; além de dispositivo utilizado e sistema operacional; e, por fim, localização das visitas. Estes critérios pareceram os mais relevantes e indicam a importância nacional da plataforma na disponibilização de informações sobre serviços.

Quanto à distribuição, nota-se um padrão que independe da quantidade, conforme mostra a figura 7: seja na semana de mais acessos (19-25/agosto), em que houve 24.696 acessos, ou na de menos acessos (25-31/dezembro), que totalizou 13.743 acessos, há picos de busca às segundas-feiras que caminham para uma redução moderada até a sexta-feira e uma queda acentuada aos sábados e domingos.

Em relação à aquisição, ou seja, a origem a partir da qual se dão os acessos à plataforma, ao comparar o total de acessos com os acessos por motores de busca, nota-se que os acessos por motores de busca como o Google representam a maior parte do acesso à plataforma, contando com 1.196.591 (91,1%); além de 116.193 serem entradas diretas (8,8%); e apenas 1.044 (0,1%) vir de outros sites e redes sociais. Isso leva a acreditar que boa parte dos acessos a ela são de tráfego orgânico, de forma espontânea.

Já quanto à duração dos acessos, percebe-se, que a variação é episódica, mantendo-se em média constante de 43 segundos. É também perceptível que os picos de maior variação ocorram às sextas-feiras, sábados e domingos, quando o número de acessos é menor. Ainda assim, a duração média por dia não se altera substantivamente, sendo a mais alta de 85 segundos, em 13/julho, e a menor de 21 segundos, em 01/janeiro. Outro dado que tem constância elevada é o da chamada taxa de ressalto, que mede o percentual de visitas que visualiza apenas uma página do site. Ao longo do ano, se mantém na média de 86%, algo esperado por se tratar de páginas de informações de serviços, dado que elas possivelmente apresentam a informação que se busca.

Um dado fundamental para a caracterização são as páginas de entrada. 1.295.150 (98,6%) dos acessos foi feito diretamente pela página dos serviços, apenas 5.172 (0,4%) pela página de entrada, e 13.506 (1%) por páginas diversas. Dentre as páginas de serviços, 785.091 (59,8%) são unidades de saúde, 322.580 (24,6%) são escolas, 149.256 (11,4%) são

centros de referência em assistência social, 13.297 (1%) são teatros, 9.825 (0,7%) são bibliotecas, 6.121 (0,5%) são cinemas, 5.247 (0,4%) são pontos de cultura, 3.070 (0,3%) são museus e 663 são outros. A título de comparação, a página da unidade de saúde mais acessada teve 2.427 acessos no ano, enquanto a da escola mais acessada, apenas 528 acessos. Isso denota que o uso majoritário da plataforma se concentra na disponibilização de informações dos serviços públicos, com maior concentração nos serviços de saúde – que, por vezes, não contam com páginas oficiais, além de ter uma população atendida frequentemente maior que a de escolas; e, depois, nas escolas, por seu maior número de unidades. A tabela 1, abaixo, sintetiza as informações apresentadas.

**Tabela 1:** Caracterização dos acessos por aquisição, por página de entrada e pela busca de serviços. Período: outubro/2023 - setembro/2024.

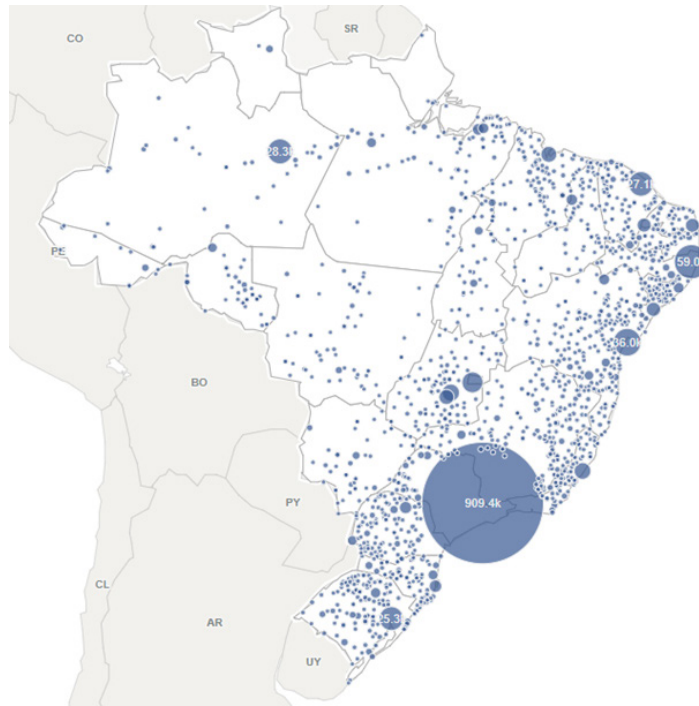
Fonte: Matomo. CulturaEduca.cc (2024).

		Número de acessos	Percentual
<b>Aquisição</b>	<b>Por motores de busca</b>	1.196.591	91,1%
	<b>Entradas diretas</b>	116.193	8,8%
	<b>Outras páginas</b>	1.044	0,1%
<b>Páginas de entrada</b>	<b>Páginas dos serviços</b>	1.295.150	98,6%
	<b>Página inicial da plataforma</b>	5.172	0,4%
	<b>Páginas diversas</b>	13.506	1%
<b>Busca por serviços</b>	<b>Unidades de saúde</b>	785.091	59,8%
	<b>Escolas</b>	322.580	24,6%
	<b>CRAS</b>	149.256	11,4%
	<b>Teatros</b>	13.297	1%
	<b>Bibliotecas</b>	9.825	0,7%
	<b>Cinemas</b>	6.121	0,5%
	<b>Pontos de cultura</b>	5.247	0,4%
	<b>Museus</b>	3.070	0,3%
	<b>Outros serviços</b>	663	0,1%

Por fim, do ponto de vista da origem geográfica dos acessos, destaca-se a concentração por cidades (Figura 8). Esta é produzida pelo próprio Matomo, com a clusterização (agrupamento) do número de acessos por região. Ao número de acessos corresponde o tamanho da elipse no mapa. Nele, se destaca uma grande concentração entre as capitais de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, que reúnem cerca de 909 mil acessos (70%), seguida de outras capitais, como: Recife, com 59 mil acessos (4,5%); Salvador, com cerca de 36 mil acessos (2,8%); Manaus, com 28 mil acessos (2,2%) e Fortaleza, com 27 mil acessos (2,1%). Prevalece o acesso a partir de áreas com maior infraestrutura de internet e contingente populacional. Manaus tem um número de acessos acima do esperado. Imagina-se que se deva à busca por informações de serviços

públicos sem páginas oficiais. Outra característica que chama atenção no mapa é a concentração de acessos em municípios em Goiás, próximo ao Distrito Federal.

**Figura 8:** Acessos por cidade/região. Período: outubro/2023 - setembro/2024. Fonte: Matomo. CulturaEduca.cc (2024).



Pode-se dizer, a partir desta caracterização, que a plataforma conta com considerável número de acessos, sendo, talvez, uma das mais acessadas do país em função de seu ranqueamento nos motores de busca – principal origem dos acessos a ela. Este número cresce desde 2021, fundamentalmente com a busca por informações sistematizadas sobre os serviços, sobretudo de saúde e educação. Isso denota não apenas a importância da plataforma, como também uma demanda da população por informações sobre os serviços, colocando em primeiro plano a necessidade de estes darem um próximo passo na comunicação com seu público – especialmente, no ambiente virtual, cujo uso tem se alargado a cada ano. As funcionalidades de mapeamento colaborativo da plataforma parecem pouco exploradas pelo panorama quantitativo, por isso requererão uma análise dedicada, a ser feita a seguir.

Passando a elas, iniciar-se-á pela caracterização de agentes, projetos e ações cadastrados na plataforma. Ela foi feita a partir de relatórios disponibilizados pelo próprio Instituto Lidas, e cobre o período desde a criação da plataforma até setembro/2024. As análises de agentes foram feitas em RStudio e trazem as características que se julgou mais relevan-

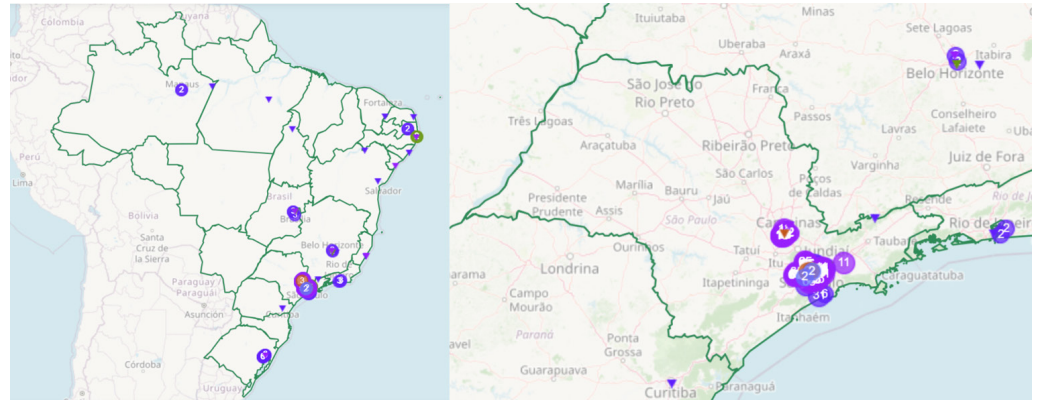
tes para a definição de um perfil de pessoas cadastradas. A definição do perfil importará adiante para a caracterização de personas, fundamentais nas etapas seguintes da pesquisa, que trabalhará com metodologia de design de interação (Rogers et al., 2013). Já a análise de projetos e ações visa levantar usos correlatos.

Há um total de 4.445 agentes cadastrados na plataforma, dentre os quais 921 tem o perfil completo e individualizado (excluindo duplicatas). Estes serão caracterizados por ano de cadastro, localização, idade, escolaridade, abrangência de atuação, tipo de espaço em que atua e público focal. Estas se mostraram as mais relevantes questões de um total de 14 campos do cadastro para caracterização do perfil cadastrado.

Quanto ao ano de cadastro, nota-se que o ano com maior número de pessoas cadastradas foi 2017, com 213 cadastros, no início da utilização da plataforma; além disso, houve, em 2020 e 2021, um aumento dos cadastros, e um crescimento entre 2023 e 2024, ano que conta com 200 cadastros até o momento. Infere-se que o início com mais cadastros corresponda a uma maior atividade de divulgação, bem como à novidade que a plataforma representou; e o crescimento atual corresponda ao próprio crescimento da utilização, já percebido no aumento do número de acessos.

Quanto à distribuição geográfica na Figura 9, cabe caracterizar os agentes nacionalmente e, em função de sua elevada concentração, também especificamente no estado de São Paulo. Nacionalmente, 684 agentes (74,27%) se concentram no Estado de São Paulo, onde se localiza o Instituto Lidas e onde o mesmo estabelece parceria com universidades para divulgar a plataforma como forma de colaboração com a formação de estudantes de licenciaturas. O segundo Estado com maior número de agentes cadastrados é o Rio Grande do Sul, que conta com 94 (10,21%), dos quais boa parte se cadastrou este ano em blocos no mesmo horário - o que leva a pensar uma ação de formação em nível estadual. Completam a lista de estados com maior número de agentes, Rio de Janeiro, com 56 (6,08%); Pernambuco, com 34 (3,69%); Minas Gerais, com 31 (3,37%); Distrito Federal, com 25 (2,71%) e o Paraná, com 14 (1,52%). Os outros 22 estados têm 10 ou menos agentes, sendo que em 6 deles não há nenhum. Em São Paulo, por sua vez, há uma grande concentração na região metropolitana da capital, seguida das regiões de Campinas, Baixada Santista, e do Vale do Paraíba, e nenhum no oeste do Estado, provavelmente, por conta da própria estratégia de divulgação.

**Figura 9:** Agentes por unidade da federação e no Estado de São Paulo.  
 Fonte: CulturaEduca.cc (2025).



Quanto à faixa etária, nota-se uma concentração entre a faixa etária de 25 e 50 anos. No intervalo de 15 a 75 anos, concentram-se 902 agentes (97,94%), o que leva a crer que seu uso tenha iniciado em universidade e ambientes de trabalho. Já com relação à escolaridade, dividiu-se em dois grupos: etapas completas e incompletas, e nota-se uma prevalência de pessoas com graduação - completa, 204 (22,15%); ou em curso, 159 (17,26%) - e especialização, 219 (23,78%). Soma-se a estes números a presença de 160 (17,37%) agentes com passagem pelo ensino superior *stricto sensu* (mestrado, doutorado, pós-doutorado e livre docência), o que indica um perfil bastante vinculado a universidades. Observa-se que, muitas vezes, este é o perfil dos agentes quando de seu cadastro, poucas vezes atualizado, o que torna difícil avaliar a progressão escolar destes agentes após o cadastramento.

No tocante à sua abrangência de atuação, nota-se uma prevalência de pessoas que atuam local ou municipalmente, com um total de 642 (69,71%) agentes. A ideia de escala de atuação é compreender a atuação dos agentes a partir da sua própria percepção a respeito dela. É importante lembrar que esta pode - sobretudo no caso de funcionários públicos - ser confundida com o ente contratante. Mas, de forma geral, aponta que o uso da plataforma por agentes é maior entre pessoas que atuam de forma intraurbana, escala em que há dificuldade de conseguir dados.

Por fim, as caracterizações de público focal e espaço de atuação buscam mensurar o campo de ação dos agentes a partir de perguntas de múltipla seleção com respostas pré-definidas. Totalizam 1.409 respostas selecionadas a primeira e 1.089 a segunda. No tocante ao público, se destaca o trabalho com público jovem, incluindo adolescentes, com 175 (12,42%) agentes; crianças, com 159 (11,28%); estudantes de Educação

Infantil, com 94 (6,67%); estudantes do Ensino Fundamental, com 202 (14,34%); estudantes do Ensino Médio, com 97 (6,88%); estudantes da EJA, com 58 (4,12%); e estudantes do Ensino Superior, com 54 (3,83%). Já no tocante aos espaços de atuação, se destaca o trabalho em escolas, sobretudo da rede pública, com 371 (34,07%); mas também da rede privada, com 77 (7,07%); em Universidade / Instituição de Ensino Superior, com 115 (10,56%); e associação(es) comunitária(s), com 68 (6,24%). Os números apontam para uma possível prevalência de educadores (possivelmente, mais vinculados à educação formal, mas não apenas) e estudantes universitários entre os agentes cadastrados na plataforma, o que se coaduna com boa parte dos demais dados e informações previamente apresentados.

Com isso, pode-se concluir que, diferente dos acessos gerais, as pessoas que se cadastram na plataforma têm um perfil mais claramente definido, oriundo do campo da educação - seja professores das redes de ensino, educadores populares, ou estudantes universitários em formação -, sobretudo concentrado em São Paulo, e que usa a plataforma para subsidiar sua atuação local e municipal. A busca de dados em escala intraurbana - especialmente, focada no entorno próximo - denota um particular apreço deste público pelo território. Considerando se tratar de um público também vinculado à educação, ainda que não se possa fazer qualquer inferência com relação ao uso do conceito de territórios educativos, é notável uma convergência e possibilidade de aproximação do uso do conceito em relação aos interesses do público identificado. E, por boa parcela se vincular a escolas, passa a ser bastante provável que estejam buscando a plataforma para a construção de PPPs ou de currículos mais aderentes ao território. Adiante se analisará se, a partir do uso das funções de mapeamento colaborativo da plataforma (representadas pelas informações de projetos e ações), este público tem qualificado o mapa público ou apenas utilizado para consulta de informações.

Nesse sentido, com relação às atividades da plataforma - que se dividem em projetos e ações -, optou-se por uma caracterização sumarizada e, posteriormente, a descrição qualitativa de dois exemplos. Por definição, segundo os critérios da plataforma, projetos se ligam a objetivos mais complexos e podem envolver ou não uma ou mais atividades, enquanto a atividade é uma ação episódica ou parte de um trabalho executado no decorrer do projeto. Entretanto, a plataforma não conta com orientações que auxiliem agentes que a diferenciar projetos de ações, o que implica a existência de projetos que são inseridos como atividades e vice-versa.

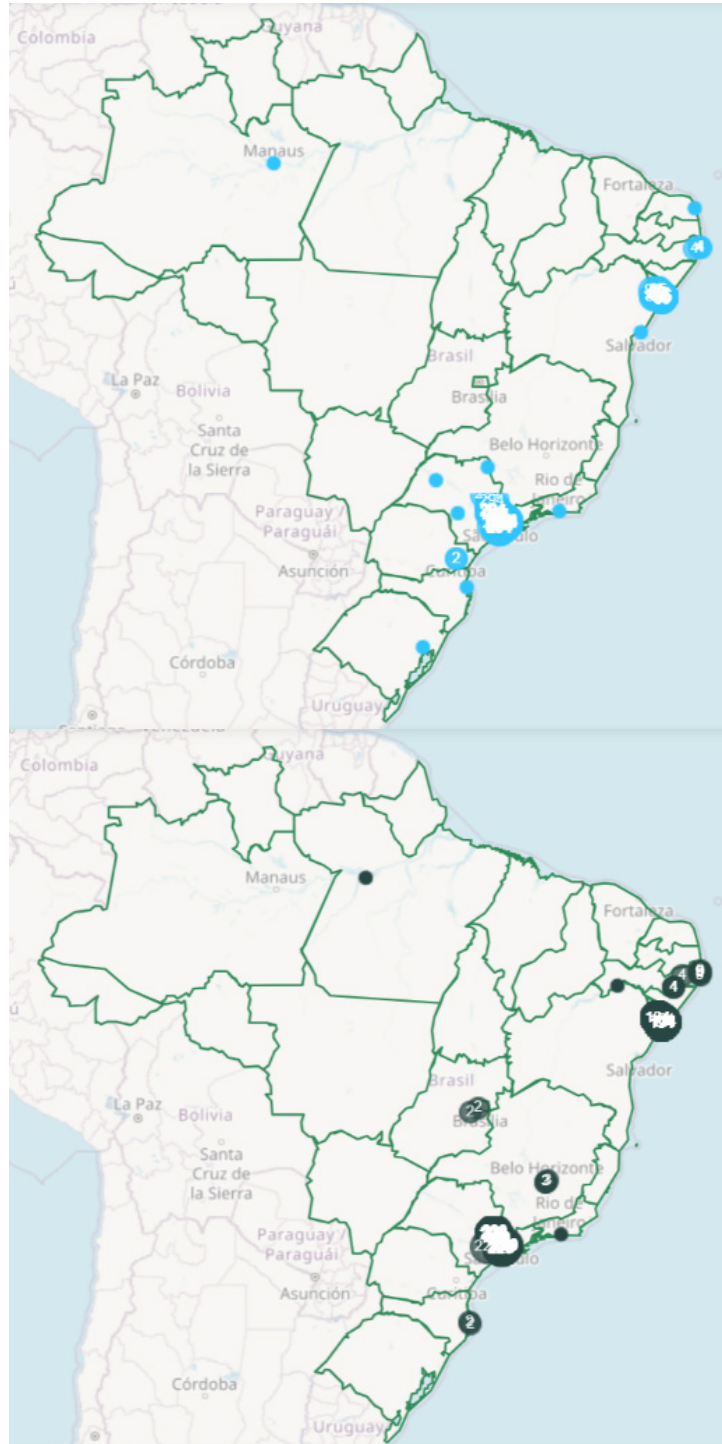
Além disso, as informações sobre eles são incompletas, o que torna difícil fazer análises quantitativas. Por isso, se apresentará uma quantificação de cada grupo, e a distribuição geográfica reunida.

Com relação aos projetos, são 81 cadastrados na plataforma, inseridos por 49 agentes. Destes, 32 (39,51%) não tem local definido; 31 (38,27%) tem um local; 11 (13,58%) tem 2 a 10 locais; e 7 (8,64%) tem mais de 10. Dentre os projetos com mais de 10 lugares, há dois que reúnem o maior número de lugares, 85. No total, há 394 locais mapeados como projetos. Entre os agentes, 36 (73,47%) tem apenas 1 projeto; 7 (14,29%) tem 2; e 6 (12,24%) tem mais de 2, sendo que o agente com mais projetos tem 7. Embora não seja possível categorizar quantitativamente por campo de atuação, é notável que a maior parte se insere no campo da educação, havendo alguns também de mobilização comunitária, de cultura, de articulação de serviços, bem como projetos de mapeamento participativo.

Com relação às atividades, são 386 cadastradas na plataforma, inseridas por 38 agentes. Destas, 65 (18,26%) não tem local definido; 303 (85,11%) tem um local; 16 (4,49%) tem 2 a 10 locais; e 2 (0,56%) tem mais de 10. Dentre as atividades com mais de 10 lugares, há uma que reúne o maior número de lugares, 14. No total, há 377 locais mapeados como atividades. Entre os agentes, 19 (50,00%) tem apenas 1 atividade; 4 (10,53%) tem 2; e 15 (39,47%) mais de 2, sendo que os agentes com mais atividades têm, respectivamente, 101 e 130. Novamente, embora também não seja possível categorizar quantitativamente por campo de atuação, destaca-se atividades no campo da educação, sobretudo as atividades dos dois agentes supracitados. Há muitos eventos (palestras, cursos, apresentações, oficinas, reuniões), algumas atividades descritas como etapas de projetos, e alguns mapeamentos de locais de interesse.

Do ponto de vista da distribuição geográfica apresentada na Figura 4, percebe-se, novamente, que há uma concentração em São Paulo e ligeiras diferenças entre os dois mapas, o que indica não existir uma relação necessária de subordinação de atividades a projetos. Ao comparar com o mapa de agentes, nota-se que os projetos, mais que as atividades, conseguem um espriamento maior pelo território nacional, com diferenças de concentração. Enquanto o Rio Grande do Sul concentra um grande número de agentes, Sergipe concentra um grande projeto e atividades, o que indica, no primeiro caso, possivelmente, um maior uso das de consulta; e no segundo a utilização mais intensa de poucos agentes.

**Figura 10:** Mapas de projetos (acima) e atividades (abaixo) por unidade da federação. Fonte: CulturaEduca.cc (2025).

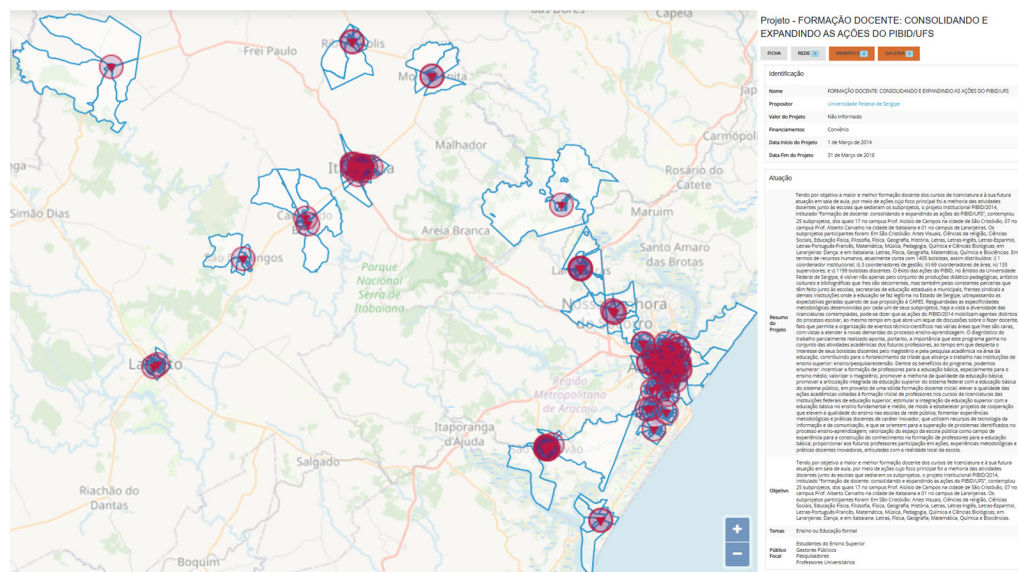


Por fim, se tomará dois exemplos - de um projeto e uma atividade - a fim de ilustrar como a plataforma tem permitido colaborar na territorialização da política de educação. A intenção, ao selecionar estes dois exemplos, é trazer experiências o mais distintas possíveis: em termos de escala, de localização geográfica, de abrangência, de níveis de ensino, de recursos utilizados da plataforma, para, com isso, ilustrar não apenas

a capacidade da plataforma de atender a diferentes demandas e intenções de mapeamento, mas sobretudo a existência de demandas muito distintas das instituições em comunicar e dialogar sobre suas ações no território.

O primeiro, ilustrado na Figura 11, um projeto intitulado “Formação Docente: consolidando e expandindo as ações do PIBID/UFs” assinala o conjunto de subprojetos financiados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na Universidade Federal do Sergipe entre 2014 e 2016. O projeto buscou melhorar as atividades docentes junto às escolas que sediaram os subprojetos e, ao pensa-los enquanto rede, permite ver como se articulam duas escalas de território: o da Universidade, em seu projeto de formação de docentes mais amplo, estadual, que se articula a diferentes escolas do Estado; e o das próprias escolas em que se desenvolvem, considerando suas especificidades, e permitindo olhar para uma multiplicidade e diversidade de contextos e à adequação dos projetos a estas. É importante notar que, neste caso, se coloca tanto uma relação vertical dentro da própria política de educação, articulando diferentes níveis de ensino; como horizontal, à medida que pressupõe a formação de alianças e redes, com vistas a qualificar a formação tanto de estudantes de graduação como da Educação Básica a partir de sua realização. Pode-se dizer neste caso, portanto, que a utilização da plataforma colabora com os três sentidos de territorialização apontados por Santos e Rigotto.

**Figura 11:** Projeto “Formação Docente: consolidando e expandindo as ações do PIBID/UFs”.  
Fonte: CulturaEduca.cc [s.d].



A segunda, ilustrada na Figura 12, trata de uma atividade desenvolvida por um conjunto de escolas lindeiras situadas em uma mesma quadra chamado Quarteirão da Educação em São Bernardo do Campo. Neste caso, o coletivo de quatro escolas se alia, reconhecendo-se reciprocamente como responsáveis pela educação de sua comunidade desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, para oferecer em uma praça próxima uma série de atividades em formato de oficinas. Com isso, as escolas ultrapassam seus próprios muros e buscam o espaço público para promover a interação com outros atores, em uma ação que amplia seu próprio reconhecimento no local e fortalece seus vínculos - inclusive, com ex-alunos que continuam morando no território. Esta ação permite pensar não apenas um currículo integrado entre as quatro escolas ao longo de todo o ciclo da Educação Básica da comunidade, mas seu diálogo com outros espaços do bairro, com pessoas que não participam necessariamente do cotidiano escolar, e, além, com as demandas e identidades do próprio território. Em última instância, trata-se de um entendimento comum que, do ponto de vista da gestão da política, pode não apenas criar memórias a partir dos registros de atividades no território, mas também se concretizar em um planejamento territorial da política de educação, à medida que não mais pensada apenas a partir das séries escolares, mas das famílias que circulam pelas quatro escolas e que partilham de condições comuns de vida.

Figura 12: Atividade “Escola na Praça”.  
 Fonte: CulturaEduca.cc, 2024.

The screenshot shows a digital project page with the following sections:

- Identificação:** Nome: Acontece no quarteirão: A produção cultural da Creche ao Ensino Fundamental.
- Descrição:** No dia 28/09/2019 realizamos o nosso sábado com as famílias. Foi um encontro muito especial para nossos pais e familiares... (text continues describing the event).
- Financiamento:** Ação não tem financiamento.
- Local:** Vila Floresta, Endereço: Rua Camargo de Educação nº 170, São Bernardo do Campo, SP.
- Atuação:** Ambiental / Ecológica, Arte e Artesanato, Autônomo, Cidadania e Democracia, Cultura Afro-brasileira, Dança, Diversidade Cultural, Fomento e Comunidades Tradicionais, Sustentabilidade.
- Temas:** Agência Cultural, História, Escolas de Educação Infantil, Escolas de Ensino Fundamental.
- Vínculo com outros agentes:** EMEB PADRE JOSÉ MAURÍCIO (Instituição), EMEB PROF FLORESTAN FERNANDES (Instituição).
- Vínculos com outras ações:** Projeto: "Toda criança tem o direito de aprender, toda criança é capaz de aprender" (Proprietor: EMEB PROF FLORESTAN FERNANDES).
- Atividades:** Atividade: Estudando os referenciais culturais do território. Agente: Não informado. Formato da Atividade: Diálogo.
- Membros:** Lista de participantes e administradores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou investigar a territorialização da gestão escolar, destacando a importância da relação entre a escola e seu território com ênfase no campo da gestão da política. Ao longo do texto, foram analisadas formulações e projetos educacionais que historicamente marcam um papel estruturante da escola nos tecidos urbano e social locais, mostrando que tal relação é majoritariamente pensada com caráter pedagógico e em escala intraurbana. Entretanto, ao avançar para o campo das políticas públicas a partir do debate sobre a avaliação institucional, percebe-se a necessidade de pensar aspectos da gestão escolar enfatizando o território como elemento central no planejamento e na execução da política. Nesse sentido, deu-se ênfase à sua territorialização, entendendo que este é um debate pouco trabalhado no campo da educação. Por fim, apresentou-se a plataforma CulturaEduca como possibilidade de subsidiar esse processo, integrando dados socioeconômicos, mapeamento participativo e articulação de redes; e caracterizou-se seu uso em dois momentos: o primeiro, bastante alargado, mostrando uma demanda da população por informações sobre os serviços e colocando em primeiro plano a necessidade destes darem um próximo passo na comunicação com seu público pelo ambiente virtual; e o segundo, mais propositivo e difundido entre profissionais da educação pública com atuação local, que mostra um particular interesse desses pela plataforma, bem como experiências de atuação registradas com muito valor para pensar este processo.

Cabe mencionar que as etapas e estágios seguintes do projeto permitiram detalhar alguns desafios que tais profissionais encontram no campo da gestão escolar para avançar na sua territorialização como, por exemplo, a inexistência, nos sistemas de informação escolares a que têm acesso, do georreferenciamento do endereço de estudantes para melhor precisar sua relação de alcance territorial. Nesse sentido, embora a plataforma não tenha acesso a tais informações, entendeu a necessidade de incluir a variação do raio inicial no seu desenvolvimento, bem como a adoção de recortes específicos como distritos e subdistritos para consulta de informações socioeconômicas intraurbanas, e a exportação de relatórios com estas informações.

À equipe que desenvolve os projetos de pesquisa, muito mais importa colocá-la como apoio e suporte à gestão, inclusive como repositório de boas experiências neste processo. Por isso, vislumbra, a partir de

projetos em curso, novos desenvolvimentos, como a inserção de dados públicos de saúde agrupados por setores censitários. Entretanto, cabe ressaltar que fazer este desenvolvimento dentro do ambiente universitário, parametrizado pela pesquisa em territorialização e políticas públicas, bem como conectado às demandas das escolas públicas e demais agentes que compõem o território escolar parece um caminho virtuoso em meio ao debate atual da produção de tecnologias.

Por fim, naturalmente, não se imagina que o desenvolvimento de uma plataforma, por si só, tenha um caráter redentor ou seja capaz de mudar as práticas e a cultura de gestão da política, mas parece virtuoso pensar que o desenvolvimento de tecnologias pode não apenas colaborar com o surgimento de outras práticas de avaliação e planejamento escolar, sobretudo dando centralidade ao território e entendendo este conceito não apenas como a disposição de dados, mas como a possibilidade de comparar contextos e de dar caráter autoral à própria comunidade para que some suas vivências a eles. Afinal, como indaga Paulo Freire ao lembrar que o respeito aos saberes dos educandos passa necessariamente pela discussão de sua experiência de vida nas cidades (Freire, 2023b):

“Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (...) Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 2023b, p. 31-32).

## REFERÊNCIAS

- ANELLI, R. Centros Educacionais Unificados: arquitetura e educação em São Paulo. **Arquitextos**, nº 55.02. Portal Vitruvius. São Paulo: 2004 (consultado em 15/07/2025; [http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq055/arq055\\_02.asp](http://www.vitruvius.com.br/arquitextos/arq055/arq055_02.asp)).
- ARDOÍNO, J.; BERGER, G. **L'évaluation comme interprétation**. Pour, v. 107, p. 120 - 127, Junho-Julho-Agosto 1986.
- AZANHA, J. **Proposta pedagógica e autonomia da Escola**. In: Caderno de História & Filosofia da Educação, São Paulo, v. II, n. 4, p. 11-21, 1998. Brasil. Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social - NOB/SUAS. Secretaria Nacional de Assistência Social. Brasília, 2012.
- BRASIL. **Lei complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025**. Sistema Nacional de Educação (SNE) Brasília, 2025.
- BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- CARVALHO, C.; GIATTI, L. **Participatory GIS for Urban Sustainability and Resilience: A Perspective of Social Learning and Ecology of Knowledge**. Lifelong Learning and Education in Healthy and Sustainable Cities, 2018.
- Duarte, H. O problema escolar e a arquitetura. In Habitat, São Paulo, v. 4, p. 5. 1951.
- FARIA, R. **Território e saúde na geografia de Milton Santos: teoria e método para o planejamento territorial do Sistema Único de Saúde no Brasil**. Raega - O Espaço Geográfico em Análise, p. 291-320, 2016.
- FERREIRA, M. **A invenção da Superquadra**. Brasília: IPHAN, 2020.
- FRANCA, G. **Urbanização e educação: da escola de bairro à escola de passagem**. Tese (doutorado em Geografia) – FFLCH-USP. São Paulo, 2010.
- FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 2023a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Cortez, 2023b.
- GADELHA, C. et al. Saúde e territorialização na perspectiva do desenvolvimento. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 16, n. 6, p. 3003-3016, 2011.

GONDIM, G. **Territórios da Atenção Básica**: múltiplos, singulares ou inexistentes. Tese de Doutorado em Saúde Pública. Escola Nacional de Saúde Pública, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.

KAHILA, M.; KYTTÄ, M. SoftGIS as a bridge-builder in collaborative urban planning. In: STILLWELL, J. GEERTMAN S., **Planning support systems best practice and new methods**. New York Springer, 2009, p. 389-411.

KNAPP, J. [**The product design sprint: diverge (day 2)**]. Site. Disponível em: <https://library.gv.com/the-product-design-sprint-diverge-day-2-c7a-5df8e7cd0>. Acesso em: 15 jul. 2025.

KRUPPA, S. et al. Percursos da Avaliação Institucional em experiências compartilhadas. In: SORDI, M.; JURGENSEN, B.; SANTOS, M. (orgs.) **Qualidade da escola pública**: perspectivas e desafios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LATOURE, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Bauru: Edusc, 2012.

MASCARENHAS, M. **Os Centros Educacionais Unificados da cidade de São Paulo**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. São Paulo, 2005.

MATUS, C. **Teoria do jogo social**. São Paulo: Fundap, 2005.

MOMM, S. et al. Permanência e transição no planejamento e a crise hídrica na Região Metropolitana de São Paulo. **EURE (Santiago)**, v. 47, n. 140, p. 199-219, 2021.

MONKEN, M. Contexto, território e processo de territorialização de informações: desenvolvendo estratégias pedagógicas para a educação profissional em saúde. In: BARCELLOS, C. (org.). **A geografia e o contexto dos problemas de saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco/Icict/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2008.

MUSUMECI, L. et al. Territórios educativos: o uso da plataforma CulturaEduca nas escolas para análise e produção de informações locais. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE COMPUTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA (Sbc-Eb), 2024, p.136-140, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, 2024.

MUSUMECI, L. et al. "Escolas como hub": um estudo sobre potenciais territoriais de resposta a múltiplas crises. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SAÚDE COLETIVA, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 2025.

ROGERS, Y. et al. **Design de interação**: além da interação humano-computador. Porto Alegre: Bookman Editora, 2013.

ROTO, V. et al. Focus, structure, reflection! integrating user-centred design and design sprint. In: 18<sup>th</sup> IFIP CONFERENCE ON HUMAN-COMPUTER INTERACTION, 2021, p.239-258, Bari, Italy. **Anais [...]**. Bari, 2021.

SANTOS, A. ; RIGOTTO, R. Território e territorialização: incorporando as relações produção, trabalho, ambiente e saúde na atenção básica à saúde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.8, n.3, p.387-406, 2010.

SANTOS, M. O papel ativo da geografia: um manifesto. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, v. 270, 2000.

SORDI, M. A avaliação da qualidade da escola pública: a titularidade dos atores no processo e as consequências do descarte de seus saberes. In: FREITAS, L. et al. (orgs.). **Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate**. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

SPOSATI, A. et al. CADÚnico: entre o Estado Fiscal e o Estado Social. In: Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (org). **Cadernos de Estudos Índices Multidimensionais de Pobreza**. n. 39, Brasília: Secretaria de Avaliação, Gestão da Informação e Cadastro Único, 2025.

UNGLERT, C. **Territorialização em saúde: a conquista do espaço local enquanto prática do planejamento ascendente**. São Paulo: Tese de livre docência: Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.