

PROJETAR CAMINHOS PARA A ESCOLA PÚBLICA: POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NOS TERRITÓRIOS POPULARES

DESIGNING PATHWAYS FOR PUBLIC SCHOOLS: TOWARDS AN EMANCIPATORY EDUCATION IN POPULAR TERRITORIES

HERLING, TEREZA¹.

¹Arquiteta urbanista, doutora e professora da FAU Mackenzie, tereza.herling@mackenzie.br.

RESUMO

O artigo apresenta três experiências realizadas por arquitetas e arquitetos, em três momentos históricos distintos, que buscaram articular a proposição de um projeto de arquitetura com a proposição de um projeto de educação nacional baseado em premissas de educação para a liberdade e respeito à autonomia de estudantes e da comunidade escolar. As experiências foram realizadas nas brechas das políticas públicas da época, todas voltadas à produção estandardizada de escolas ou, ainda, à produção de modelos pedagógicos baseados em indicadores gerais, sem relação com a realidade dos territórios e das comunidades escolares.

A primeira experiência foi desenvolvida sob coordenação da arquiteta Mayumi Souza Lima, para a construção da Escola Estadual João Kopke, em 1978, que contou com a construção de um espaço projetado e construído para as crianças e jovens. A segunda experiência foi realizada durante os anos 2013-2016, para a elaboração de projetos integrados entre CEUs e equipamentos e espaços públicos do entorno, com a ampla participação de estudantes e comunidades dos territórios no chamado Programa Território CEU. A terceira experiência foi realizada em 2022 entre comunidades escolares e arquitetos/as ativistas do BrCidades, para fomentar o debate e a formulação de propostas de melhorias de seus bairros.

O artigo lança luz sobre os modos de fazer projeto que respeitam, valorizam e se alimentam das vozes do território, articulando educação formal e não formal, para a troca de saberes e para a produção do conhecimento. Formas de projetar que constituem, em si, manifestos por uma educação para a liberdade.

Palavras-chave: Arquitetura escolar; metodologias de projeto; educação e território;

ABSTRACT

The article presents three experiences carried out by architects, at three distinct historical moments, who sought to articulate the proposition of an architectural project with the proposition of a national education project based on premises of education for freedom and respect for the autonomy of students and the school community. The experiments were conducted within the gaps in public policies of the time, all of which focused on standardized school development or even the development of pedagogical models based on general indicators, unrelated to the realities of the territories and school communities.

The first experiment was developed under the coordination of architect Mayumi Souza Lima, for the construction of the João Kopke State School in 1978, which included the construction of a space designed and built for children and youth. The second experiment was carried out from 2013 to 2016, to develop integrated projects between CEUs and surrounding public facilities and spaces, with the broad participation of students and communities from the territories in the so-called CEU Territory Program. The third experiment was carried out in 2022 between school communities and architects/activists from BrCidades, to foster debate and the formulation of proposals for improvements in their neighborhoods. The article sheds light on ways of designing that respect, value, and nurture the voices of the territory, articulating formal and informal education for the exchange of knowledge and the production of knowledge. These ways of designing constitute, in themselves, manifestos for an education for freedom.

Key-words: School architecture; design methodologies; education and territory;

INTRODUÇÃO

A escola abre-se ao mundo e se torna um espaço eminentemente educativo quando consegue integrar à educação formal as inúmeras possibilidades abertas pela educação não formal ou informal, as vozes pulsantes do território em que se insere. A escola amplia seu repertório educativo quando subverte a normatização chamada educação bancária, termo cunhado por Paulo Freire em seu seminal “A Pedagogia do Oprimido”, em que afirma que (Freire, 1969):

[...] falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos, vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante.” (Freire, 1969, p. 82-83)

Avançar na ressignificação da palavra, do conteúdo da narrativa pedagógica pressupõe ouvir as vozes de alunas e alunos, da comunidade escolar, do território.

Apresentamos, neste artigo, três experiências de diálogo entre arquitetura e educação, para investigar as possibilidades de o projeto de arquitetura servir como processo de produção compartilhada de conhecimento. Essas experiências, realizadas em diferentes momentos históricos, na cidade de São Paulo, têm em comum a investigação do projeto como instrumento para a construção de uma escola plural, aberta à *prática da liberdade* (Freire, 1970), a partir do diálogo horizontal entre professoras, professores, estudantes e todos os membros da comunidade escolar.

Nestes casos, o território onde as escolas se inserem passou a ser um campo aberto à exploração das inúmeras formas de linguagem produzidas nas comunicações e fabulações do cotidiano. E também campo aberto às investigações das ciências naturais sobre os processos de transformação da paisagem local, ou da apropriação dos recursos naturais pela ocupação urbana. Ou ainda campo aberto a um amplo conhecimento sobre as formas de produção do espaço urbano, e as múl-

tiplas e, por vezes, conflituosas interações entre ações autóctones da comunidade e investimentos, planos e projetos públicos. Apropriar-se do conhecimento produzido pelas lógicas de formação do território é um ato político que podemos chamar de emancipatório, pois dá voz às comunidades e legitima sua contribuição à educação formal.

No campo da arquitetura, uma questão comum permeia as três experiências: a arquitetura pode contribuir para a construção de espaços que promovam uma educação libertária, da construção e expressão livre do pensamento? É possível propor espaços de encontro e diálogo para a construção de projetos coletivos de transformação da realidade? Seria uma escola sem muros? Com menos barreiras físicas? Com espaços coletivos demarcados, abertos à comunidade?

Com certeza, inúmeras possibilidades de arranjos espaciais podem estimular o encontro e o diálogo entre os diferentes agentes da comunidade escolar. E há, de fato, um sem-número de referências de escolas com arranjos inovadores. Contudo, entendemos que o processo de elaboração de um projeto é, em si, fonte de conhecimento. E o processo compartilhado com a comunidade, com elucidações sobre problemas encontrados, a gama de soluções possíveis, as possibilidades de transformação do lugar, do processo educativo entre tantas outras variáveis, são elementos que conformam o conhecimento sobre a produção do espaço. E que compartilhá-lo com a comunidade escolar é um passo importante para a apropriação da escola pela comunidade e vice-versa.

Originalmente planejadas como equipamentos para a promoção da educação pública, as escolas podem se tornar espaços educativos ou não, em função de como as ações pedagógicas acontecem sobre este objeto construído. Neste sentido, buscamos apoiar a análise dessas experiências no conceito de espaço geográfico em Milton Santos – um híbrido entre o sistema de objetos e o sistema de ações.

Para entender essa qualidade do espaço como um híbrido, é fundamental compreender a noção de forma-conteúdo. Neste (Santos, 1996):

"[...] a forma-conteúdo não pode ser considerada, apenas, como forma, nem, apenas, como conteúdo. Ela significa que o evento, para se realizar, encaixa-se na forma disponível mais adequada a que se realizem as funções de que é portador. Por outro lado, desde que o evento se dá, a forma, o objeto que o acolhe ganha uma outra significação, provinda desse encontro. Em termos de significação e de realidade, um

não pode ser entendido sem o outro, e, de fato, um não existe sem o outro. Não há como vê-los separadamente. A ideia de forma-conteúdo une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social. Essa ideia também supõe o tratamento analítico do espaço como um conjunto inseparável de sistemas de objetos e sistemas de ações." (Santos, 1996, p. 83).

Assim, o espaço de troca de saberes pode se configurar como tal em um edifício escolar, à sombra de uma árvore, numa padaria no bairro, numa praça, no bairro todo, no centro da cidade, em suas periferias e represas. Contudo, é no edifício escolar que boa parte do tempo da criança, do adolescente, dos jovens é dedicado ao chamado ensino-aprendizagem da educação formal.

A contribuição de arquitetos neste processo multidisciplinar por natureza, é o da possibilidade de estabelecer o processo de construção de um novo espaço ou território a partir do reconhecimento das potencialidades e vulnerabilidades locais. Através do reconhecimento do próprio corpo no espaço, das formas de habitar o bairro e a cidade, das formas de resistir às intempéries e aos deslocamentos forçados, é possível construir conhecimento sobre si e sobre o mundo. E, a partir da apropriação e compartilhamento desse conhecimento com toda a comunidade escolar, poder se reconhecer como sujeito de seu próprio projeto de transformação de si e do mundo. A potência do projeto estaria em afirmar o direito à cidade em sua plenitude, "(...) muito mais do que um direito de acesso individual ou grupal aos recursos que a cidade incorpora: é um direito de mudar e reinventar a cidade mais de acordo com nossos mais profundos desejos." (Harvey, 2014, p. 28).

Neste sentido, as experiências apresentadas neste artigo buscaram abrir frestas e fricções em um sistema institucional voltado à uniformização das construções escolares públicas e dos procedimentos pedagógicos. São experiências que buscaram olhar para além da escola e avançar no projeto de transformação do próprio bairro onde a escola está inserida.

A primeira delas é a construção da Escola Estadual João Kopke, em Campos Elíseos, através de um intenso processo dialógico de arquitetos e comunidade escolar, conduzido pela arquiteta Mayumi Souza Lima, entre os anos de 1977 e 1978. A segunda apresenta a formulação de um processo de projeto para a implantação da terceira geração de CEUs (Centros Educacionais Unificados) na cidade de São Paulo, realizada entre 2013 e 2016, em que se buscou articular os CEUs à rede de

equipamentos e espaços públicos do entorno, no chamado Programa Território CEU. A terceira experiência se nutre da segunda e trata de um ciclo formativo para educadores/as das escolas públicas municipais na formulação de atividades pedagógicas para a elaboração de projetos e planos para o território escolar.

Ao final buscamos elencar as principais contribuições que essas experiências trazem para o projeto de arquitetura escolar como processo de construção de uma escola imbrincada com a cultura viva de seu território e de sua comunidade escolar.

O ENCONTRO ENTRE ARQUITETOS E EDUCADORES

O encontro entre arquitetos e educadores tem promovido inúmeras experiências de sucesso na produção de espaços educacionais inovadores, que propiciam aos educadores e estudantes experiências transformadoras e que ampliaram o acesso à educação de qualidade no Brasil. Contudo, aqueles dedicados à promoção de políticas públicas para ampliar o acesso à educação pública de qualidade, enfrentam sempre um dilema. Como atender à demanda crescente por educação, construir escolas em larga escala e, ao mesmo tempo, respeitar as características do território e de sua comunidade. E, mais ainda, contar com sua participação na formulação do projeto do equipamento e da proposta pedagógica? Como incorporar as vozes do território na elaboração do projeto físico e político-pedagógico de cada escola?

Em vários momentos da nossa história, educadores inovadores puderam contar com o apoio de arquitetos e arquitetas para configurar o espaço de uma escola aberta, democrática, viva, pulsante e popular. A prefiguração de uma nova sociedade se apoiava na prefiguração espacial de uma nova escola. O projeto assumia seu caráter eminente como prefiguração da transformação da nossa sociedade.

Um desses encontros aconteceu entre o educador Anísio Teixeira e o arquiteto Hélio Duarte, nos anos 1950. Ambos tinham em mente um conceito aberto de educação que integrava a educação básica tradicional a atividades de formação artística e técnica, tendo como ambiente um parque. Desenharam juntos o conceito e a arquitetura da Escola Classe – Escola Parque e construíram uma dessas no bairro popular da Liberdade, na cidade de Salvador, Bahia, em 1950.

Um segundo exemplo notável desse encontro foi entre o educador e antropólogo Darcy Ribeiro e os arquitetos Oscar Niemeyer e João Filgueiras Lima – o Lelé, na construção dos CIEPs no Rio de Janeiro. Os CIEPs eram escolas em tempo integral, com atividades de educação básica articuladas com atividades culturais e esportivas, bem na linha de seu antecessor na Bahia e de seu sucessor em São Paulo, os CEUs.

Em São Paulo, outro encontro ocorreu entre a arquiteta Mayumi Souza Lima e o educador Paulo Freire, nos anos 1990. Junto com o Lelé (João Filgueiras Lima), Mayumi implantou uma fábrica de escolas, produzidas em sistema de painéis em argamassa armada, com a participação da comunidade escolar na definição dos projetos e no acompanhamento da obra. A produção dos painéis e demais elementos de argamassa armada contavam também com a participação ativa e direta dos operários da fábrica, como uma proposta de reconhecer e combater a alienação do trabalho operacional, fruto da contraposição entre o arquiteto que desenha e o operário que executa.

Hélio Duarte e Mayumi Souza Lima dirigiram, cada um a seu tempo, um departamento da Prefeitura – o Departamento de Edificações – responsável pelo projeto de todos os equipamentos públicos da cidade. E foi justamente nesse departamento que três arquitetos - Alexandre Delijacov, Wanderley Ariza e André Takyia -, inspirados por seus antecessores, desenharam os CEUs – Centros de Educação Unificada. O encontro entre esses arquitetos e educadores foi ampliado. Além da Cida Perez (educadora responsável pela Secretaria de Educação), participaram da concepção dos CEUs Celso Frateschi (ator, diretor de teatro e Secretário da Cultura) e Nadia Campeão (Secretária de Esportes). Desde então, já foram construídos 58 CEUs na cidade de São Paulo.

Essas experiências foram concebidas com o intuito de ampliar o acesso das classes populares à educação pública de qualidade. Nos casos da Escola Classe-Escola Parque e dos CIEPs, a proposta foi ampliar também o tempo de permanência dos estudantes na escola, com uma programação variada para o uso dos espaços escolares. No caso dos CEUs, essa proposta se estendeu à comunidade em geral, que também pôde usufruir dos espaços de cultura e esportes desses equipamentos.

Esta mirada breve indica que, embora haja descontinuidade nas políticas públicas de promoção da educação pública de qualidade e, em especial, dessa educação em tempo integral, há uma linha que une as experiên-

cias ao longo do tempo. Hélio Duarte e Anísio Teixeira deixaram um legado apropriado por Darcy Ribeiro, Lelé e Oscar Niemeyer que, por sua vez, foi apropriado pelos arquitetos do Departamento de Edificações (EDIF), idealizadores do primeiro projeto dos CEUs.

As experiências apresentadas a seguir também nascem do encontro entre arquitetos e educadores, na busca de elaborar projetos de transformação da escola, do bairro e da sociedade. São propostas de construção dialógica de projetos, elaboradas contra a corrente da produção massiva de projetos públicos ou de projetos político-pedagógicos descolados da realidade do território. Como tal, abrem disputas e apontam possibilidades de uma outra forma de fazer arquitetura e educação.

Projetar com a comunidade escolar – o caso da E.E. João Kopke

A primeira experiência que apresentamos neste artigo é a da construção de uma escola estadual no bairro de Campos Elíseos, nos anos de 1977-1978, feita com a ampla participação da comunidade escolar. A experiência foi idealizada a partir do poder público e coordenada pela arquiteta Mayumi Watanabe Souza Lima (1934-1994), então Superintendente de Projetos da Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (Conesp), antecessora da atual Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Tratou-se de uma experiência de exceção em um cotidiano de produção de edifícios escolares em larga escala.

⁵Mayumi W. Souza Lima contribuiu para a formulação do planejamento da rede de escolas públicas em âmbito federal (Ministério da Educação e Cultura – MEC), estadual (Fundação Estadual de Construções Escolares – Fece, Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo – Conesp e Secretaria do Estado da Educação – SEE) e municipal (Departamento de Edificações – Edif e Empresa de Urbanização de São Paulo – Emurb).

Vale destacar que Mayumi Lima havia acumulado uma vasta experiência no planejamento da rede escolar pública em instituições dos três níveis de governo⁵. Por essa razão, sua trajetória foi sempre pautada por uma visão crítica das formas centralizadas de planejamento e massivas de produção de escolas, com redução da qualidade dos ambientes escolares populares, fazendo emergir uma “escola de segunda classe”. Associadas às práticas pedagógicas tecnicistas e produtivistas, as escolas se tornariam o suporte físico cada vez mais adequado à organização vertical dos espaços e ao exercício da disciplina e do poder – do professor, da direção, da política educacional – sobre os e as estudantes.

Durante os anos 1970, a demanda por novas escolas no Estado de São Paulo era grande e a produção desses equipamentos atingia a marca de 2.000 escolas por ano. A ampliação da rede pública visava democratizar o acesso à educação, implantar novas escolas em regiões mais distan-

tes dos centros urbanos e descongestionar as escolas nos centros mais populosos, que chegavam a funcionar com superlotação e em quatro turnos por dia.

Neste contexto, a E.E. João Kopke funcionava em instalações precárias, adaptadas em um antigo casarão dos barões do café, situado na Alameda Cleveland, em Campos Elíseos. Em 1976, o casarão abrigava 1.300 alunos e alunas. Não havia terrenos disponíveis para a construção de uma nova escola no bairro, densamente construído. A solução seria substituir o casarão por um novo prédio, no mesmo terreno. Para manter a escola em funcionamento durante a obra, o novo edifício foi construído ao lado do casarão, posteriormente demolido para dar lugar a uma quadra de esportes. Mayumi viu aí a oportunidade de refletir, com as crianças e aos jovens, sobre como seria esse processo de transformação de sua escola.

Uma equipe interdisciplinar foi composta por sociólogo, geógrafo, arquitetos e arquitetas, pedagogas, jornalista e assistentes sociais, para elaborar um conjunto de atividades com estudantes, professores, direção, funcionários e famílias. Os estudantes elegeram representantes de cada turma para participar mais diretamente do debate sobre o projeto. Para Lima (1979), essas experiências:

"[...] procuraram iniciar um trabalho constante junto às crianças para se captar a percepção que elas têm do espaço que ocupam e vivem e para saber como se daria a apropriação desse espaço pelas próprias crianças, caso tal apropriação lhes fosse permitida. Uma outra questão se colocava: como a criança manipula os elementos construtivos do espaço como instrumento de aprendizado." (Lima, 1979, p. 75)

Foram realizadas brincadeiras sobre a percepção do espaço, com a experimentação sobre o movimento do corpo de pessoas de diferentes culturas (como mulheres japonesas em seus quimonos tradicionais ou uma baronesa em vestes do séc. XIX, como a antiga moradora do casarão) e de animais (como elefantes). Um aquário foi instalado no saguão central do antigo casarão para que as crianças pudessem observar o bernardo-eremita, em seu processo de crescimento e busca de conchas protetoras cada vez maiores. Junto ao aquário marinho foi instalada uma maquete do novo prédio e um painel com fotos das diferentes etapas de execução da obra, para que as transformações do bernardo-eremita pudessem ser comparadas às transformações da própria escola.

Figura 1 - Mayumi Souza Lima em oficina sobre percepção do espaço com crianças da E.E. João Kopke.
Fonte: Yoshihara (1977).



As crianças e jovens puderam escolher elementos do casarão que gostariam de preservar na nova configuração espacial. A transformação da escola conjugou três elementos: a destruição do que não servia mais, a preservação de elementos importantes da história e a construção de novos espaços, adequados às dinâmicas contemporâneas da comunidade escolar e às novas relações entre alunos, professores e funcionários.

O reconhecimento do território foi feito pelas crianças, que receberam máquinas fotográficas para registrar o entorno da escola e suas casas – a maioria em cortiços. Ao reconhecer as precárias condições de moradia das crianças, a equipe propôs a construção de um espaço exclusivamente destinado a elas na escola. A construção desse espaço utilizou elementos do casarão antigo, escolhidos pelos alunos como simbólicos de sua história: colunas de ferro fundido, um domo de cristal, um lustre de bronze e peças de cerâmica do piso original.

Figura 2 - Elementos do Casarão reutilizados no Grêmio.
Fonte: Yoshihara (1977).



lustre

balastrada de ferro fundido

piso do saguão principal

claraboia

Figura 3 - Projeto do Espaço destinado ao Grêmio da E.E. João Kopke.
Fonte: Lima (1979).

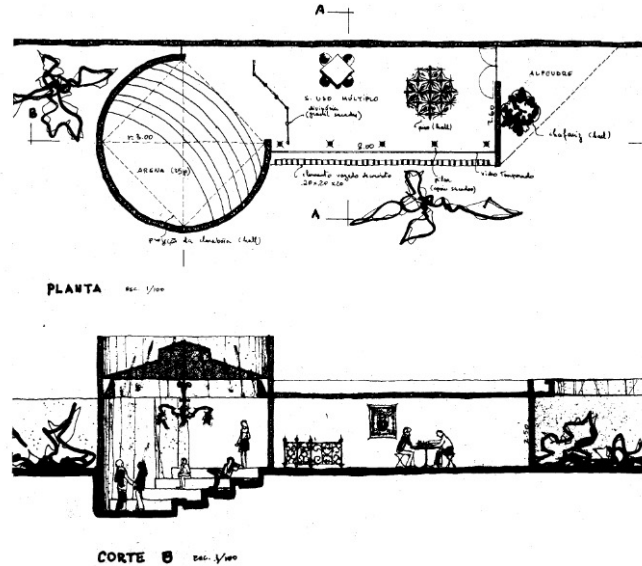


Figura 4 - Inauguração do espaço do Grêmio da E.E. João Kopke.
Fonte: Yoshihara (1977).



Cada representante da turma recebeu uma chave desse espaço para que, juntos, administrassem seu uso. No entanto, após a saída da equipe da Conesp, o grêmio foi tomado dos alunos pela diretoria da escola e transformado em depósito.

Precisamos lembrar que os anos 1970 são testemunho do auge da Ditadura Militar. A construção de uma escola em que os alunos teriam autonomia de escolha não era regra. Em 2015, quase quarenta anos após essa experiência, estudantes secundaristas realizaram um movimento inédito em São Paulo, de ocupação de escolas públicas que seriam fechadas, na denominada “reorganização escolar” promovida pelo governo estadual. A E.E. João Kopke foi uma dessas escolas, ocupada por estudantes, reverberando as propostas de Mayumi de maneira igualmente

combativa e lúdica. A ocupação foi temporária e conquistou o direito de manter a escola em funcionamento.

Contudo, neste mesmo ano, o grêmio foi demolido pela direção. Em visita recente à escola, observamos que o uso dos espaços externos à sala de aula é totalmente controlado pelos adultos, seja por bedéis, seja por câmeras de segurança.

Mas, ainda que pontual e de exceção, a brecha aberta por essa experiência serviu de inspiração para tantas outras, em que crianças e jovens são respeitados, em que a educação para a liberdade e autonomia fundamenta o projeto político-pedagógico.

Território CEU, projeto coletivo da rede de espaços públicos

A segunda experiência apresentada se refere ao programa Território CEU, implementado em São Paulo na gestão municipal de 2013-2016. O CEU – Centro de Educação Unificada – nasceu como equipamento público durante a gestão municipal 2001-2004, e se consolidou na cidade como uma experiência exitosa por oferecer cultura, educação e esportes em um único equipamento, não só para as crianças matriculadas desde creches até os últimos anos do ensino fundamental, mas também à comunidade do entorno.

A partir de 2013, os projetos da chamada terceira geração de CEUs passaram a se alinhar à política urbana implementada pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU). Assim, foram inseridos prioritariamente em áreas públicas, a exemplo de grandes equipamentos esportivos subutilizados e articulados com a rede de equipamentos e espaços públicos do seu entorno. O objetivo seria articular a rede de equipamentos públicos do território, oferecendo aos moradores do bairro um conjunto articulado de serviços públicos de saúde, lazer, educação, cultura, esportes e até mesmo serviços sociais. O CEU ampliaria seu potencial, passando a ser um ponto de apoio para as atividades de contraturno escolar das escolas da região, às atividades culturais da comunidade, ou às atividades esportivas recomendadas por programas de prevenção à saúde.

O Território CEU nascia, assim, como uma proposta de dinamizar centralidades locais como espaços públicos de encontro, através de ligações viárias requalificadas, com arborização, iluminação pública, drenagem,

segurança viária, calçadas acessíveis, mobiliário urbano e ciclovias. Esta proposta estava em consonância com a política municipal de valorização e reativação de espaços públicos, da qual fizeram parte diversas iniciativas da gestão municipal, como a Paulista Aberta, a implantação de ciclovias, o Carnaval de Rua, a Virada Cultural, entre tantas outras.

Logo no início da gestão, a articulação entre as três secretarias – Educação, Cultura e Esportes – foi retomada para a elaboração de projetos para 20 novos CEUs, a cargo da SMDU. Com caráter de projeto de requalificação urbana local, o projeto demandou forte articulação institucional entre agentes do governo local (de diversas secretarias) e da comunidade.

O projeto original dos primeiros CEUs foi adaptado às mudanças programáticas dos novos CEUs, às características físicas dos terrenos públicos disponíveis e, em alguns casos, à existência de equipamentos esportivos nos terrenos selecionados. Isso levou à adaptação do projeto original, com a articulação variada dos blocos cultural, educacional e esportivo de acordo com as características dos terrenos. Em todos os arranjos, o bloco cultural seria implantado com frente para uma praça, de modo a ser usado de forma independente do funcionamento do CEU, pela própria comunidade. Esta era e ainda é uma reivindicação de coletivos de cultura, para maior acesso ao teatro e dos espaços de uso múltiplo.

A metodologia adotada para a elaboração dos projetos dos Territórios envolveu:

1. A articulação entre representantes do governo local, de diversas secretarias municipais – educação, saúde, assistência social, cultura, esportes e a própria subprefeitura;
2. Atividades de escuta com representantes de diversos segmentos da comunidade – crianças, jovens, mulheres, pessoas idosas, ativistas culturais – para o reconhecimento dos locais significativos do território a serem incorporados no projeto do Território CEU;
3. Elaboração de propostas preliminares pelas equipes de SMDU a partir dos insumos levantados durante as oficinas;
4. Debate das propostas com a comunidade para a consolidação da proposta final.

Um desses projetos foi o do Território CEU Pinheiro d'Água. Este CEU foi implantado em Taipas, distrito do Jaraguá, zona noroeste de São Paulo, uma região ocupada durante os anos 1980 e 1990 por conjuntos habitacionais, favelas e loteamentos irregulares, em um processo de urbanização acompanhado por movimentos sociais de moradia, responsáveis pela preservação de uma área de mata natural com três nascentes, com 250.306m² de superfície. Após quase vinte anos de luta pela preservação, em 2001 a comunidade conquistou a demarcação da área como parque municipal – o Parque Pinheirinho d'Água, com projeto elaborado pelos arquitetos paisagistas Raul Pereira, Catharina Lima e Caio Boucinhas. Ao mesmo tempo, a urbanização do bairro trouxe cerca de 20 escolas no entorno do parque, que usufruem até hoje da área como território de aprendizagem.

Em 2014, a comunidade reivindicou a implantação de um CEU no Parque. No entanto, dada a inviabilidade de construir um equipamento de grande porte em área de preservação ambiental, optou-se pela sua construção em terreno contíguo ao parque, como mais um equipamento integrado à rede de escolas que orbitam em seu entorno.

Paralelamente à elaboração do projeto do CEU Pinheirinho d'Água, a equipe da SMDU deu início às articulações necessárias para iniciar o processo de projeto do Território CEU. Inicialmente, foram realizadas reuniões com o governo local e oficinas com as comunidades escolares do entorno, para definir quais seriam os espaços públicos significativos, legitimados pela comunidade que fariam parte da rede, quais os caminhos e percursos cotidianos de crianças e jovens que deveriam ser qualificados para consolidar sua experiência como fonte de aprendizado nos e dos territórios.

As oficinas foram realizadas pelo coletivo de artistas e educadores Lab-Movel. Em conjunto com a Prefeitura, o grupo realizou uma imersão de cinco dias no território, utilizando recursos pedagógicos e tecnológicos para a realização de uma escuta atenta às demandas da comunidade escolar. Foram realizadas oficinas com grupos de estudantes e moradores de diferentes faixas etárias – crianças, jovens, adultos, idosos e um grupo específico com mulheres. As atividades propostas estimulavam os participantes a refletir sobre os usos e fluxos na região, itinerários, equipamentos de maior frequência, lugares e atividades de preferência, as características e dificuldades do bairro, a oferta de atividades para o tempo livre e as expectativas com o futuro CEU.

Figura 5 - Oficina LabMovel com comunidade do Território CEU Pinheirinho d'Água.
Fonte: LabMovel (2015).



Figura 6 - Oficina Território CEU Pinheirinho d'Água – crianças definem os lugares mais significativos de seu território.
Fonte: LabMovel (2015).

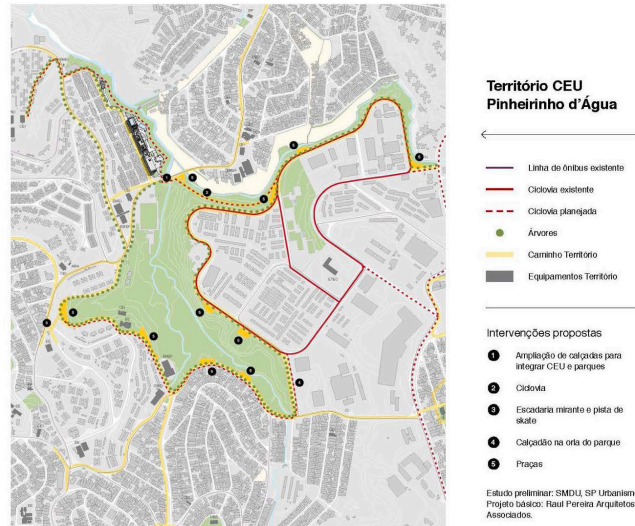


A partir dessas oficinas, a SMDU contratou o escritório de Raul Pereira para desenvolver o projeto do Território. CEU Pinheirinho d'Água, referendando toda a história anterior de implantação do parque e respeitando o desejo da comunidade escolar de ter esse parque como centro dos processos educativos desenvolvidos pelas escolas do entorno.

O projeto procurou articular a rede de escolas vinculadas ao então chamado Parque Educador, com enfoque nas intervenções urbanísticas em seu entorno. Além da requalificação das calçadas, foi proposto o recuo do gradil em determinados pontos de interesse, ampliando os passeios nesses trechos para implantar brinquedos, aparelhos de ginástica e mobiliário urbano, configurando um extenso percurso de caminhada intermediado por pequenas praças de estar ao redor do parque.⁷

⁷Para conhecer o projeto, ver <https://rpaa.com.br/arte-paisagem/territorio-ceu-pinheirinho-dagua/>.

Figura 7 - Estudo Preliminar Projeto Território CEU Pinheirinho d'Água.
Fonte: Território CEU, publicação SMDU (2016).



⁸Para conhecer as propostas para os Territórios Educadores ver <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/urbanismo-social-2/>.

Com a mudança de gestão, as obras foram paralisadas e retomadas apenas a partir de 2018. O programa Território CEU foi substituído por um novo programa, chamado Territórios Educadores, cujo objetivo é tornar a caminhabilidade entre escola e casa mais segura para adultos e crianças, especialmente aquelas de 0 a 6 anos⁸. O projeto foi revisto e as obras inicialmente previstas no Programa Território CEU foram parcialmente implantadas.

De maneira geral, é possível observar que o projeto apresenta uma certa inflexão ao focar a execução de obras, em sua maioria viárias. Ainda que a comunidade seja ouvida, o projeto perde sua força como aglutinador entre propostas pedagógicas e arquitetônicas. Esse caráter de mão dupla tende a se esvanecer quando a política educacional passa a adotar, cada vez mais, processos homogeneizantes, difundidos em plataformas digitais para toda a rede escolar. Como avançar na escuta mais apurada e cuidados das particularidades e riquezas pedagógicas que o território pode oferecer para os processos de construção e difusão do conhecimento?

Programa BrCidades – Educação e Território

A terceira experiência apresentada vem no sentido de reforçar práticas pedagógicas da rede pública, realizada pela Rede BrCidades e pelo Projeto Brincadas, do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (LACE), da Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica (PUC).

⁹Ver <https://www.brcidades.org/>.

O BrCidades é uma rede “composta por pesquisadoras e pesquisadores, profissionais, movimentos sociais urbanos e rurais, juventudes organizadas, coletivos feministas, negros e LGBTQIA+, reunidos em torno da construção de um projeto radical de cidade”⁹. A rede trata a formação popular como uma estratégia fundamental para a formação de sujeitos políticos capazes de transformar as desigualdades estruturais materializadas no território. Está presente em 19 estados brasileiros, com 24 núcleos locais, um deles na cidade de São Paulo.

Em 2021, durante a pandemia de Covid-19, o Núcleo SP do BrCidades e o Projeto Brincadas do Grupo de Pesquisa LACE, da PUC propuseram o Ciclo de Formação para Elaboração de Plano de Bairro Participativo - um curso de formação para professores e professoras de escolas da rede pública da cidade de São Paulo. A ideia foi fortalecer os programas e as ações já em desenvolvimento pelas escolas, através de duas ações básicas: i) o diálogo e compartilhamento de experiências entre as escolas participantes; ii) o fornecimento de instrumentos para fortalecer e ampliar o alcance dos projetos, com vistas à transformação do território. A ideia foi, mais uma vez, explorar o processo de projeto como produtor de conhecimento sobre a produção e o uso do espaço urbano e sobre as possibilidades de sua transformação.

O curso foi desenvolvido em quatro encontros online, com a participação de dez escolas, abordando metodologias de projeto participativo – arquitetônicos, urbanísticos, educacionais – pautadas na pedagogia de Paulo Freire, fundamentação teórica e prática sobre o direito à cidade, lutas urbanas, instrumentos urbanísticos e legais como o Estatuto da Cidade, acesso ao orçamento público e processos de mapeamento colaborativo para a produção de propostas pactuadas entre a comunidade escolar. Todos esses conteúdos teóricos e instrumentos de planejamento foram apresentados tendo como pano de fundo o contexto em que as escolas vivem e que desejam transformar. De modo que, ao final de cada encontro, eram realizadas reflexões de como estes conteúdos poderiam ser aplicados em suas dinâmicas locais. As experiências foram registradas em uma plataforma colaborativa, compartilhada com os participantes do curso.

Algumas das escolas participantes já desenvolviam projetos participativos com a comunidade escolar, como a EMEF Padre José Pegoraro, no Grajaú, com o projeto “Um País Chamado Grajaú”, que mapeou as potencialidades do bairro como forma de reforçar suas possibilidades de

transformação. Após o curso, um grupo de estudantes da Escola da Cidade desenvolveu oficinas presenciais para o aprofundamento das propostas para o bairro do Grajaú com alunos/as e professores/as da EMEF.

Outra escola bastante atuante no Ciclo de Formação foi a EMEF Professor Paulo Gonçalo, do CEU Alvarenga. A escola já tem uma tradição de desenvolver projetos participativos com a comunidade, sendo um deles o Trabalho Final de Graduação do arquiteto Leonardo Otávio Oliveira Rodrigues – A cidade que temos e a cidade que queremos, que acabou gerando tantos outros projetos desenvolvidos com a escola, inclusive com fomento do CAU-SP no Programa Projetando o Futuro.

A experiência singela e voluntária de ativistas do BrCidades e pesquisadoras do LACE nos mostrou que há experiências potentes de projetos para os territórios, que são educativos em si, inspiradores e transformadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - DESCONTINUIDADES E RESISTÊNCIAS

As três experiências aqui apresentadas abordam o projeto como processo de produção de conhecimento sobre a transformação do espaço. Projetamos para transformar nossa realidade e essa é a matéria-prima de uma educação para a autonomia e para a liberdade.

Contudo, nos três casos, as experiências não tiveram continuidade e não foram incorporadas como prática corrente das políticas educacionais e de produção do espaço. De fato, a institucionalização dessas ações envolve forte articulação institucional entre diferentes setores da gestão pública. Articulação necessária para a concretização de projetos e programas que, por sua vez, demanda planejamento, reserva de recursos orçamentários, execução de projetos articulados com governos locais, entre tantas outras ações.

As experiências apresentadas apontam as imensas dificuldades de implementar mudanças em uma estrutura definida para a produção de escolas e projetos pedagógicos em larga escala, sem relação direta com o território, seja em nível administrativo governamental, seja entre o poder público e a comunidade local. Como agravante, a descontinuidade administrativa entre gestões de ciclos curtos (de apenas quatro anos) implica na interrupção de experiências que demandam tempo de maturação e

incorporação nos projetos político-pedagógicos e nos currículos escolares.

O projeto de educação pública está hoje em disputa, com o crescente avanço da padronização de instrumentos pedagógicos e a disseminação de plataformas de ensino que mais engessam os professores e alunos do que abrem novas perspectivas de conhecimento do mundo. As experiências apresentadas buscaram resgatar memórias de enfrentamento dessa educação pasteurizada. E, com isso, sugerir caminhos para a articulação necessária entre educadores, urbanistas e comunidades escolares, para ampliar o significado dos processos educacionais para a liberdade e autonomia de crianças e jovens.

REFERÊNCIAS

BUITONI, C. S. **Mayumi Watanabe Souza Lima: a construção do espaço para a educação.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1970.

HARVEY, D. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana.** São Paulo: Martins Fontes, 2014

LIMA, M. W. S. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de pesquisa**, n. 31, p. 73-80, dez. 1979.

LIMA, M. W. S. **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, M. W. S. **Arquitetura e educação.** São Paulo: Studio Nobel, 1995.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção.** São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SINGER, H. **República das crianças: sobre experiências escolares de resistência.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.