

An abstract, colorful illustration of a school building. The building is composed of various geometric shapes in shades of blue, purple, and brown. Several children are depicted climbing on the structure, with their bodies rendered in simple, stylized forms. The background is a warm, yellowish-orange gradient, and the scene is overlaid with a network of thin, colorful lines (green, blue, yellow) that suggest a structural or spatial framework. The overall style is artistic and expressive, using a mix of pastel and vibrant colors.

imp ETN

ÍMPETO | REVISTA DE ARQUITETURA E URBANISMO

V. 16 | N. 1

ISSN (Impresso): 1983-6171 | ISSN (Digital): 3085-6574

DOSSIÊ TEMÁTICO | ESCOLA COMO EQUIPAMENTO
DE ESTRUTURAÇÃO DA VIDA COTIDIANA



Memória guardada dentro de uma porta, ali, na metade do corredor da FAU.

Essa porta nunca se aquieta, é sempre visitada: as pessoas não sabem direito o porquê, mas batem nela quando precisam de algo. Porta que testemunha todas as chegadas - sempre um novo ânimo para o grupo - e partidas - quase sempre saudades.

Dentro dela, um espaço que guarda. Guarda muitos papéis, livros, armários que trocam ocasionalmente de dono, cadeiras em constante dança, testemunhas do cotidiano.

Sobretudo nos guarda, O refúgio: lugar para explodir, dar risada, trabalhar em silêncio. Naquela sala cada um encontra o seu canto: sua cadeira, seu armário. Ao entrar no PET ganha-se pelo menos 18 companheiros(as) e opta-se por dividir o tempo por 18.

Também por 18 se divide o risco. As atividades sempre com ar de tentativa, de aprendizado. A autonomia da escolha: aqui tudo se pode propor, tudo se pode realizar. O nome ímpeto não foi uma escolha aleatória.

É um trabalho arriscado esse de explorar possibilidades. Arriscado e muitas vezes incompreendido. É difícil mesmo entender um grupo que se propõe a materializar uma filosofia que atualmente parece antiquada: a filosofia da partilha, do convívio. Partilha de uma sala, do tempo, dos riscos, do aprendizado.

Às vezes nem essas 18 pessoas sabem direito o que isso significa. Mas se sentem parte de algo. Parte de um grupo que nunca se esgota e da construção de uma memória que se expande.

É justamente a memória que mantém o(a) petiano(a). É a sensação que se desperta ao saber que outros(as) também percorrem aquele espaço, partilharam as cadeiras e as experiências.

A Ímpeto enquanto fruto de uma coletividade, produção do PET, é mais um desses elos que conectam os(as) petianos(as) que são e que foram petianos(as). Aquilo que permanece, que continua, constantemente (re)aproveitado.

¹A **coordenação editorial** da Revista Ímpeto é composta por integrantes discentes, o tutor e a tutora egressa do grupo PET Arquitetura - Ufal.

²Comissão da Revista Ímpeto composta por integrantes discentes do grupo PET Arquitetura - Ufal.

³O **conselho editorial** da Revista Ímpeto é composto por um corpo de pareceristas *ad hoc*, doutores de Arquitetura e Urbanismo, bem como em áreas correlatas, filiados a diversas instituições nacionais.

⁴A arte gráfica da capa desta edição da Revista Ímpeto foi realizada por um artista alagoano.

⁵O **design** e o **layout** desta edição da Revista Ímpeto foram elaborados por integrantes discentes do grupo PET Arquitetura - Ufal.

ISSN

1983-6171 (IMPRESSO)

3085-6574 (DIGITAL)

COORDENAÇÃO EDITORIAL¹

(PET ARQUITETURA)

Ana Carolina Santos Silva Maria Clara Oliveira Rufino
Anderson Ferreira da Silva Thaynara de Almeida Messias
Lúcia Tone Ferreira Hidaka Pedro Henrique Beserra Pedrosa
Luiz Adalberto Philippsen Junior

COMISSÃO DE DIAGRAMAÇÃO²

(PET ARQUITETURA)

Alceu Carlos da Costa Neto Luciano Oliveira da Silva Santos
Ana Carolina Santos Silva Maria Clara Oliveira Rufino
Anderson Ferreira da Silva Paloma Vitoria Machado da Silva
Anna Karla Santos Pereira Pedro Henrique Beserra Pedrosa
Dayseanne Leandro de Rodrigo Moura Medeiros
Sousa Ferreira Tainah Maria A. Mota de Arruda
Inara Emanuely Dantas Teodoro Verônica Ellen Conrado Luciano

CONSELHO EDITORIAL³

Adriano Souza (USP) Maiana Cunha (Uninassau PE)
Aida Pontes (USP) Rafael Rust (UFAL)
Dalton Bertini Ruas (UFPB) Samira Chahin (UFAL)
Ester Viegas (UFAL) Thaisa Sampaio (UFAL)
Fernando G. de O. Tavares (USP) Vanessa Dorneles (UFMS)
Gleice Elali (UFRN) Vinicius Fulgêncio (UFPE)
Henrique A. Cunha Júnior (UFCE) Zilisa Santiago (UFC)
João L. Demarchi (USP)

REVISÃO GRAMATICAL²

(PET ARQUITETURA)

Ana Carolina Santos Silva Mateus Felipe L. de O. Andrade
Anderson Ferreira da Silva Paloma Vitoria Machado da Silva
Anna Karla Santos Pereira Pedro Henrique Beserra Pedrosa
Dayseanne L. de Sousa Ferreira Stephany Santos Silva
Maria Clara Oliveira Rufino Tainah Maria A. Mota de Arruda

AUTOR DA CAPA⁴

Nycollas Augusto Constantino
dos Santos Lima

DESIGN E LAYOUT⁵

(PET ARQUITETURA)

Ana Carolina Santos Silva Thaynara de Almeida Messias
Maria Clara Oliveira Rufino

CONTATOS

PET Arquitetura

Revista Ímpeto



REALIZAÇÃO



SOBRE A CAPA

“A arte é intitulada de “A Fuga” e nela quis retratar humanos se ajudando a escapar através de uma chaminé gigante; ou seria humanos pequenos escapando através de uma chaminé de tamanho comum? A chaminé representa uma válvula de escape; único local onde algo contido consegue sair; as linhas e cordas ao redor representam as ferramentas feitas a mão que criamos ao longo dos anos para resolver problemas, já os balões no céu envoltos por linhas representam o poder de vôo das coisas que podemos criar para nos ajudar.”

SOBRE O AUTOR DA CAPA

A capa foi elaborada pelo artista e ilustrador alagoano, também estudante de Arquitetura e Urbanismo da FAU/UFAL, **Nycollas Augusto Constantino dos Santos Lima** ([Instagram](#)) (ver Figura 2). “Comecei a estudar desenho e ilustração para melhor representar em 2D as ideias que me vinham à mente, e na mesma linha de pensamento escolhi o curso de Arquitetura e Urbanismo para poder melhor traduzir essas ideias para o 3D e em escala humana, projetando com a intenção de que um corpo real pudesse interagir com o espaço e não apenas o observar como com uma pintura”.



Nycollas Lima

imp
eto

IMPETO | REVISTA DE ARQUITETURA E URBANISMO
V. 16 | N. 1 e 2
ISSN (Impresso) 1983-6171 | ISSN (Digital) 3095-6574
DOSSIE TEMÁTICO | ESCOLA COMO EQUIPAMENTO DE
ESTRUTURAÇÃO DA VIDA COTIDIANA



Figura 1 – Capa da segunda edição de 2025
Fonte: PlantKing Boy (2020)

Figura 2 – Fotografia do autor da capa
Fonte: PET Arquitetura (2025)

CARTA EDITORIAL

Saudações petianas a toda a comunidade da Arquitetura, do Urbanismo e das áreas afins!

Este Editorial está duplamente feliz ao entregar o volume 16 da Revista Ímpeto. Primeiramente, a felicidade de alcançarmos a qualificação de Periódico Científico A3 na última avaliação Qualis Periódico Quadrienal 2021-2024 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, a felicidade deste volume ser o Dossiê Temático “Escola como equipamento de estruturação da vida cotidiana”, organizado pelas docentes do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas (PPGAU/FAU/UFAL), Prof.^a Dr.^a Samira Bueno Chahin e Prof.^a Dr.^a Thaisa Francis Cesar Sampaio Sarmiento.

Frequentemente criticada pela sua fragmentação, a construção civil é fundamental para proporcionar a infraestrutura necessária para o desenvolvimento dos países, incluindo os espaços físicos voltados para a educação. Desta forma, o presente Dossiê Temático apresenta pesquisas contemporâneas que discutem a interação, formal e informal, do espaço físico escolar na escala da arquitetura e do urbano em seus diversos níveis: como lugar de resistência, apropriação e cidadania; por meio da discussão de problematizações trazidas por diversos campos interdisciplinares e transdisciplinares sobre esse locus de formação das infâncias urbanas e de suas redes de sociabilidade; de questionamentos da escola como equipamento urbano no presente, no passado e no futuro.

Recebemos um volume significativo de submissões para além da rede de pesquisa inicialmente identificada pelas organizadoras, demonstrando a importância do tema e refletindo na decisão pelo lançamento do Dossiê Temático em dois números. Coube ao PET Arquitetura o trabalho e a honra de realizar a gestão das submissões, da revisão gramatical e do projeto gráfico.

Agradecemos aos pareceristas Ad hoc pela disponibilidade e excelência nas avaliações dos artigos submetidos ao Dossiê Temático. Agradecemos também o estudante do curso de Arquitetura e Urbanismo da FAU/UFAL Nycollas Augusto Constantino dos Santos Lima, o @PlantKingBoy, por nos presentear, mais uma vez, com sua arte inspiradora. Em especial, agradecemos ainda às organizadoras do Dossiê Temático por mais uma parceria de sucesso com docentes do PPGAU/FAU/UFAL, além do aprendizado e das trocas que enriqueceram a formação petiana nesse último ano.

Assim, sob a coordenação das discentes Ana Carolina Santos Silva, Maria Clara Oliveira Rufino e Thaynara de Almeida Messias, e dos discentes Anderson Ferreira da Silva e Pedro Henrique Bessera Pedrosa, e a participação dos/as demais integrantes, o PET Arquitetura entrega, com muita alegria, o Dossiê Temático “Escola como equipamento de estruturação da vida cotidiana”, sob organização da prof.^a Dr.^a Samira Bueno Chahin e da prof.^a Dr.^a Thaisa Francis Cesar Sampaio



ÍMPETO | REVISTA DE ARQUITETURA E URBANISMO
V. 16 | N. 1 e 2
ISSN (Impresso) 1983-6171 | ISSN (Digital) 3085-6574
DOSSIÊ TEMÁTICO | ESCOLA COMO EQUIPAMENTO DE
ESTRUTURAÇÃO DA VIDA COTIDIANA

Sarmento, volume 16, número 1 e número 2 do ano de 2026 da Revista Ímpeto (Qualis CAPES A3, 2021-2024).

Boa leitura, reflexões e discussões!

LUCIA TONE FERREIRA HIDAKA
TUTORA EGRESSA PET ARQUITETURA (2019 - 2025)
LUIZ ADALBERTO PHILIPPSSEN JR.
TUTOR PET ARQUITETURA (2025 - ATUAL)

OS ARTIGOS ARTIGOS ARTIGOS AR
OS ARTIGOS ARTIGOS ARTIGOS AR
OS ARTIGOS **ARTIGOS** ARTIGOS AR
TIGOS ARTIGOS ARTIGOS ARTIGOS
TIGOS ARTIGOS ARTIGOS ARTIGOS

11

ESCOLA COMO EQUIPAMENTO DE ESTRUTURAÇÃO DA VIDA COTIDIANA

SAMIRA BUENO CHAHIN; THAISA SAMPAIO SARMENTO

24

A ESCOLA NO CENTRO DA QUADRA: LIMITES E POTÊNCIAS DA UNIDADE DE VIZINHANÇA NA PAISAGEM URBANA DE BRASÍLIA

*THE SCHOOL ATE THE CENTER OF THE BLOCK: LIMITS AND POTENTIALS OF
THE NEIGHBORHOOD UNIT IN BRASÍLIA'S URBAN LANDSCAPS*

PEDRO AUGUSTO NASCIMENTO; CAROLINA PESCATORI

43

CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS): ARQUITETURA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO

*INTEGRATED PUBLIC EDUCATION CENTERS (CIEPS): SCHOOL
ARCHITECTURE FOR DEVELOPMENT*

MICHEL HOOG CHAUI DO VALE

62

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*

TEREZA HERLING

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

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

MARCOS SOARES; ANDERSON NAKANO; THIAGO GONÇALVES

**EDUCAÇÃO PELO SKATE NO COLETIVO CULTURAL
LOVE CT EM CIDADE TIRADENTES/SÃO PAULO**

*EDUCATION THROUGH SKATEBOARDING IN THE LOVE CT CULTURAL
COLLECTIVE IN CIDADE TIRADENTES/SÃO PAULO*

VITHORIA ROMÃO

**A ESCOLA COMO LUGAR: ESTUDO SOBRE UMA
ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO
DO CRATO/CE**

*SCHOOL AS PLACE: STUDY ON AN ELEMENTARY SCHOOL IN THE
MUNICIPALITY OF CRATO/CE*

ENZA MARTINS; MARIA LUIZA MACEDO XAVIER DE FREITAS

**QUANDO A ESCOLA EXTRAPOLA OS MUROS:
REFLEXÕES ACERCA DE EXPERIÊNCIAS
PEDAGÓGICAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
GRACILIANO RAMOS, EM MACEIÓ-AL**

*WHEN SCHOOL GOES BEYOND THE WALLS: REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL
EXPERIENCES OF CMEI GRACILIANO RAMOS, IN MACEIÓ-AL*

MAYA NEVES DE MOURA ARAUJO; ANDREZZA CORREIA FERRO
ALMEIDA; JULIANA MICHAELLO MACÊDO DIAS

**DESVENDANDO O TERRITÓRIO A PARTIR
DO PERCURSO ESCOLA-CASA: RELATOS DE
PESQUISA-AÇÃO NO CMEI PROFESSOR EDVALDO
ALBUQUERQUE DOS SANTOS, EM MACEIÓ - AL**

*UNVEILING THE TERRITORY THROUGH THE SCHOOL-TO-HOME ROUTE:
ACTION RESEARCH REPORTS AT CMEI PROFESSOR EDVALDO ALBUQUERQUE
DOS SANTOS, IN MACEIÓ-AL*

CATHIANE OLIVEIRA; FERNANDA TEIXEIRA; MARIANA DELFINO

80

96

113

130

147

**imp
eto**

ÍMPETO | REVISTA DE ARQUITETURA E URBANISMO
V.16 | N. 1
ISSN (Impresso): 1983-6171 | ISSN (Digital): 3085-6574
DOSSIÊ TEMÁTICO | ESCOLA COMO EQUIPAMENTO DE
ESTRUTURAÇÃO DA VIDA COTIDIANA

166

A ESCOLA COMO EQUIPAMENTO URBANO INCLUSIVO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA ACESSIBILIDADE EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

THE SCHOOL AS AN INCLUSIVE URBAN EQUIPMENT: LIMITS AND POSSIBILITIES OF ACCESSIBILITY IN A UNIVERSITY ENVIRONMENT

THAYNARA CAMPOS; CARLA SOARES; ISABELA TIBÚRCIO

183

ERGONOMIA NO AMBIENTE ESCOLAR: DIAGNÓSTICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

SCHOOL ENVIRONMENT ERGONOMICS: ASSESSMENT OF A PUBLIC SCHOOL IN FORTALEZA

ALANA VASCONCELOS; AURISEU PINHEIRO; VIRNA OLIVEIRA ; KARINA LIRA; ZILSA SANTIAGO

212

APONTAMENTOS ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E A PRODUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS E INDÍGENAS

NOTES ON THE IMPLEMENTATION OF LAW 10.639/03 AND THE PRODUCTION OF THE SCHOOL SPACE IN QUILOMBOLAS AND INDIGENOUS COMMUNITIES

AMARO SÉRGIO MARQUES; TATIANA MARTINZ GIL DE ALCANTARA; LUIZ FELIPE DE MENEZES CORREIA DA SILVA; ADRIANA GIODA; JOSUÉ NOGUEIRA JUNIOR

236

EDUCAR EM COMUNIDADE: ARTICULAÇÕES ENTRE ESCOLA E PAISAGEM NO TERRITÓRIO DE INTERESSE DA CULTURA E DA PAISAGEM JARAGUÁ, PERUS E ANHANGUERA, SÃO PAULO

EDUCATING IN COMMUNITY: CONNECTIONS BETWEEN SCHOOL AND LANDSCAPE IN THE TERRITORY OF INTEREST OF CULTURE AND LANDSCAPE JARAGUÁ, PERUS, AND ANHANGUERA, SÃO PAULO

NATÁLIA TEIXEIRA LOPES DA COSTA; MIRIAM MARCOLINO DOS SANTOS

258

PRINCÍPIOS E INSUMOS PARA A TERRITORIALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

PRINCIPLES AND INPUTS FOR THE TERRITORIALIZATION OF SCHOOL MANAGEMENT

LEONARDO MUSUMECI; KELLY R. BRAGHETTO; LEANDRO GIATTI; SONIA M. P. KRUPPA; TIAGO S. SILVA

ARTIGOS
ARTIGOS
ARTIGOS

PlantKingBoy

ESCOLA COMO EQUIPAMENTO DE ESTRUTURAÇÃO DA VIDA COTIDIANA

CHAHIN, SAMIRA BUENO¹; SARMENTO, THAISA SAMPAIO².

¹Professora doutora, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas, samira.chahin@fau.ufal.br;

²Professora doutora, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas, thaisa.sampaio@fau.ufal.br;

APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ

O que é escola? Como uma das instituições da cidade, seu desenvolvimento programático ao longo da história nos conta sobre uma concepção de educação relacionada à vida urbana. Concebida pela segunda modernidade eurocêntrica, a escola como equipamento está vinculada não apenas à urbanização, mas a uma certa ideia de cidadania aproximada ao empenho pela alfabetização. Trata-se, sobretudo, da criação de uma instituição de socialização que, ao se consolidar no atendimento de massas, instituiu uma separação inédita entre infância e mundo adulto, liberando progressivamente as crianças do trabalho produtivo e submetendo-as a um regime específico de proteção, permanência e aprendizagem.

Na perspectiva de Michel Foucault, a escola é vista como um dispositivo estratégico das tecnologias modernas de poder. Inserida na lógica disciplinar que se consolidou a partir dos séculos XVII e XVIII, a tradicional instituição escolar opera por meio de uma micropolítica dos corpos: organiza o tempo em horários rígidos, distribui os indivíduos no espaço em salas e fileiras, hierarquiza desempenhos por avaliações e exames, produz registros permanentes que individualizam a infância, classificando crianças. Trata-se de um poder capilar, difuso e produtivo, que não atua primordialmente pela repressão, mas pela normalização – que tende a fabricar sujeitos dóceis e úteis, ajustados a determinadas expectativas sociais. A escola tradicional, assim, integra uma rede institucional mais ampla, na qual saber e poder se articulam para constituir regimes de verdade e formas específicas de subjetivação, revelando que o processo educativo é inseparável da ideologia política que molda a vida social (Foucault, 1987; 1979; 2008).

Na perspectiva esperançosa de Paulo Freire, a escola deve ser um espaço de libertação, diálogo e luta pela transformação social, na medida em que o processo educativo é concebido como prática política voltada

à superação das relações de opressão. Em contraposição ao modelo bancário – no qual o saber é depositado unilateralmente –, reafirma o diálogo como método e como ética, reconhecendo as pessoas educadoras e as educandas como sujeitas igualmente implicadas na leitura crítica da realidade. A escola, nesse horizonte, para além da transmissão de conteúdos, produz consciência, fomenta a problematização do que é vivido e articula reflexão e ação em uma práxis comprometida com a justiça social. A partir de sua perspectiva, compreendemos o espaço escolar como instância de formação crítica, onde a educação se realiza como ato coletivo de humanização e de construção democrática (Freire, 1967; 1987; 1996).

A escola pública popular defendida por Paulo Freire é uma instituição radicalmente comprometida com as maiorias sociais e com a democratização efetiva da gestão escolar. A escola pública popular, nesse sentido, não se define apenas por ser estatal, mas por assumir um projeto político-pedagógico construído em diálogo com a comunidade, aberto aos saberes do território e orientado pela ampliação do acesso, da permanência e da qualidade social da educação. Trata-se de uma escola que recusa tanto o elitismo quanto a mera reprodução burocrática de conteúdos, afirmando-se como espaço de formação crítica, de valorização dos educadores e de exercício concreto da democracia. Nela, currículo, gestão e práticas pedagógicas se articulam com vistas à emancipação coletiva (Freire, 1995).

Ao lado da produção habitacional, a organização das comunidades urbanas passa pela implantação de equipamentos que dão suporte à vida coletiva. Entre centros comerciais inseridos no miolo dos bairros e unidades de atenção à saúde, está (ou deveria estar) a escola como elemento central – mas não o único – na produção das espacialidades e temporalidades que definem as infâncias urbanas e todo o conjunto de práticas de cuidado que giram em torno do “crescimento” de crianças.

Historicamente, no urbanismo, o entrelaçamento entre território, escola e famílias é uma noção que remonta ao conceito de unidade de vizinhança, concebido por Clarence Arthur Perry enquanto colaborador da Russell Sage Foundation e em diálogo estreito com educadores do Teachers College, na Universidade de Columbia. Ambas as instituições nova-iorquinas estavam empenhadas em interpretar e formular soluções que amparassem as transformações trazidas com a modernização das cidades estadunidenses na virada do século XIX para o XX. Foi imerso

no ambiente dessas ideias e em diálogo com seus pares em suas diversas passagens pela administração pública brasileira que Anísio Teixeira formulou seu célebre programa “escola-parque, escolas-classe”, apresentando ao mundo uma resposta brasileira para a escola como um equipamento comunitário (Chahin, 2018a; 2018b; 2022; 2026b).

Na III Conferência Nacional de Educação, realizada em 1967 na cidade de Salvador, Teixeira apresentou a lógica de funcionamento do programa ‘escola-parque, escolas-classe’, tal qual enunciado em finais da década de 1940:

“O projeto do primeiro centro de educação primária compreendia quatro escolas-classe para mil alunos cada e uma escola-parque para quatro mil alunos, funcionando umas e outra em dois turnos conjugados, de modo a contar o aluno com o dia completo de educação.” (TEIXEIRA, 1967, p. 248)

Essa consagrada sentença da história da arquitetura e do urbanismo escolar no Brasil, para além de simbolizar o que seria a idealização de Anísio Teixeira para um espaço-tempo de educação integral, sinaliza como o equipamento escolar, fundamentado num programa moderno de educação, se envolveria com a cidade ao vincular sua lógica de funcionamento em pelotões, característica do sistema platoon, ao território e às práticas comunitárias. A proposta não seria apenas um único grande equipamento voltado para ofertar educação em tempo integral, mas um sistema escolar pensado em rede e articulado rizomaticamente à escala menor das comunidades, papel exercido pela escola-classe. O equipamento escolar funcionando de modo imbricado à vida comunitária libera a imaginação a reconhecer formas de educação para além dos muros da escola, onde outras arenas urbanas se colocam como dimensões educativas sobre os corpos e as subjetividades de maneira fundamental.

A rememoração dessa concepção de espaço escolar, entranhado e esparramado no território, integrando a vida comunitária e alcançando dialogicamente as vivências de toda a vizinhança, funciona neste texto de apresentação como um disparador que nos aponta para ideários urbanísticos (in)existentes: se nos aguça a imaginar um estado de cotidianidade urbana comunal onde a escola apoia a vida em liberdade; também descortina as atrocidades de uma produção habitacional concebida em completa desvinculação de políticas de infraestrutura social. Também nos impulsiona a refletir acerca das potencialidades da gestão democrática, dialógica e crítica da escola pública popular de Paulo Freire como proposta para as redes escolares existentes.

Ao marcar a rotina dos territórios, a escola pode ser observada como “nó” das sociabilidades que acontecem na escala do bairro, estruturando redes de interdependência e participando da produção social do espaço urbano (Lefebvre, 1974; Santos, 1996). A ela podemos atribuir a geração de vínculos de pertencimento e a constituição de identidades, ao mesmo tempo em que reproduz e organiza capitais culturais e simbólicos (Bourdieu; Passeron, 1975). Seja como lugar de apoio para mães e cuidadoras, em um contexto de crise da reprodução social (Federici, 2019), seja como lugar de trabalho de professoras, o equipamento escolar é lugar de encontro, onde gerações se constituem em trocas e convivências.

Nesse sentido, pensemos, inclusive, a escola como equipamento urbano de proximidade, cuja função tem se ampliado como uma espécie de segundo lar, tensionando as fronteiras entre o público e o privado. Lugar onde crianças, filhas e filhos de trabalhadoras, são muito além do que alfabetizadas. Nele, elas são acolhidas, cuidadas e alimentadas. Papel de lar que se consolida na medida em que se cristaliza a (in)segurança das ruas e a indisponibilidade da vizinhança para acolher o livre brincar, historicamente transformado enquanto experiência das infâncias (Arenhart, 2016; Lopes; Fernandes, 2018; Gobbi et. al, 2022).

No Brasil, existem 48 milhões de crianças matriculadas na educação básica de escolas públicas e privadas (Censo Escolar 2020). Todos os dias, elas se deslocam entre a casa e a escola, fazendo uso do espaço urbano. Nesse trajeto, experienciam cores, texturas, formas, lugares e relacionamentos que compõem suas memórias e identidades. Muitas dessas crianças têm suas experiências de cidade moldadas desde o banco de trás de automóveis (Barker, 2009). As dimensões educativas destes deslocamentos diários são muito distintas, uma vez que o Brasil é um país diverso culturalmente e marcado pela desigualdade socioeconômica que impacta diretamente a configuração de suas paisagens.

A despeito do necessário respeito às particularidades das paisagens regionais, é preciso reconhecer que a ausência de infraestrutura de microacessibilidade urbana afeta diretamente a formação das infâncias quando o assunto é o deslocamento casa-escola-casa. A qualidade de calçadas e de travessias seguras, a moderação do tráfego e a legibilidade dos percursos não constituem apenas variáveis técnicas da mobilidade urbana, mas condições materiais de autonomia, sociabilidade e apropriação da cidade por crianças e suas cuidadoras (Instituto Alana, 2022).

O ambiente escolar - da sala de aula ao pátio e aos espaços públicos do entorno - perpassa a condição de infraestrutura e pode transformar as difíceis realidades vivenciadas cotidianamente pela comunidade escolar. Nesse sentido, a habitabilidade do equipamento escolar tem sido objeto de pesquisas, reflexões e trabalhos recorrentes em Arquitetura e Urbanismo, seja pelo impacto da qualidade construtiva e do conforto ambiental sobre a escolarização; seja pela oferta de recursos tecnológicos e pedagógicos para os programas de ensino-aprendizado; seja pela proposição de táticas para ocupação das ruas como forma de expandir os limites do espaço escolar; etc. Do acúmulo das pesquisas na área da avaliação pós-ocupação, APO, sobre o ambiente escolar, passando pelas pesquisas interessadas no rebatimento de propostas pedagógicas inovadoras sobre as espacialidades escolares, chegando ao urbanismo tático que vem sendo mobilizado para testar redefinições no desenho urbano do entorno escolar, há um repertório de alternativas sendo colocadas na mesa sobre como melhorar a infraestrutura da rede escolar existente nas cidades brasileiras (Azevedo et. al, 2017; Sarmento; Gomes, 2019; Sarmento, 2022).

Avanços técnicos e projetuais sobre a realidade da infraestrutura escolar existente têm se demonstrado fundamentais para a liberalização das amarras espaço-temporais das escolas tradicionalmente usadas e geridas ainda nos moldes panópticos de controle e cerceamento, ocasionando práticas pedagógicas mais respeitosas aos movimentos praticados pelos corpos infantis, bem como acolhedoras de suas astúcias e peripécias. No entanto, faltam ainda políticas públicas mais complexas que se direcionem a financiar a melhoria destas infraestruturas escolares existentes, haja vista as limitações das atuais, como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola, PDDE.

A escola como equipamento de estruturação da vida cotidiana pode ser, sim, um lugar de libertação, diálogo e luta pela transformação social. Foi com o intuito de juntar pesquisadoras interessadas nessas reflexões e, sobretudo, alinhadas ao engajamento e à esperança freiriana, que propusemos o dossiê “Escola como equipamento de estruturação da vida cotidiana” para a Revista Ímpeto. Com muita alegria, recebemos mais de trinta trabalhos que em muito contribuem para a ampliação e complexificação dessa conversa apenas iniciada.

Os textos, tecidos desde diversas áreas do conhecimento, lançam luz sobre uma diversidade de temas e abordagens, revelando o trabalho

multidisciplinar sobre o equipamento escolar. O conjunto apresentado na seção “Artigos” explora a interseção entre educação, território e identidade em contextos de vulnerabilidade e resistência; analisa as precariedades estruturais concomitantes às lutas para preservar saberes ancestrais e implementar legislações de valorização cultural; apresenta amostra do papel da escola como equipamento de estruturação da vida nas periferias urbanas, onde coletivos culturais transformam espaços públicos em lugares de aprendizado libertador e sociabilidade; destaca o papel da escola e dos coletivos como agentes de transformação social que contestam modelos eurocêntricos e fortalecem laços comunitários; reafirma que o ato educativo é uma forma de ocupação política em que se faz imprescindível a luta pela preservação da memória coletiva contra o apagamento cultural; destaca como a arquitetura, o urbanismo, o planejamento urbano, a pedagogia e a gestão escolar se entrelaçam para configurar a escola como um equipamento central da vida urbana em múltiplas abordagens e possibilidades.

Os primeiros textos da sessão “Artigos” apontam para a relação histórica entre o planejamento urbano e as utopias educacionais, desvelada pelas pesquisas de Pedro Nascimento e Carolina Pescatori, *A ESCOLA NO CENTRO DA QUADRA: LIMITES E POTÊNCIAS DA UNIDADE DE VIZINHANÇA NA PAISAGEM URBANA DE BRASÍLIA*, e de Michel Hoog Chau do Vale, *CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS): ARQUITETURA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO*. Ambos analisam projetos estatais de grande escala que articularam o urbanismo modernista a propostas de educação integral como motores do “desenvolvimento nacional”. Temas centrais do século XX – como a escola enquanto núcleo das comunidades urbanas, a arquitetura escolar como afirmação de identidade e dignidade coletiva, e os alcances e limites das utopias – atravessam as análises históricas dos dois artigos. Na esteira dessas formulações, iniciativas contemporâneas seguem sendo conduzidas por arquitetos e urbanistas engajados na questão educacional.

Em *PROJETAR CAMINHOS PARA A ESCOLA PÚBLICA: POR UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NOS TERRITÓRIOS POPULARES*, Tereza Herling apresenta três experiências paradigmáticas: os Centros Educacionais Unificados (CEUs), implantados em São Paulo nas gestões de Marta Suplicy e Fernando Haddad; a atuação da arquiteta Mayumi de Souza Lima na EE João Kopke, como técnica do Conesp; e uma ação recente do núcleo paulista do BrCidades, articulado nacionalmente por Ermínia Maricato. Seu argumento central sustenta que o ato de projetar constitui,

em si, produção de conhecimento e prática emancipatória, ao possibilitar que a comunidade se reconheça como sujeita da transformação de seu próprio território.

Os textos seguintes se deslocam das leituras e análises de políticas públicas paradigmáticas e projetos educacionais estatais históricos para examinar criticamente o papel atual da escola em territórios tradicionais e periferias urbanas. Nesse eixo, os artigos enfocam a resistência cultural e a posição da escola diante das investidas político-econômicas dos modelos hegemônicos e/ou neoliberais de gestão dos equipamentos públicos. A escola pública é compreendida como campo de disputa entre a lógica neoliberal e um projeto popular que busca autonomia territorial da educação e o fortalecimento do direito à cidade de crianças e jovens em formação.

Em ESCOLA COMO LUGAR DE DISPUTAS ENTRE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS: EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO, Marcos Soares, Anderson Nakano e Thiago Gonçalves analisam a escola como espaço de disputa política: de um lado, a lógica neoliberal, expressa na gestão empresarial e nas iniciativas de militarização da educação básica promovidas pelo Governo do Estado de São Paulo; de outro, a escola pública popular de resistência. Os autores defendem a construção de um projeto formativo comum entre escola e território, capaz de enfrentar desigualdades e resistir às investidas contra a consolidação de escolas públicas populares, em sentido freiriano.

Experiências como a do Coletivo Love CT evidenciam como práticas urbanas muitas vezes marginalizadas podem converter espaços residuais em comunidades de aprendizagem, articulando comunidade e currículo e fortalecendo o pertencimento de jovens periféricos. Essa perspectiva é desenvolvida por Vithoria Romão em EDUCAÇÃO PELO SKATE NO COLETIVO CULTURAL LOVE CT EM CIDADE TIRANDENTES/SÃO PAULO, que discorre sobre a validade e pertinência de se observar o skate como prática cultural e forma de resistência.

O terceiro eixo aprofunda a integração entre escola, território e paisagem, explorando dimensões educativas do ambiente construído. Reúne experiências em que a escola ultrapassa seus limites físicos e adota programaticamente a cidade como currículo. O uso pedagógico de praças e ruas contesta a ideia da rua como mero espaço de risco, promovendo a reconquista do espaço público e a autonomia infantil. Sustenta-se, ainda,

que projetar a escola em diálogo com a comunidade constitui processo emancipatório de produção de conhecimento sobre o lugar.

Enza Martins e Maria Luiza Macedo Xavier de Freitas investigam as noções de espaço e lugar no artigo A ESCOLA COMO LUGAR: ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE ARQUITETURA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM UMA ESCOLA DO CRATO/CE. Desde uma observação de uma escola municipal de ensino fundamental I e II do Crato, município da Região Metropolitana do Cariri Cearense, problematizam que reformas físicas (pintura, novos pisos) não garantem, por si só, que a escola se torne um “lugar” se as práticas pedagógicas continuarem rígidas e desvinculadas da ludicidade e da apropriação criativa dos alunos.

Na mesma perspectiva de valorização das práticas escolares como fator de qualificação da escola pública popular, Maya Neves Araujo, Andreza Correia Almeida e Juliana Michaello Dias analisam experiências pedagógicas do CMEI Graciliano Ramos, em Maceió, que extrapolam os muros da instituição e ocupam praças e ruas do entorno. O artigo QUANDO A ESCOLA EXTRAPOLA OS MUROS: REFLEXÕES ACERCA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GRACILIANO RAMOS, EM MACEIÓ-AL evidencia os desafios da gestão na construção de um projeto pedagógico capaz de enfrentar a “domesticação” da infância e a concepção da rua como mero espaço de risco, defendendo a cidade como extensão da escola.

Em EDUCAR EM COMUNIDADE: ARTICULAÇÕES ENTRE ESCOLA E PAISAGEM NO TERRITÓRIO DE INTERESSE DA CULTURA E DA PAISAGEM JARAGUÁ, PERUS E ANHANGUERA, SÃO PAULO, Natália Teixeira Lopes da Costa e Miriam Marcolino dos Santos analisam os desdobramentos educativos da aplicação do instrumento urbanístico TICP – previsto no Plano Diretor paulistano – nesses territórios. Com base em entrevistas e materiais empíricos da Universidade Livre e Colaborativa, o artigo destaca a paisagem como espaço educativo, integrando memória operária e resistência indígena ao currículo escolar.

O quarto conjunto reúne problematizações técnicas voltadas à identificação de carências físicas nos ambientes educacionais e à relevância de uma gestão territorializada dos projetos escolares. Os textos avaliam a qualidade do espaço construído e demonstram, com base em metodologias da ergonomia, que o conforto ambiental inadequado impacta diretamente a aprendizagem e a saúde de estudantes e docentes. O blo-

co encerra-se com a proposição de uma ferramenta digital de gestão escolar articulada à realidade territorial.

Em DESVENDANDO O TERRITÓRIO A PARTIR DO PERCURSO ESCOLA-CASA: RELATOS DE PESQUISA-AÇÃO NO CMEI PROFESSOR EDVALDO ALBUQUERQUE DOS SANTOS, EM MACEIÓ – AL, Cathiane Oliveira, Fernanda Teixeira e Mariana Defino registram a precariedade do trajeto casa-escola em conjunto habitacional do Programa Habitar Brasil/BID. A partir de “caminhadas afetivas” realizadas no entorno do CMEI, situado no Tabuleiro, evidenciam como a ausência de calçadas, pavimentação, iluminação e saneamento produz insegurança e desesperança, restringindo a plena vivência urbana de crianças e famílias.

Os resultados do diagnóstico técnico apresentado em A ESCOLA COMO EQUIPAMENTO URBANO INCLUSIVO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA ACESSIBILIDADE EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO por Thaynara Campos, Carla Soares e Isabela Tibúrcio, expõem como barreiras físicas severas impedem a mobilidade plena no ambiente universitário. O estudo foi realizado no campus CECA/UFAL e utilizou os “8 Princípios da Calçada” e a NBR 9050 como parâmetros.

Em ERGONOMIA NO AMBIENTE ESCOLAR: UM ESTUDO DIAGNÓSTICO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA, Alana Vasconcelos, Auriseu Pinheiro, Virna Oliveira, Karina Lira e Zilza Santiago demonstram que condições térmicas e acústicas inadequadas comprometem a aprendizagem e a saúde de estudantes e docentes. A conclusão resulta da aplicação da Metodologia Ergonômica para o Ambiente Construído (MEAC) em uma escola da capital cearense.

Uma abordagem sobre a produção do espaço escolar em comunidades quilombolas e indígenas sob a égide das Leis 10.639/03 e 11.645/08 está presente no artigo de Sérgio Marques, Tatiana Alcantara, Luis Felipe Silva, Adriana Gioda, Josué Nogueira Jr., intitulado como A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/02 E A PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS E INDÍGENAS. O texto destaca o conflito entre modelos arquitetônicos urbanos hegemônicos impostos generalizadamente a qualquer território frente às necessidades específicas dessas comunidades. As autoras mobilizam narrativas contracoloniais, inspiradas em Nego Bispo e Paulo Freire, para valorizar a ancestralidade e o território como “criação” e não apenas como reprodução de um padrão de “educação” formal.

Encerrando a seção “Artigos”, Leonardo Musumeci, Kelly Braghetto, Leandro Giatti, Sonia Kruppa e Tiago Silva defendem a territorialização da gestão escolar por meio da plataforma CulturaEduca.cc, no artigo PRINCÍPIOS E INSUMOS PARA A TERRITORIALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR. O texto sustenta o uso de SIGs participativos para que a gestão ultrapasse a dependência de indicadores externos e incorpore dados georreferenciados do entorno na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs).

Agradecemos a cada uma das autoras que, como nós, se entusiasmaram pelo tema e compartilharam conosco suas pesquisas. Agradecemos imensamente ao corpo editorial da Revista Ímpeto, coordenado pelo professor Luiz Philippsen e pelas estudantes do PET Arquitetura Maria Clara Oliveira Rufino e Thaynara Almeida, responsáveis por essa edição. Nosso agradecimento muito especial à professora Lúcia Hidaka que, ainda como tutora do programa, com muito afeto e generosidade, articulou e abriu portas para que esse dossiê pudesse ser organizado. Foi com muita honra, prazer e alegria que participamos desse programa de formação estudantil: muito obrigada! A cada uma das pessoas pesquisadoras e docentes pareceristas que contribuíram para esse volume: muito obrigada! O trabalho invisível de vocês foi fundamental para garantir a qualidade deste dossiê.

REFERÊNCIAS

ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BARKER, J. ‘Driven to distraction?’: children’s experiences of car travel. **Children’s Geographies**, v. 7, n. 4, p. 455-468, 2009.

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

CHAHIN, S. B. (Org.). **Dimensões educativas da vida nas cidades: Maceió em questão**. Curitiba: CRV, 2026a.

CHAHIN, S. B. O abandono da ideia de “urbanismo escolar” na gênese do Conescal. In: Anais do 4º Congresso Iberoamericano de História Urbana:

territórios ibero-americanos em um mundo multipolar, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2026b.

CHAHIN, S. B. A caixa-preta do cotidiano e a escrita da história da arquitetura e do urbanismo escolar: relatórios de APO como fontes de interpretação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 106, p. 1-20, 2025.

CHAHIN, S. B. A Brazilian response to 20th century school infrastructure planning. **Encounters in Theory and History of Education**, v. 23, p. 48-76, 2022.

CHAHIN, S. B. **Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília**. Tese de doutorado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018a.

CHAHIN, S. B. Elos entre escolarização, sociedade e cidade: o programa da educação progressiva na primeira metade do século XX. In: Anais do XV Seminário de História da Cidade e do Urbanismo, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2018b.

FEDERICI, S. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. São Paulo: Elefante, 2019.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOBBI, M. A. et. al. As crianças e o direito à cidade: reflexões sobre o inadiável In: GOBBI, M. A. et. al. **O direito das crianças à cidade**: perspectivas desde o Brasil e Portugal. São Paulo: FE-USP, 2022.

HOOKS, B. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021.

INSTITUTO ALANA. **Caminhando juntos até a escola**: o que a cidade e a criança ganham com isso. Disponível em: <https://alana.org.br/material/caminhando-juntos-ate-a-escola/>. Acesso em: 12 dez. 2024. 2022.

LEFEBVRE, H. **La producción del espacio**. Madri: Capitán Swing Libros, 2013.

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

LOPES, J. J. **Terreno baldio**: um livro sobre balbuciar e crianças os espaços para desacostumar geografias - Por uma teoria sobre a espacialização da vida de bebês e crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, 2018.

MARICATO, E.; ANDRADE, I. de; FERREIRA, J. S. W. **A rede pública que pode transformar o Brasil**. GGN, Coluna BrCidades. Disponível em: <https://jornalgggn.com.br/cidades/a-rede-publica-que-pode-transformar-o-brasil/>. Acesso em: 12 dez. 2024. 2023.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2006.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

SARMENTO, T. S. Experiência do usuário no ambiente construído: uma abordagem em constante evolução. In: BARBOSA, R. V. R.; PEREIRA, J. D.

S. (Org.). **Projetos e tecnologias**: análises e processos de projeto. Curitiba: CVR, 2022, p. 15-38.

SARMENTO, T. S.; GOMES, A. S. **Design do ambiente escolar para aprendizagem criativa**. Recife: Pipa Comunicação, 2019.

TEIXERA, A. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 47, n. 106, p. 246-253, 1967.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 1983.

PACHECO, J.; PACHECO, M. de F. **Escola da Ponte**: uma escola pública em debate. São Paulo: Cortez, 2017.

A ESCOLA NO CENTRO DA QUADRA: LIMITES E POTÊNCIAS DA UNIDADE DE VIZINHANÇA NA PAISAGEM URBANA DE BRASÍLIA

THE SCHOOL AT THE CENTER OF THE BLOCK: LIMITS AND POTENTIALS OF THE NEIGHBORHOOD UNIT IN BRASÍLIA'S URBAN LANDSCAPE

NASCIMENTO, PEDRO AUGUSTO¹; PESCATORI, CAROLINA²

¹Doutor em arquitetura e urbanismo, Secretaria de Educação do Distrito Federal, pedro.nascimento@se.df.gov.br;

²Doutora em arquitetura e urbanismo, Universidade de Brasília, pescatori@unb.br.

RESUMO

O artigo examina a convergência entre planejamento urbano e projeto educativo ao analisar o conceito de unidade de vizinhança em Brasília. Discute como Lucio Costa incorporou as escolas primárias como elementos estruturantes da cidade, articulando urbanismo, arquitetura e vida cotidiana. Integra, também, a visão de Anísio Teixeira, que propunha a escola pública como centro comunitário e agente de transformação social. A análise revela as tensões entre ideal e prática, destacando o papel das escolas na configuração da paisagem urbana e na promoção (ou limitação) da inclusão socioespacial. Ao investigar essas interseções, o texto contribui para o debate sobre o espaço escolar como dispositivo político, urbano e pedagógico.

ABSTRACT

The article examines the convergence between urban planning and educational design by analyzing the concept of the neighborhood unit in Brasília. It discusses how Lucio Costa incorporated primary schools as structuring elements of the city, articulating urbanism, architecture, and everyday life. It also integrates Anísio Teixeira's vision, which conceived the public school as a community center and an agent of social transformation. The analysis reveals tensions between ideals and practice, highlighting the role of schools in shaping the urban landscape and in promoting (or limiting) socio-spatial inclusion. By investigating these intersections, the text contributes to the debate on the school space as a political, urban, and pedagogical device.

Palavras-chave: Arquitetura escolar; unidade de vizinhança; planejamento urbano; educação pública; Brasília.

Key-words: School architecture; neighborhood unit; urban planning; public education; Brasília.

INTRODUÇÃO

O deslocamento diário de milhões de pessoas para instituições de ensino configura uma das rotinas mais visíveis nas cidades brasileiras, sobretudo nas metrópoles. Em 2019, aproximadamente 30% da população frequentava escolas, creches ou universidades, sendo a maioria atendida pela rede pública nas etapas da educação básica (IBGE, 2020). Essa mobilidade urbana cotidiana, vinculada à escola, despertou o interesse de urbanistas, especialmente a partir do século XX, e impulsionou a formulação do conceito de unidade de vizinhança — proposta urbanística que reorganiza a cidade em núcleos residenciais articulados a escolas primárias, reconhecendo nelas um equipamento central na vida comunitária. Essa concepção ganhou força no ideário modernista, que via na arquitetura e no urbanismo instrumentos fundamentais para a construção de uma nova sociedade.

No caso de Brasília, o conceito foi incorporado de forma paradigmática por Lucio Costa na estruturação das superquadras, influenciando não apenas o desenho urbano da nova capital, mas também de outros centros urbanos brasileiros. Inserido nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo identificar como o conceito de unidade de vizinhança foi incorporado ao Plano Piloto de Brasília, descrever os princípios do projeto educacional de Anísio Teixeira e analisar as convergências e tensões entre essas duas propostas. Para tanto, o artigo utiliza uma abordagem qualitativa, baseada em análise histórico-documental, incluindo planos e projetos, bem como fotografias históricas de escolas, e revisão bibliográfica crítica, valendo-se de fontes primárias e de literatura especializada sobre urbanismo moderno e educação pública.

DESENVOLVIMENTO

Projeto Urbano

A difusão do conceito de unidade de vizinhança no Brasil foi resultado da circulação de ideias entre Europa, Estados Unidos e América Latina, consolidando-se, a partir dos anos 1950, como uma síntese de influências europeias e norte-americanas. Defendida por Sigfried Giedion no III CIAM (1930) como modelo para organizar conjuntos residenciais, e apoiada por Le Corbusier, Gropius e Neutra, a proposta foi interpretada por Josep Lluís Sert em *Can our cities survive?* (1941), onde apresentou sua leitu-

ra do modelo com base nas conclusões do IV CIAM (Rego, 2017). Sert aplicou essa visão em cidades latino-americanas nas décadas de 1940 e 1950 por meio da Town Planning Associates, em projetos como a Cidade dos Motores (Brasil), Chimbote (Peru), Medellín, Cali e Bogotá (Colômbia), e Puerto Ordaz (Venezuela), alguns com consultoria de Le Corbusier (Roldan, 2019; Villoria-Sigert, 2004). No Brasil, Affonso Eduardo Reidy foi um dos pioneiros ao incorporar o conceito nos projetos do Pedregulho e do Morro Santo Antônio (Rodan, 2019). Mesmo idealizada para famílias de classe média norte-americanas, a proposta foi adaptada em diversas cidades brasileiras, como Goiânia e Brasília, com variações significativas, especialmente no sistema de espaços livres (Rego, 2017).

Brasília se destaca pela aplicação singular e extensiva da unidade de vizinhança no Plano Piloto, onde Lucio Costa integrou o conceito a diretrizes do urbanismo moderno: valorização do pedestre na escala local, rarefação da malha urbana, abundância de áreas verdes, setorização monofuncional e eliminação da rua-corredor. O espaço urbano foi reorganizado com base em grandes áreas públicas e verdes, dissolvendo limites entre o público e o privado. As superquadras – módulos residenciais de 280 m de lado – foram agrupadas em unidades de vizinhança, com edifícios de até seis pavimentos, pilotis livres e ampla arborização. Os espaços internos, compostos por jardins e áreas sombreadas, foram projetados para o lazer e a convivência, e os edifícios escolares destacam-se por sua volumetria e localização central (Costa, 1970; Gorovitz; Ferreira, 2008). Ainda que padronizadas, as superquadras apresentam variações entre si: nas quadras “400”, os edifícios são mais econômicos, com três pavimentos, apartamentos menores, majoritariamente sem elevadores, sendo alguns edifícios sem pilotis (na Asa Sul); nas “100”, “200” e “300”, há seis pavimentos com pilotis e elevadores.

A composição urbana propõe uma transição sutil entre interior e exterior, com os pilotis contribuindo para a fluidez dos percursos. Os edifícios escolares, por sua vez, permitiram a exploração de outros elementos ligados à linguagem da arquitetura moderna, como painéis cerâmicos, empenas curvas, marquises e rampas, conferindo caráter de destaque dentro da paisagem urbana da superquadra. Esses projetos, desenvolvidos por arquitetos da Divisão de Arquitetura da Novacap sob supervisão de Nauro Esteves, foram alinhados a princípios modernistas e integrados ao plano educacional formulado pelo MEC e pela Novacap. Segundo Samira Bueno Chahin (2018), as escolas adotaram um partido arquitetônico baseado em planta livre e integração com o espaço da superqua-

dra, em sintonia com as ideias de Anísio Teixeira, que via na arquitetura escolar um instrumento de constituição comunitária. Essa convergência entre o projeto urbanístico de Lucio Costa e o plano educacional de Anísio Teixeira expressa o esforço de construção de uma cidade educadora, na qual cada escola, embora funcionalmente equivalente, apresenta soluções arquitetônicas singulares.

As escolas das superquadras, embora desempenhem a mesma função urbana, apresentam projetos singulares, com soluções plásticas e tecnológicas específicas, como se observa nas fotografias das Figuras 2 a 9. Os projetos iniciais foram elaborados por diferentes arquitetos da Divisão de Arquitetura da Novacap, sob supervisão de Nauro Esteves, em um contexto de construção de uma nova cidade e de um novo ideal de sociedade, promovido pelo governo Juscelino Kubitschek. Nesse cenário, as escolas primárias assumiam papel central na formação do “homem moderno” e na composição da paisagem urbana. As fotografias das Figuras 2 a 9 – todas dos anos iniciais de Brasília, mas não datadas ([s.d.]) e provenientes do Arquivo Público do Distrito Federal – evidenciam características recorrentes da arquitetura moderna: volumetria simples e formas puras (Figura 2); emprego de concreto armado, aço e vidro, associados à lógica de construção seriada (Figura 3); princípio da forma que segue a função, segundo o qual a organização espacial deriva da utilidade e evita-se ornamentação gratuita (Figuras 4, 5 e 6); uso de pilares e lajes, possibilitando plantas livres, fachadas não estruturais e maior flexibilidade interna, bem como planos acessíveis, tratamento paisagístico e integração entre edifício e ambiente (Figuras 7, 8 e 9).

Figura 1 - Mapa do Plano Piloto com a localização das 8 escolas constantes das figuras a seguir (Figura 2 à Figura 9).

Fonte: Nascimento e Pescatori (2025).

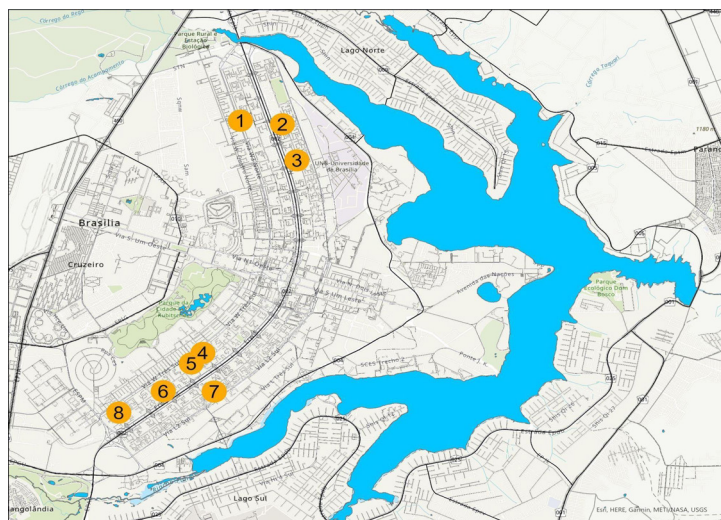


Figura 2 - Escola Classe (EC) 312 da Asa Norte, com numeração referente ao mapa da Figura 1.
 Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
 Referência: 1) SCS-DF-5-1-A-1 (157) [s.d.].



Figura 3 - Fachadas da EC 411 da Asa Norte, com numeração referente ao mapa da Figura 1.
 Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
 Referência: SCS-GF-5-1-A-1 (1962) [s.d.].



Figura 4 - Fachadas da EC 407 da Asa Norte, com numeração referente ao mapa da Figura 1.
 Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
 Referência: SCS-GF-5-1-A-1 (1961) [s.d.].



Figura 5 - Escola Parque (EP) 308 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 1.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
Referência: SCS-DF-7-6-B-3 (250) [s.d.].



Figura 6 - EC 308 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 1.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
Referência: SCS-GF-5-1-A-4 (1975) [s.d.].



Figura 7 - EC 111 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 1.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
Referência: SCS-GF-5-1-A-1 (1943) [s.d.].



Figura 8 - Centro de Ensino Fundamental (CEF) 05 - SQS 408 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 1.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
Referência: SCS-DF-5-1-A-1 (123) [s.d.].



Figura 9 - Centro de Ensino Fundamental (CEF) 01 - 315 da Asa Sul, com numeração referente ao mapa da Figura 1.

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF.
Referência: SCS-GF-5-1-A-1 (1968) [s.d.].



A criação de Brasília ocorreu em uma conjuntura de construção simbólica de uma nova cidade, de um novo país e de uma nova sociedade, promovida pelo governo Juscelino Kubitschek sob o lema “cinquenta anos em cinco”. Nesse contexto, as escolas públicas primárias assumiram papel central tanto na formação do homem moderno quanto na configuração da paisagem urbana, tornando-se elementos estruturantes do projeto urbano e político. O ideário desenvolvimentista contou com a contribuição de diferentes áreas, destacando-se a atuação de Anísio Teixeira, autor do Plano de Construções Escolares de Brasília (1961) e defensor de uma escola pública, gratuita, laica e universal. Ao mesmo tempo, cresciam em todo o país as reivindicações populares por mais acesso à educação, em conformidade com os direitos previstos na Constituição.

Estão presentes nas superquadras os seis aspectos inerentes às unidades de vizinhança: tamanho apropriado; limites identificáveis; provisão de espaços abertos; locais institucionais e lojas locais; e um sistema interno de ruas. Além disso, a população é limitada ao que uma esco-

la primária consegue atender, sendo grande o suficiente em área para permitir baixa densidade residencial. É ainda delimitada por ruas arteriais que desencorajam o trânsito de veículos internamente à quadra. Tais unidades residenciais foram organizadas em torno de um sistema de espaços abertos, parques e áreas verdes. A escola local tem uma localização central, em um lugar de aproximadamente igual distância de todas as áreas residenciais, e os distritos comerciais são localizados na circunferência da unidade, e, por fim, o sistema interno de ruas emprega cul-de-sac, para garantir a privacidade residencial. Essas unidades, organizadas em torno de parques e áreas verdes, são delimitadas por vias arteriais que desencorajam o tráfego interno e têm sua centralidade ocupada pelas escolas. Nas palavras de Chahin (2018):

“Ainda que haja cotidiano em todas as escalas do Plano Piloto, o urbanismo funcional de Costa nomeou escala cotidiana aquela destinada a abrigar os fluxos sociais do dia a dia nos setores residenciais. Sem comprometer-se com instrumentos interessados em criar comunidades nas áreas de vizinhança, Lucio Costa parecia empenhado em estabelecer uma forma urbana que comportasse laços sociais, mas seu projeto não avança em vislumbres sociais específicos sobre as formas de sociabilidade possíveis no Plano Piloto (com exceção de sua proposta de coexistência entre pessoas de classes sociais distintas numa mesma conformação residencial). Nesse sentido, seu posicionamento diferia de Anísio Teixeira que advogava pela infraestrutura escolar como instrumento de constituição comunitária”. (Chahin, 2018, p. 21).

Isto é, fica a ideia de que, embora o desenho urbano revele a intenção de integrar moradores de distintas classes sociais em uma mesma estrutura espacial, o plano de Lucio Costa não estabelece dispositivos efetivos de promoção da sociabilidade comunitária; tal postura contrasta com a proposta de Anísio Teixeira, que atribuía à arquitetura escolar um papel ativo na formação e consolidação da vida comunitária.

Projeto educacional

Durante a construção de Brasília, o sistema educacional brasileiro enfrentava profundas desigualdades e avançava lentamente na direção da universalização. O acesso às escolas era restrito, especialmente para as camadas populares, funcionando como um mecanismo de manutenção dos privilégios das classes mais abastadas. Rosa Fátima de Souza aponta que, no início dos anos 1960, menos de 60% das crianças entre 7 e 14 anos estavam matriculadas no ensino primário — cerca de 12 milhões de

crianças —, número que ainda desconsidera os altos índices de evasão e a baixa carga horária obrigatória, então limitada a quatro séries anuais, eventualmente estendidas a seis (Souza, 2008, p. 243). As dificuldades eram agravadas pela formação deficitária dos docentes, pelos baixos salários, pelas condições precárias das escolas, sobretudo nas zonas rurais, e pelas práticas pedagógicas ultrapassadas. Apesar do otimismo econômico do período Juscelino Kubitschek (1956–1961), impulsionado por índices de crescimento e modernização, o cenário educacional era marcado pelo atraso, especialmente no que diz respeito à efetivação da escolaridade obrigatória prevista na nova legislação educacional. À época, apenas o ensino primário era obrigatório, enquanto o ensino médio se dividia entre o ciclo ginásial — com quatro séries anuais — e o colegial, com no mínimo três séries, distribuídas entre cursos secundários, técnicos e de magistério (BRASIL, 1961). Para atuar no ensino primário, exigia-se formação em escola normal de grau ginásial ou colegial e, para o ensino médio, era necessário diploma de nível superior, embora a própria legislação previsse flexibilizações mediante exame de suficiência em caso de carência de profissionais (BRASIL, 1961, art. 117).

Anísio Teixeira, com sua vasta experiência como gestor público e suas concepções inovadoras sobre educação, desenvolveu o modelo de escolas-classe e escolas-parque — posteriormente aplicado no Plano de Construções Escolares para Brasília —, inspirado em parte pelas pesquisas de Perry nos anos 1920, durante sua atuação na Diretoria da Instrução Pública do Rio de Janeiro (década de 1930). Para Teixeira, a escola não era um “suplemento à vida que já leva a criança, mas a experiência da vida que vai levar a criança em uma sociedade em acelerado processo de mudança” (Teixeira, 1962, n.p.), visando superar a estrutura “semifeudal” brasileira e elevar o povo a uma “sociedade democrática” (Teixeira, 1962, n.p.). Na década de 1950, materializou essa visão nos Centros de Educação Primária, como o Centro Carneiro Ribeiro em Salvador, onde a escola-classe focava no preparo intelectual, enquanto a escola-parque integrava atividades práticas, artísticas e sociais — “não só de estudo mas de leitura e de fruição dos bens do espírito” (Teixeira, 1962, n.p.) —, refletindo sua crença na educação como alicerce de transformação social.

O plano era que as escolas dariam acesso a todos, inclusive aos pobres, à educação plural, que capacitaria o homem para as atividades práticas, intelectuais, individuais, coletivas, culturais e profissionais, tudo isso ao mesmo tempo, ao passo que deixariam de ser mantenedores dos privilé-

gios de classe e se tornariam mecanismos de democratização e ascensão social.

As propostas educacionais formuladas por Anísio Teixeira são de popularização do ensino, voltadas à instrução do homem comum, cujo desenvolvimento intelectual ficaria a cargo de suas capacidades autônomas, visto que a escola democrática não se caracterizaria por ser uma escola cujo rendimento e qualidade dependem sobretudo do aluno, pelo contrário. Nessa escola, todo o sistema é importante para o desenvolvimento do aluno, ou seja, também são relevantes o programa, o método e o professor. Márcia Cristina Soares Cabrera de Souza, em sua tese sobre Anísio Teixeira e a educação brasileira, nos conta que Anísio se inspira no modelo de educação nos Estados Unidos, primeiramente via o livro *Méthodes américaines d'éducation générale et technique* do belga Omer Buyse (Souza, 2018, p. 106). E, mais a fundo, são nas ideias pedagógicas e sociais de John Dewey que se alicerça o trabalho de Anísio (Breglia; Lima, 2008; Mendonça; Xavier, 2008; Pereira; Rocha, 2008; Souza, 2016, 2018). Dessas influências derivam as ideias de que as salas de aula têm de ser vivas, e se equivar a laboratórios da vida em sociedade, capazes de imprimirem nos alunos atitudes favoráveis ao trabalho em comunidade, e, por isso o programa de necessidades das escolas deveria conter ambientes em que seria possível “introduzir jogos e dramatizações com o objetivo de reproduzir situações da vida para que as crianças adquiram e apliquem informações e ideias em um contínuo processo de experiências vivenciadas.” (Souza, 2018, p. 117).

Anísio sempre trata a educação como um sistema complexo e multidisciplinar. Observamos em seus textos, sejam técnicos ou acadêmicos, preocupações outras além das pedagógicas. Há um olhar de gestor que sempre pensa também nos recursos humanos, nas funções temporais e espaciais de cada lugar, na relevância de cada ambiente ou nos quantitativos de pessoas e recursos para cada atividade proposta. Nos textos que anunciavam o sistema de ensino de Brasília (Teixeira, 1961, 1962), há uma carga simbólica em que as escolas representariam um país civilizado, igualitário e fraterno, no qual o Estado era capaz de prover educação pública de qualidade e transformadora da sociedade. Essa visão da educação como agente catalisador da modernidade na sociedade brasileira é explicitada em diversos textos de Anísio Teixeira, como, por exemplo no Plano de Construções Escolares de Brasília (Teixeira, 1961) publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no qual ele afirma que “O plano de construções escolares para Brasília obedeceu ao

propósito de abrir oportunidade para a Capital federal oferecer à nação um conjunto de escolas que pudessem constituir exemplo e demonstração para o sistema educacional do país.” (Teixeira, 1961, n.p.).

Foi nessa conjuntura que a proposta educacional de Brasília surgiu, propondo um sistema que seria capaz de desenvolver em todos os habitantes da cidade a consciência necessária para integrar-se socialmente ao mundo moderno, impessoal e racionalizado que se almejava para a capital do país. E, se Brasília seria uma cidade moderna, suas escolas tinham objetivos audaciosos, pois teriam a atribuição e a função de formar a civilização moderna, educada intelectualmente, desenvolvida artística e física, com seus talentos cultivados e preparada para o trabalho ou para a educação de nível superior. O Plano descreve, para cada nível de ensino, desde o primário até o superior, “[...] o conjunto de edifícios, com funções diversas e considerável variedade de forma e de objetivos, a fim de atender a necessidades específicas de ensino e educação” (Teixeira, 1961, n.p.). O Plano é generoso e inovador ao propor um sistema de educação completo, que extrapola em todos os sentidos os mínimos – de séries anuais e de disciplinas curriculares – exigidos pela legislação da época. O plano também é arrojado, o que justifica o adjetivo de exemplar imputado por Anísio Teixeira, à medida que previa instituições: acessíveis – distribuídas espacialmente pela cidade a distâncias possíveis de serem feitas a pé; democráticas – com vagas escolares para alunos de diferentes classes sociais na mesma instituição; universais – com todas as crianças indo à escola; integrais – com aulas de desenvolvimento intelectual, artístico e físico que se estenderiam por oito horas diárias; e sociáveis – à medida que reunia diversos edifícios e programas em Centros de Educação que funcionariam como Universidades Infantis (Souza, 2016).

O programa de necessidades proposto pelo plano deu aos arquitetos ampla liberdade para a produção e concepção dos novos conjuntos escolares. Urbanisticamente, o Plano previu para cada quadra um jardim da infância, com 4 salas, para, em 2 turnos de funcionamento, atender a 160 crianças nas idades de 4, 5 e 6 anos (8 turmas de 20 crianças); e uma escola-classe, com 8 salas, para, em 2 turnos, atender a 480 alunos nas idades de 7 a 14 anos (16 turmas de 30 alunos), para a educação intelectual sistemática em curso completo de seis séries escolares anuais. E, para cada grupo de 4 quadras: uma “escola-parque” destinada a atender, em 2 turnos, uma média de 2 mil alunos de “4 escolas-classe”, em atividades de iniciação ao trabalho (para estudantes de 7 a 14

anos) nas pequenas “oficinas de artes industriais” (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, lã, madeira, metal, etc.), além da participação dirigida dos alunos de 7 a 14 anos em atividades artísticas, sociais e de recreação (música, dança, teatro, pintura, exposições, grêmios, educação física) destinadas a completar a tarefa das “escolas-classe”, mediante o desenvolvimento artístico, físico e recreativo da criança e sua iniciação no trabalho (Teixeira, 1961).

Ainda se tratando das escolas-parque, o programa de necessidades previa, mediante uma rede de instituições ligadas entre si, dentro da mesma área, os seguintes equipamentos: biblioteca infantil e museu, pavilhão para atividades de artes industriais, um conjunto para atividades de recreação, um conjunto para atividades sociais (música, dança, teatro, clubes, exposições), dependências para refeitório e administração e pequenos conjuntos residenciais para menores de 7 a 14 anos, sem família, sujeitos às mesmas atividades educativas que os alunos externos. Já para a educação média ou secundária, o programa era a construção de Centros de Educação Média que abrigariam 2.250 adolescentes de 11 a 18 anos em ambientes que comportariam alunos de todos os cursos do ciclo colegial, contendo um conjunto de edifícios destinados à escola secundária compreensiva, que incluiria os cursos de humanidades, os cursos técnicos e comerciais e os cursos científicos; o parque de educação média (quadras para vôlei, basquete, piscina, campo de futebol, etc.); o núcleo cultural (teatro, exposições, clubes); a biblioteca; o museu; a administração e o restaurante (Teixeira, 1961).

Além da descrição das atividades, o Plano de Construções Escolares de Brasília, o texto ressalta que todo o sistema foi pensado para atuar além da educação obrigatória, mínima, e que se destinava a formar os futuros “quadros ocupacionais do país” (Teixeira, 1961, n.p.). Não apenas o ensino propriamente intelectual comumente ensinado dentro das salas de aula estava previsto no programa, mas também seria desenvolvida, nas instalações, a autoeducação por meio da participação dos alunos em atividades que estimulassem suas responsabilidades, com a previsão de turnos escolares integrais – de 8 horas –, em que ocorreriam ações de estudo, de recreação, de reunião, de trabalho, de arte e de convivência social. A expectativa era de que “A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da “escola tradicional” com os da “oficina”, do “clube” de esportes e de recreio, da “casa”, do “comércio”, do “restaurante”, do “teatro”, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversi-

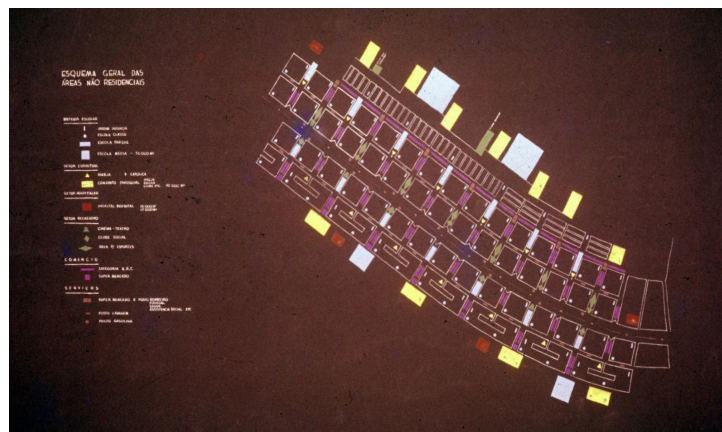
ficado de todas as arquiteturas especiais.” (Teixeira, 1961, n.p.). Por fim, o Plano também traz especificações mais genéricas para a Universidade de Brasília, a ser construída.

Projeto educacional como programa de necessidades do projeto urbano

Todo o programa proposto no Plano de Construções Escolares de Brasília foi pensado integrado ao projeto urbanístico de Lucio Costa, que já existia, e previa, nas superquadras, os acessos aos equipamentos infantis (jardins de infância, escolas-classe e escolas-parque) protegidos do fluxo de carros por estarem dentro da quadra – apenas as escolas médias demandariam dos alunos a travessia de avenidas, como é possível observar no Esquema geral das áreas não residenciais constante em slide encontrado nos arquivos da Novacap, Figura 10.

Figura 10 - Slide com o “esquema geral das áreas não residenciais” do Plano Piloto [Sem data].

Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal - ArPDF
Referência: NOV-D-4-4-B-19’ (1177).



A Segundo Maria Fernanda Derntl (2021), esse sistema escolar inicialmente pensado não foi implantado: das 28 escolas-parque preliminarmente previstas, somente cinco foram construídas, duas na Asa Norte e três na Asa Sul. Em nossa análise do projeto educacional de Anísio Teixeira, mesmo nas escolas-parque construídas, verificamos que alterações foram feitas no projeto educacional inicial: a jornada integral de ensino inicialmente planejada foi substituída por uma jornada parcial, e as escolas primárias e os jardins de infância foram mais numerosos, e nem todas as quadras contam com esses equipamentos, como previsto inicialmente. Derntl (2021) lança a hipótese quanto à não construção e implantação total do Plano de Construções Escolares de Brasília devido às turbulências sociais e políticas decorrentes dos conturbados anos que sucederam à inauguração de Brasília, com a mudança do governo de Juscelino Kubitschek para o de Jânio Quadros, em 1961, e em seguida

o golpe de 1964 (Dertl, 2021, p. 36-37). Acrescentamos a essa hipótese de o fato do Ministério da Educação, em 1963, não ter aprovado o orçamento proposto pelo Conselho Federal de Educação (CFE) (Nascimento et al., 1987), órgão imbuído pela LDBEN vigente na época de elaborar tal plano e que contava com o protagonismo de Anísio Teixeira. Tal documento concebia as bases financeiras e econômicas para os serviços de interesse público, metas quantitativas e qualitativas, normas regulamentadoras da distribuição dos fundos nacionais do ensino primário e do ensino médio, mas foi opção do poder executivo não executar esse plano. Em outras palavras, o direito à educação, como direito constitucional, se veria burlado pelo custo do seu investimento, visto como gasto pela burocracia ou atacado por razões políticas, e assim, os direitos proclamados como valores sofrem sua redução pelos valores reais (Cury, 2018).

Figura 11 - Foto de crianças com uniforme de escola brincando no playground de alguma superquadra de Brasília publicada na Revista Brasília em 1952. Fonte: NOVACAP (1962, p. 13).



A proposta de Teixeira era inovadora, pois propunha a universalização do ensino via instituições estatais, algo inexistente à época, projetando, ainda, a escola pública como parte da vida ordinária e como potencializadora da vida em coletividade (Moura; Januzzi, 2021, p. 105), aspectos aderentes ao conceito de unidade de vizinhança. Arrojada também era a proposta de materialização da vizinhança, que inicialmente não previa muros ou barreiras visuais nas escolas do Plano Piloto, pois a vida escolar se estendia pelo jardim da quadra, e a proteção era feita pelos próprios edifícios residenciais do entorno imediato, visão essa cândida e utópica. Nos anos 1960, a revista Brasília (1962, p. 13) exibiu uma foto de crianças brincando em uma escola que não tem muros, Figura 11, com a seguinte legenda: “Eis o Brasil do futuro, brincando, descuidado, sem problemas e sem preconceitos, na mais íntima e franca camarada-

gem, que é como se divertem, crescem e estudam as crianças alegres e felizes de Brasília, no âmbito das superquadras em que residem”. A ausência do muro é utilizada na reportagem para estampar a liberdade das crianças graças à segurança propiciada por esta nova e moderna superquadra em construção: Brasília.

Mas a escola aberta não durou muito, e já em 1961 cercas foram providenciadas para as escolas. Atualmente, a quantidade de barreiras físicas se multiplica, com grades, muros, muretas e jardins, para criar vários níveis de controle sobre os usuários e visitantes da escola, o que destoa dos projetos e suas plantas livres modernistas (Garcia, 2016, p. 267). Nas escolas do Plano Piloto, a permeabilidade visual entre quem está dentro e fora é mantida, e a articulação do espaço escolar com o entorno é fluida. Nessa trama, a integração das escolas com a superquadra compõe a unidade de vizinhança. Ao analisar a tipologia do programa escola-classe da superquadra 308 Sul, do Plano Piloto, Chahin (2018) descreve muito bem essa relação de transição entre as áreas internas e externas da escola:

“[...] salienta-se a fluidez com que seus espaços internos se desmancham sobre os pátios da escola, e logo sobre as superquadras, em clara apropriação visual do entorno [...]. Ressalta-se a permeabilidade visual entre espaço escolar e a superquadra, inclusive promovida pela abertura zenital sobre o pátio interno, haja vista o possível contato visual entre quem está dentro da escola e quem olha de algumas das janelas dos edifícios habitacionais. Reciprocamente, o mesmo pode ser percebido na promenade desimpedida através dos pilotis dos edifícios residenciais, bem como desde a escala arterial das vias internas às superquadras. Nota-se também o desimpedimento do olhar do caminhante da superquadra para o interior dessas escolas-classe”. (Chahin, 2018, p. 75).

Fica claro na análise da pesquisadora que, nas escolas projetadas para o Plano Piloto, a fronteira entre interior e exterior é discreta, havendo ainda uma intenção de que seja quase imperceptível, afinal, o cotidiano do ambiente ali se estenderia pela escala bucólica das áreas da superquadra. Conclusões análogas advieram de Patrícia Melasso Garcia, em sua tese *Pedagogias Invisíveis do Espaço Escolar* (2016), quando analisou alterações na configuração arquitetônica de uma escola, construída no Plano Piloto em Brasília na década de 1960. Em sua pesquisa, a autora destaca a inserção de barreiras que não constavam nos projetos, mas que foram criadas para controlar o fluxo de alunos.

As escolas situadas no Plano Piloto, por uma questão de maior rigor na legislação urbanística, apresentaram menor quantidade de alterações internas na configuração arquitetônica. Chama atenção, no entanto, a quantidade de barreiras físicas – grades, muros, muretas, jardins – colocadas em torno do pátio central, criando vários níveis de controle de passagens, tanto para os usuários da escola (servidores e alunos) quanto para visitantes. A observação em campo revelou que os alunos não permanecem nem têm acesso a estes espaços limitados por barreiras sem a presença de um professor ou funcionário da escola. (Garcia, 2016, p. 267).

A despeito do exposto, os edifícios das escolas quase não se alteraram e, apesar das inúmeras barreiras à circulação de pessoas, a permeabilidade visual se mantém, principalmente pelos esforços de conservação decorrentes do tombamento patrimonial do Plano Piloto. Nesse enquadramento, a crítica que tecemos localiza a unidade de vizinhança brasileira como alternativa urbanística ao análogo estadunidense. Mesmo ela mantendo características incomuns como o protagonismo espacial das escolas primárias, as unidades de vizinhança brasileiras se destacam por serem instrumentos de concepção arquitetônica, paisagística e de transformação urbanística própria, genuína e mais flexível. E, se a rua não era mais o lugar prioritário de sociabilidade cotidiana do tecido urbano tradicional em Brasília, foi porque se previa o protagonismo dos automóveis sobre o asfalto, e do pedestre sobre a vasta área pública e verde que se estendia sobre o pilotis. Lucio Costa dialogava em diversos contextos com arquitetos internacionais em meio aos debates pós-Segunda Guerra, mas não há uma ação deliberada de criação artificial da vizinhança, há uma proposta de coexistência entre pessoas de classes sociais distintas numa mesma conformação residencial. De tal sorte, o posicionamento de Anísio Teixeira é diferente, pois ele advogava abertamente pela constituição de uma nova sociedade por meio da arquitetura urbana e escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise revela que a experiência de Brasília sintetiza tanto as potencialidades quanto os limites do conceito de unidade de vizinhança quando confrontado com as dinâmicas urbanas contemporâneas. O contraste entre as abordagens de Lucio Costa, que propunha uma coexistência espacial de classes sem intervenções diretas na sociabilidade, e Anísio Teixeira, que defendia a escola como instrumento ativo de transforma-

ção comunitária, revela tensões fundamentais no planejamento urbano-educacional. Apesar do caráter visionário do projeto original, sua implementação parcial – com apenas 5 das 28 escolas-parque construídas e a substituição da jornada integral por turnos reduzidos – demonstra os desafios de materializar utopias urbanas em contextos políticos e econômicos instáveis. As sucessivas barreiras físicas acrescentadas às escolas, embora contradigam os princípios modernistas de permeabilidade visual, testemunham as complexidades de conciliar ideais pedagógicos com realidades sociais em transformação. Este estudo evidencia como o caso de Brasília permanece paradigmático para repensar as relações entre espaço urbano, arquitetura escolar e projetos de sociedade, especialmente em cidades marcadas por desigualdades estruturais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei no 4.024. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN** - 1ª VERSÃO. 20 dez. 1961.

BREGLIA, V. L. A.; LIMA, C. N. A formação dos professores: novos deveres, novos zelos, novas condições, novos métodos. Em: MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N.; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Eds.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep-MEC dos anos 1950/1960**. Coleção Inep 70 anos. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 179–212.

CHAHIN, S. B. **Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo)—São Paulo: Universidade de São Paulo, 2018.

COSTA, L. O urbanista defende a sua capital. **Acrópole**, p. 375–376, 1970.

CURY, C. R. J. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1217–1252, out. 2018.

DERNTL, M. F. História, memória e patrimônio de Brasília: escolas em unidades de vizinhança. In: MOURA, C. P. DE; PEIXOTO, E. R.; DERNTL, M. F. (Eds.). **Cotidianos, escolas e patrimônios: Percepções antropourbanísticas da capital do Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021. p. 27–58.

GARCIA, M. **Pedagogias invisíveis do espaço escolar**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo)—Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

GOROVITZ, M.; FERREIRA, M. M. **A invenção da superquadra**. Brasília: Iphan, 2008.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Educação 2019**. [s.l.: s.n.].

MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N. O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/196). In: MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N.; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Eds.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep-MEC dos anos 1950/1960**. Coleção Inep 70 anos. Brasília, DF: Inep, 2008. p. 19–38.

MOURA, C. P. DE; JANUZZI, V. P. A Unidade de Vizinhança no 1 e as escalas relevantes do patrimônio. In: MOURA, C. P. DE; PEIXOTO, E. R.; DERNTL, M. F. (Eds.). **Cotidianos, escolas e patrimônios: Percepções antropourbanísticas da capital do Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021. p. 59–86.

NASCIMENTO, J. F. et al. Reflexões a Respeito de um Plano Nacional de Educação. , Brasília, ano 8, n. 19, p. 15-32, jul./dez. 1987. **Educação Brasileira**, v. 8, n. 19, p. 15–32, dez. 1987.

NOVACAP. Revista Brasília. **Revista Brasília**, v. 65–81, p. 83, 1962.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. DA F. Anísio Teixeira e o plano de educação de Brasília. In: MENDONÇA, A. W. P. C.; XAVIER, L. N.; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Eds.). **Por uma política de formação do magistério nacional: o Inep--MEC dos anos 1950/1960**. Coleção Inep 70 anos. Brasília, DF: Inep, 2008.

REGO, R. L. Unidade de vizinhança: um estudo de caso das transformações de uma ideia urbanística. **Urbe - Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 9, n. 3, p. 401–413, 1 jun. 2017.

ROLDAN, D. D. **Unidade de Vizinhança em suas conexões latino-americanas: a construção do conceito e suas apropriações nas obras de Josep Lluís Sert, Carlos Raúl Villanueva e Affonso Eduardo Reidy entre 1945 e 1958**. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional)—São Paulo: USP, 2019.

SOUZA, E. de. Um plano educacional para um novo tempo: Anísio Teixeira e as escolas classe/escola parque de Brasília. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, v. 3, n. 2, p. 39–53, 2016.

SOUZA, M. C. S. C. de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira: da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-64**. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação)—Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2008.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 35, n. n. 81, p. 195–199, 1961.

TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 38, n. n. 87, p. 21–33, 1962.

VILLORIA-SIEGERT, N. The travel path of the neighborhood unit: from the US and Europe to Latin America. The transfer of the model to Venezuela planning. Proceedings. In: 11TH INTERNATIONAL PLANNING HISTORY SOCIETY CONFERENCE. **Anais[...]** Barcelona: IPHS, 14 jul. 2004. Disponível em: <http://www.etsav.upc.es/personals/iphs2004/pdf/226_p.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS): ARQUITETURA ESCOLAR PARA O DESENVOLVIMENTO

INTEGRATED PUBLIC EDUCATION CENTERS (CIEPS): SCHOOL ARCHITECTURE FOR DEVELOPMENT

VALE, MICHEL HOOG CHAUI DO¹

¹Doutor, FAU-USP, michelchauri@gmail.com.

RESUMO

O governo de Leonel Brizola no Estado do Rio de Janeiro (1983-1987) foi um marco na história do país em relação à priorização da educação pública. Seu principal programa abrangeu a construção de quinhentos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), além de edificações modulares de menor porte, equipamentos e infraestruturas que utilizavam componentes em argamassa armada produzidos na Fábrica de Escolas. Os CIEPs eram feitos com peças pré-fabricadas em concreto e contavam com a assinatura de Oscar Niemeyer, figura central na materialização da modernidade arquitetônica brasileira. Esse programa educacional tem amplas conexões com o contexto de encerramento da ditadura civil-militar no Brasil, ao reafirmar seu comprometimento com uma agenda política democrática de desenvolvimento, pela redução da extrema desigualdade social ao priorizar classes de baixa renda. Objetiva-se evidenciar como tais projetos responderam à importância dada à educação pelo governador Leonel Brizola e pelo vice-governador, o educador Darcy Ribeiro, enquanto solução arquitetural e inserção urbano-territorial. A arquitetura pública volta-se para a inclusão da população mais pobre na agenda política, apresentando sentidos de sua produção, considerando os impactos da pré-fabricação no contexto mais amplo da economia estadual e sua coerência com a escala do programa educacional. Desponta a importância de suas formas, procurando revelar seu encadeamento na linhagem de projetos de Niemeyer e no escopo de um ação governamental comprometida com um projeto de desenvolvimento que visava a plena realização do projeto moderno por uma via autônoma.

Palavras-chave: Centro Integrado de Educação Pública (CIEP); Oscar Niemeyer; escolas (arquitetura); Darcy Ribeiro; pré-fabricação.

ABSTRACT

The government of Leonel Brizola in the State of Rio de Janeiro (1983-1987) was a landmark in the history of Brazil in terms of prioritizing public education. Its main program included the construction of five hundred Integrated Public Education Centers (CIEPs), in addition to smaller modular buildings, equipment and infrastructure that used ferrocement components produced at the Factory of Schools. The CIEPs were built with prefabricated concrete pieces and were designed by Oscar Niemeyer, a central figure in the materialization of Brazilian architectural modernity. This educational program has broad connections with the context of the end of the civil-military dictatorship in Brazil, as it reaffirmed its commitment to a democratic political agenda of development, by reducing extreme social inequality by prioritizing low-income classes. The aim is to highlight how these projects responded to the importance given to education by Governor Leonel Brizola and Vice-Governor, educator Darcy Ribeiro, as an architectural solution and urban-territorial insertion. Public architecture focuses on including the poorest population in the political agenda, presenting the meanings of its production, considering the impacts of prefabrication in the broader context of the state economy and its coherence with the scale of the educational program. The importance of its forms emerges, seeking to reveal its connection in the lineage of Niemeyer's projects and in the scope of a government action committed to a development project that aimed at the full realization of the modern project through an autonomous path.

Key-words: schools (architecture); prefabrication; Oscar Niemeyer.

Não sei o passo mais gigantesco que possamos dar, em nosso processo de autonomia nacional, do que este de tomar a nossa própria cultura e fazer dela e de sua transmissão a tarefa máxima da escola brasileira.
(Anísio Teixeira, 2009)

INTRODUÇÃO

O governo de Leonel Brizola (PDT) no Rio de Janeiro teve início em março de 1983 ratificando o que havia sido pactuado em sua campanha eleitoral como prioridade máxima: os maiores esforços e a realização de investimento massivo em educação. Sob essa ampla bandeira, Brizola junto com Darcy Ribeiro, seu vice, propuseram um plano especial para arregimentar forças, ideias e capacidade de realização em diferentes níveis do serviço público e do setor privado para sua viabilização. No centro desse plano, encontrava-se a proposta de centros educacionais integrados (Ribeiro, 1982, apud “Diferença...”, 1982), concebida como uma rede de escolas de tempo integral que seriam construídas com peças pré-moldadas. O projeto se destacava pela ousadia de sua escala, proporcional à enorme demanda por equipamentos escolares, tanto quanto por uma revisão completa dos procedimentos pedagógicos e administrativos relativos ao ensino, que havia sofrido uma série de ataques autoritários no período da ditadura civil-militar, deflagrada em abril de 1964 e que se desfazia naqueles anos 1980.

O programa de governo da chapa eleita pelo recém-criado Partido Democrático Trabalhista (PDT), na linha da tradição trabalhista do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) de Getúlio Vargas e João Goulart, era atravessado pelos princípios da democracia, do nacionalismo e do intervencionismo de Estado, além da busca por uma definição do que seria o socialismo brasileiro (Gomes, 2004). Ele foi desenvolvido e implementado na primeira gestão de Brizola, entre 1983-87 e retomado em seu retorno ao governo (1991-1994). Foram montadas duas frentes de priorização do atendimento escolar com a produção de novos edifícios pré-fabricados com diferentes técnicas: a) os centros educacionais integrados, que seriam projetados por Oscar Niemeyer e pré-fabricados em concreto pesado; e b) as escolas isoladas, casas da criança e casas comunitárias, que viriam a ser produzidas por uma fábrica pública de componentes de argamassa armada (a Fábrica de Escolas), concebida por João Filgueiras Lima, o Lelé. Os dois arquitetos, figuras indissociáveis da modernidade brasileira e da construção de Brasília, se integram ao programa educacional carioca recuperando uma linha de pesquisa que remontava

à experiência da construção da capital. Esses projetos foram coordenados pelo antropólogo e educador Darcy Ribeiro, vice-governador e secretário estadual de Cultura, Ciência e Tecnologia, que esteve à frente do Plano Especial de Educação (PEE) orientando sua concepção – e que, por sua vez, também não pode ser apartado da realização da capital do país, tendo deixado sua marca na cidade com a criação da Universidade de Brasília (UnB).

O carro-chefe do programa, o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), consistia em viabilizar uma escola pública de período integral de qualidade para as classes populares do Rio de Janeiro, que servisse de modelo a médio e longo prazos para toda a rede escolar (Faria, 1991). Tal escola tinha como principal objetivo educar e dar condições às crianças pobres de se desenvolverem e superarem as desigualdades estruturais que perpetuavam as diferenças de oportunidades entre elas e os filhos das famílias de alta renda (Ribeiro, 1986). Ribeiro (1986) partia do duplo diagnóstico do alto nível de desigualdade socioeconômica brasileira e da baixa qualidade e ineficácia da educação pública existente, que, combinadas, se retroalimentavam. Compreendia que proporcionar educação de alta qualidade em uma estrutura que possibilitasse a permanência da criança na escola era o único meio de mudança da condição de pobreza familiar e dessa estrutura social. Portanto, tal escola deveria oferecer serviços que suprissem as carências materiais que impediam o aprendizado, abrangendo desde a alimentação suficiente e saudável até a assistência médica e dentária, além da higiene pessoal. Ainda, deveria possuir metodologia e atividades adequadas para as crianças que não dispunham de complementação em sua educação básica, em termos de atividades físicas e culturais, de maneira que essas carências relativas à formação das crianças de alta renda fossem ali supridas.

CIEPS: Uma “Brasília de escolas”¹

¹Segundo Guilherme Zarvos (2010), como Brizola teria se referido aos CIEPs, no chamamento às grandes empreiteiras para participarem das obras.

Dado o caráter emergencial com que fora identificado o problema da educação, a implementação da resposta a essa necessidade dependia de esforços extraordinários, a fim de que fosse efetivada na escala necessária e no tempo disponível – ou seja, durante o mandato do governo eleito. Mais do que isso, a proposta de atendimento dessa demanda se pautava pelo entendimento de que o modo de viabilizar esse projeto fosse coerente com um conjunto de aspectos socioeconômicos e culturais – além de um sentido político-ideológico. Para tanto, baseou-se em um diagnóstico abrangente do problema carioca (e brasileiro, por extensão)

e no entendimento de que era necessário construir uma solução específica para essa realidade. O plano fundamentava-se em uma caracterização sócio-histórica e na elaboração de uma resposta adequada ao quadro identificado, pela capacidade técnico-administrativa mobilizada e pelas condições tecnológicas e recursos materiais disponíveis.

Esse direcionamento se apoiava no fundamento cultural, pela capacidade de imaginação e realização de formas aderentes ao contexto social e à disponibilidade material, mas também considerava a sua inter-relação com a política econômica, em sua capacidade de mobilizar esforços e recursos para a transformação do quadro mais amplo da sociedade. Ou seja, o planejamento de uma política educacional seria o mote da mobilização de recursos criativos e materiais, no sentido de catalisar mudanças no plano social por meio de um novo quadro produtivo da construção civil voltada para demandas públicas. A implementação de um projeto escolar massivo de educação em tempo integral integrava dessa forma um projeto político de retomada do protagonismo do Estado na programação econômica e na sua afirmação simbólica para a sociedade. Pode-se dizer, em termos marxistas, que a produção da arquitetura era ao mesmo tempo estrutura, considerando sua dimensão econômica, e superestrutura, levando em conta sua dimensão cultural, para subsidiar material e simbolicamente o desenvolvimento almejado.

A forma imaginada consistiu na criação de dois sistemas de construções pré-fabricadas regulados pelo Estado, operados em separado pelo mercado privado da construção civil (no caso dos CIEPs) e pelo próprio Estado (no caso da Fábrica de Escolas, para as unidades menores) em função das distintas características dos dois sistemas adotados. Baseava-se em um programa pedagógico elaborado de forma participativa, calcado na integração com as comunidades e na valorização das suas referências culturais. Ele deveria materializar um espaço ampliado de atuação profissional de educadores e demais profissionais correlatos, tanto quanto de setores técnicos da construção civil, sob o argumento de redução das desigualdades e de consolidação do regime democrático.

No caso dos CIEPs, funcionariam das 8 às 17 horas, com capacidade para até 1.000 alunos e ofertariam serviços médico-odontológicos, além de 4 refeições por dia e banho. Forjaram-se assim, como autênticos centros culturais e recreativos, para uma integração efetiva com a comunidade (Ribeiro, 1986). O plano da rede de CIEPs abrangia 66 municípios

do Estado do Rio de Janeiro, com concentração de unidades na capital e na Baixada Fluminense, totalizando 500 unidades. O projeto materializava uma ambição conjunta de renovação pedagógica e construção civil (Ribeiro, 1986).

A proposta reconhecia justamente nos setores mais carentes da sociedade o elo mais fraco para o qual era necessário criar políticas de desenvolvimento, a partir de sua incorporação na agenda política. A escola seria o espaço privilegiado de acolhimento e integração social pela sua atribuição formativa para crianças e jovens. O conjunto edificado da escola materializava a inserção do Estado nos territórios periféricos, segregados e desqualificados do ponto de vista da cidade formal. Nesse sentido, seria o meio de aproximação do Estado com esses lugares, não pela chave da opressão, mas inserindo material e simbolicamente a infraestrutura pública nas regiões mais carentes.

Os edifícios que compunham o conjunto eram implantados com o intuito de criar uma centralidade a partir do espaço escolar, configurando um lugar público de escala comunitária. Seu programa de usos buscava ampliar sua função exclusivamente educacional, incorporando outras práticas de caráter coletivo, conforme as demandas da população do entorno. Isso aconteceria a partir da oferta de atividades sociais, recreativas e formativas que o corpo pedagógico formado por professores, coordenadores, merendeiras, animadores culturais, médicos, dentistas e pais sociais propusessem.

A questão da cidadania era ampliada pelo projeto de saúde escolar, compreendido como parte ativa do processo pedagógico de formação dos alunos e partia do pressuposto de que o binômio saúde/doença é um processo socialmente determinado (Ribeiro, 1986). Para tanto, envolvia-se todo o corpo escolar, funcionários e membros da comunidade, para o qual foi preparado um livro, "Falando em saúde", para orientar os professores sobre seu papel adicional na educação para a saúde; uma outra publicação sobre o tema era dirigida às crianças. Eram ainda preparadas atividades teóricas e práticas sobre nutrição, crescimento das crianças, hábitos de higiene, sexualidade, prevenção de acidentes, primeiros socorros e outros temas correlatos. A formação dos alunos previa sua ativa participação na limpeza da sala de aula, conservação dos jardins e na pré-lavagem das bandejas após as refeições (Ribeiro, 1986). Conforme Mignot (1989):

“A alimentação, o banho e os cuidados com a saúde são apontados como responsáveis pelo sucesso da criança. Campanhas contra o piolho e a sarna são estimuladas. [...] Em sua maioria, os professores estão convencidos que o papel da escola é salvar da marginalidade, alimentar, cuidar da saúde, criar hábitos de higiene, enfim, suprir necessidades afetivas, intelectuais, culturais, nutricionais e sociais.” (Migot, 1989, p. 58)

Figura 1: Vista dos três blocos que compõem o CIEP: à esquerda, o volume octogonal da biblioteca; à direita, o salão polivalente coberto; e ao fundo o bloco de salas de aula.

Fonte: O livro dos CIEPs, Darcy Ribeiro (1986).



A promoção da saúde era, portanto, a combinação do atendimento médico e odontológico com uma rotina de cuidados pessoais, que passava pela nutrição e pelo asseio, pelas refeições e pelo banho diário no fim do dia, com a prática da higiene pessoal e o tratamento de agravos relacionados às condições de saúde pública, doenças negligenciadas, infecções parasitárias, doenças de transmissão hídrica-alimentar entre outras infecções comuns. Essa promoção concomitante de informação e prática relativa à saúde, nutrição e cultura com a comunidade ampliada tinha o efeito – considerado na formulação do projeto educacional como um plano de desenvolvimento mais abrangente – de gerar impactos nas famílias e na própria economia local (Gouveia, 2022):

“A comunidade começa a ter o CIEP como referência. Então ela começa a ter aulas sobre alimentação, ela começa a perceber a criança dela engordando, bonita, alegre. (...) A partir daí o quitandeiro disse assim: “O senhor, depois que abriu a Escola aqui... uma caixa de cenoura, demorava pra sair, agora vendo três, quatro por semana.” Porque eles tão comendo legumes, a escola é um núcleo desse aprendizado.” (Gouveia, 2022).

Esse amplo universo de iniciativas formativas e agregadoras para a comunidade não perdia de vista sua função prioritária que era a promoção de uma educação integral para as crianças, com foco na alfabetização. O propósito educacional era fortalecido por essa visão transversal da educação integral, que fortalecia mutuamente crianças e comunidade, por meio da integração social pela educação formal e popular. Ao mes-

mo tempo, privilegiava a integração de territórios de baixa renda à agenda das políticas públicas como expressão da consolidação da democracia. Ela se daria justamente pela incorporação das classes sociais mais baixas historicamente excluídas dos resultados do desenvolvimento do país.

O projeto pedagógico

A orientação do programa pedagógico e assistencial da rede consistia em uma estrutura de apoio fundamental para o desenvolvimento da criança, no sentido de lhe proporcionar condições materiais de desenvolvimento (pela promoção da saúde e nutrição), com o objetivo de fazer da escola uma efetiva promotora de maior participação social das classes mais pobres. Nesse sentido, era um equipamento fundamentalmente democratizador da sociedade (Ribeiro, 1986). Anunciada como uma verdadeira escola-casa, era também escola-restaurante e escola-ambulatório (Mignot, 2001), no sentido de acolhimento, cuidado e desenvolvimento, com múltiplas atividades recreativas, esportivas e culturais. Seu perfil, associado à estratégia de inserção territorial pelo corte de pobreza, densidade populacional e desassistência, fazia dela também uma escola-cidade. Essa política educacional combinava, portanto, prioridades: às classes populares, ao sentido democrático e inclusivo das políticas de desenvolvimento do Estado; à ideia de superação das condições promotoras das desigualdades estruturais; e ao respeito à diversidade cultural constituinte das comunidades.

A radicalização das ideias de inclusão pela educação se dava na prioridade à alfabetização, no desenvolvimento integral das crianças e jovens e na adequação do instrumental pedagógico ao universo cultural das classes baixas, historicamente marginalizadas e ignoradas no processo educacional em seus referenciais, contextos e linguagem. O foco foi definido em função das altas taxas de analfabetismo funcional, no número de alunos repetentes e renitentes e na percepção de que uma das raízes da perpetuação das diferenças sociais entre crianças de baixa e de alta renda era justamente a questão do letramento e a abertura de possibilidades a partir desse fundamento.

Ainda, o cerne da proposta do CIEP consistia na materialização de uma escola de educação integral em tempo integral – na qual o fato de proporcionar a convivência e o alargamento de relações sociais seria mais

efetivo para a força educativa do que a própria transmissão de conhecimento (Arroyo, apud Mignot, 1989):

“Não se amplia o tempo para ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes: alimentar-se, assear-se, brincar, relacionar-se, trabalhar, produzir coletivamente na escola.” (Arroyo, apud Mignot, 1989, p. 54).

Essa visão atualiza, de certa forma, o pensamento do próprio Anísio Teixeira com relação à proposição da escola-parque, que seria uma espécie de universidade mirim (Almeida, 2001), preparando as crianças para o exercício da cidadania e o trabalho. Ao defender a escola de ensino integral, Teixeira advogava pelo ensino primário como meio de habilitar os homens ao trabalho nas suas formas mais comuns (Teixeira, 1994). A proposta dos CIEPs avança nesse aspecto: não apenas defende a boa formação curricular dos alunos pobres, carentes de outros estímulos e experiências culturais como era comum nas famílias de maior renda. Defende também a escola como promotora da democracia, fortalecendo os espaços democráticos e construindo essa instância dentro da própria escola (Faria, 1991), considerando o referencial cultural popular do aluno.

Seu programa pedagógico havia sido pensado para amplificar a conexão entre políticas públicas e grupos sociais vulneráveis. Essa integração era feita tanto pela presença material do equipamento educacional nos territórios de baixa renda quanto pela valorização da bagagem cultural das crianças e jovens dessas comunidades (Faria, 1991), de forma a integrar seus referenciais nos processos de alfabetização e estudos sociais. Isso se daria pelo cultivo da visão crítica junto à valorização do referencial cultural popular, ou seja, na afirmação dos valores da comunidade, trabalhados com ferramental pedagógico na promoção do ensino curricular e na consolidação das habilidades requeridas. De um lado, ampliava o sentido histórico anterior da educação de tempo integral, que antecede a escolarização universal. Conforme Arroyo (1987 apud Mignot, 1989), nela seriam formados os “homens totais”, educados em sua totalidade. De outro, propunha um sentido político para a formação das crianças, pelo reconhecimento e visibilização das populações de baixa renda, em suas carências, direitos e expressões culturais. Segundo Poli (1987, apud Mignot, 1989), as escolas de tempo integral se justificavam por ser:

“[...] necessário modificar a maneira de tratar a criança pobre. O ambiente em que nasce a criança da camada popular não

oferece os estímulos e condições necessárias para o sucesso escolar. A escola deve compensar aquelas falhas, dando às crianças o que lhes falta. Isto só será viável numa nova escola. Numa escola em que a criança permaneça por mais tempo.” (Poli, 1987, apud Mignot, 1989, p. 55).

Figura 2: Propaganda institucional do Banerj, com mensagem do objetivo central do CIEP.

Fonte: Revista Módulo, nº 91, maio-junho-julho (1986).



O CIEP privilegiava os livros e a leitura, destacando essa atividade no programa arquitetural com um bloco específico dedicado à biblioteca. Ela estava projetada para abrigar até 10.000 volumes, e iniciava-se com 1.000 títulos previamente selecionados por pedagogos. Havia ainda uma gibiteca e um acervo de material didático voltado para o professor, além de espaço para pesquisa e para a programação de atividades culturais ao longo de todo o ano, junto com um Clube de Leitura. As salas de estudo dirigido tinham acervos compatíveis com cada série e as disciplinas a serem trabalhadas, completando o processo de aprendizagem das aulas convencionais. Acima da biblioteca, estava prevista uma residência para alunos em situação de vulnerabilidade, com alojamento para 12 crianças, que poderiam morar na escola sob os cuidados de um

casal selecionado na comunidade, que disporia de quarto próprio, sala comum, sanitário exclusivo e cozinha. Cabia ao casal, junto com os alunos-residentes, a definição das rotinas domésticas e a distribuição das tarefas pelo sistema de rodízio.

²O projeto EDUCOM - Informática na Educação foi o primeiro projeto público a tratar da informática educacional. As diretrizes para a sua implantação foram elaboradas a partir de duas edições do Seminário Nacional de Informática em Educação, realizados na UnB, em 1981, e na Universidade Federal da Bahia, em 1982. O projeto foi implantado pela Secretaria Especial de Informática (SEI) com suporte do CNPq e FINEP, órgãos do Ministério de Ciência e Tecnologia, e pelo Ministério de Educação e Cultura, em quatro universidades federais (Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) e na Universidade Estadual de Campinas. Todos trabalharam com escolas públicas e realizaram atividades de pesquisa e formação, que possibilitaram diversas ações iniciadas pelo MEC (Andrade, 1993; Andrade, Albuquerque Lima, 1993; Moraes, 1997 apud Valente, 2006). Cf. MEC (1985).

O projeto tirava partido da tecnologia mais avançada à época, com um circuito interno de televisão e uma programação audiovisual especialmente selecionada para seu atendimento, através de um convênio com a Fundação Televisão Educativa (Funtevê), com programação selecionada para os CIEPs, e a disponibilidade do acervo de programas da TVE. Além disso, foi planejada a introdução da informática nos CIEPs, com a aplicação de uma linguagem computacional específica voltada para a educação infantil. O projeto contava com o apoio da UFRJ através do projeto EDUCOM² da Faculdade de Educação (Ribeiro, 1986).

O desenvolvimento do aluno era complementado pela integração de atividades físicas ao processo de aprendizagem, com vistas à melhoria do seu desempenho global. Essa proposta baseou-se no entendimento da relevância da educação física na faixa etária dos 7 aos 14 anos, considerando as profundas modificações no organismo da criança nesse período (Ribeiro, 1986). Mais do que isso, o programa pedagógico buscava tirar partido das atividades físicas integrando a experiência da prática esportiva com o conjunto de conhecimentos adquiridos em sala de aula, colocando-a a serviço da educação integral. A prática esportiva abrangia noções de ritmo e lateralidade (úteis no processo de alfabetização), além de ser utilizada como recurso complementar na identificação de letras, números e formas geométricas.

A animação cultural

É central no projeto o papel da cultura na educação; desde antes de iniciar a gestão, o vice-governador já anunciava que as escolas seriam “centros de cultura”, com a previsão de que abrissem nos finais de semana e feriados para “shows de artistas, bailes, rodas de samba, concertos de choro, cinema e teatro. [...] Ali os alunos poderão aprender a fazer gravuras e esculturas, por exemplo” (“Brizola fará...”, 1983). Tais atividades eram capitaneadas pelos animadores culturais, profissionais encarregados de desenvolver atividades artísticas a partir das práticas e dos elementos partilhados pelas crianças. Elas envolviam expressões de música, danças, festas populares e religiosas, elementos da cultura afro-brasileira (tais como a capoeira e o candomblé), entre outros. O es-

paço escolar recebia ainda atividades comunitárias, como assembleias de movimentos populares, e abria aos finais de semana, a fim de servir de opção para a recreação e o lazer das famílias das comunidades nesses períodos.

A figura do animador cultural era o elo integrador entre escola (e programa pedagógico) e comunidade (e sua cultura). A educação formal era compreendida como parte de um contexto cultural, trazido para o primeiro plano do processo educacional, de maneira contínua e diária. Porém, o reforço do vínculo com a comunidade se fazia maior com a promoção de atividades nos finais de semana. Cabia aos animadores culturais, geralmente oriundos da própria comunidade, o trabalho de “fazer emergir [...] as cores e os tons da comunidade que circunda a escola” e “levando para o interior do CIEP produções das diferentes linguagens da cultura popular” (Ribeiro, 1986), trazendo diferentes práticas, de teatro, música, poesia, fotografia, escultura e festas tradicionais.

A visibilização da produção cultural oriunda da própria comunidade revela parte do papel político e social da escola, no sentido de trazer para o primeiro plano da percepção dos alunos um conjunto referencial que já lhes pertence. Esse processo de trabalho ressignifica e valoriza aquilo que lhes é próprio e se torna, ao mesmo tempo, lastro de sua projeção para o exterior e vetor de conhecimento formal para o interior da própria comunidade escolar. Desse modo, a cultura local é reconhecida enquanto um valor comum, carregado de história, afetos e expressão estética que se projeta para o mundo em diálogo com outras instâncias e territórios; ao mesmo tempo, serve de suporte para o exercício da aprendizagem do conteúdo curricular, construindo o conhecimento à maneira freireana em que forma e cultura local são um só instrumento de tomada de consciência e aprendizado.

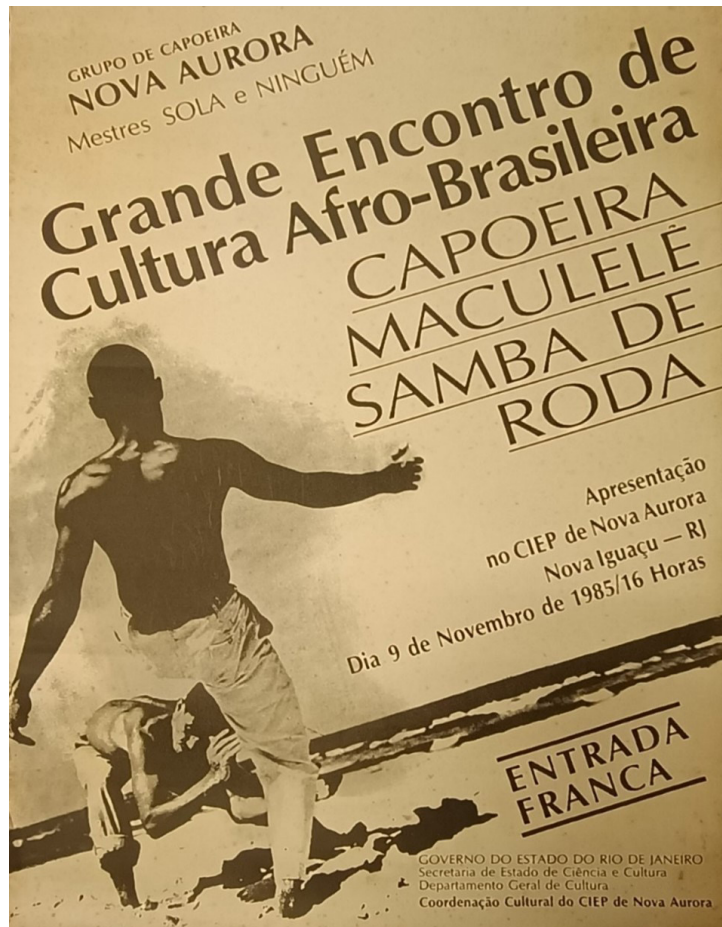
³O conceito de uma ação cultural orgânica remete às ideias de Antonio Gramsci sobre escola unitária / formação humanista, que deveria “se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (Gramsci, s/d apud Chagas, 2016, p. 128); a função cultural da escola pública de tempo integral aproxima, de certa forma, Darcy ao pensamento gramsciano (Chagas, 2016, p. 140).

A própria ideia de uma animação cultural nos CIEPs é compreensível como uma proposta orgânica de ação cultural³ ante a fabricação cultural. A sua constituição como um lugar físico para a produção e o abrigo do que se entende por cultura remonta à organização dos “centros de cultura” ao final dos anos 1950, incentivados pela defesa feita por André Malraux na França – embora se percebam traços desses centros no Brasil desde a década de 1920 (Chagas, 2016).

A apropriação dos espaços do conjunto edificado se dava rotineiramente por meio das ações ligadas aos usos comunitários e à animação cul-

tural. Dessa forma, tais atividades não se restringiam ao pátio coberto, tanto quanto o salão polivalente não era usado apenas como quadra de esportes coberta. Antes, eram apropriados por uma infinidade de atividades, tantas quantas fossem imaginadas junto com animadores culturais ou por iniciativa dos moradores.

Figura 3: Cartaz de divulgação de atividade cultural no CIEP Nova Aurora
 Fonte: Acervo pessoal (doação Eucanaã Ferraz)



O projeto de arquitetura

Assinado por Oscar Niemeyer, o projeto do CIEP recuperava uma linha de pesquisa produtiva de arquitetura que remonta à experiência de Brasília. Reafirmava a identificação entre arquiteto e intelectuais que integraram uma rede de sociabilidade, exemplificada na Superquadra 108 Sul de Brasília, do IAPB, registrando a primeira aproximação de Niemeyer e Lelé em uma parceria que se desdobrou no projeto da UnB. Darcy, Oscar e Lelé haviam trabalhado conjuntamente, naquele período inaugural da nova capital brasileira, na pesquisa de soluções pré-fabricadas para a educação na construção da Universidade de Brasília (UnB) e na estruturação de uma agenda de pesquisa tecnológica a se irradiar, a partir da nova capital, para o país e a América Latina. Importante dizer que essa

rede se formou ainda antes, no contexto da capital federal no Rio de Janeiro, nos círculos acadêmico e burocrático no campo progressista – leia-se desenvolvimentista e de esquerda. Ainda, reforça um valor político da modernidade, que vincula uma arquitetura de prestígio e o Estado, revelando uma ligação íntima entre político e arquiteto que remonta à década de 1930 (Gorelik, 2005). Niemeyer personaliza, através de suas formas, um dispositivo cultural de alcance mais vasto, reafirmando sua atribuição de desenhador de ícones arquitetônicos, na “peculiar combinação entre modernização e culturalismo nacionalista” (Gorelik, 2005), que aciona automaticamente um mecanismo de associação do projeto (moderno) com a presença do Estado, quando se trata de um programa institucional. No caso da demanda educacional, a arquitetura moderna não só se reafirma como figuração da identidade nacional e de representação do Estado, mas satisfaz diretamente as necessidades sociais a quem a arquitetura deveria estar a serviço, conforme era demandado pela sua crítica. Opera dessa maneira a vinculação da arquitetura com o Estado enquanto este se reafirma como agente estrutural da modernização (Gorelik, 2005).

Figura 4: Vista de um CIEP na região central do Rio de Janeiro.

Fonte: O livro dos CIEPs, Darcy Ribeiro (1986).

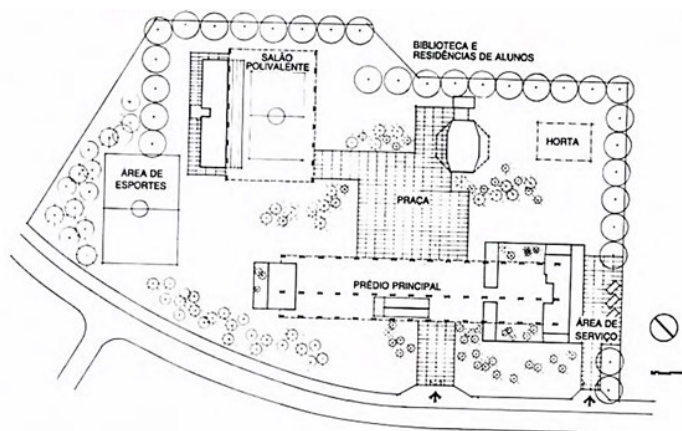


O conjunto que compunha um CIEP era constituído por um edifício principal com três pavimentos (no térreo: pátio coberto, cozinha industrial, refeitório, gabinete de assistência médica e dentária; nos demais pavimentos: administração e salas de aula e de estudo dirigido); ginásio multiuso coberto; biblioteca pública, além de tratamento paisagístico. A praça configurada pelas edificações, por sua vez, reforça o estímulo ao uso comunitário do Centro. É importante olhar para o conjunto das construções a partir das relações que estabelecem entre si, constituindo espacialidades, lugares e possibilidades de apropriação na medida em que configuram uma praça, um lugar público, e instituem a presença do Estado onde se instalam (Ferraz, 2022):

“[...] era um trio né, o CIEP, a quadra e a biblioteca: essa coisa tríplice. Que funcionava muito bem e tinha um espaço, e entre uma coisa e outra, era um lugar pra correr. Um lugar pra correr, andar... pra tudo, pra criançada. Eu achava que funcionava muito bem.” (Ferraz, 2022).

As construções eram compostas principalmente por seis componentes pré-fabricados estruturais, que perfaziam os painéis das fachadas, lajes, pilares, vigas, peças de coberturas e rampas. Os vedos internos eram construídos em alvenarias de tijolos e completados com caixilhos metálicos. Eram produzidos por construtoras privadas, capacitadas em pré-fabricação e que deveriam seguir o modelo desenvolvido por Niemeyer e pelo engenheiro José Carlos Sussekind, implantando uma fábrica para produzir o jogo completo de peças estruturais. Ainda, expressava o desejo de destacar essas infraestruturas na paisagem urbana, marcando-a com o seu valor plástico e sua correspondência com a importância institucional.

Figura 5: Desenho com implantação de um CIEP típico.
 Fonte: O livro dos CIEPs, Darcy Ribeiro (1986).



A estrutura proposta buscava tirar partido da pré-fabricação por meio da definição de dimensões econômicas e de maior facilidade construtiva, com vãos de 5 x 6 m e 8,50 x 6 m. Além das dimensões indicadas, a própria forma dos apoios permite a utilização de painéis pré-fabricados de lajes, com dimensões de 2,50 x 6 m e 2,50 x 8,50 m (em função dos espaços previstos no programa que, junto com a circulação vertical em rampa, definem a assimetria axial longitudinal do edifício principal com maior economia). No edifício principal, é justamente a amplitude máxima para os apoios que possibilita essa largura de 2,50 m e que se configuram como uma espécie de pilar-painel, que dá forma à fachada.

Vistos isoladamente, esses painéis remetem às figuras escultóricas dos elementos de apoio utilizados por Niemeyer em outros projetos. Eles são

compostos, neste caso, da sucessão de curvas e retas que perfazem a maior e menor largura da peça em decorrência da sua função de apoio dos painéis (horizontais) e transferência das cargas (verticais). Na sua aplicação, percebe-se o rigor da sua seriação ao viabilizar o apoio dos painéis de laje, que por sua vez têm largura que se adequa às condições de transporte por meio rodoviário e que, em conjunto, configuram as aberturas da fachada mais externa do edifício.

De outra maneira, percebe-se que Niemeyer revisita outros elementos de apoio de sua produção que nos casos mais emblemáticos, em alguns palácios de Brasília, se exprimem na chave da excepcionalidade, coerentes com os programas arquitetônicos em que se inscrevem. Reconhece-se naqueles casos o trabalho de concordância entre as formas de apoio (eminentemente verticais) e as funções horizontais dos elementos apoiados. Nesses palácios, as curvas de concordância entre os dois vetores se distribuem em outros eixos, não se limitando apenas ao plano frontal, tendo suas formas definidas a partir de outras funções geométricas mais complexas. Nos CIEPs, essa experimentação formal sai do campo do excepcional por meio da simplificação formal da concordância entre apoios e elementos apoiados, com o claro intuito de atender aos requisitos da seriação e da economia de escala, da logística e celeridade na montagem. Neste caso, as curvas simples se desenvolvem apenas em um plano (da elevação frontal), sem variação de dimensões nos demais eixos.

Figura 6: Elemento estrutural pré-fabricado de apoio para fachada de um CIEP.
Fonte: O livro dos CIEPs, Darcy Ribeiro (1986).



Por fim, é fundamental abordar o papel de Brizola na definição do programa escolar e do partido arquitetônico, contribuindo para isso, sua experiência no exílio; para além da recuperação da figura de Niemeyer, amalgamado na concepção de um Brasil moderno desde os anos 1930/40 até o ápice com a criação de Brasília, é central o diálogo entre o arquiteto e o político na definição da solução do programa escolar. Por outro lado, é evidente a intimidade de Darcy com o tema da educação integral, a partir de sua proximidade com o educador Anísio Teixeira, referência central nos debates sobre educação pública, universal e gratuita no Brasil e expoente do movimento escolanovista; revela também o conhecimento sobre seu projeto da Escola-Parque na Bahia nos anos 1950, conforme relatado pelo professor Aníbal de Gouveia (2022), ex-diretor de CIEP:

“Ah, o Brizola teve contato com o Uruguai’... o Darcy, obviamente que sim, ele já tinha o Anísio Teixeira estudado. Tanto é que a primeira coisa que ele reedita é o livro da Terezinha Éboli, que estuda a Escola-Parque da Bahia. Ele é um fenômeno! O Darcy sabia da escola de tempo integral, e falava isso. [...] Darcy também tem essa escola na cabeça, porque ele era amigo do Anísio na construção da Universidade de Brasília. O Darcy dá o tom, aspectos, e discute com Anísio, porque ele é signatário do manifesto dos pioneiros da educação em 59. Ele, Maria Yedda, Paulo Freire, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme. Paschoal inclusive, é signatário dos dois manifestos, de 32 e de 59. Só você pegar o manifesto e ver os signatários. E são amigos, tão juntos, entendeu?” (Gouveia, 2022).

A relação entre cliente e arquiteto, tratando da expectativa de Brizola com Oscar, mas sem desconsiderar a participação de Darcy, é expressa em pontos de vista complementares de quem acompanhou o desenvolvimento do projeto à época. O resultado da concepção parece combinar expectativas de ambos, Brizola e Darcy, em suas respectivas demandas, às vezes mais afeitas à expressão formal do conjunto, outras mais atentas à correspondência do partido ao projeto pedagógico (Faria, 2022; Ferraz, 2022):

“Como que o Niemeyer poderia captar no projeto? Aí eu tenho noção pra mim que o que ele captou foi aquela amplidão, entendeu? Aquela amplidão, aquela escola poderosa, era aquilo que o Brizola queria. O Brizola queria uma escola poderosa. E isso é entre o Brizola e o Niemeyer.” (Faria, 2022).

“E os CIEPS eram fortes. Primeiro uma presença arquitetônica forte. Este foi um acerto do Darcy. Um acerto do Oscar. Não era pra ser um prédio que sumisse... Não era pra ser uma coisa integrada. Era pra ser tipo... colocar uma coisa “Puff!” e

criar uma energia nova! [...] Surpresa estética, sabe? Novidade, novidade para as pessoas, para o mundo. Não tem nada parecido com aquilo ali. Você põe lá um negócio que não se parece com nada. É bom.” (Ferraz, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os CIEPs retomam, nesse diálogo com Darcy e Brizola, a linhagem de projetos de Oscar que expressam uma estética do belo sob a crença do poder político da forma. Fazem eco aos propósitos iniciais da construção de Brasília, mobilizando o empenho estatal na construção de um simbolismo que dá corpo à dimensão pública e democrática da construção. O projeto escolar no Rio de Janeiro avançou com essa agenda, radicalizando a arquitetura como obra de arte acessível ao grande público, na medida em que a denúncia do abismo social (Saboia, 2009) é recolocada no direcionamento do investimento estético para um programa de necessidades popular por excelência: a escola pública.

Figura 7: Divulgação das obras dos CIEPs no balanço de dois anos da gestão.
Fonte: Jornal do Brasil (15/03/1985).



Sua radicalidade pode ser compreendida a partir do seu conteúdo arquitetural e das formas de sua produção. Radicalidade aqui compreendida não como um corte abrupto ou uma ação de cunho extremista ou inflexível – mas aproximando-se do sentido que se vincula às suas raízes e fundamentos. O PDT, ao chegar ao governo no período da redemocratização, reafirma suas bandeiras históricas de nacionalismo e soberania concomitante ao atendimento das demandas populares. A demanda escolar é priorizada a partir desse sentido essencial do partido, equiparando em importância um discurso (centrado na autonomia e no desenvolvimento) e um programa (voltado para as demandas dos trabalhadores e das classes populares).

A arquitetura toma parte nesse programa como disciplina prioritária em função da sua importância combinada de funções materiais e simbólicas. Retoma, dessa maneira, a relevância na modernidade brasileira, na sua relação simbiótica entre cultura e Estado, e ressignifica, de forma ampliada, as implicações sociais de seus aspectos produtivos. Não por acaso, os arquitetos formuladores dos projetos analisados vêm desse contexto, representantes de uma escola que se forjou nessa “missão”. Chama atenção como a arquitetura se manifesta carregada de simbolismo nacional e popular, quando o seu discurso apenas teria sentido na medida em que afetasse a sua produção, por meio de processos transformadores das relações de trabalho e que superassem a alienação do trabalhador. Daí a importância do programa em “recuperar” essa arquitetura, apropriada pelo regime no período autoritário e esvaziada em sua agenda produtiva e social. A sua reproposição para o atendimento da demanda pública e estatal nos anos 1980 no Rio de Janeiro faz parte desse projeto maior de retomada de um projeto mais amplo para o país e seu povo.

REFERÊNCIAS

BRIZOLA fará fábrica de escolas. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 1º caderno, p. 4, 1983.

CHAGAS, M. A. M. das. **Animação Cultural**: a inovação dos CIEPs-RJ nos anos 1980. Curitiba: Appris, 2016.

DIFERENÇA de Brizola sobre Moreira é de 124 mil 715 votos. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 1º caderno, p. 8, 23 novembro 1982.

FARIA, L. C. M. de. **CIEP**: a utopia possível. São Paulo: Livros do Tatu, 1991.

FARIA, L. C. M. de. **Entrevista concedida ao autor**. Rio de Janeiro, 02 jul. 2022.

FERRAZ, E. **Entrevista concedida ao autor**. Rio de Janeiro, 20 jun. 2022.

GOMES, Â. de C. Brizola e o trabalhismo. **Anos 90**, v. 11, n. 19, p. 11–20, 2004.

GORELIK, A. **Das vanguardas a Brasília: cultura urbana e arquitetura na América Latina**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

GOUVEIA JUNIOR, A. **Entrevista concedida ao autor**. Maricá, 01 jul. 2022.

MIGNOT, A. C. V. CIEP – Centro Integrado de Educação Pública – alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação?. **Em Aberto**, v. 8, n. 44, 1989.

MIGNOT, A. C. V. Escolas na vitrine: centros integrados de educação pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 153-168, 2001.

RIBEIRO, D. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SABOIA, L. Brasília et Oscar Niemeyer: le contexte politique et la dimension esthétique. **Cahiers d'Histoire**, v. 109, p. 27-54, 2009.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

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).

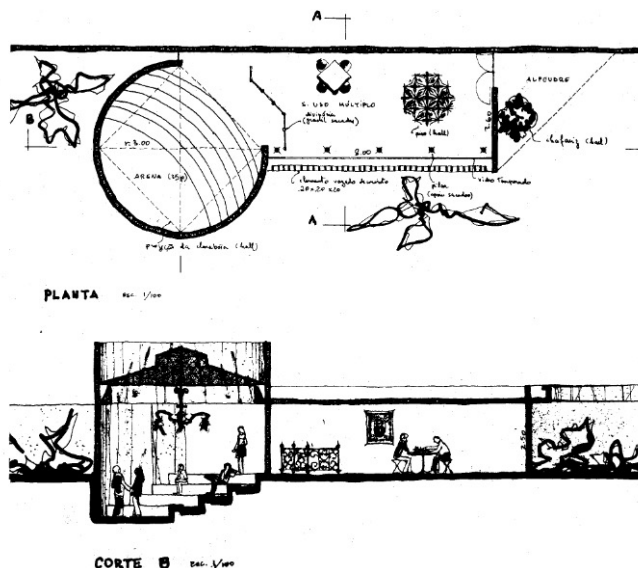


Figura 4 - Inauguração do espaço do Grêmio da E.E. João Kopke.
Fonte: Yoshihara (1977).



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).

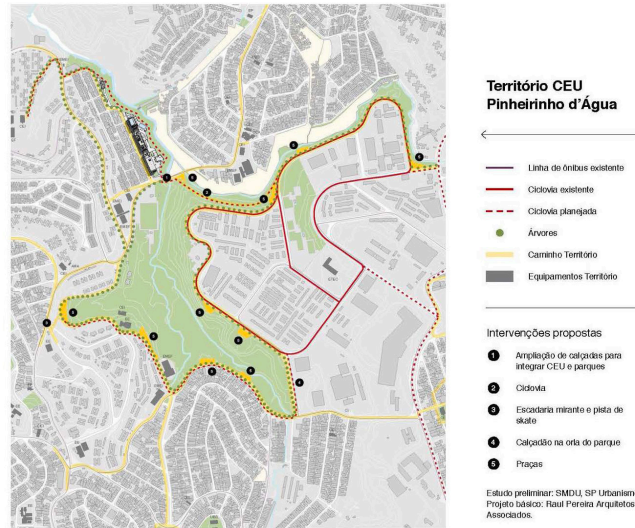


A partir dessas oficinas, a SMDU contratou o escritório de Raul Pereira para desenvolver o projeto do Território. CEU Pinheirinho d'Água, referendando toda a história anterior de implantação do parque e respeitando o desejo da comunidade escolar de ter esse parque como centro dos processos educativos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

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

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

SOARES, MARCOS¹; NAKANO, ANDERSON²; GONÇALVES, THIAGO³

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

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

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

RESUMO

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

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

ABSTRACT

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A PROPOSTA DE ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

INTERVENÇÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE SÃO PAULO

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

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

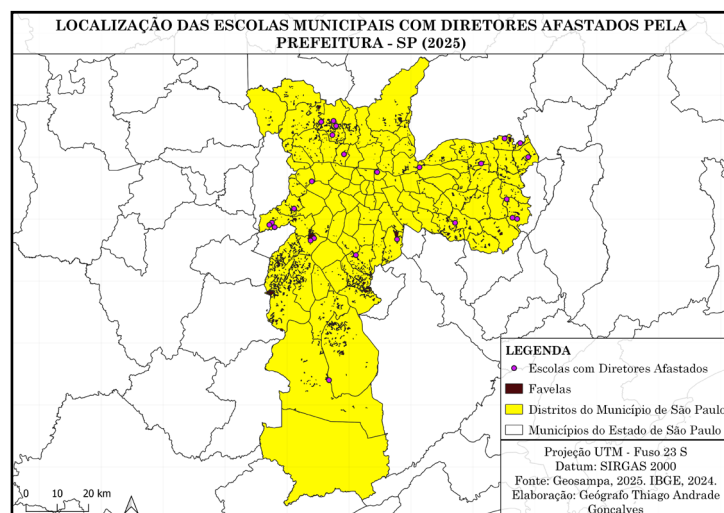
ta que, em grande medida, explicitam a disputa da escola pública entre um projeto neoliberal de fazer da escola uma commodity, e outro projeto que a escola está a serviço de todos e todas, que defende o bem comum e que o acesso ao conhecimento é um direito.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EM DEFESA DE UM PROJETO POPULAR DE ESCOLA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

EDUCAÇÃO PELO SKATE NO COLETIVO CULTURAL LOVE CT EM CIDADE TIRADENTES/SÃO PAULO

EDUCATION THROUGH SKATEBOARDING IN THE LOVE CT CULTURAL COLLECTIVE IN CIDADE TIRADENTES/SÃO PAULO

ROMÃO, VITHORIA¹

¹Professora de geografia na rede municipal de ensino de São Paulo e mestranda em geografia; Universidade Estadual de Campinas, e-mail: v225014@dac.unicamp.br.

RESUMO

O presente artigo concebe os coletivos culturais, embora imersos em contextos de contradição e conflito marcados por desigualdades socioespaciais, como a expressão mais efervescente e contemporânea dos movimentos sociais urbanos do Brasil e da América Latina. O artigo centralizou as análises na experiência do projeto social Love CT Skateboarding: Inclusão e Resgate, realizado pelo Coletivo Cultural Love CT, localizado no Conjunto Habitacional Inácio Monteiro, em Cidade Tiradentes, extremo leste do município de São Paulo/Brasil, com o objetivo de ressaltar os aspectos educacionais do coletivo, em especial aqueles que promovem a apropriação do espaço, a educação como prática de liberdade e a formação de uma comunidade de aprendizado. Para isso, foram utilizadas as conceituações geográficas e filosóficas de “lugar” nas perspectivas do geógrafo brasileiro Milton Santos e da intelectual estadunidense bell hooks, bem como os procedimentos metodológicos de revisão bibliográfica, análise documental de dados qualitativos, em conjunto com a observação participante. Tem-se como conclusão que o projeto social configura-se como um lugar de encontro e sociabilidade, potente na produção de conhecimentos e saberes de resistência desde as periferias urbanas, evidenciando a importância dos coletivos culturais na construção de práticas educativas e sociais transformadoras, enraizadas no território e conectadas com as lutas cotidianas locais.

Palavras-chave: Coletivos culturais; educação como prática de liberdade; comunidade de aprendizado; periferia de São Paulo; Cidade Tiradentes.

ABSTRACT

This article considers Cultural Collectives, although immersed in contexts of contradiction and conflict marked by socio-spatial inequalities, as the most effervescent and contemporary expression of urban social movements in Brazil and Latin America. The article focused its analysis on the experience of the social project Love CT Skateboarding: Inclusion and Rescue, carried out by the Love CT Cultural Collective, located in the Inácio Monteiro Housing Complex, in Cidade Tiradentes, in the far east of the municipality of São Paulo/Brazil, with the aim of highlighting the educational aspects of the collective, especially those that promote the appropriation of space, education as a practice of freedom and the formation of a learning community. To do this, we used the geographical and philosophical conceptualizations of “place” from the perspectives of Brazilian geographer Milton Santos and American intellectual bell hooks, as well as the methodological procedures of a literature review, documentary analysis of qualitative data, together with participant observation. The conclusion is that the social project is configured as a place of encounter and sociability, powerful in the production of knowledge and knowledge of resistance from the urban peripheries, highlighting the importance of cultural collectives in the construction of transformative educational and social practices, rooted in the territory and connected to local daily struggles.

Key-words: Cultural collectives; education as a practice of freedom; learning community; periphery of São Paulo; Cidade Tiradentes.

INTRODUÇÃO: ASPECTOS EDUCATIVOS DE MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS

No campo das produções científicas sobre educação, a escola aparece majoritariamente como o espaço central do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a sala de aula tematiza inúmeros debates e perspectivas educacionais que se propõem a criar formas de educação mais libertadoras e revolucionárias que visam o protagonismo dos estudantes e que consideram suas experiências e vivências além dos muros da escola (Freire, 1987; Hooks, 2017).

Se por um lado a sala de aula e a escola seguem sendo espaços renomados e tradicionais para os processos educativos, não devem ser considerados os únicos contribuintes na formação dos sujeitos. A cidade, em toda a sua diversidade de formas e conteúdos, é determinante na formação cidadã, sobretudo daqueles sujeitos que a constroem e a disputam por meio dos movimentos sociais.

Os coletivos culturais estão incluídos nas novas dinâmicas de organização social no Brasil e na América Latina e se configuram como uma das expressões mais efervescentes e contemporâneas dos movimentos sociais urbanos. Desde a década de 1990, despontam como maneiras organizativas coletivas específicas forjadas dentro do contexto de superação e reinvenção das periferias urbanas paulistanas diante das muitas formas de violência, pobreza e desigualdade.

À vista disso, os coletivos culturais, embora estejam envoltos em disputas e reivindicações pelo urbano, tem contribuições relevantes à educação e, como defenderemos ao longo do presente artigo, no ensino de conteúdos espaciais no que tange à Geografia e, em sentido mais amplo, no ensino de conceitos estruturantes da formação de comunidades de aprendizado com potencial de transformação socioespacial.

O artigo está apresentado em quatro momentos principais. O primeiro versa sobre a moldura teórica que encadeou as metodologias utilizadas durante o processo de pesquisa que incluem desde a revisão bibliográfica, a coleta de dados qualitativos até a observação participante. O segundo trata sobre o diálogo das perspectivas geográficas e filosóficas sobre a categoria lugar direcionada à descrição do contexto de formação do Coletivo Cultural Love CT enquanto movimento social periférico situado em Cidade Tiradentes, extremo leste do município de São Paulo.

O terceiro momento descreve o cotidiano das aulas do projeto social Love CT: Inclusão e Resgate que são lidos à luz das reflexões do geógrafo brasileiro Milton Santos e da intelectual estadunidense bell hooks no quarto e último momento.

METODOLOGIAS: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA, ANÁLISE DOCUMENTAL E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTES

Embasados nas elaborações do educador brasileiro Paulo Freire em seu livro “Comunicação ou extensão” (Freire, 2022) e da escritora bell hooks em “Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade” (Hooks, 2017) que propuseram intensificar a comunicação e os diálogos estabelecidos entre os campos de conhecimentos entre a Geografia, a Pedagogia e os interlocutores da pesquisa, foram definidos os procedimentos metodológicos que estruturaram a realização do presente estudo.

Freire (2022) define a comunicação como o processo pelo qual os sujeitos transmitem seus conteúdos com significados e significantes dotados de intencionalidade.

“A comunicação, pelo contrário, implica uma reciprocidade que não pode ser rompida. Por isso, não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa. Esta função, por sua vez, não é a extensão do conteúdo significativo do significado, objeto do pensar e do conhecer. Comunicar é comunicar-se em torno do significado significativo. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos cointencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo.” (Freire, 2022, p. 86).

bell hooks (Hooks, 2017), por sua vez, preocupada em produzir estratégias pedagógicas libertadoras no contexto antirracista e antipatriarcal, centraliza o papel do diálogo e da intencionalidade.

“A prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós, como professores, acadêmicos e pensadores críticos, podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças.” (Hooks, 2017, p. 174).

Inicialmente, foi feita a revisão bibliográfica articulada entre três eixos principais. O primeiro eixo tematizou a educação com enfoque nas rela-

ções entre os espaços de educação formal e não-formal e os diálogos entre educação e geografia, ressaltando suas contribuições na formação de sujeitos sócio e territorialmente referenciados. O arcabouço teórico assentou-se na aproximação das concepções de lugar para o geógrafo brasileiro Milton Santos (Santos, 2020) e para a intelectual estadunidense bell hooks (Hooks, 2020). Para aprofundamento das análises utilizou-se o conceito de educação como prática de liberdade elaborado pelo educador brasileiro Paulo Freire (Freire, 1987) e aperfeiçoado por bell hooks (Hooks, 2017) que consideram o amor como ponto nodal na construção de “comunidades de aprendizado” (Hooks, 2017) e na “democratização da escola” (Freire, 1996).

O segundo eixo compreendeu Cidade Tiradentes dentro das leituras sobre a urbanização crítica, concebendo a dialeticidade da periferia, visando entendê-la não só como espaço marcado pela violência, ausências e precariedades (de políticas públicas, infraestrutura e serviços), mas também como potência desde onde sujeitos têm ação política (D’Andrea, 2022) e racionalidades contra-hegemônicas que disputam a cidade, embora em desigualdade de forças com a ordem hegemônica (Santos, 2020; Raimundo, 2017).

O terceiro eixo de leituras, embasado nos escritos da geógrafa brasileira Silvia Lopes Raimundo (Raimundo, 2017) e do sociólogo brasileiro Tiara-ju Pablo D’Andrea (D’Andrea, 2013; 2020; 2022), tratou de compreender os coletivos culturais nas periferias no contexto contemporâneo e a especificidade do projeto social Love CT Skateboarding: Inclusão e Resgate fruto das articulações do Coletivo Cultural Love CT.

Ressalta-se que o levantamento e revisão bibliográficos, apesar de serem propostos enquanto momentos iniciais, foram revisitados ao longo do desenvolvimento da pesquisa, em especial no diálogo com as experiências de observação participante e análises documentais. Reconheceu-se a “práxis” (Freire, 1987) na qual a teoria orienta a prática de modo a não torná-la mecânica, enquanto a prática orienta a teoria para que se torne efetivamente transformadora.

A revisão bibliográfica teve o sentido de emoldurar um quadro teórico de apoio às demais metodologias de coletas de dados qualitativos, sendo a análise documental e a observação participante.

¹Vídeo Parte ou Skate Video (em inglês), é um filme de duração variável composto por uma série de manobras de skate cuja elaboração pode ser individual ou coletiva. Originalmente, consiste na construção de um histórico pessoal e registro do skatista de si para si, semelhante a um portfólio, que proporciona a observação, autocrítica, reconhecimento de sua evolução e fragilidades. No mais, pode ser um registro de memória acerca do território e da cultura de skate quando se grava.

A escolha e condução das metodologias de coletas e sistematização de dados tomaram como objetivo valorizar a análise espacial e os seus entrecruzamentos escalares. Sendo assim, a análise documental visa compreender a trajetória do Coletivo Cultural Love CT imbricada em seu contexto político-cultural e espacialmente referenciado a partir das produções e divulgações do próprio Coletivo Cultural Love CT, seus parceiros ou terceiros como músicas, entrevistas, fotos, postagens em suas redes sociais (Facebook, Instagram e Youtube) e, principalmente as vídeo-partes¹ que representam uma das sínteses do processo de apropriação do espaço e produção de identidades pelas juventudes urbanas e, neste caso, periféricas.

Já a observação participante foi realizada sobre as atividades e eventos promovidos no âmbito do projeto social que revelaram os detalhes e a dinamicidade da prática cotidiana do skate no momento do acompanhamento do Coletivo Cultural Love CT.

PERSPECTIVAS SOBRE A CATEGORIA LUGAR, EDUCAÇÃO E O SURGIMENTO DOS COLETIVOS CULTURAIS DE PERIFERIA

Os coletivos culturais são organizações coletivas de “sujeitas e sujeitos periféricos” (D’Andrea, 2022) em espaços periféricos de produção e circulação de saberes que atravessam a vida cotidiana dos lugares, podendo transformar-se em instrumentos de resistência e transformação social desde as periferias. Neste sentido, embora se destaquem majoritariamente pela efervescência política no urbano, também possuem contribuições significativas do ponto de vista educativo e comunitário. Em periferias paulistanas, brasileiras e latino-americanas como Cidade Tiradentes, através de sua espacialidade, os coletivos culturais funcionam como lugar do encontro e sociabilidade (Freire, 1987; Hooks, 2017) entre “sujeitas e sujeitos periféricos” (D’Andrea, 2022) no qual se tenciona a “racionalidade hegemônica” (Santos, 2020).

A intelectual estadunidense bell hooks em seu livro “Pertencimento: uma cultura do lugar” (Hooks, 2022) explora a categoria filosófica de lugar de maneira profunda, a conectando às suas experiências pessoais, à identidade e às relações sociais. Para hooks (Hooks, 2022), o lugar é carregado de significados e entrelaça as histórias, as culturas e as práticas sociais, ou seja, é onde a história se desdobra; é um espaço que nos molda e que é moldado por nós (Hooks, 2022).

Além disso, hooks discute a relação entre lugar e comunidade, afirmando que o lugar se torna significativo quando é habitado por pessoas que compartilham um senso de pertencimento e de identidade coletiva (Hooks, 2022). Neste sentido, concebe-se o conceito de “comunidade de aprendizado” (Hooks, 2017) que encoraja os indivíduos a pensarem criticamente, questionarem e a desafiarem as normas (Hooks, 2017) possibilitando que a “educação como prática de liberdade” (Freire, 1987; Hooks, 2017) possa florescer ao criar um ambiente onde todos possam contribuir com suas vozes, onde o diálogo é fundamental e a diversidade é celebrada (Hooks, 2017).

A categoria lugar, dentro das perspectivas da Geografia e em consonância às discussões da intelectual estadunidense, é um conceito que remete à dimensão espacial onde a existência dos sujeitos mais concretamente se efetiva de maneira compartilhada entre todos os sujeitos em um contínuo de cooperação e conflito (Santos, 2020).

“No lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida e comum. Porque cada um exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, por meio da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade.” (Santos, 2020 p. 322).

Sendo assim, o lugar significa a proximidade e afetividade dos sujeitos com o espaço, a dimensão frutífera à criatividade humana que é capaz de reinventá-lo. Por outro lado, é também pelo lugar que se materializam os planos e projetos elaborados nos centros hegemônicos e replicados nas periferias do Sul Global, tais quais os modelos de urbanização e periferização.

O processo de periferização da cidade de São Paulo e de muitas cidades brasileiras e latino-americanas é parte da expansão urbana ocorrida fortemente durante a segunda metade do século XX cujas dinâmicas de urbanização empurraram populações empobrecidas para áreas distantes dos centros de poder econômico e político, marcando a ampliação das desigualdades socioespaciais nas metrópoles (Damiani, 2017).

Diante disso, o bairro e o distrito de Cidade Tiradentes, localizados no extremo leste do município de São Paulo, são exemplos emblemáticos do processo de periferação da metrópole e estão diretamente ligados ao processo de desvalorização e segregação do espaço urbano. Distante aproximadamente 35 quilômetros do marco zero da cidade (Praça da Sé), sua formação urbana esteve vinculada à política habitacional conduzida pela Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo (COHAB-SP) a partir da década de 1970, responsável pela implantação de extensos conjuntos residenciais voltados para a classe trabalhadora de baixa renda e, em grande medida racializada. Esse processo consolidou um território cuja função primordial era a moradia, desarticulado da dinâmica de concentração e distribuição de empregos, serviços e infraestruturas essenciais para a estruturação da vida cotidiana (Silva, 2008).

Cidade Tiradentes experimentou um crescimento populacional acelerado nas últimas décadas do século XX, de acordo com dados da Prefeitura Municipal de São Paulo sistematizados por Silva (2008), passou de pouco mais de 8 mil habitantes em 1980 para cerca de 190 mil em 2000, registrando taxas anuais de crescimento extremamente elevadas. A expansão e crescimento populacional acelerados de Cidade Tiradentes, não se deram de forma autônoma, mas em consonância com um padrão mais amplo de urbanização latino-americana, marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociais e pela periferação da pobreza.

Ressalta-se o sentido de periferação assumido no presente artigo, já que a distância euclidiana dos centros econômicos e políticos não é a única definidora da formação e da experiência de viver na periferia, para isso considera-se, sobretudo, a pobreza e a violência, a carência de políticas públicas, infraestruturas e distribuição desigual de equipamentos e serviços públicos que asseguram a qualidade da vida cotidiana dos habitantes de Cidade Tiradentes e das demais periferias urbanas (D'Andrea, 2022, p. 205).

Durante os anos de 1990 no Brasil e, mais especificamente nas periferias de São Paulo,

“Engendrava-se um contexto no qual se mesclavam neoliberalismo, privatizações, desemprego recorde, malufismo, remoções, favelização, crescimento demográfico das periferias, perda de referências em partidos políticos e movimentos sociais e crescimento das torcidas organizadas e do movi-

mento hip-hop enquanto referências identitárias da juventude da periferia [...], a violência permeava as relações sociais e se expressava por massacres, taxas de homicídios recordes até então. Um clima de tensão pairava por todos os segmentos sociais aumentando o potencial conflitivo daquela conjuntura.” (D’Andrea, 2013, p. 56).

²Para saber mais sobre o contexto e as características de formação, expansão e hegemonia do Primeiro Comando da Capital (PCC), consulte Feltran (2018).

Dentro deste contexto de violência brutal e morte, a população periférica engendrou mecanismos de sobrevivência e alternativa em diversas formas como o surgimento do Primeiro Comando da Capital², o crescimento das igrejas evangélicas e a efervescência dos coletivos culturais (D’Andrea, 2013, p. 14). D’Andrea (2020) ao tratar da explosão de atividades culturais na periferia da qual os coletivos culturais são propulsores, afirma:

“Esse amplo movimento cultural foi o mais importante difusor de uma consciência periférica, ao afirmar o pertencimento e denunciar as condições de vida. A prática social desses coletivos também experimenta novas formas para o fazer político, tendo como uma de suas principais potências a capilaridade nos territórios periféricos.” (D’Andrea, 2020, p. 33).

“Desesperançada, pobre, desempregada e absorvida nas mananças corriqueiras de jovens entre si e destes com a polícia, a população periférica empenhou-se em construir mecanismos e inventar formas para contornar a violência e se manter viva. Lutar pela própria sobrevivência foi a questão catalisadora que fez girar uma engrenagem produtora de fatos e circunstâncias que afetaram a vida social, sob o primado de soluções práticas para um contexto de morte. É nesse registro que se pode entender o surgimento dos coletivos artísticos nas periferias. Mas é também nesse registro que se deve buscar as ressonâncias e interações entre esses coletivos e os outros registros pelos quais é possível cifrar ou decifrar esses imperativos da vida - muitas vezes, os limites frágeis entre a vida e a morte - que marcou a periferia nesses anos: de um lado, a aderência ou mesmo aceitação da organização criminosa que leva o nome de Primeiro Comando da Capital, o PCC e suas capilaridades nos bairros periféricos, de outro, o crescimento das igrejas evangélicas nas periferias.” (D’Andrea, 2013, p. 14).

Desta forma, os coletivos culturais são simultaneamente espaços de produção e circulação de saberes que atravessam a vida cotidiana dos lugares, podendo transformar-se em instrumentos de resistência e transformação social, sobretudo, em periferias urbanas como Cidade Tiradentes, onde são “normalmente formados por jovens, muitos deles, periféricos, reunidos por interesses comuns e ações de cultura com ca-

³A expressão “Dar um rolê” é uma expressão nativa entre os skatistas brasileiros que significa praticar ou andar de skate, normalmente, nas ruas ou pistas públicas.

⁴Área skatável é um termo nativo entre os skatistas brasileiros e denota áreas cujas condições físicas a tornam propícias à prática do skate, como a presença de equipamentos urbanos passíveis de serem transformados em obstáculos e que, por isso, permitem o desenvolvimento das manobras.

⁵Pico é uma categoria nativa. Refere-se ao lugar que reúne as condições propícias para a prática do skate, ou seja, é skatável e que contém a dimensão da sociabilidade, sendo um ponto de encontro e referência aos skatistas.

⁶Os Centros Educacionais Unificados, mais conhecidos como CEUs, são equipamentos educacionais implantados no município de São Paulo pela primeira vez em 2002, como o resultado da reflexão e do desenvolvimento de diversas teses sobre educação no Brasil, desde o modelo das Escolas Parque proposto pelo educador brasileiro Anísio Teixeira, até chegar ao conceito atual dos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Desde então, os CEUs consolidaram-se como referência na educação e articulação de políticas públicas no território [...] Os CEUs foram construídos com o objetivo de promover uma educação à população de maneira integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social. Juntando não somente educação, mas também, a cultura, o esporte, lazer e recreação, possibilitando o desenvolvimento do ser humano como um todo, como pessoa de direitos e deveres e dono de sua história (São Paulo, 2024).

racterísticas político ideológicas contra hegemônicas” (Raimundo, 2017, p. 23) e, por isso, têm seus sentidos ampliados e dinamizados.

O Coletivo Cultural Love CT surgiu em 2005 quando um conjunto de jovens skatistas moradores passou a dar rolês³ de skate por Cidade Tiradentes. Diante da falta de equipamentos de lazer, os skatistas de Cidade Tiradentes não só demandaram e, seguem demandando do poder público, a construção de equipamentos públicos em seus bairros, mas passaram a produzir suas próprias áreas skatáveis⁴ e picos⁵, gerando novos usos e possibilidades de sociabilidade no espaço público urbano.

Neste sentido, os skatistas moradores de periferias seguem marcados por um conjunto de mutilações em suas cidadanias e subjetividades (Santos, 2007) no que tange a circulação pela cidade, a qualidade, manutenção e distribuição equitativa das políticas públicas. Foi a partir dessas experiências de mutilações e possibilidades de uso do espaço que o Coletivo Cultural Love CT criou o projeto social Love CT Skateboarding: Inclusão e Resgate em 2011 com a finalidade de colaborar com a construção de uma memória territorial e periférica de apropriação do espaço pelo skate que se propaga e renova através da juventude.

No início, as aulas ocorriam nas imediações, especialmente na pista de skate nos arredores do Centro Educacional Unificado Inácio Monteiro (CEU Inácio Monteiro)⁶ no Conjunto Habitacional Inácio Monteiro, em Cidade Tiradentes, no município de São Paulo. Contudo, o projeto foi intensificado quando os gestores do CEU convidaram os integrantes do Coletivo Cultural Love CT a ocupar a antiga e abandonada sede local da Guarda Civil Metropolitana de São Paulo (GCM), situada na praça entre o CEU e a pista de skate (Figuras 1 e 2). A sede consiste em uma pequena construção de alvenaria apelidada de “casinha” pelos educadores e pelas crianças e adolescentes que conta com infraestrutura de encanamento, armazenamento e eletricidade que proporcionam a permanência de maneira mais confortável e estendida daqueles que participam do projeto social.

Figura 1 - Base abandonada da Guarda Civil Metropolitana em janeiro de 2010. Ao fundo, CEU Inácio Monteiro em Cidade Tiradentes. Fonte: Google Maps (2010).



Figura 2 - Sede do projeto Love CT: Inclusão e Resgate Skateboarding em fevereiro de 2023. O grafite externo da sede é parte da exposição “Toda cor tem seu valor” em comemoração à trajetória de 10 anos da artista visual paulista e brasileira JAe Alves (@todacortemseuvalor) Ao fundo, CEU Inácio Monteiro em Cidade Tiradentes. Fonte: Google Maps (2023).



Embora a praça, a pista de skate e a própria “casinha” sejam infraestruturas sob gestão do CEU Inácio Monteiro, são de uso público e gratuito para a população de Cidade Tiradentes e, aliadas às ruas circundantes, constituem-se como o espaço central e o ponto referencial das aulas e de muitas ações desenvolvidas pelo Coletivo Cultural Love CT.

A expansão da atuação do Coletivo Cultural Love CT nos primeiros anos da década de 2010 pode ser englobada e é reconhecida pelos seus próprios integrantes como um fenômeno dentro do contexto da pujança da produção artística nas periferias (D’Andrea, 2022, p. 161). Dentre todos os aspectos, ressalta-se a produção artística como possibilidade de sobrevivência material num momento de ascensão do neoliberalismo marcado por intensas mudanças no mundo do trabalho, promoção de editais públicos de fomento à cultura, de cursos de capacitação profissionalizantes voltados à cultura e também como alternativa às atividades ilícitas direcionadas à juventude (D’Andrea, 2022, p. 161).

“Foram cinco os principais motivadores do aumento do número desses coletivos [culturais]: a produção artística como forma de pacificar um contexto violento; a produção artística como forma de sobrevivência econômica; a produção artística como forma de participação política; a produção artística como forma de valorizar o bairro; e a produção artística como emancipação humana.” (D’Andrea, 2022, p. 161).

Sendo assim, nota-se que a atuação do projeto social se sustenta e se fortalece a partir dos conteúdos culturais, econômicos, políticos e educacionais proporcionados pelo espaço. Aqui, a prática de skate se constitui como prática cultural, política e educativa disruptiva e atua como mecanismo autônomo de apropriação-reivindicação-resistência por e a partir do lugar.

Ao longo da existência do projeto social foram feitas algumas intervenções materiais no espaço, que buscaram ampliar o potencial da prática de skate, como a instalação de mobiliários urbanos, a pintura do chão e paredes da pista e da construção que marcam a presença do skate e das crianças e adolescentes do projeto social no lugar.

Ressalta-se que o mobiliário urbano composto por bancos, guias, calçadas e corrimões, além de suas funções tradicionais de descanso e acesso, servem como suporte para as manobras pois devem ser desviados ou ser incorporados pelo skatista, sendo considerados como “obstáculos”. Inicialmente, a matéria-prima utilizada para a construção dos obstáculos é a madeira por ser maleável, facilmente transportável e de baixo custo, embora pouco duradoura. Sendo assim, a presença de obstáculos de madeira combinados com concreto e aço – mais duráveis e resistentes – nos arredores da pista e nas proximidades da sede do Coletivo Cultural Love CT demonstra a permanência da prática de skate no local o que, simultaneamente, também representa sua legitimação social perante os demais sujeitos que o ocupam.

Neste sentido, o projeto social significa uma possibilidade e proposta de “educação como prática de liberdade” (Freire, 1987; Hooks, 2017) que assume o ensino e a prática urbana do skate como mecanismos de apropriação do espaço e que proporciona à juventude periférica o pertencimento, reconhecimento e apropriação de Cidade Tiradentes e a construção de uma comunidade de aprendizado coletiva e amorosa, embora permeada de conflitos e contradições.

O COTIDIANO DAS AULAS NO PROJETO SOCIAL LOVE CT SKATEBOARDING: INCLUSÃO E RESGATE

As descrições a seguir compreendem as observações e acompanhamentos do cotidiano do projeto social Love CT Skateboarding: Inclusão e Resgate realizados durante o segundo semestre de 2023. As aulas do

projeto social ocorrem semanalmente nas manhãs de sábado e são organizadas em três momentos ministrados e compartilhados entre os educadores do projeto, sendo eles: a Aula de Ciências, a aula de skate e o Sarau da Love.

O primeiro momento é o que se denomina como “Aula de Ciências”, que pode acontecer no ambiente interno da sede do Coletivo Cultural Love CT ou na área externa cuja proposta pedagógica visa aproximar o conhecimento científico das crianças e jovens a fim de que compreendam a ciência nos fenômenos do dia a dia de modo que não só se interessem por ela mas, sobretudo, se apropriem dela, ou seja, se reconheçam como parte e produtores de ciência desde seus corpos, cidade, planeta e universo.

Os instrumentos e recursos utilizados vão desde a exibição de documentários sobre o sistema terrestre até a montagem de robôs movidos a energia solar, passando sempre por um debate horizontal e coletivo entre todos que compõem a aula. Destaca-se que durante a exibição dos documentários, os educadores se comprometem a verbalizar todas as informações presentes nas legendas, já que muitas das crianças se encontram em idade de alfabetização. Nas atividades práticas, visa-se equalizar o tempo entre a escuta das orientações e o manuseio dos equipamentos.

A segunda etapa são as aulas de skate que ocorrem na área externa, na rua ou na pista de skate a depender das orientações dos educadores e das vontades da juventude. A aula parte de exercícios e desafios coletivos propostos pelos educadores como forma de aquecimento do corpo e da formação do que consideram como bases do skate, que inclui desde o reconhecimento espacial no qual a prática acontece, do skate e seus componentes e do próprio corpo da criança ou adolescente. As instruções, embora tematizem a técnica, não se restringem a ela; estão acompanhadas de discursos sobre a importância da preparação mental e física e permeadas de valores de disciplina, persistência, resistência, respeito, escuta e partilha.

⁷As pistas Half Pipe são pistas cujo formato se assemelha a letra U e cujas paredes medem até 4 metros de altura. Pela inclinação, a rampa possibilita manobras aéreas e em alta velocidade.

A pista do CEU Inácio Monteiro é do tipo Half Pipe⁷ em concreto, o que, no primeiro instante, pode intimidar a qualquer pessoa. Por isso, é bastante comum que os educadores estimulem e apoiem as crianças a ocupar paulatinamente a pista. Não raramente, os educadores seguram as

⁸O shape também é conhecido como board ou tábua e é um dos elementos principais que compõem o skate. Consiste em uma tábua de madeira em formato côncavo sobre a qual é colada uma lixa adesiva e que apoia e fixa os pés dos skatistas.

⁹Os rolamentos são peças circulares embutidas nas rodas do skate que têm a função de aumentar a velocidade de rotação e impedir que as rodas travem, possibilitando movimentos mais naturais e a execução das manobras. Os rolamentos são altamente sensíveis à água e tem sua vida útil diminuída quando submergidos em poças d'água ou pisos molhados.

mãos das crianças para manter o equilíbrio ou correm aos seus lados para que ganhem velocidade enquanto tomam confiança em si mesmas. Tão importante quanto as instruções é o momento de prática livre no qual as crianças e adolescentes são estimuladas a criar seus estilos de andar de skate. Liberdade não é sinônimo de desassistência. Na prática livre, todas seguem sendo orientadas individualmente sobre suas manobras, aconselhadas sobre o posicionamento do corpo e do skate e a disposição dos obstáculos na pista ou na rua.

Em dias de chuva, a dinâmica das aulas de skate muda. O chão molhado, além de danificar a lixa do shape⁸ e os rolamentos⁹, inibe o atrito entre as rodas do skate e o chão, o que diminui a estabilidade das manobras e aumenta a chance de acidentes. Contudo, engana-se quem acredita que em dias de chuva o skate se torna secundário, pois é justamente quando se expande o referencial da cultura de skate através da exibição de campeonatos e vídeo-partes de todas as épocas e lugares do mundo.

É assim que a juventude conhece e se conecta com os grandes nomes do skate e os mais importantes picos do mundo. Conhece as histórias de skatistas desde a década de 1990 até a atualidade; é contagiada e inspirada por suas manobras e performances. Aprende sobre a trajetória do skate como esporte e prática marginalizada, aprende sobre a evolução dos movimentos, dos materiais, dos shapes, das pistas.

Terminado o momento dedicado à prática de skate, as crianças são reunidas na sede do Coletivo Cultural Love CT para a terceira etapa da aula: o Sarau da Love. Enquanto as cadeiras são organizadas em roda ou meia-lua e o microfone é montado e ligado, as crianças e adolescentes recebem um lanche que pode ser uma fruta ou um doce acompanhado de um copo de suco. Compartilha-se entre todos o momento da alimentação.

A música é quem faz a transição entre a aula de skate e o sarau. Músicas infantis e autorais do Coletivo Cultural Love CT preenchem o ambiente e embalam as crianças e adolescentes numa sintonia comum. Somente depois disso é que a declamação de poesias encontra espaço para começar.

O Sarau da Love toma como instrumento pedagógico a poesia e com isso incentiva a leitura, a escrita e a declamação como manifestações artísticas. Nele, outra habilidade libertadora é acionada: “o interesse uns

pelos outros, por ouvir a voz dos outros, por reconhecer a presença um dos outros” (Hooks, 2017, p. 17) já que as crianças e jovens são convidados a recitar uma poesia no microfone. A fala só ocorre após a energização pela plateia com um coro comum dedicado especialmente ao ministrante: “skate é arte, divertir faz parte. Sarau da Love é: Inclusão e Resgate”.

Neste sentido, embora as aulas do projeto sejam divididas em três momentos que mobilizam habilidades distintas, todos assumem um objetivo pedagógico comum que é o protagonismo das crianças e adolescentes na produção de conhecimentos que contemplem seus corpos e a realidade na qual se inserem com perspectivas de apropriação e transformação do espaço.

SKATE: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE E COMUNIDADE DE APRENDIZADO

A pedagogia desenvolvida pelo Coletivo Cultural Love CT se configura como uma pedagogia do afeto e da liberdade na qual o amor é o ponto nodal da prática e que possibilita a construção do pertencimento e de uma comunidade de aprendizado engajada, séria e revolucionária.

A prática de skate no projeto social é uma prática extasiante e, por isso, transgressora dos moldes didáticos tradicionais da sala de aula (Hooks, 2017, p. 9-10). O entusiasmo é adquirido coletivamente por uma combinação entre prazer e perigo no qual, segundo hooks, este último deve ser encorajado e compartilhado com o professor (Hooks, 2017, p. 35). No skate, a queda é iminente! Portanto, quando educadores e educandos andam juntos, correm os mesmos riscos e se tornam suscetíveis à queda.

Contudo, não é porque a queda é iminente que há de ser dolorosa ou traumática. Desde quando começam a frequentar as aulas, cada criança recebe seu próprio skate e equipamentos de proteção individual (capacete, cotoveleira e joelheira) e são frequentemente orientadas a vesti-los quando se dirigem às aulas do projeto social. No mais, contam com o apoio do Coletivo Cultural Love CT para a manutenção do shape e dos rolamentos e recebem instruções de como realizar as manutenções autonomamente em casos futuros.

No projeto social, o erro é acolhido e considerado como parte do processo educativo. Na pista ou na rua, os educadores sinalizam a má execução das manobras de modo que as crianças e adolescentes se tornem conscientes da forma que executam os movimentos e os melhorem. No discurso deixam claro que nem sempre o êxito se resume às condições físicas do corpo e da pista; também são determinantes as condições mentais do skatista, daí a importância do descanso e dos intervalos.

Ressalta-se que as aulas contam com uma plateia formada por alguns familiares e responsáveis pelas crianças que se sentam nos bancos de concreto e madeira ao redor da pista e as observam. A presença contínua dos responsáveis torna possível que os educadores mantenham contato direto com membros das famílias o que expande o repertório de compreensão do Coletivo Love CT, lançando as bases para a construção de uma “comunidade de aprendizado” (Hooks, 2020).

Ao longo dos mais de dez anos de existência do projeto social, os educadores do Love CT acompanham as crianças e os jovens de maneira contextualizada, inclusive no que tange à geração. Não são raros os casos em que as crianças que atualmente integram o projeto sejam filhos, irmãos ou parentes de jovens que participaram do projeto no passado.

A situação pode ser lida dentro dos termos da intelectual bell hooks como “educação como prática da liberdade” (2017), uma vez que é fundamentada no compromisso dos educadores do Coletivo Cultural Love CT em retribuir e melhorar a comunidade, concebendo o conhecimento como premissa para uma pedagogia de resistência e o aprendizado como revolução.

As práticas pedagógicas estabelecidas dentro do projeto social, ao assumirem que cada criança e jovem é dotado de individualidade, particularidade e integralidade, se aproximam da pedagogia engajada descrita por bell hooks que é flexível e espontaneamente mutável nas direções e reconceitualizações (Hooks, 2020, p. 17), pois toma como protagonista não só o sujeito, mas o sujeito inserido em seu contexto socioespacializado (Santos, 2020, p. 322).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo é um esforço de diálogo interdisciplinar entre os campos teóricos da geografia, educação e educação popular articulados a

partir da figura e das experiências materiais e simbólicas do Coletivo Cultural Love CT e do projeto social Love CT Skateboarding: Inclusão e Resgate, no qual se buscou destacar os aspectos educacionais dos coletivos culturais, os entendendo como espaços de produção e circulação de saberes que atravessam a vida cotidiana dos lugares com potencial de transformação e resistência desde as periferias urbanas.

Neste sentido, os coletivos culturais funcionam como lugar do encontro e sociabilidade (Freire, 1987; Hooks, 2017) no qual se tenciona a “racionalidade hegemônica” (Santos, 2020). O projeto social significa uma proposta flexível e mutável de educação como prática de liberdade (Freire, 1987; Hooks, 2017) que assume o ensino e a prática urbana do skate como mecanismos de apropriação do espaço e que proporciona à juventude periférica o pertencimento, reconhecimento e apropriação de Cidade Tiradentes e a construção de uma comunidade de aprendizado engajada, séria e revolucionária pautada no amor aos sujeitos inseridos em seus contextos socioespaciais.

REFERÊNCIAS

D'ANDREA, T. P. **A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo.** Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

D'ANDREA, T. P. Contribuições para a definição dos conceitos periferia e sujeitas e sujeitos periféricos. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, n. 1, p. 19–36, 2020.

D'ANDREA, T. P. **A formação das Sujeitas e dos Sujeitos Periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo.** São Paulo: Editora Dandara, 2022.

DAMIANI, A. L. A urbanização crítica na metrópole de São Paulo, a partir de fundamentos da Geografia Urbana. **Revista da ANPEGE**, v. 05, n. 05, p. 40–53, 2017.

FELTRAN, G. **Irmãos: uma história do PCC.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** (17 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido** (21). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em Três Dimensões** (14 ed.). São Paulo: Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** (25 ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

HOOKS, B. **Pertencimento: uma cultura do lugar**. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

LÜDKE, M; ANDRÈ, M. E. D. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: Lüdke, M & André, M. E. D. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RAIMUNDO, S. L. **Território, cultura e política: movimento cultural das periferias, resistência e cidade desejada**. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2007.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica, Razão e Emoção**. (3 ed.). São Paulo: EDUSP, 2020.

SÃO PAULO, S. M. de E. **Sobre os CEUs**. Disponível em: <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/sobre/>, 2025.

SILVA, M. R. **Mares de prédios e mares de gente: território e urbanização crítica em Cidade Tiradentes**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

A ESCOLA COMO LUGAR: ESTUDO SOBRE UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DO CRATO/CE

SCHOOL AS A PLACE: STUDY ON AN ELEMENTARY SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF CRATO/CE

MARTINS, ENZA¹; FREITAS, MARIA LUIZA MACEDO XAVIER DE².

¹Mestre, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano MDU da Universidade Federal de Pernambuco UFPE, enza.bmartins@ufpe.br;

²Doutora, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano MDU e Departamento de Arquitetura e Urbanismo DAU da Universidade Federal de Pernambuco UFPE, luiza.freitas2@ufpe.br.

RESUMO

O edifício escolar pode desempenhar papel significativo na construção da coletividade e da imaginação – da ludicidade –, especialmente para as crianças do ensino fundamental. Desse modo, arquitetura escolar e práticas pedagógicas é o par posto em debate neste artigo em que se busca verificar se nas possíveis relações entre o par, a escola se torna um lugar. O presente artigo é o recorte da dissertação de mestrado de uma das autoras, e apresenta os resultados de um dos estudos de casos - uma escola municipal do ensino fundamental I e II do Crato, município da Região Metropolitana do Cariri Cearense, que passou por reformas nos últimos cinco anos. Nela o par foi posto em cheque, e se denota que a edificação escolar hoje não é valorizada e reconhecida pelas crianças como um lugar. Para alcançar tais resultados, a pesquisa mobilizou os seguintes caminhos metodológicos, de caráter qualitativo, através da pesquisa bibliográfica, e fundamenta-se ainda na pesquisa de campo, com a utilização de instrumentos para coleta de dados tais como o diário de campo e a observação sistemática. A análise do recorte investigado, junto com a revisão bibliográfica, permitiu construir o repertório para responder à questão sobre as relações estabelecidas entre o espaço dos edifícios escolares e a sua relação com as práticas pedagógicas. Com isso, foi possível compreender o arcabouço envolvendo essa relação e o seu caráter intrínseco, revelando que uma coisa está intimamente ligada a outra e evidenciando a carência da escola quando passamos a entendê-la como lugar.

Palavras-chave: Escola; lugar; espaço; Crato-CE; arquitetura escolar.

ABSTRACT

School buildings can play a significant role in building community and imagination—playfulness—especially for elementary school children. Thus, school architecture and pedagogical practices are the pair discussed in this article, which seeks to determine whether, through the possible relationships between these two, the school becomes a place. This article is an excerpt from one of the authors' master's dissertation and presents the results of one of the case studies—a municipal elementary and middle school in Crato, a municipality in the Cariri Metropolitan Region of Ceará, which underwent renovations in the last five years. This study questioned the pair, and it became apparent that the school building is currently not valued or recognized by children as a place. To achieve these results, the research utilized the following qualitative methodological approaches, through bibliographical research, and is also based on field research, using data collection instruments such as field diaries and systematic observation. The analysis of the research context, combined with the literature review, enabled us to develop a framework for answering the question of the relationships established between the space of school buildings and their relationship to pedagogical practices. This enabled us to understand the framework surrounding this relationship and its intrinsic nature, revealing that one thing is intimately linked to the other and highlighting the shortcomings of the school when we begin to understand it as a place.

Key-words: School; place; space; Crato-CE; school architecture.

A ESCOLA COMO LUGAR

¹ A escolha deste município se revela através, principalmente, por sua visibilidade na Região Metropolitana do Cariri (RMC), criada em 2009, como forma de viabilizar investimentos e transformar a região em polo educacional importante no Nordeste do Brasil, alavancando o desenvolvimento em diversas áreas sociais e econômicas.

² Localizada no sul do estado do Ceará e com a presença da Chapada do Araripe, a cidade do Crato localiza-se dentro da região semiárida, todavia faz parte de um contexto chamado de “área de exceção” - onde diversos fatores microclimáticos e geomorfológicos se reúnem, tornando o local deserto da paisagem que o cerca predominantemente (Guerra; Sousa; Silva, 2020).

Nos últimos anos da gestão municipal do Crato¹, cidade que compõe a Região Metropolitana do Cariri² Cearense, que antecederam as eleições de 2024, foram publicadas no site da Prefeitura, notícias que nos chamaram a atenção pelos títulos: “Prefeitura do Crato entrega reforma e ampliação da Escola 8 de março”; “Prefeitura do Crato realiza reforma, ampliação e melhorias de mais de 50 escolas”; “Prefeitura do Crato deve investir cerca de R\$ 24 milhões na Educação, somente em 2023”; “Prefeitura do Crato investe R\$ 7,5 milhões em reforma e ampliação de creches e escolas”. E nos intrigou ainda mais, a resposta da então diretora da Escola Dom Vicente, Manuela Maria de Brito Silva, em que ela diz: “com o espaço físico melhorado o processo de ensino-aprendizagem fica mais fácil, porque sobra motivação entre alunos e professores, dentro e fora das salas de aula”; e conclui “Aluno motivado é aluno nota 10!” (Crato, 2023).

Não sabemos se foi consciente a relação implícita - ou explícita - entre espaço físico e práticas pedagógicas, mas ela nos permitiu partir para questionamentos sobre tal par. Essas estão circunscritas aos limites da problemática das relações entre os projetos – espaço e lugar - de arquitetura escolar e as práticas pedagógicas. Como tal, busca resolver o seguinte problema: a melhoria do espaço físico foi acompanhada de uma efetiva implementação de práticas pedagógicas atualizadas? E se sim, essa relação permite com que o edifício escolar seja qualificado como um lugar?

O presente artigo nasce dessa motivação, e demonstra a partir do estudo de caso da Escola Dom Vicente, se o espaço da escola pode se tornar um lugar para os seus usuários centrais: as crianças e os adolescentes. Trata-se de um recorte dos temas tratados na dissertação de mestrado, A escola como lugar: estudo das relações entre os espaços dos edifícios escolares e as práticas pedagógicas no município do Crato/CE, na qual foram analisadas as relações do par em mais duas escolas da municipalidade.

É na escola que são construídos para além do conhecimento, a identidade, a imaginação e a memória, desenvolvendo a autonomia e a sociabilidade a partir de práticas pedagógicas, que podem ou não impactar nos espaços da arquitetura escolar. Reside nessa relação uma incongruência, que se dá entre as práticas pedagógicas, as quais mudam con-

forme as transformações da sociedade, e a arquitetura escolar, que por ser um elemento físico construído, logo concreto, não tem a capacidade de acompanhar tais mudanças na mesma intensidade. Logo, o espaço escolar tem de ter a capacidade de possibilitar as mais diversas práticas pedagógicas, planejadas e espontâneas.

Dessa relação decorrem críticas como as postas por Aquino (2012), o qual diz que, o edifício escolar não está acompanhando o desenvolvimento da sociedade pela escola continuar a seguir modelos de séculos atrás. Com o mesmo sentido, para Azevedo e Bastos (2002) o ambiente escolar deve acompanhar as mudanças que a sociedade está passando e unificar as ações pedagógicas como um local propício para a sua prática. Para tais autores, o ambiente é um fator influenciador e determinante da aprendizagem e não deve negligenciar os aspectos cognitivos da criança e do adolescente.

Frago e Escolano (2001) assinalam que o espaço-escola se baseia em “uma fonte de experiência e aprendizagem”, destacando que a estrutura física da escola desempenha papel de destaque dentro do currículo escolar, base para as práticas pedagógicas (Frago; Escolano, 2001, p. 26). Assim, entende-se que o espaço físico das escolas é um fator determinante para a construção do aprendizado dos alunos e do processo de construção de suas experiências iniciais de formação. A este respeito, os autores ratificam que os espaços educativos são “como lugares que abrigam a liturgia acadêmica” e que dessa forma são ricos de significados “e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto” (Frago; Escolano, 2001, p. 27).

A noção de espaço, contudo, vai além do seu conceito em três dimensões (altura, largura e comprimento). Sobre a dimensão que este conceito carrega, Lima no livro *A cidade e a criança*, esclarece que é através do espaço que a criança vai experimentar sensações diversas e que “não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado” (Lima, 1989, p.13). Neste sentido, Lima (1989) discorre sobre o espaço quando ele ganha significado, no qual sua concretude passa a se conectar com os usuários. Este espaço ganha valores, experiências e sensações, e a partir delas passa a um novo estado, o de ambiente³.

Nesse sentido, o presente artigo, o questionamento posto no início será respondido em dois tópicos. No primeiro tópico, teceremos a partir de uma revisão bibliográfica de autores tais como Unwin (2019), Lima (1983)

³ Por limitações impostas pelo tempo da dissertação, não foi possível se investigar se os espaços escolares investigados podem se configurar como ambiente, pois essa prescindida de entrevistas com a comunidade escolar.

e Tuan (1983), como os espaços escolares são entendidos por uma relação intrínseca com o seu principal usuário: a criança. O objetivo geral da pesquisa é entender se na relação entre os espaços da edificação escolar e a(s) prática(s) pedagógica(s) adotadas pela unidade de ensino investigada se este espaço se torna um lugar. Ao considerar o que já foi discutido, em que são situados alguns dos debates sobre os espaços na arquitetura escolar, que podem se tornar lugares ao receberem valores, e entendendo-se que tais são, em parte, decorrentes das escolhas das práticas pedagógicas que nesse local são implementadas. Logo, a problemática deste artigo está embebida nas relações que se estabelecem entre os espaços dos edifícios escolares e a percepção de lugar.

Neste artigo, desenvolvemos essa relação a partir do entendimento do que é espaço e como esse se relaciona com o projeto da arquitetura escolar, o edifício. A discussão acerca desses conceitos está imbricada na construção desta pesquisa, pois se revelam importantes, visto a necessidade de entender a dinâmica destes espaços. Pretende-se, ao final, responder a questão se a escola investigada na municipalidade do Crato/CE, e assim os seus lugares, se eles se tornam um lugar.

INICIANDO O PERCURSO NA ARQUITETURA ESCOLAR: ESPAÇO E LUGAR

Arquitetura e espaço são dois conceitos indissociáveis, sobretudo quando se trata do entendimento do que é o primeiro. Contudo, se não existe arquitetura sem espaço, existe espaço sem arquitetura. Diversas podem ser as definições acerca do espaço, pela sua transdisciplinaridade não está restrito ao campo da arquitetura, sendo um tema tratado de modo diverso por diferentes disciplinas, tais como geografia, filosofia, física, astrofísica etc. No caso desta pesquisa, interessa-nos entender as relações de espaço e lugar na edificação escolar, portanto, na arquitetura.

Pela visão das teorias arquitetônicas, podemos destacar as de Unwin (2019). Esse trata a definição de espaço ligada a afirmação de autonomia do usuário, ligada a percepção de poder mudar o seu mundo físico, através das suas percepções de necessidades e de desejos, como sendo ambas pertencentes à definição de espaço. O autor destaca a necessidade do ser humano de querer ter seu espaço e fazer isso, delimitando-o de alguma forma: “Queremos espaço para nós mesmos. Então o tomamos afirmando limites. Ele se torna nosso lugar. Tal afirmação de posse pode provocar conflito, para o qual podemos ou não estar preparados.

Mas o desejo de possuir nosso próprio espaço, nosso lugar, é poderoso” (Unwin, 2019, p. 95).

Quando se aproximam dessas definições, que estão intimamente conectadas, aos sujeitos dessa pesquisa, explora-se a relação com o entorno a partir do olhar da criança. Essa relação construída, parte do criativo, do imaginário, um lugar pode ter diferentes propósitos, tudo depende da imaginação quando se é criança: “Muros baixos se tornam assentos ou caminhos. Muros com saliências e peitoris de janelas se tornam penhascos para escalada. Tornamos o entorno natural artificial e interpretamos o entorno artificial como se fosse natural” (Unwin, 2019, p.55).

Quando se é criança, as variedades de sensações são vistas como divertidas, o risco de se escalar algum elemento daquele lugar, as sensações que podem ser descobertas através de movimentos, de imersões (Unwin, 2019). É necessário questionar, aproximando este pensamento do autor para a realidade empírica desta pesquisa, se uma arquitetura mais sóbria, sem estímulos lúdicos, sem diversidade de formas: muros altos, muros baixos, aberturas sem barreiras, bancos, morros, árvores, pedras etc. de uma escola, não poderia acarretar em uma exploração insuficiente do potencial arquitetônico que ela poderia ter e de despertar a curiosidade de experimentações diversas nos sujeitos - na criança - que a utilizam.

Tuan (1983), em seu livro Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência aborda os conceitos de espaço e lugar, quando um se torna o outro, ratifica que quando um espaço é familiar ao sujeito ele se torna um lugar (Tuan, 1983,). O autor exemplifica isso através do desenho de quatro labirintos, no desenho A, o sujeito reconhece apenas a entrada, sendo o seu referencial, em seguida, nos desenhos B e C já são identificados mais referenciais e o sujeito fica mais confiante nos movimentos executados, no último desenho D, o espaço já é conhecido e os caminhos são familiares, é quando se torna lugar.

A arquiteta e urbanista Lima (1989, p. 13) destaca que o espaço material e físico é dinâmico e que ele vai sendo “construído e destruído”, tanto pelo homem quanto pela natureza. Traz luz também quando esse espaço se transforma em ambiente, pois para a autora esse espaço material é um pano de fundo no qual são produzidas “marcas profundas” nas crianças e que não desaparecem quando elas crescem. Percebe-se, então, que o espaço é qualificado através das relações estabelecidas nele,

quando se transforma em ambiente. Na esteira desse pensamento o termo ambiente é compreendido quando carrega significados simbólicos e psicológicos (Modler; Carvalho; Rheingantz, 2012, p. 95). Pode ser entendido ainda como espaço-ambiente, pois a partir da apropriação e das relações que se formam “há uma vinculação entre espaço e ambiente, visto que não existe um sem o outro”. Assim, como o lugar.

Retornando ao trabalho de Unwin (2019), a palavra place (lugar) aparece um número de vezes maior e com mais significados do que space (espaço) em sua obra. O que se revela interessante de observar nessa conjuntura, é que no decorrer do texto, elas se configuram quase como sinônimos ao se comparar com a definição de espaço e ambiente dada por Lima (1989), como visto anteriormente, que também trabalha em sua obra com estes termos a partir da perspectiva infantil. Unwin (2019, p. 95), no entendimento do lugar, versa sobre a necessidade de apropriar-se de um espaço e esse passa a ser lugar quando coloca-se algum tipo de limite nele, quando a posse daquele espaço é determinada, acrescentando ainda que o desejo de possuir um lugar é muito forte.

Unwin (2019) argumenta sobre a necessidade de se apropriar do espaço e sua importância, neste sentido Lima (1989) argumenta também de forma parecida. A autora destaca que na escola geralmente “marcas pessoais são proibidas pelos professores e diretores das escolas, consideradas como formas de sujeira ou de depredação” (Lima, 1989, p. 59), continua seu raciocínio pontuando que a construção do entendimento de apropriação do espaço por parte da criança deve supor que de alguma maneira ela vai querer deixar sua marca. É a construção de um espaço para a criança e da criança, não seria dessa forma que tais relações poderiam ser estabelecidas de modo mais dinâmico e confortável para os usuários?

De forma semelhante, na perspectiva de se conectar com o lugar, Unwin (2019, p. 96) diz que: “Antes de tudo, arquitetura é sobre identificar o lugar. Isto envolve o reconhecimento de lugar e a manipulação dele para se adequar a propósitos desejáveis”. Percebe-se, assim, que faz parte do reconhecimento do lugar, se apropriar dele, deixar alguma marca, o usuário sente a necessidade de se colar de alguma forma naquele espaço apresentado.

Partindo dos pressupostos apresentados, a denominação de espaço e lugar, aqui utilizados neste estudo seguirão as denominações utiliza-

das por Lima (1989) em seu livro *A Cidade e a Criança*. Entretanto, Lima (1989) não discorre de forma aprofundada sobre a definição de lugar, então, para a construção desta pesquisa, seguirá o entendimento de Unwin (2019), sendo esses conceitos rebatidos na investigação da escola. Entende-se, dessa forma, que o espaço, e também o lugar, tem seu caráter antagônico à neutralidade, a este respeito, Frago e Escolano (1998, p. 75 apud Curvelo, 2022, p. 251) dizem que: “o espaço não é neutro. Sempre educa”.

TODO PRÉDIO ESCOLAR É EDUCADOR

O título deste tópico foi retirado da fala de Musset (2021, p.159) na qual a autora diz que “todo prédio escolar é educador” quando disserta sobre a flexibilidade que o espaço escolar deveria possuir. Ao pensar no objeto deste artigo, buscou-se investigar uma escola de ensino fundamental I e II (escola Dom Vicente) localizada no Crato/CE e que aportou recursos financeiros para a reformas desta escola recentemente. Como vimos na introdução do artigo, algumas notícias foram publicadas no site da Prefeitura do Crato em 2023, e a Escola Dom Vicente ganhou destaque inclusive com a entrevista da sua diretora, que nos levou na sua escolha como objeto de estudos de nossos questionamentos. Esses tratam de entender se a relação entre os espaços arquitetônicos, recentemente reformados, possibilitaram a implementação de práticas pedagógicas que pudessem tornar a escola um lugar.

A ferramenta metodológica chamada de *walkthrough*⁴ foi aplicada em duas etapas, sendo a primeira acompanhada da presença de um funcionário da escola, que foi o guia, e a segunda etapa somente com uma das pesquisadoras deste trabalho, a qual fazia anotações das observações e registros através de fotos e desenhos. As visitas aconteceram durante o período letivo, entretanto, optou-se por tirar as fotos do prédio enquanto as crianças estavam assistindo aula, como mecanismo para evitar que a direção reprimisse o registro alegando exposição das crianças, mesmo sabendo que para publicação os rostos devem ser borrados, assim, apenas uma foto mostra a presença delas, durante o uso coletivo do pátio. Tendo em vista o trabalho de coleta e organização do material encontrado na escola investigada, optou-se conforme descrito na metodologia deste estudo, por estabelecer categorias de análise para o exame da relação entre os espaços dos edifícios escolares e a sua concepção como lugar.

⁴A ferramenta metodológica denominada *walkthrough* consiste em identificar aspectos positivos e negativos da edificação através da observação *in loco*, combinada com uma entrevista com um guia, recurso essencial para se chegar aos resultados. De acordo com Rheingantz et al (2009, p. 25) a *walkthrough* se configura como um “percurso dialogado” contendo todos os ambientes e buscando sua complementação e registros através de ferramentas diversas. Os autores versam sobre a flexibilidade da *walkthrough* e que durante o percurso conduzido na edificação o pesquisador pode fazer perguntas “geradoras de comentários sobre o edifício e as suas características, sobre sua operação e uso” (Rheingantz et al, 2009, p. 27). Recomendam que quando esse percurso for realizado por um único pesquisador ele seja realizado duas vezes, uma para anotar/gravar as observações e outra para fazer fotografias, recomendação essa utilizada nesta pesquisa.

Dito isso, empreendeu-se esforços no sentido de analisar cientificamente a questão sobre o que diz a literatura sobre arquitetura escolar e a realidade encontrada, momento em que se destaca as contradições encontradas entre o real e o ideal. A propósito utiliza-se a categoria contradição numa perspectiva abrangente, apenas para ilustrar o sentido que se dá à diferença entre o que se viu e o conhecimento teórico.

Esta escola está situada em um bairro caracterizado por um uso predominante, em sua maioria, residencial e com alguns pequenos comércios. É possível identificar também no bairro empreendimentos maiores, como academia, supermercado e escola em consequência da presença de uma avenida movimentada que atravessa este bairro. Apesar disso, a rua vicinal onde a escola está situada é calçada e tem um fluxo baixo de carros, porém, na outra face da escola, onde passa a avenida, é possível detectar um fluxo de veículos intenso.

A construção desta escola é datada de 1977, quando o programa contemplava quatro salas de aula, secretaria e direção. Com o passar das décadas, devido ao aumento da demanda em função do crescimento do bairro, passou por algumas ampliações, tendo sido a última no ano de 2023, ocasião em que foi construído um refeitório, trocado o piso, forro, reforma da parte elétrica e no pátio.

Figura 1 - Desenho esquematizado⁵ da implantação da escola Dom Vicente.
Fonte: Martins e Freitas (2024).

⁵O desenho esquematizado foi feito visando ilustrar de forma mais lúdica a escola Dom Vicente e a sua setorização. Para consultas mais detalhadas, a planta baixa da escola encontra-se presente na dissertação A escola como lugar: estudo das relações entre os espaços dos edifícios escolares e as práticas pedagógicas no município do Crato/CE.



O programa de necessidades desta escola é composto por três setores: educacional, administrativo e de serviços, tendo o primeiro com 9 salas de aulas mobiliadas com mesas, cadeiras, lousa e ar-condicionado, uma sala de Proinfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) e uma sala de leitura. O setor administrativo é composto por direção, sala dos professores e secretaria. Já o setor de serviço tem 3 banheiros, almoxarifado e cantina com cozinha. Há um refeitório com mesas e cadeiras.

A entrada dessa escola acontece por um portão pequeno e vazado da metade pra cima, a única entrada que a instituição possui, que dá para uma rampa com percurso de aproximadamente seis metros até chegar ao nível do pátio e refeitório; para acessar as salas sobe-se um pequeno lance com poucos degraus e o percurso pode variar de cinco a quinze metros, dependendo de qual sala de aula a pessoa se dirige.

O percurso foi acompanhado por uma funcionária do apoio pedagógico e foi iniciado saindo da sala da direção (ponto 1 na Figura 1) às 08:30 horas, seguindo para o corredor da escola onde todas as salas estão voltadas para o pátio (ponto 2 na Figura 1). Foi possível observar que as janelas seguem um padrão da encontrada em outras escolas do município, sendo altas e sem visão para o exterior. Foi possível notar que mesmo com ar-condicionado e ventilador, alguns professores ainda optam por ministrar a sua aula com a porta aberta.

A sala de leitura estava ocupada com alunos realizando atividades em mesas individuais e o percurso seguiu para a outra extremidade da escola, onde se encontra a sala do Proinfo (ponto 3 na Figura 1), além de salas de aula (ponto 4 na Figura 1) que seguem o mesmo padrão de disposição e um banheiro na extremidade (ponto 5 na Figura 1). O refeitório foi coberto por um telhado de madeira e telha colonial, pela reforma, e está localizado em frente ao pátio e no mesmo nível, que difere daquele encontrado no restante do programa.

Figura 2 - Sala de aula da escola Dom Vicente.
Fonte: Martins (2024).



Observou-se que o intervalo, para os alunos do ensino fundamental I e II, se dá em horários diferentes. Inicia com alunos do fundamental I que ocupam todas as catorze mesas e trinta e seis cadeiras disponíveis no refeitório, lanchando e brincando no pátio. É importante destacar que o referido pátio não possui nenhum tipo de mobiliário, onde as crianças jogam bola e ficam em um fluxo alto também nos corredores. Quando perguntados qual o melhor lugar da escola, uma criança afirmou que era o corredor porque dava para escorregar no piso.

O PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola foi formulado em 2014, e nele constam dez metas. Entre elas uma que cita o espaço escolar chamando a atenção para a questão da sua manutenção, preservação e o compromisso de firmar melhorias no patrimônio da escola (Crato, 2014). Neste plano, no que diz respeito às estratégias gerais, uma faz ligação com a meta citada anteriormente, buscando propiciar ao aluno um ambiente acolhedor e prazeroso capaz de estimular a sua permanência na escola. De acordo com a direção, a metodologia para o processo de ensino-aprendizagem não segue uma orientação única, sendo uma combinação de metodologias. O PPP de uma escola carrega a realidade da escola e quais são os seus planejamentos para um futuro próximo, no qual traça metas para alcançar um objetivo maior (Veiga, 2013). Todavia, o PPP desta escola revela pouca preocupação com o espaço do edifício escolar, muito embora, como mostrado no início deste artigo, a relação entre uma coisa e outra é intrínseca.

A escola investigada tem seu programa de necessidades composto por espaços como salas de aula, refeitório, sala administrativas etc. Também se observou que a materialidade é comum, pois a escola é feita de alvenaria de tijolo comum rebocado e pintado cobertos por um sistema de cobertura em trama de madeira e telhas coloniais.

A partir da walkthrough na escola investigada foi possível constatar que as salas de aula (Figura 2) seguem um mesmo padrão de distribuição de layout, com a professora como figura central e as cadeiras dos alunos em uma configuração em colunas e fileiras. Todavia, esse tipo de distribuição tradicional pode prejudicar a interação dos alunos entre si, pois não permite trocas de olhares e de ideias (Kowaltowski, 2011).

Kowaltowski (2011) traz um parâmetro de projeto importante quando destaca que um ambiente de aprendizado adequado deve propiciar atividades diversas capazes de possibilitar uma maior variedade nas formas de aprendizagem. Destaca, nesse parâmetro citado, sobre as necessidades básicas que uma sala de aula deveria permitir em seu espaço, como: que os alunos consigam se movimentar sem obstáculos, ter espaço suficiente para realizar atividades diversificadas com equipamentos diversificados e possibilitar layouts para atividades em pequenos grupos.

Nair, Fielding e Lackney (2020) assinalam a importância de vistas para o exterior na sala de aula onde as vistas internas também são almejadas. Pontuam quando o assunto é vistas internas, que através da transparência, como por exemplo o uso de vidro, permite o descanso da visão trazendo bons resultados para crianças pequenas. Na escola A, as janelas das salas de aula são altas, com peitoril superior a 1,60 m, e os alunos não conseguem ter visão externa estando eles sentados ou em pé. Segundo os autores, as vistas para a natureza também são desejadas e ratificam estudos que mostram o contato com a natureza, melhorando o bem-estar e saúde dos estudantes. Entretanto, a escola investigada carece desse tipo de decisão projetual, a vegetação é escassa e o contato com a natureza pouco acontece, com exceção de três árvores de grande porte que podem ser encontradas na escola Dom Vicente.

Nair e Minhas (2023) destacam a tendência das salas de aula do século XXI saírem do espaço de quatro paredes e irem de encontro aos espaços externos (Figura 3), em uma maior integração com o ar livre, reforçando que essas mudanças permitem boas práticas para o bem estar das crianças. Todavia, os autores pontuam que essas áreas, muitas vezes,

ficam subutilizadas e sem nenhum tipo de vegetação, ponto esse muito importante (sua ausência foi percebida nas escolas investigadas), pois áreas urbanas necessitam de tecidos verdes.

Figura 3 - Pátio e áreas livres, respectivamente, da escola C.

Fonte: Martins (2024).



Faria (2017) destaca a associação que é feita com o pátio a um local de atividades diversas daquelas encontradas no interior da escola. Questiona que ele, o pátio, é visto como oposto às atividades que ocorrem dentro de sala de aula (apenas como lugar exclusivo de recreação), mas que deveria ser melhor aproveitado como ferramenta pedagógica, alertando que estão possuindo cada vez menos qualidades.

O pátio escolar configura o primeiro estágio de socialização da criança, definindo padrões de troca e convívio, condicionados pela configuração física das edificações escolar, pelo contexto da inserção, pela forma de gestão, pelas diretrizes pedagógicas e pelo perfil sociocultural da população atendida (Azevedo; Rheingantz; Tângari, 2017, p. 63). Ainda nesta direção Azevedo, Rheingantz e Tângari (2017, p.15) abordam que “é comum, no espaço projetual, que a metragem quadrada destinada ao pátio seja tratada e concebida como mero espaço residual ‘sobra’ do terreno”, Lima (1989) destaca, no mesmo sentido, que durante a história da Educação as áreas destinadas ao pátio vêm sendo reduzidas. Nas escolas investigadas é observado configurações diferentes nas mesmas, algumas com o espaço para o pátio definido de forma clara e outras onde ele se dissipa no terreno.

A escola Dom Vicente tem um pátio central, visualmente definido, com a configuração da planta destacando o seu uso, mas a área projetada é pequena, quando se verifica a quantidade de alunos que utilizam o espaço durante o intervalo. Assim como nas outras escolas investigadas, não possui mobiliário para as crianças brincarem. O fluxo é visualmente dividido em dois espaços, no pátio onde observou-se brincadeiras diversas e no corredor que segue toda a extensão lateral da escola, onde as

brincadeiras optadas pelos alunos não envolvem tantos movimentos de correr e pular.

Um elemento essencial a qualquer projeto escolar, segundo Kowaltowski (2011), é o playground. Em virtude de um programa de necessidades reduzido nas escolas e a supressão de áreas diversas que apoiem o processo pedagógico, o pátio recebe grande destaque e várias atividades (como as atividades de lazer, extensão do refeitório, eventos da escola). O fato da escola investigada não possuir quadra esportiva acarreta em um peso maior para outros espaços da instituição, muitas vezes o pátio ou o refeitório, pois as atividades que poderiam ser desenvolvidas na quadra (como as atividades próprias de lazer e eventos que a escola possa vir realizar) são levadas para outros espaços. O pátio da escola ainda é visto por uma parcela dos educadores apenas ligados ao uso envolvendo recreação e atividades esportivas. Todavia, ele é uma ferramenta importante que tem o poder de complementar e renovar as práticas pedagógicas convencionais (Azevedo; Rheingantz; Tângari, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para se chegar até aqui, foi fundamental compreender as relações entre os sujeitos e as definições de espaço e lugar a partir dos entendimentos de Lima (1989) e Unwin (2019), visto que essas palavras carregam significados distintos, mas indispensáveis para se conceber o entendimento da relação entre estas duas partes, aqueles que se apropriam da escola e do espaço da mesma.

Chegando até aqui é necessário reavivar a problemática deste artigo: a melhoria do espaço físico foi acompanhada de uma efetiva implementação de práticas pedagógicas atualizadas? E se sim, essa relação permite com que o edifício escolar seja qualificado como um lugar? A partir das visitas observou-se que as práticas pedagógicas adotadas pela escola limitam-se ao espaço das salas de aula, com exceção das aulas de educação física que são ministradas no pátio, assim, não se observou uma relação entre a melhoria do espaço com a utilização de práticas pedagógicas diversas. É sabido que o espaço pode não determinar a experiência do sujeito nele, mas pode gerar influências no comportamento daqueles que o utilizam. Entretanto, entende-se que essas relações são complementares e indissociáveis, existe uma indispensabilidade entre uma coisa e outra no qual se revelam cúmplices do processo para a

construção de um espaço favorável às práticas pedagógicas multifacetadas, e assim, a criar um espaço que pode ser visto e vivido de diversas maneiras, acrescentando mais uma camada a esta relação, a de lugar.

O espaço escolar está “longe de ser um simples ambiente passivo e neutro, o espaço se torna educador e objeto educativo” (New, 2013 apud Musset, 2021, p. 166). As relações estabelecidas entre o espaço desses edifícios e as práticas pedagógicas nele desenvolvidas não devem ser vistas como frívolas, a relação entre uma coisa e outra enfatiza a importância do espaço como elemento imprescindivelmente importante para o processo educativo, e, conseqüentemente, para a abertura de práticas pedagógicas diversificadas.

Contudo, quando voltamos esse entendimento para a escola investigada, a existência do lugar se perde em meio a espaços demasiadamente parecidos e com pouca variação espacial, inibindo a construção de um espaço multifacetado. O pátio carece de ludicidade (visto que possui alunos a partir de 06 anos de idade), de cores, de texturas, de mobiliários e de sombra. Os alunos se juntam no corredor da escola nos intervalos, o centro do pátio vira uma quadra (espaço esse que a escola também não possui) e se apropriam desse espaço com uma bola. Com um olhar mais atento é perceptível identificar a carência de espaços convidativos por parte dos alunos, o corredor foi citado como o espaço mais legal da escola por um aluno com a justificativa de que dá para brincar de escorregar por causa do piso, outro aluno teve a ideia de colocar um escorregador em cima da caixa d’água para poder brincar no pátio. Essas observações mostram como este espaço se distancia da concepção de lugar, lugar esse que deveria existir intrinsecamente a ideia de escola.

Unwin (2019) destaca sobre a capacidade inata do ser humano de construir lugares, e acrescenta que quando se é criança a relação com o entorno é criativa. Lima (1989, p. 13), de forma semelhante, discorre sobre quando o espaço, constantemente mutável, “é o elemento material através do qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, numa certa medida, a segurança”. Então, quando esses entendimentos são rebatidos na escola investigada percebe-se que existe um longo caminho pela frente, caminho esse que deve ser trilhado de forma conjunta com arquitetos e equipe pedagógica (visto que a relação entre esses sujeitos é indispensável para o edifício escolar) para que os espaços dessas escolas possam, de fato, serem qualificados como lugar.

REFERÊNCIAS (SEÇÃO)

AQUINO, E. G. **Arquitetura e escola: a percepção docente dos lugares educativos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, 2012.

AZEVEDO, G. A. N.; BASTOS, L. E. **Qualidade de vida nas escolas: produção de uma arquitetura fundamentada na interação usuário-ambiente**. In: DEL RIO, Vicente, et al. (Org.). Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.

AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. **Pátio escolar - que lugar é esse?** In: AZEVEDO, G.A.; RHEINGANTZ, P.A.; TÂNGARI, V.R. **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação**. Rio de Janeiro: Rio Books, 2017.

CALDAS, A. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Lexikon, 2009.

CRATO, Prefeitura do. **Prefeitura do Crato investe 7,7 milhões em reforma e ampliação de creches e escolas**. Disponível em: <https://www.crato.ce.gov.br/informa/3441>. Acesso em: 14 jun 2025.

CRATO, Prefeitura do. **Prefeitura do Crato deve investir cerca de R\$ 24 milhões na Educação, somente em 2023**. Disponível em: <https://crato.ce.gov.br/informa.php?id=3456>. Acesso em: 20 ago 2025.

CRATO, Prefeitura do. **Prefeitura do Crato realiza reforma, ampliação e melhorias de mais de 50 escolas**. Disponível em: <https://crato.ce.gov.br/informa/4053/prefeitura-do-crato-realiza-reforma-amplia-o-e-mel>. Acesso em: 20 ago 2025.

CRATO, Prefeitura do. **Prefeitura do Crato entrega reforma e ampliação da Escola 8 de Março**. Disponível em: <https://www.crato.ce.gov.br/informa/4306/prefeitura-do-crato-entrega-reforma-e-amplia-o-da->. Acesso em: 20 ago 2025.

CRATO, Secretaria de Educação do. **Projeto Político-Pedagógico**. Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Dom Vicente de Paula Araújo Matos - CE. 2014.

CURVELO, E. C. **Da elite para a massificação: o espaço escolar em movimento.** São Paulo: Doutorado em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2022.

FRAGO, A. V; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Tradução: Alfredo Veiga-Neto. 2^a. Ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

FARIA, A. B. G. **O pátio escolar como ter[ritó]rio [de passagem] entre a escola e a cidade.** In: AZEVEDO, G. A.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação. Rio de Janeiro: Rio Books, 2017.

FILHO, M. B. L. **Juazeiro do Padre Cícero.** Brasília: INEP/MEC, 2002. p. 23-31. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/juazeiro_do_padde_cicero.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

GARCIA, P. M. **Pedagogias invisíveis do espaço escolar.** Brasília: Doutorado em Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília, 2016.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002. 176 p.

GUERRA, M. D. F.; SOUZA, M. J. N.; SILVA, E. V. **Veredas da Chapada do Araripe: subespaços de exceção no semiárido do estado do Ceará, Brasil.** Ateliê Geográfico, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 51–66, 2020. DOI: 10.5216/ag.v14i2.62824. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/62824>. Acesso em: 20 ago. 2025.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino.** São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

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

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social.** 21 ed. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2002. 80 p.

NAIR, P.; FIELDING, R.; LACKNEY, J. **The language of school design: design patterns for 21st Century Schools.** Minneapolis: DesignShare, 2020.

NAIR, P.; MINHAS, P. **A new language of school design: evidence-based strategies for student achievement & well-being.** United States of America. Ed: A4LE, 2023.

RHEINGANTZ, P. A.; et al. **Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009, 117 p.

SANTIAGO, Z. M. P. **Arquitetura e Instrução Pública: reforma de 1922, concepção de espaços e formação de grupos escolares no Ceará.** Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza (CE), 2011.

SANTOS, A. M. **A diocese do Crato e a importância do colégio diocesano para a sua manutenção.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza (CE), 2011.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência.** São Paulo: Difel, 1983.

UNWIN, S. **Children as place-makers: the innate architect in all of us.** In: UNWIN, Simon. *Defining place.* New York: Routledge, 2019, p. 91-105.

VEIGA, I. P. A. **Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico.** In: Veiga, I.P.A. et al. *Escola: Espaço do projeto político-pedagógico.* São Paulo: Papyrus, 2013.

QUANDO A ESCOLA EXTRAPOLA OS MUROS: REFLEXÕES ACERCA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL GRACILIANO RAMOS, EM MACEIÓ-AL

WHEN SCHOOL GOES BEYOND THE WALLS: REFLECTIONS ON PEDAGOGICAL EXPERIENCES OF CMEI GRACILIANO RAMOS, IN MACEIÓ-AL

ARAUJO, MAYA NEVES DE MOURA¹; ALMEIDA, ANDREZZA CORREIA FERRO²; DIAS, JULIANA MICHAELLO MACEDO³

¹Arquiteta e urbanista, Doutoranda em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal de Alagoas, mayanevesm@gmail.com;

²Pedagoga, mestranda em dinâmicas do espaço habitado, Universidade Federal de Alagoas, andrezza.made@gmail.com;

³Arquiteta e urbanista, doutora em planejamento urbano e regional, professora associada da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas, juliana.dias@fau.ufal.br.

RESUMO

Crianças, enquanto sujeitos sociais ativos e criativos, reproduzem de forma interpretativa valores e normas que atuam sobre a sociedade, influenciando modificações tanto quanto são influenciadas por elas. Entretanto, considerando a influência da lógica de urbanização moderna ocidental e, conseqüentemente, configurações urbanas marcadas pela setorização funcional e pela lógica da produtividade, tornam-se evidentes processos como a institucionalização da infância e a domesticação das crianças, que acabam por tolher nelas o exercício da liberdade, da autonomia e da criatividade. Nesse cenário, observamos que a escola apresenta possibilidades de reconquista dos espaços públicos comprometidos pela consolidação da cidade capitalista. Essa reconquista, por sua vez, demanda uma abertura da escola para a cidade. O presente trabalho parte da reflexão acerca dos desafios que se impõem para que essa abertura seja possível. Com o objetivo de discutir possibilidades e desafios para alcançarmos uma cidade aberta às vivências infantis a partir da escola, revisamos contribuições teóricas e situamos o debate em uma análise do uso pedagógico de espaços urbanos pelo CMEI Graciliano Ramos, em Maceió-AL. A partir desses, identificamos desafios que reforçam concepções ultrapassadas de infância, impactando no espaço ocupado pela escola. Logo, observamos que a cidade, tanto quanto a sociedade, precisam se permitir ser extensão da escola, para que esta possa se estender para a cidade.

Palavras-chave: Escola; projeto pedagógico; espaço urbano.

ABSTRACT

Children, as active and creative social subjects, interpretively reproduce virtues and rules that constitute society, influencing social changes just as they are influenced by them. However, considering the influence of the logic of occident modern urbanization—and, consequently, urban configurations full of functional sectorization and productivity's logic — processes as the domestication of children and the institutionalization of childhood become evident. These processes contribute to restricting children's exercise of freedom, autonomy, and creativity. In this context, we observe that schools offer possibilities for recovering public spaces that have been lost due to consolidation of capitalist city. This recovery needs schools opened to urban spaces. This research considers thinkings to make this possible. We intend to discuss challenges and possibilities to make cities open to children's experiences from schools. Therefore, we review theoretical contributions and based the debate in an analysis of the pedagogical use of urban spaces surrounding CMEI Graciliano Ramos, in Maceió, Alagoas. From this analysis, we identify challenges that reinforce outdated conceptions of childhood, that impact on school space concerning the city. Thus, we conclude that the city, just like society, must allow itself to become an extension of the school — so that the school, in turn, can extend to the city.

Key-words: School; pedagogical projects; urban space.

INTRODUÇÃO

Segundo Corsaro (2011), boa parte do pensamento sociológico sobre crianças e infâncias fundamenta-se no processo de socialização, a partir do qual elas assimilam e se adaptam à sociedade de forma passiva. Nessa perspectiva, a criança é compreendida como sujeito deslocado da sociedade, demandando auxílio de pessoas mais “capazes” para tornar-se um membro funcional. Mesmo que seja consolidada a compreensão de crianças enquanto sujeitos sociais ativos e criativos – na contramão do pensamento anterior –, a concepção sociológica construída no decorrer dos últimos séculos ainda prevalece, com impactos tanto no modo como elas são vistas nos espaços institucionais voltados para a sua “formação”, quanto no modo como ocupam outros espaços da cidade.

No entanto, de acordo com as contribuições de Qvortrup (2011), o caráter passivo da infância é inconsistente com a inserção histórica das crianças na vida social. O sociólogo dinamarquês apresenta essa perspectiva ao demonstrar que as crianças sempre exerceram contribuições sociais, a exemplo de pactos geracionais (filhos mais velhos cuidando dos mais novos ou dos idosos da família) e da realização de trabalhos manuais. O que mudou foi, apenas, a natureza dessas contribuições. Nas sociedades ocidentais pré-industriais, o trabalho manual realizado por crianças era bastante comum, sendo, gradualmente, substituído pelo trabalho mental, até alcançar a concepção vigente na atualidade. Para o autor, a escolarização em massa, iniciada nas sociedades industriais, representa não uma substituição, mas uma continuação do trabalho manual, exercido em larga escala por crianças.

Considerando o aumento significativo dos anos de estudo nas últimas gerações e o volume de trabalho mental desenvolvido nas escolas, além da contribuição direta para a economia das sociedades modernas (com mão de obra cada vez mais qualificada), poderíamos supor que as crianças atuam, no presente, como produtoras de conhecimento, em conjunto com seus professores. Essa perspectiva desloca o foco da criança enquanto cidadã do futuro para considerar as suas contribuições do presente. A discussão aqui proposta busca abordar a interseção destas duas visões, discutindo através da análise das experiências pedagógicas de uso dos espaços urbanos num Centro de Educação Infantil em Maceió diferentes aspectos que permeiam a privação da autonomia infantil nos espaços urbanos.

Tais aspectos são discutidos por Sarmiento (2018) ao refletir sobre restrições e possibilidades que permeiam a condição das crianças na cidade, quando elenca seis dimensões sociais que impactam na restrição do exercício da cidadania, quais são: domesticação, institucionalização, insularização, dualização, fragmentação e restrição da autonomia de mobilidade. Aqui nos debruçaremos um pouco nos aspectos ligados aos dois primeiros fatores como fomentadores dos demais, uma vez que a domesticação exercida através das escolas é um dos fundamentos para os demais processos, especialmente a restrição da autonomia infantil.

O processo de domesticação para Sarmiento (2018) está atrelado ao de institucionalização, que transforma a infância em um “fato social” e culmina na redução da criança para a condição de aluna. Este processo se âncora na produção urbana, por gerar uma demanda crescente de espaços destinados a crianças desconectados, quando não segregados, do emaranhado de complexas redes que conformam nossas cidades. Logo, é aí onde proliferam instituições – públicas e privadas – para domesticar esses corpos infantis, o que interfere diretamente na inserção da escola no contexto urbano. De acordo com o educador português, a criação da escola pública se deu nesse contexto (Sarmiento, 2018):

“Considerando-se, nomeadamente, que a criação da escola pública se constituiu historicamente em um instrumento de cidadania, projetada para o futuro, pela ação de transmissão da cultura às jovens gerações, estas são, assim, supostamente preparadas para o exercício da sua condição cidadã quando adultas.” (Sarmiento, 2018, p. 235).

Cabe destacar que o exercício da cidadania é pautado na prática de identificação e participação efetiva da vida em sociedade. Porém, o processo de institucionalização da infância consolidou a criança enquanto cidadã do futuro, ou em construção. Essa visão contribui para que sejam consideradas um grupo à parte e, como tal, tenham espaços específicos destinados a elas, também à parte, como a escola. Para Lima (1989), o espaço escolar por si só já pode oferecer material pedagógico valioso para crianças, professores e a própria comunidade. Mas, além disso, apresenta possibilidades de reconquista dos espaços públicos perdidos com a cidade capitalista. Essa reconquista, por sua vez, demanda uma abertura da escola para o espaço urbano. No entanto, ao lançarmos olhares para as escolas, públicas e privadas, o que vemos é justamente o contrário. Escolas protegidas e avessas à cidade, o que nos leva a questionar: quais os desafios que se impõem para que a escola se torne, de fato, aberta à cidade?

O presente trabalho parte da busca por respostas a essa questão. Nosso olhar será norteado por contribuições do campo da Sociologia da Infância, além de autores clássicos, bem como publicações acadêmicas e normativas locais atuais que nos permitam compreender conflitos entre a apropriação do espaço público pelo corpo da criança, ancorado na análise da experiência de uma pré-escola pública municipal que vem desenvolvendo práticas de apropriação dos espaços extramuros da escola. As potencialidades e limitações desta prática emergiram de pesquisa desenvolvida entre os anos de 2023 e 2025, nos quais uma das autoras deste artigo desenvolveu observação participante acompanhando as atividades pedagógicas desenvolvidas na instituição. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir possibilidades e desafios para alcançarmos uma cidade aberta às vivências infantis a partir do espaço escolar através da análise do uso pedagógico de espaços urbanos pelo CMEI Graciliano Ramos, em Maceió-AL.

A CRIANÇA NA CIDADE

Por muito tempo a criança, enquanto sujeito social, foi vista como adulto em formação ou adulto com limitações. Esta perspectiva fundamentava-se nas concepções tradicionais de socialização, muitas delas pautadas numa visão comportamentalista do desenvolvimento infantil. Contribuições da Sociologia da Infância nas últimas décadas têm indicado caminhos para a compreensão da criança enquanto sujeito social ativo e criativo, não só assimilando, mas também produzindo cultura de forma interpretativa. Esta compreensão possibilita o entendimento da criança enquanto cidadã, dotada de direitos e deveres, cujas contribuições se dão no presente.

Contudo, apesar de inúmeras contribuições pautadas na compreensão da criança enquanto sujeito ativo e criativo, sobretudo no âmbito da academia, dos manuais, guias e normativas — oferecendo desde ferramentas de escuta de crianças destinadas desde a formulação de políticas públicas até soluções de desenho urbano —, as desigualdades socioespaciais históricas conferem desafios à transposição destas contribuições à realidade prática. A iniciativa global Urban 95 é uma delas. No Brasil, através da Rede Nacional pela Primeira Infância, há quase duas décadas gestores municipais têm sido apoiados na construção de cidades melhores para crianças pequenas. Atualmente, 67 municípios brasileiros distribuídos em 16 estados integram essa rede. Cabe destacar que a quantidade de crianças vivendo em situação de pobreza

multidimensional no país — que considera fatores como habitação, saneamento básico, e educação, entre outros — ainda é bastante elevada, impactando diretamente no espaço ocupado por elas. Ao esboçar um panorama acerca da relação entre criança e espaço para delinear diretrizes, o Plano Nacional pela Primeira Infância reconhece que o espaço não é neutro, “Ele define as relações entre as pessoas, desafia ou inibe iniciativas, suscita ou restringe movimentos. O ambiente é o ‘terceiro professor’ da criança, no dizer do fundador da pedagogia (ou abordagem) de educação infantil de Reggio Emilia, Loris Malaguzzi” (Brasil, 2020, p. 107).

A importância dada ao espaço pelo educador italiano é a mesma identificada no pensamento da arquiteta brasileira Lima (1989), por defender que todo espaço praticado pela criança é qualificado, podendo este atuar tanto no estímulo à liberdade, autonomia e criatividade do corpo infantil, quanto na domesticação desse mesmo corpo. No entanto, a cidade, tal como a concebemos no modelo ocidental moderno, não oferece espaço, nem tempo, para que a primeira possibilidade se efetive. As grandes cidades brasileiras foram intensamente influenciadas pelo movimento moderno, cujos princípios refletem a divisão social do trabalho do sistema capitalista, baseada numa lógica neoliberal, que se desdobra na segregação e hierarquização de funções e espaços. Há normas implícitas e explícitas que estabelecem os indivíduos que podem acessar cada espaço e como se relacionam neles. Estas influências e as normas que se impõem podem ser lidas na distribuição de usos no espaço urbano, nos investimentos públicos e na concepção projetual dos espaços, públicos e privados, mas também nas entrelinhas do cotidiano, na prática do espaço.

Apesar da diversidade de infâncias e, conseqüentemente, da diversidade de práticas distintas, segundo Leite e Araújo (2023), em todos os contextos a prática do espaço urbano pela criança é marcada por fatores de insegurança, risco e restrição. Com isso, “cada vez mais se intensifica um processo de espacialização seletiva, que consiste na oferta de espaços destinados à infância como sistemas fechados” (Leite; Araújo, 2023, n.p.). Essa segregação funcional de “espaços para crianças” desconectados do espaço urbano, como um todo, é aquilo que Sarmento (2018) vai nomear como institucionalização, processo cada vez mais presente na cidade e no tempo das crianças.

Já na década de 1960, no contexto estadunidense, Jacobs (2011) criticava esse processo, ao questionar a “fantasia” de que playgrounds são locais adequados para crianças enquanto a rua, com todo o seu potencial de vitalidade urbana é evitada sob o pretexto da segurança. Acontece que esse processo não só aumenta regras e limites sobre a prática do espaço, como passa pela necessidade de mais atividades organizadas por adultos, implicando em uma demanda cada vez maior de cuidado e cuidadores. Complementa a autora: “Os urbanistas parecem não perceber quão grande é a quantidade de adultos necessária para cuidar de crianças brincando. Parecem também não entender que espaço e equipamentos não cuidam de crianças. Estes podem ser complementos úteis, mas só pessoas cuidam de crianças” (Jacobs, 2011, p. 89)

Corsaro (2011) sugere que o aumento de atividades organizadas para crianças se deu em função de maior preocupação dos pais em relação à segurança dos filhos, por terem menos tempo dedicado a eles, pela perda do senso de comunidade e pela mídia cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. Outra razão para um incremento dessas atividades é a possibilidade de fornecer aos pais uma rede de apoio para compartilhar o cuidado das crianças. No entanto, desconsidera-se aqui o fato de que a cidade moderna foi planejada a partir de uma lógica que prioriza atividades produtivas em detrimento das reprodutivas, como o cuidado. Ao relegar as atividades reprodutivas aos espaços privados, nomeadamente as instituições sociais e a família, esse planejamento retroalimenta o processo de domesticação, tanto de quem cuida quanto de quem é cuidado.

No mesmo momento em que o espaço público é negado, a escola, enquanto instituição responsável pelas crianças após a instituição familiar (situada no espaço da casa), aparece como alternativa segura e mais propícia à permanência delas. Mas além do caráter libertador proporcionado pelo conhecimento, a escola passa a atuar, também, como mecanismo disciplinador que se destina a preparar essas crianças para o futuro. Nos espaços públicos como nos privados (Lima, 1989):

“A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações visuais e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltados para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados - se possível limpos -, destituídos de vontade própria e temerosos de indagações.” (Lima, 1989, p. 10)

Em um exercício reflexivo para conceber a escola como fomentadora dos direitos territoriais das infâncias, Faria (2021) destaca que nossa leitura do mundo está atrelada aos espaços que ocupamos ou não, desde que nascemos, desde os primeiros anos de vida. No âmbito das políticas públicas vigentes é imprescindível citar o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257 de 2016), que representou um passo fundamental rumo à conquista de melhores condições nos primeiros seis anos de vida. A partir desse, governos estaduais e municipais foram apoiados na elaboração de Planos locais para a primeira infância. O Plano Municipal pela Primeira Infância de Maceió, lançado em 2020, faz parte dessa movimentação.

No referido plano, a respeito da relação entre criança e espaço identificou-se que a cidade apresenta complexos e numerosos problemas relacionados ao uso e à ocupação do solo, destacando a relação entre centro e periferia, que configura a baixa diversidade de usos nos bairros mais afastados, tornando-os inseguros e pouco funcionais, e leva a população a realizar movimentos pendulares cotidianos. O plano destaca ainda o expressivo contingente populacional que reside em áreas de risco ambiental e a carência de espaços públicos de qualidade. Todas as situações elencadas afetam sobremaneira pessoas cuidadoras e crianças na primeira infância. Uma das metas propostas para reduzir esse problema é “Garantir Espaços Públicos Seguros e áreas ambientais protegidas para as crianças de 0 a 6 anos” que, dentre as ações elencadas, prevê “Ampliar o número dos Centros Municipais de Educação Infantil (Cmeis) que desenvolvem atividades pedagógicas curriculares extramuros, nas praças e demais locais públicos, próximos ou não da unidade escolar” (Maceió, 2020a). No entanto, como veremos adiante, tais práticas ainda ocorrem como excepcionalidade, configurando-se em “passeios” e visitas a lugares de interesse, mas não necessariamente vinculados às práticas pedagógicas cotidianas (Faria, 2021).

“A escola de educação infantil é o caminho entre a casa e a cidade, o território/rito de passagem, onde vamos experimentando a vida no coletivo, na diversidade, onde aprofundamos nossa leitura de mundo e as possibilidades de atuar sobre ele. A garantia deste direito está diretamente relacionada com as políticas públicas em vigor, nos âmbitos municipal, estadual e federal, assim como com o projeto político pedagógico e o currículo da instituição escolar e das instituições parceiras do entorno da escola, incluindo as respectivas infraestruturas.” (Faria, 2021, p. 37)

Vejamos que a escola é um dos espaços, senão o primeiro, após a própria casa, pensado e destinado às crianças, mas pensado e planejado apenas por adultos. A liberdade possibilitada a partir do conhecimento está condicionada à escola, tanto quanto a responsabilidade sobre disciplinar os corpos infantis. No contexto da escolarização em massa, Lima (1989, p. 38) observa que, à medida que camadas populares da sociedade adquiriram o direito à educação, as escolas passaram por um “processo de emagrecimento”, com espaços cada vez mais restritos, segregados e controlados. De acordo com Lima (1989):

“Se antes as escolas ocupavam terrenos mais visíveis e altos, passaram a se instalar nas sobras dos loteamentos, naqueles terrenos que a obrigação legal, formal, incluía em seu índice de áreas destinadas a equipamentos públicos. Praças e escolas tornaram-se cada vez menos o símbolo de apropriação do homem no território em contraposição à natureza, mas o retrato de uma sociedade que considera a criança parte da sucata industrial que se aproveita ou não na produção futura.[...] Fechando as crianças para o mundo, policiando-as, disciplinando-as.” (Lima, 1989, p. 38).

Esse processo vai constituir aquilo que Foucault (1979) nomeia como corpo dócil, moldado e adequado por meio de técnicas disciplinares atreladas às pequenas relações de poder que permeiam o indivíduo, a fim de torná-lo útil e obediente. O filósofo francês elenca quatro mecanismos de disciplinarização: a distribuição, o controle das atividades, a organização das gêneses e a composição das forças. Esses mecanismos determinam como os corpos estarão distribuídos no espaço físico, dispendo cada indivíduo em seu lugar na estrutura, dividindo, além do espaço, o tempo e a constante vigilância. A disciplina é imposta aos corpos desde muito cedo, compreendendo que quanto mais treinado, mais resultados irá apresentar.

A partir das observações realizadas em seus dezoito anos de experiência profissional como arquiteta e urbanista, inclusive de espaços escolares, Lima destaca a forma como o espaço é utilizado como instrumento de dominação imposto às crianças. Consonante aos mecanismos abordados por Foucault, Lima aponta três níveis em que se dá esse processo de dominação, iniciando pela classe, passando pelas instituições, até os adultos de forma geral, dentro e fora da escola e da família. A esses fatores acrescentaríamos ainda raça e gênero. Observemos, portanto, que há uma série de camadas que atua na domesticação dos corpos infantis, por meio do espaço.

Nesse contexto, vale retomarmos o conceito de domesticação proposto por Sarmiento (2018), relacionando-o à consolidação do modelo de urbanização modernista, que exerceu profunda influência na produção do espaço urbano das cidades brasileiras no século XX e está intimamente vinculada à consolidação do sistema capitalista e das lógicas neoliberais. Efeitos como a setorização das atividades urbanas, por exemplo, vão refletir diretamente na configuração de “espaços para crianças” organizados por adultos, e que precisam ser controlados e vigiados, nos quais atuam os mecanismos trabalhados por Foucault nos três níveis observados por Lima.

A ESCOLA

A instituição escolar nasce para acompanhar as transformações sociais e conseqüentemente os diferentes modos de se pensar a criança, modificando-se e adequando-se a essas transformações. Além do papel de instruir e preparar crianças e jovens para a inserção na sociedade, a escola age como instrumento disciplinar, principalmente quando se fala em educação infantil. Foucault (2008) classifica os espaços disciplinares como aqueles com função de vigiar, hierarquizar e recompensar, sendo a escola um destes espaços (assim como prisões, conventos e manicômios). A relação de poder está diretamente ligada à docilidade dos corpos, impondo-lhe utilidade e criando restrições à sua atuação, de modo a adequá-los ao que, socialmente, se espera deles.

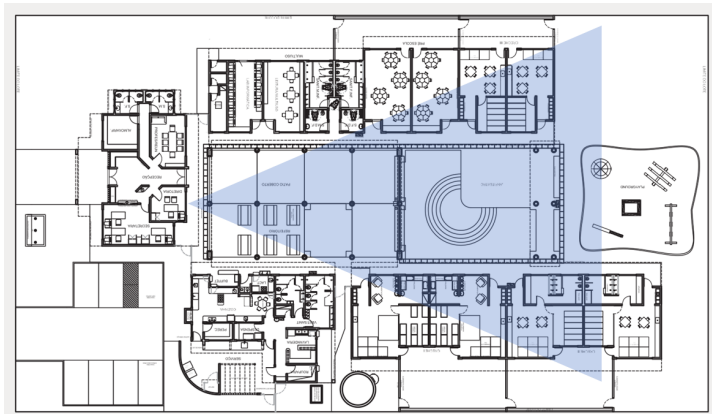
Dissemina-se uma compreensão de que a docilidade, no contexto escolar, está ligada à facilidade em adaptar-se ao processo de socialização e assimilar conhecimentos. Quanto mais dóceis os corpos, mais fácil seria a convivência e a aprendizagem, e, desta forma, passa-se a justificar a aplicação de mecanismos disciplinares no ambiente escolar. Desse modo, além do aprendizado dos conteúdos, a escola age como reguladora dos comportamentos, atrelando a adequação do indivíduo na estrutura social e econômica sob pretexto de ser um facilitador de aprendizagem. Quando se trata da educação infantil, esta regulação passa até por níveis físicos e emocionais de desenvolvimento, a exemplo de processos de desfralde coletivo, desconsiderando-se as individualidades que influenciam nesta etapa em detrimento de uma expectativa social.

A estrutura física das instituições de ensino convencionais também corroboram para o disciplinamento dos corpos através de um modelo panóptico: corredores estreitos, salas voltadas a um pátio central, todas

vistas do bloco ou sala da direção (Figura 1). Nas salas, a organização do mobiliário em fileiras. Somando-se a tudo isto tem-se os muros separando interior e exterior, colocando a escola à parte da cidade. Essa característica do espaço escolar – seu fechamento em relação aos espaços circundantes da vizinhança – nos interessa em específico, já que compreende o espaço urbano como outro em relação aos “espaços de aprendizagem”, na contramão da compreensão da cidade como espaço educador, que dissemina-se na academia, mas raramente está atrelado à prática pedagógica das escolas.

No Referencial curricular de Maceió para educação infantil (Maceió, 2020b), a relação criança e cidade consta como parte do currículo da rede, incluindo projetos que buscam essa aproximação. Contudo, na prática o que se promove são passeios por pontos turísticos e marcos específicos da cidade, muitas vezes distantes da localidade e realidade em que as crianças estão inseridas. Dessa forma dissocia-se também a rua e o bairro do restante da cidade. O cenário cotidiano das crianças pouco é explorado dentro das atividades.

Figura 1: Planta creche padrão b do programa proinfância, com destaque para o posicionamento panóptico da sala da direção em relação aos espaços ocupados pelas crianças.
 Fonte: Portal FNDE (adaptada) (2025).



Em paralelo a esta prática espacial das escolas estão os documentos norteadores das práticas pedagógicas de cada etapa e modalidade de ensino. No caso específico da educação infantil, os eixos orientadores são os chamados Direitos de aprendizagem: brincar, conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se (Maceió, 2020b). Esses direitos estão a cargo da escola, visto que o espaço urbano pouco a pouco vem diminuindo os locais de convivência, principalmente no que se destina às crianças.

Segundo Lima (1989, p. 101) “A escola pede a essa criança só o que é externo ao seu universo e a reprova por incapacidade, sem lhe oferecer condições para a transposição de um mundo para outro. É nesse aspecto que o espaço construído pode ser um excelente material pedagógico auxiliar”. Desta forma, ao mesmo tempo em que há uma compreensão latente de que o espaço urbano poderia ampliar as perspectivas pedagógicas ligadas à autonomia infantil, o que vemos na prática é a atuação do espaço escolar como enclave apartado da vivência cotidiana da cidade.

Situando o olhar

Para situar esta discussão, iremos confrontar a reflexão teórica com uma das experiências analisadas em uma pesquisa acadêmica realizada no CMEI Graciliano Ramos. A escolha da referida escola foi motivada pela vivência docente de uma das autoras nesta instituição, considerando os usos e as adaptações realizados a partir das práticas pedagógicas, e o fato de o espaço escolar fugir à arquitetura padronizada dos projetos de construção Proinfância (lançado pelo Governo Federal em 2007), em comparação com uma escola padronizada, onde lecionou anteriormente.

Nesse sentido, o método adotado foi de observação participante, continuada e sequenciada, ao longo de três anos, sem roteiro rígido e registrada em diários de campo e registros audiovisuais (foto e vídeo). A observação buscou apreender o uso e as adaptações dos espaços por crianças, funcionários e professores da instituição, considerando sobretudo as propostas pedagógicas planejadas. Os dados levantados foram analisados com vistas a explorar a potencialidade das adaptações realizadas em espaços escolares atrelada a projetos pedagógicos que considerem as necessidades cognitivas, afetivas e sociais da comunidade escolar.

Uma escola que extrapola os muros

Na contramão do movimento da escola fechar-se em si mesma, destacamos a iniciativa do Centro Municipal de Educação Infantil Graciliano Ramos, em Maceió, Alagoas, que utiliza os espaços públicos do entorno da instituição em sua prática pedagógica. Inaugurada em 1987, a instituição pré-escolar está localizada na Cidade Universitária, atendendo cerca de 160 crianças das adjacências, sobretudo dos Conjuntos Village Campestre 1 e 2 e Graciliano Ramos. Ocupando uma antiga casa do conjunto Village Campestre, o CMEI teve que adaptar seus espaços para

adequação às demandas escolares num espaço exíguo e não projetado para este fim. Surgindo da necessidade de mais espaço, o que se pode encarar como falha ou inadequação da estrutura física, o CMEI passou a utilizar como parte de seu cotidiano pedagógico vários equipamentos urbanos circundantes (Figura 2), sendo estes uma rua sem-saída contígua à escola, uma praça e a Associação de Moradores do Bairro, além das instalações de uma igreja na mesma rua sem saída

Figura 2: Vista aérea dos espaços inseridos na proposta pedagógica.
 Fonte: Google Street View (adaptada) (2025).



Ainda que não conste no Projeto Político Pedagógico da escola, o uso regular dos espaços externos, que começou pela escassez de espaços internos apropriados, resultou numa prática que permite à instituição extrapolar os muros da escola, integrando-se à comunidade. Diferentemente dos passeios escolares esporádicos, promovidos usualmente para espaços emblemáticos da cidade, os usos dados a estes espaços pelo CMEI se dão de modo cotidiano, envolvendo não apenas atividades de recreação, mas fazendo parte das práticas pedagógicas. Desta forma, acaba por promover a interação entre escola e espaço urbano, diminuindo a barreira imposta pelos muros (Figura 3).

Consequentemente é comum que nas proximidades do CMEI as crianças estejam ocupando esses espaços, seja a rua, a praça ou a associação de moradores do bairro. Atividades diversas são realizadas nesses espaços, sobretudo o brincar, mas não só. Na pracinha, jogos, atividades dirigidas e circuitos (Figura 4). Já a rua acolhe as brincadeiras tradicionais e algumas ações educativas realizadas no CMEI, como conscientização do trânsito, combate a dengue e coleta seletiva (Figura 5). Os eventos e festas acontecem no salão da igreja ou associação de moradores, assim como ações que envolvem a comunidade (Figura 6).

Figura 3: Fachada do CMEI Graciliano Ramos.
Fonte: Acervo pessoal (2024).



Figura 4: Crianças do CMEI Graciliano Ramos brincando na praça.
Fonte: Acervo pessoal (2024).



Figura 5: Crianças do CMEI Graciliano Ramos brincando na rua.
Fonte: Acervo pessoal (2024).



Figura 6: Crianças do CMEI Graciliano Ramos no salão da igreja em oficina de artesanato promovida por moradoras.
Fonte: Acervo pessoal (2024).



Essa integração entre escola e bairro é possível porque a comunidade, em certa medida, acolhe a iniciativa, participando de algumas das atividades desenvolvidas nestes espaços, ampliando o escopo das práticas pedagógicas para uma cidadania plural. Em termos institucionais, desde a matrícula a escola tem a anuência das famílias para as práticas, afirmando uma corresponsabilidade escola-família. Na autorização, que faz parte da documentação individual da criança, consta que os pais ou responsáveis estão cientes e de acordo com a saída do espaço escolar durante o ano letivo vigente. Com isso fica garantido que as crianças estejam inseridas de forma efetiva no espaço urbano, não apenas durante atividades pontuais. O uso cotidiano da vizinhança da escola consolida uma visão da cidade enquanto espaço vivido e de pertencimento, o que também é condição fundamental para estimular uma perspectiva cidadã no presente, já que, como descrito por Lima (1989):

“De fato, o espaço urbano ou rural, coletivo ou individual fala da história dos homens em cada lugar: não uma história de homens genéricos que transformam e constroem um mundo longínquo e abstrato, mas a história específica de homens que viveram ou que vivem em determinadas condições de organização produtiva, no bairro e na cidade em que as crianças vivem.” (Lima 1989, p. 101).

Se percebemos nas práticas do CMEI Graciliano Ramos uma experiência interessante de abertura da escola para a cidade, por outro lado compreendemos que a noção da criança como não-pertencente aos espaços urbanos persiste. Em 2024 a iniciativa desenvolvida no CMEI foi motivo de denúncia anônima, sob alegação que a equipe escolar estava colocando-as em risco ao retirá-las da escola. A denúncia parte do pressuposto que local de criança é na segurança da casa e/ou escola, enquanto que a rua representa uma ameaça a ser evitada. Este fato corrobora com a lógica de produção das cidades, priorizando atividades produtivas e preterindo atividades reprodutivas, que são empurradas para os espaços privados, reforçando e sendo reforçada pelo discurso do espaço público como perigoso. Após a denúncia, a Secretaria Municipal de Educação procurou a escola para esclarecimento, acompanhando as atividades e verificando as autorizações dos responsáveis, emitindo autorização para a continuidade da proposta. A denúncia, que poderia ter levado à suspensão das ricas atividades escolares extramuros, acabou levando o CMEI Graciliano Ramos a destacar-se nas formações de professores da rede, como prática pedagógica exitosa dentro do que as orientações preconizam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que a relação entre a escola e a cidade possui uma série de camadas que demonstram como a produção do espaço urbano se deu em função da reprodução do capital e, conseqüentemente, em detrimento da vida cotidiana, da criatividade e da autonomia. Nesse contexto, considerando a consolidação da escola enquanto espaço “para crianças”, vemos que o espaço ocupado pela escola na cidade está intimamente relacionado ao espaço ocupado pela criança, tanto na cidade quanto na sociedade. Deslocado, invisível e protegido, cada vez mais protegido.

Logo, ao lado dos riscos inegáveis que se impõem sobre a vida das crianças na cidade, é preciso destacar o fato de que a cidade é planejada e produzida sob lógicas que consolidam segregações e hierarquias em diversos níveis. Mas além desse obstáculo, mais difícil de transpor, é preciso refletir sobre o nosso papel individual perante a sociedade no que tange ao cuidado. Consideremos que a Constituição Federal (1988) responsabiliza tanto a família e o Estado quanto a sociedade, pela efetivação dos direitos da criança. Já de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as instituições de ensino têm por responsabilidade articular-se com a comunidade, tanto quanto com a família. A denúncia realizada contra o CMEI Graciliano Ramos revelou que o pensamento sociológico historicamente construído a respeito das crianças, atrelado a um discurso de proteção descolado de um olhar crítico para as condicionantes urbanísticas, leva a sociedade a reforçar o deslocamento, a invisibilidade e o enclausuramento das crianças e, conseqüentemente, da escola.

A prática pedagógica de utilizar o espaço da rua como uma extensão da escola demonstra um esforço por parte do corpo docente em driblar as limitações físicas impostas ao espaço escolar. A escola, nesse processo, emerge como espaço privilegiado de resistência e reinvenção, capaz de provocar deslocamentos no modo como a infância é concebida e vivida na cidade, favorecido, inclusive, por aparato legal. A análise do CMEI Graciliano Ramos revelou tanto as potências quanto os entraves dessa abertura, evidenciando a necessidade de ressignificar o espaço escolar como lugar de experimentação, circulação e diálogo com o território urbano. Assim, reafirmamos a importância de práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como cidadãos de direito, ativas na produção dos espaços que habitam.

Nesse sentido, a produção e o planejamento do espaço urbano precisam compreender e atender a diversidade e a imprevisibilidade, as pausas, a curiosidade, favorecendo experiências lúdicas e de socialização, inclusive para crianças. Tomar a escola, tanto seu espaço interno como seu entorno urbano, como ponto de partida para a realização de intervenções urbanísticas é fundamental para romper com esses muros. A cidade precisa se permitir ser extensão da escola, para que a escola possa se estender para a cidade. Que a escola e a cidade se entrelacem, permitindo a ampliação das experiências infantis e promovendo uma educação comprometida com a liberdade, a autonomia e a criatividade das infâncias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. F. **Além dos padrões**: a experiência de adaptação do Centro Municipal de Educação Infantil Graciliano Ramos em Maceió – AL. 2025. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas do Espaço Habitado). Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2025.

BRASIL. **Plano Nacional pela Primeira Infância**: 2010 - 2022 | 2020 – 2030. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância/CONADA, 2020.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FARIA, A. B. G. de. A cidade é de quem quiser! A escola como incubadora dos direitos territoriais das infâncias. In: LOEB, R. M.; LIMA, A. G.G.(Orgs.). **Cidade, gênero e infância**. São Paulo: Romano Guerra, 2021, p. 36-41.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

LEITE, J. ; ARAÚJO, M. N. de M. A prática do espaço urbano pela criança. **Arquitextos**, n. 272.01, 2023. Disponível em: <https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/23.272/8696>. Acesso em 20 jun. 2025.

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

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal pela Primeira Infância de Maceió**. Maceió: Vivá, 2020a. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Plano-Municipal-Educacao_internet.pdf> Acesso em: 29 ago. 2025.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial curricular de Maceió para educação infantil**. Maceió: Viva, 2020b. Disponível em: <<https://avante.org.br/publicacoes/referencial-curricular-de-maceio-para-a-educacao-infantil/>> Acesso em: 18 jun. 2025.

QVORTRUP, J. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 323–332, 2011.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 232–240, 2018. s

DESVENDANDO O TERRITÓRIO A PARTIR DO PERCURSO ESCOLA-CASA: RELATOS DE PESQUISA-AÇÃO NO CMEI PROFESSOR EDVALDO ALBUQUERQUE DOS SANTOS, EM MACEIÓ - AL

UNVEILING THE TERRITORY THROUGH THE SCHOOL-TO-HOME ROUTE: ACTION RESEARCH REPORTS AT CMEI PROFESSOR EDVALDO ALBUQUERQUE DOS SANTOS, IN MACEIÓ – AL

OLIVEIRA, CATHIANE¹; TEIXEIRA, FERNANDA²; DELFINO, MARIANA³

¹Arquiteta e urbanista, Universidade Federal de Alagoas, cathiane.silva@fau.ufal.br;

²Mestre em arquitetura e urbanismo, Universidade Federal de Alagoas, fernandamartins.ufal@hotmail.com;

³Doutoranda em arquitetura e urbanismo, Universidade Federal de Alagoas, marianasandel@gmail.com.

RESUMO

A proposta deste artigo é relatar os resultados da pesquisa sobre o percurso escola-casa de cuidadores de crianças do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professor Edvaldo Albuquerque dos Santos, localizado no Conjunto Denisson Menezes, parte alta da cidade de Maceió (AL). Entende-se que o espaço urbano é um agente ativo na construção de relações sociais, e busca-se compreender, de forma contínua e sensível, em seus diferentes momentos cotidianos, como a comunidade percebe o território em que habita, considerando sempre suas potencialidades e fragilidades. Ações como caminhadas afetivas, diálogos plurais e estratégias participativas vêm sendo utilizadas para revelar obstáculos e potências existentes ao longo do trajeto cotidiano entre casa e escola. Acredita-se que, ao tornar visíveis essas vivências e percepções, seja possível contribuir para ações mais assertivas e integradas, fortalecendo os vínculos entre escola, território e comunidade. O artigo está estruturado em quatro partes: introdução; relatos dos processos metodológicos e respostas da comunidade; mapa coletivo com a espacialização das subjetividades da comunidade; considerações finais. Os resultados parciais apresentados baseiam-se em relatos de campo e no mapeamento participativo, que trazem voz para a comunidade e, assim, ilustram os anseios e receios daqueles que têm suas vidas atravessadas pela dinâmica existente no local.

Palavras-chave: Espaço urbano; mapeamento participativo; envolvimento comunitário; caminhadas afetivas.

ABSTRACT

The purpose of this article is to report research results on the school-home route of caregivers of children from the Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) Professor Edvaldo Albuquerque dos Santos, located in the Denisson Menezes Complex, upper area of Maceió (AL). It is understood that the urban space is an active agent in the construction of social relations, and the aim is to understand how the community perceives the territory it inhabits, considering its potentialities and fragilities. Affective walks, dialogues and participatory strategies have been used to reveal obstacles and strengths existing along the daily path between home and school. It is believed that, by making these experiences and perceptions visible, it becomes possible to contribute to more assertive and integrated actions, strengthening the ties between school, territory and community. The article is structured in four parts: introduction; reports of methodological processes and responses from the community; collective map with the spatialization of the community's subjectivities; final considerations. The partial results presented are based on field reports and participatory mapping, which give voice to the community and thus illustrate the expectations and concerns of those whose lives are crossed by the dynamic existing in the place.

Key-words: Urban space; participatory mapping; community engagement; affective walks.

INTRODUÇÃO

¹Este artigo foi desenvolvido a partir das atividades realizadas para uma disciplina do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Alagoas.

O presente trabalho propõe¹ investigar experiências e vivências no percurso escola-casa dos cuidadores das crianças do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Professor Edvaldo Albuquerque dos Santos, no Conjunto Denisson Menezes, localizado na parte alta de Maceió, Alagoas, por meio de pesquisa-ação. O CMEI, enquanto equipamento público, transcende seu papel educacional e torna-se um catalisador de conexões comunitárias, desde que suas dinâmicas sejam articuladas às demandas e memórias do território. A escuta dos cuidadores é estratégica para desvendar camadas invisíveis do cotidiano, como medos, afetos e necessidades. Além disso, a metodologia proposta alinha-se à urgência de repensar a pesquisa na e sobre a cidade a partir de práticas contracoloniais (Santos, 2015). O projeto visa contribuir academicamente, articulando teoria e prática e, socialmente, fortalecendo a agência local.

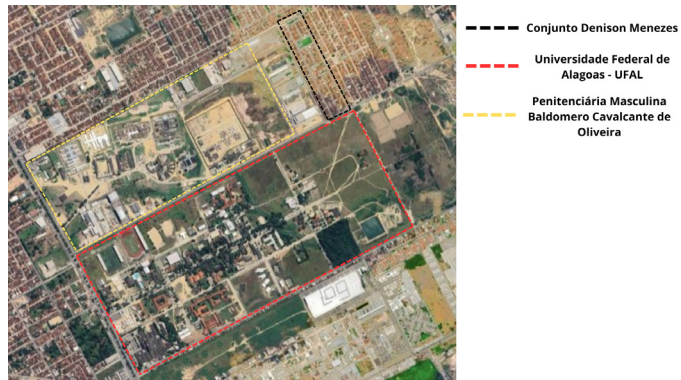
Partindo da ideia de que o espaço urbano atua na construção das relações sociais, buscou-se entender como a comunidade percebe os espaços onde vive com suas crianças e de que forma gostaria de transformá-los, tendo o projeto urbano como instrumento de (des)envolvimento local. A proposta integra as perspectivas de Antonio Bispo dos Santos (2015), que ressalta a importância da autonomia e da memória coletiva dos territórios periféricos, e de Rosa María Torres (2004), que defende a criação de comunidades de aprendizagem vinculadas ao desenvolvimento local.

O Conjunto localiza-se no bairro Cidade Universitária, a cerca de 20 km do centro da cidade. É cercado a oeste pela Penitenciária Masculina Baldomero Cavalcante de Oliveira, - que, apesar do estigma de violência trazido por esta, foi irrelevante nos relatos obtidos - e a sul pela Universidade Federal de Alagoas - que também pouco foi mencionada além de estar a quase 2 km da Avenida Lourival Melo Mota, tornando-o isolado do restante da cidade (Figura 01). Limita-se com os conjuntos Gama Lins, Lucila Toledo e Santa Helena, locais de moradia de muitos dos alunos do CMEI.

O Denisson é um conjunto habitacional predominantemente residencial que se iniciou com a construção de casas pelo Programa Habitar Brasil entre os anos 1990 e 2000. Surge a partir da ocupação por barracos de lona e foi implantado de forma precária, com poucos equipamentos públicos, carência que perdura até hoje e dificulta as condições de vida

da população. Sua população é de aproximadamente 2.500 habitantes, com renda média familiar inferior a um salário mínimo, o que o caracteriza como um território periférico de extrema pobreza (SILVA, 2023).

Figura 01 - Localização do Conjunto Denisson Menezes e seu entorno.
 Fonte: Google Maps com intervenções das autoras (2025).



A escolha do local para a pesquisa se dá pela proximidade com a UFAL e pelo entendimento de que esta, através da aplicação prática do conhecimento disseminado, deve ser agente de transformação de seu entorno. Além disso, o CMEI representa um ponto de grande fluxo de moradores e, junto ao Conselho de Pais de Alunos, oferece grande potencial na criação de vínculos com eles.

Figura 02 - Configuração espacial do Conjunto Denisson Menezes.
 Fonte: NEST – Núcleo de Estudos do estatuto da Cidade, com intervenções das autoras (2025).



O objetivo geral da pesquisa é mapear as vivências diárias dos cuidadores dos alunos do CMEI no trajeto escola-casa, a fim de fomentar o envolvimento local e a construção de uma comunidade de aprendizagem. Para tanto, propõe-se como objetivos específicos: identificar pontos de tensão, como inseguranças e carências, bem como potencialidades, como memórias e espaços de sociabilidade, existentes no entorno da instituição; conhecer as ferramentas da pesquisa-ação na prática e refletir sobre as respostas obtidas da comunidade e; mapear as relações

afetivas, simbólicas e práticas que os cuidadores estabelecem com o território no trajeto.

Metodologia

²É importante esclarecer que nenhuma das pesquisadoras havia tido contato com tal metodologia, sendo sua aplicação um grande desafio, uma vez que só foi possível obter aprendizagem na prática, conforme o desenrolar do trabalho em campo.

A metodologia empregada é a pesquisa-ação², definida por Thiollent (2011) como uma abordagem participativa em que pesquisadores e participantes colaboram na identificação de problemas e construção de soluções práticas. Nessa perspectiva, as cuidadoras do CMEI assumem o papel de copesquisadoras, integrando todas as etapas da pesquisa, desde o diagnóstico até o objetivo final. A pesquisa-ação opera por meio de ciclos de ação-reflexão, combinando rigor teórico e engajamento comunitário, o que a torna adequada para projetos que buscam transformação social.

A partir da pesquisa-ação, faz-se a abordagem qualitativa dos dados, estruturando o trabalho em dois pilares metodológicos: escuta ativa e mapeamento participativo. Sobre a escuta ativa, Osório (2001) afirma que envolve atenção plena ao outro, suspensão de julgamentos e abertura para compreender a experiência do interlocutor de forma acolhedora, criando um espaço de confiança e empatia, gerando uma escuta com presença e compromisso. Nesse sentido, não se limita à recepção passiva da fala, mas envolve uma postura ética e reflexiva diante do discurso do outro, permitindo a emergência de saberes marginalizados e contribuindo para a análise crítica das relações de poder na sociedade.

Quanto ao mapeamento participativo, Araújo, Anjos e Rocha-Filho (2017, p. 129) destacam que é uma “abordagem interativa baseada nos conhecimentos das populações locais, permitindo aos participantes criar mapas representando os elementos mais significativos para estes”. O mapeamento, alinhado à perspectiva da cartografia social, se coloca como técnica que permite traduzir vivências subjetivas em representações espaciais coletivas.

Os relatos de campo das observações e experiências realizadas durante a permanência no ambiente investigado conformam este artigo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os relatos são uma das principais fontes de dados na pesquisa qualitativa e devem incluir não apenas informações de comportamentos, falas e situações dos pesquisados, mas também as percepções, impressões e reflexões do próprio pesquisador. Para os autores, tais anotações constituem um processo interpretativo e sensí-

vel, onde o olhar do pesquisador é instrumento essencial de construção do conhecimento.

O artigo está estruturado em quatro partes, sendo a primeira esta introdução com a contextualização da pesquisa e informações essenciais ao entendimento do leitor; a segunda são os relatos dos processos metodológicos empregados e as respostas obtidas na pesquisa-ação; a terceira é o mapeamento participativo com a espacialização das vivências da comunidade; e a quarta são as considerações finais.

DESENVOLVIMENTO

Neste artigo, os relatos expõem as experiências que as cuidadoras do CMEI apresentaram durante a pesquisa. As oportunidades estabelecidas na execução das etapas metodológicas da pesquisa-ação são denominadas “momentos”. Para uma maior elucidação da sequência cronológica, esses “momentos” foram organizados na linha do tempo da figura 03.

Figura 03 - Linha do tempo destacando a sequência de momentos vividos na pesquisa-ação.

Fonte: Oliveira, Teixeira e Delfino (2025).



³A partir desta subseção, os textos são em primeira pessoa, pois tratam de experiências pessoais. O objetivo é aproximar o máximo possível o leitor das vivências obtidas nesta pesquisa-ação.

Momento 1: Primeiro contato 08/05/2025³

O primeiro contato com a comunidade e com a pesquisa-ação deu-se em 08 de maio, fomos à reunião com as gestoras do CMEI e os pais do conselho escolar. Foi uma conversa rápida. Nos apresentamos como estudantes e eles compartilharam sobre si, seus filhos, moradia e vivências no Conjunto e em seu entorno. A maioria vive nos conjuntos próximos desde antes da construção das casas. Cresceram ali e agora criam os filhos lá. Eles relataram como a paisagem mudou com o tempo, os problemas de violência do passado e a falta de estrutura, agora supridas com a disponibilidade de linhas de ônibus (ainda escassas), comércio local e equipamentos implantados.

Neste encontro, nos sentamos em roda na área externa do CMEI e, não propositalmente, nos dividimos entre pesquisadores e gestores de um lado, e pais do outro (Figura 04). A intenção foi deixá-los à vontade para uma conversa informal. Colocamos em prática a escuta ativa e o desprendimento de nossas ambições como pesquisadoras. Pudemos observar a interação dos pais com as gestoras do CMEI e conosco. Mesmo tentando tornar nossa presença menos intimidante, os pais pareciam incomodados em falar de si, o que é compreensível, visto que não nos conhecíamos e que, de maneira geral, a Universidade é vista como um espaço elitizado por parte da população periférica.

Figura 04 - Primeiro contato com os representantes do conselho escolar. Disposição em círculo, gestora, professora e alunos sentados na calçada e os pais nas cadeiras.

Fonte: Oliveira, Teixeira e Delfino (2025).



Momento 2: Segunda visita ao CMEI 15/05/2025

Na semana seguinte chegamos ao CMEI, no período da tarde, para realizar os percursos escola-casa, conforme acordado. Iríamos acompanhá-los de volta às suas casas após deixarem seus filhos na aula, a fim de não atrapalhar suas rotinas e otimizar o tempo disponível. Para nossa decepção, os pais não compareceram. Tentamos entender o ocorrido e a diretora explicou que era preciso confirmar com eles mais de uma vez, e que a falta de contato durante a semana fez com que eles duvidassem do compromisso. Assim, aprendemos duas valiosas lições em campo: a primeira é que, naquela comunidade, iríamos ter que utilizar as estratégias e conhecimento da própria escola para alcançá-los; e a segunda é que precisávamos que eles conhecessem a nossa pesquisa, para que confiassem em nos levar até suas casas.

Apesar do contratempo, fortalecemos o vínculo com a gestão, conhecemos experiências com as famílias e assistimos à abertura do projeto de leitura, observando a dinâmica escolar. Aproveitamos aquele dia para informar a direção da nossa pretensão de realizar um encontro que inti-

tulamos de “roda de conversa” e pedimos a colaboração na divulgação da atividade.

Momento 3: Roda de conversa - café com as mães do CMEI 29/05/2025

A atividade teve como objetivo aproximar-nos dos cuidadores dos alunos, etapa essencial da pesquisa-ação para promover o reconhecimento mútuo entre pesquisadores e participantes.

Após as primeiras conversas com funcionários e famílias integrantes do Conselho Escolar, convidamos-os para uma reunião, em que apresentamos nosso trabalho. Enviamos o convite (figuras 05 e 06) à diretora para divulgação nas redes sociais e pelos funcionários no momento da chegada e saída das crianças, prática comum no CMEI. Acreditamos que a divulgação foi eficaz, resultando em boa adesão.

Figura 05 - Convite digital enviado por rede social ao grupo dos pais.
Fonte: Oliveira, Teixeira e Delfino (2025).



Figura 06 - Convite impresso, fixado na porta da escola.

Fonte: Oliveira, Teixeira e Delfino (2025).



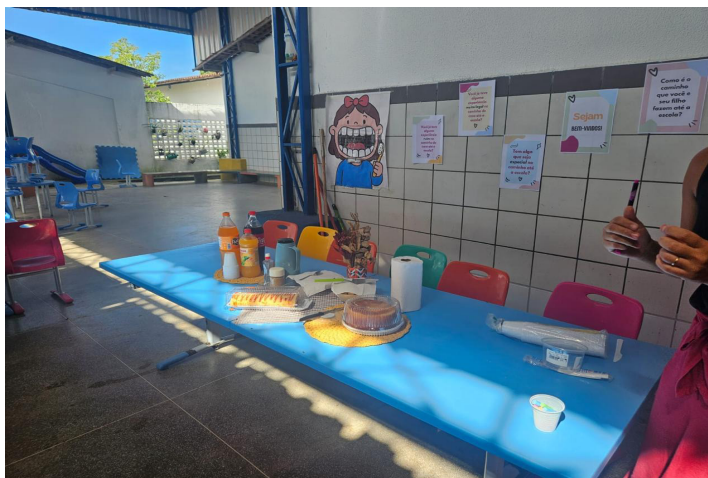
No dia 29 de maio, a roda de conversa teve início às 13h20, com uma hora de duração. Compareceram 17 participantes, todas mulheres, entre mães e cuidadoras. Quando chegamos, a maioria já estava nos esperando, pois haviam ido deixar suas crianças na aula. Ao iniciarmos, nos apresentamos e explicamos que o nosso propósito ali seria ouvi-las e aprender sobre a comunidade a partir da vivência delas no trajeto casa-escola. As participantes foram receptivas à conversa e ao tema proposto. Tivemos uma conversa produtiva e fizemos um lanche no final.

No decorrer da escuta, recorremos às perguntas norteadoras com o intuito de favorecer a fluidez do diálogo e aprofundar as reflexões das participantes, especialmente nos momentos em que suas falas apresentavam interrupções ou hesitações. A seguir, destacamos quatro dessas questões, que serviram como incentivadoras de memória e experiência sobre o trajeto entre casa e escola (Figura 07):

- Como é o caminho que você e seu filho fazem até a escola?
- Você já teve alguma experiência ruim no caminho da escola?
- Você já teve alguma experiência muito legal no caminho de casa até a escola?
- Tem algo especial para o(s) seu(s) filho(s) no caminho de casa até a escola?

Figura 07 - Mesa do lanche organizada para a roda de conversa, com destaque para os cartazes com as perguntas norteadoras utilizadas.

Fonte: Oliveira, Teixeira e Delfino (2025).



Diante das perguntas apresentadas, as pessoas presentes deram seus depoimentos, dentre elas a atual coordenadora Argélia Salgado, que trabalha no CMEI há 21 anos, atuando no decorrer dos anos como diretora, gestora e/ou professora. Nesse período acompanhou a evolução do Conjunto Denisson Menezes, que no início era ocupado por disputas e conflitos acompanhados de tiros e invasão à escola, onde ela e as professoras tinham a missão de proteger as crianças e o ambiente escolar. Ela relatou um episódio em que houve a invasão de um homem dentro da escola e a captura dele pela polícia. Atualmente a principal queixa dela e da maioria dos colaboradores é o transporte público, que é extremamente precário, o ônibus demora a passar e não segue os horários informados pela empresa rodoviária.

Conforme a conversa avançou, as cuidadoras começaram a dar seus relatos de forma coletiva, uma complementando a fala da outra. A essa altura estávamos espalhadas pela roda, tentando escutar e compreender os relatos simultâneos que afloraram em subgrupos (Figura 08).

Figura 08 - Momento da fala de umas das mães do conselho escolar.
 Fonte: Oliveira, Teixeira e Delfino (2025).



Nesse primeiro contato mais profundo, foi possível perceber que existem mais queixas que elogios delas em relação ao bairro. Dentre as queixas relatadas, a principal é a falta de pavimentação das ruas, que dificulta levar as crianças para a escola, fazendo com que muitas delas faltem à aula durante o período de chuvas, devido aos alagamentos próximos às suas casas e no caminho. Algumas mães relataram que quando há muita chuva, os alagamentos as obrigam a utilizar caminhos alternativos para deixar seus filhos na escola, o que aumenta a distância percorrida.

O problema se agrava, pois em boa parte das ruas do Denisson e das adjacências, não existem calçadas adequadas ao deslocamento de pedestres, e quando existem são irregulares, obrigando as moradoras a andarem pelas ruas, disputando espaço com veículos e animais de grande porte.

A sensação de insegurança foi tema de muitas falas. Elas relataram que não se sentem seguras, pois nas ruas não há nenhum policiamento e durante os seus percursos, mesmo havendo considerável movimenta-

ção de pessoas, não há comércios ou locais de suporte que as façam se sentir protegidas em caso de violência. Quando indagadas a respeito do que poderia ser feito para diminuir a sensação de insegurança, todas mencionaram uma maior frequência de policiamento na área, pois “os bandidos só respeitam a polícia”. De acordo com elas, à noite a situação é pior, pois a iluminação pública é ineficiente nas ruas locais. A opinião delas é que “é um pouco melhor nas ruas principais [as que possuem pavimentação], porque a luz dos postes é branca” e quando a luz é amarelada, fica difícil identificar perigos como animais peçonhentos e buracos nas vias e nas calçadas.

Ainda sobre a segurança, as cuidadoras relataram que, enquanto se sentem inseguras nas ruas de barro por conta da lama e da pouca movimentação de pessoas, nas ruas asfaltadas a sensação de insegurança permanece devido à maior circulação de veículos, visto que nestas, não há nenhum tipo de sinalização de trânsito, o que faz com que os carros passem em alta velocidade. Uma das mães, moradora do Gama Lins, relata que sua filha quase foi atropelada em frente a sua casa por uma moto ao correr para a rua, o que gerou um grande trauma para ambas.

Quando perguntadas sobre como suas crianças aproveitavam os espaços do conjunto (rua, praças, parque, etc.), afirmam que não há muitos locais para as crianças brincarem. As praças existentes foram vandalizadas pelos próprios usuários e, por causa da falta de infraestrutura, elas não têm o hábito de sair com suas crianças para brincar nos arredores. Outra informação relatada é que a maioria das participantes não possui o costume de ficar na porta de casa, por causa da insegurança que sentem e, portanto, não deixam que suas crianças brinquem sozinhas na rua, ficando limitadas a atividades dentro de casa e ao uso de telas.

Além das queixas expostas, observamos que na maior parte da área estudada falta saneamento básico e há bastante acúmulo de lixo e entulho. Ao falarmos sobre os sonhos delas para a comunidade local, foram enfáticas: pavimentação e segurança. Assim, percebemos que não há espaço em suas falas para sonhar com algo para além dessas necessidades básicas.

Encerramos a roda com o lanche e com o convite (agora feito de forma direta para o público-alvo) de realizarmos juntas o percurso escola-casa, para conhecer de perto as situações apontadas por elas naquele dia. Nossa impressão foi de que havíamos atingido o objetivo inicial daquela

reunião: conhecer alguns rostos e histórias da comunidade e deixar que a comunidade nos conhecesse também.

Momento 4: percursos escola-casa com os moradores 12/06/2025

Os percursos foram realizados no turno da tarde, de forma simultânea com as famílias voluntárias. Cada pesquisadora acompanhou uma ou duas participantes, com o objetivo de otimizar o tempo, reduzir o risco de desistência e ampliar o número de percursos no mesmo dia. Como a principal abordagem foi a escuta ativa, a realização individualizada não comprometeu a qualidade da experiência.

Importante relatar que os percursos realizados neste dia só foram possíveis graças aos vínculos já estabelecidos com as mulheres da comunidade. O plano inicial de contar com a coordenação da escola para confirmar com oito famílias (quantidade solicitada previamente por nós) a possibilidade de acompanharmos o trajeto entre a escola e suas casas não aconteceu. Ainda assim, como já havíamos conversado diretamente com algumas dessas mulheres sobre nosso desejo de realizar a caminhada, conseguimos seguir com o encontro sem grandes dificuldades. No entanto, a ausência de uma ponte mais sólida entre a escola, a comunidade e nós, enquanto pesquisadoras, tornou o processo mais desafiador do que precisaria ter sido.

A seguir, os relatos de cada percurso realizado.

Relato 01 - pesquisadora Fernanda

Acompanhei a voluntária 1⁴ e a voluntária 2, mães de crianças matriculadas tanto no CMEI quanto na escola estadual. As duas moram na mesma rua. Caminhamos juntas até suas casas. A voluntária 2 comentou que costuma fazer percursos diferentes no dia a dia, pois não se sente segura de passar sempre pelos mesmos lugares. Quando está com a voluntária 1, faz o mesmo caminho dela.

Durante o trajeto, as duas falaram bastante sobre o calor e a ausência de sombras. Perguntei se antes havia mais árvores e ambas responderam que sim, mas que as poucas que existiam foram cortadas sem explicação.

⁴Substituímos os nomes das participantes por “voluntária 1”, “voluntária 2” e assim por diante, para preservar suas identidades.

Passamos pela padaria do bairro, o único comércio que a voluntária 1 utiliza. Ela contou que os demais estabelecimentos cobram caro e não oferecem variedade, então prefere sair do bairro para fazer compras. No meio da caminhada, mostrou com orgulho que mora perto de vários familiares, como tios, irmãos e primos.

Quase todo o trajeto foi feito pela rua, já que as calçadas são irregulares e dificultam a mobilidade. Ao sairmos do Conjunto Denisson Menezes e entrarmos no bairro Gama Lins, algo que só se percebe pela mudança no traçado dos lotes, o movimento e a velocidade dos carros e motos se intensificaram, mesmo com a presença de placas indicando limite de 20 km/h e alguns quebra-molas. Foi ali que a voluntária 1 mostrou o ponto onde a filha quase foi atropelada. Desde então, a menina tem medo de sair da calçada de casa.

No caminho de volta à escola, refleti sobre tudo o que vivenciamos naquela caminhada. Pensei sobre como um projeto urbano fundamentado em soluções baseadas na natureza poderia tornar aquele trajeto mais agradável. Quando perguntei às voluntárias o que imaginavam de diferente para aquele lugar, as respostas se concentraram em questões básicas – e urgentes – como saneamento, calçamento e segurança. Elas não conseguiram visualizar outras possibilidades. E talvez seja esse o nosso maior desafio na construção de uma comunidade de aprendizagem: abrir frestas para que o campo das ideias floresça, mesmo em meio às ausências.

Relato 2 - pesquisadora Mariana

O percurso foi realizado com a voluntária 3, membro do Conselho Escolar. Naquele dia estava voltando para casa com seu filho, após a escola solicitar que ele não ficasse na aula por estar febril. Ela voltou a pé, empurrando sua bicicleta com seu filho no bagageiro, para possibilitar que eu caminhasse ao seu lado, demonstrando boa vontade e empatia com o meu pedido de acompanhá-la, mesmo que o sol estivesse muito quente e seu filho não estivesse bem de saúde.

No caminho, diante de seu silêncio (que julguei ser timidez), me vi obrigada, mais de uma vez, a realizar perguntas que a motivassem a expressar suas vivências naquele percurso. Assim, pude saber que mesmo morando perto (na rua atrás do terminal) ela optava por ir todos os dias de bicicleta, pois, de acordo com ela, é mais rápido - possibilitando reali-

zar mais tarefas domésticas antes de levar o filho na creche - e porque a criança não suja os pés de lama ou de poeira.

Quando falamos a respeito do calor, ela relatou que antes havia muitas árvores nas ruas, mas a prefeitura “teve que arrancar”, por serem velhas e a manutenção ser difícil. “Foi melhor arrancar pela segurança das crianças. Elas subiam sempre. Eu subia quando era criança. Inclusive, quando chove, é mais fácil cair”, afirmou a voluntária 3.

Perguntei sobre o terminal de ônibus por onde passamos. Ela mencionou que há muita lama e buracos. “Às vezes parece que o ônibus vai virar quando passa num buraco desses, de tão inclinado que fica. Dá medo”. Ela disse que são dois ônibus no conjunto e que ali fica bem escuro à noite.

Ao ser questionada se o filho brincava na rua, respondeu prontamente: “Deus me livre”, mencionando os perigos do ambiente. Disse que, ocasionalmente, permite que ele brinque de bicicleta ou com carrinhos na porta de casa sob sua supervisão. Ela relatou que deixaria o filho brincar em espaços públicos caso houvesse uma praça em boas condições, mas evitava a praça próxima ao CMEI devido aos brinquedos danificados.

O percurso foi realizado em cerca de 5 minutos. Chegamos à sua moradia, uma casa simples, sem calçada. Nos despedimos e eu desejei melhoras ao pequeno. Ela não me falou de nenhum sonho para aquele lugar, contou que cresceu ali perto e agora mora em uma casa alugada porque formou família e se mudou, mas sua mãe ainda mora na mesma casa da infância. Pude perceber um laço com o local, contudo, também percebi desesperança e resignação com tudo que existe e acontece nos espaços onde seu filho cresce.

Relato 3 - pesquisadora Cathiane

A voluntária 4 é mãe de um menino autista de quatro anos e integrante do Conselho Escolar do CMEI. Ela esteve presente na reunião que tivemos no primeiro contato e na roda de conversa. Durante o percurso, expliquei a ela a importância de registrar vivências locais para o fortalecimento do senso de comunidade. Pedi para que ficasse à vontade para falar sobre experiências e sensações boas e ruins obtidas no caminho que faz até a escola.

Apesar de incentivá-la a relatar uma lembrança boa, ela só falou sobre as dificuldades encontradas no trajeto para a escola e em morar ali. Alguns pontos mencionados por ela convergem com as queixas da maioria dos cuidadores com quem conversamos: a falta de infraestrutura urbana (pavimentação, drenagem, saneamento básico, excesso de lama no inverno e de poeira no verão).

Na esquina da escola, havia um bueiro aberto, apontado por ela como um ponto de atenção extrema e risco para a segurança das crianças. Ela contou que está assim há bastante tempo. Após sairmos das ruas asfaltadas para a primeira rua de barro em seu caminho, ela relatou: “Aqui é que começa a ficar difícil”, referindo-se à lama e à gritante mudança na paisagem ao redor.

Percebi que onde não há asfalto, há uma movimentação de pessoas e veículos menores, o que aumenta a sensação de insegurança. Existem também pontos que deviam ser lidos como seguros, como, por exemplo, uma árvore de grande sombra ao lado da igreja local, mas debaixo dessa sombra havia somente uma aglomeração de homens bebendo, o que me trouxe desconforto na ida com a moradora e principalmente na volta, sozinha, visto não haver circulação de pessoas na rua.

Um pouco mais à frente, passamos por uma outra rua asfaltada, ponto que a moradora aponta como o mais inseguro do seu trajeto, onde há bastante movimentação de carros, ônibus e motos, que não param para pedestres passarem. A voluntária 4 apontou como possíveis soluções faixas de pedestre e placas de sinalização, para facilitar a travessia dos usuários.

Durante nossa breve conversa, percebi na fala dessa mãe a esperança de dar um futuro melhor ao seu filho. Ao voltar para o CMEI, fiz o mesmo exercício que propus a ela: imaginar melhorias positivas que poderiam existir no trajeto escola-casa dessa comunidade. Constatei como é difícil imaginar soluções comunitárias, quando, individualmente, falta o básico para a sobrevivência dessas pessoas.

Refleti sobre as mudanças de ambiente, de asfalto para barro, de ruas movimentadas a ruas vazias, o que me fez perceber o porquê de as cuidadoras estarem sempre tão atentas em proteger a si mesmas e os seus filhos das adversidades oferecidas no caminho, e o porquê de muitas vezes não se relacionarem bem com aqueles espaços urbanos.

Relato 4 - pesquisadoras Cathiane, Fernanda e Mariana

Após nossos primeiros percursos, coincidentemente, chegamos ao mesmo tempo no CMEI. Encontramos na escola duas mães (voluntária 5 e voluntária 6) que haviam acabado de deixar suas filhas na sala de aula. Elas são irmãs e vizinhas. Quando pedimos para acompanhá-las até em casa, elas hesitaram, mas concordaram. Foi quando Cathiane teve o feeling de explicar rapidamente o motivo do nosso pedido e um pouco do trabalho que estávamos desenvolvendo, o que as fez ficar mais à vontade conosco. Até aquele momento, elas não nos conheciam.

O percurso foi curto, mas elas mencionaram pontos importantes, como segurança, mobilidade e limpeza. Compartilharam conosco algumas de suas vivências, como moradoras da antiga ocupação de lona que existiu antes dos conjuntos serem construídos.

As cuidadoras relataram que o lixo descartado nas calçadas compromete a mobilidade, obrigando-as a caminhar pela rua entre os carros. Embora o recolhimento seja regular, os moradores voltam a depositar resíduos logo após a limpeza, gerando mau cheiro, pragas e dificultando a circulação. Também mencionaram a poluição do ar causada por queimadas nos assentamentos próximos ao conjunto.

Quando questionadas sobre os locais de brincadeira dos filhos, as cuidadoras afirmaram que não os deixam brincar na rua ou nas praças por medo de assaltos, pois ambas já foram vítimas, inclusive no trajeto até o CMEI. Relataram que as crianças brincam apenas dentro de casa ou nas casas de vizinhos, contrastando com suas próprias infâncias, vividas com mais liberdade no espaço público.

Descobrimos também que a fábrica que levantou seu muro no local das cercas aramadas existentes no passado (responsáveis pela origem do nome da “Rua do Arame”), tentou preservar as características de apropriação dos espaços estabelecidas pelos moradores, como estender roupa nas cercas e ficar sentados na rua embaixo das árvores. Como as cercas para estender roupa foram substituídas pelo muro alto de alvenaria, o “dono da fábrica” fixou varais no próprio muro, para que as roupas pudessem continuar sendo estendidas. As árvores originais, que, mesmo sob protestos da população, foram arrancadas, deram lugar ao passeio e canteiros com mudas planejadas (Figura 09). As mães não relataram tais mudanças com satisfação, afirmando que o espaço ficou

mais organizado e que o dono se esforçou para preservar as atividades ali existentes.

Figura 09 - Rua do Arame, com muro da fábrica à esquerda.
Fonte: Oliveira, Teixeira e Delfino (2025).

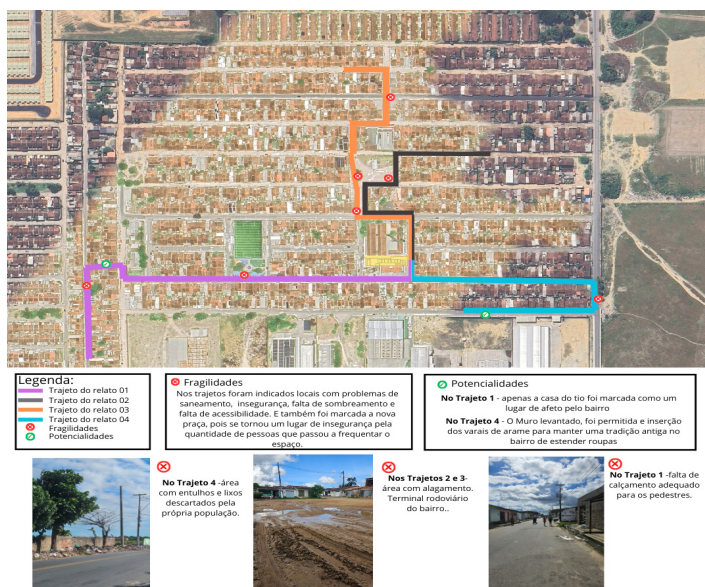


Ao nos despedirmos em frente à casa da voluntária 6 (próximo à casa da voluntária 5), onde funciona uma pequena mercearia, incentivamos que procurassem a escola com sugestões de melhorias. No entanto, até então não houve manifestações de interesse em envolvimento futuro.

Mapeamento Participativo

O mapa apresentado (Figura 10) é uma forma de espacializar as vivências subjetivas e a visão coletiva da comunidade do Denisson Menezes e adjacências. As informações contidas nele são oriundas da escuta ativa realizada nos momentos de pesquisa-ação descritos anteriormente. Ele traduz as características e elementos de maior significado para essa população, de acordo com Araújo, Anjos e Rocha-Filho (2017).

Figura 10 - Mapa dos percursos
Fonte: Oliveira, Teixeira e Delfino (2025).



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência nos levou a refletir sobre as estratégias e abordagens utilizadas em práticas acadêmicas junto às comunidades. Será que, de fato, temos escutado com sensibilidade as formas plurais de viver e resistir que se manifestam nestes territórios? Será que nossas ações têm provocado transformações ou apenas reproduzido lógicas distantes da realidade local?

Essas dúvidas nos marcaram, assim como a impressão de desânimo e desesperança por parte das famílias participantes da pesquisa. Percebemos, ao longo do processo de escuta e análise coletiva, que muitos dos desafios enfrentados por essa comunidade estão profundamente enraizados em condições estruturais de vulnerabilidade. Questões como insegurança alimentar e dificuldade de se manter financeiramente impactam diretamente na forma como os sujeitos percebem e interagem com o território onde vivem. Tais aspectos não apenas moldam sua visão de mundo, mas também limitam suas possibilidades de ação e reivindicação de direitos.

Reconhecemos, contudo, as limitações impostas pelo tempo reduzido de convivência, que não nos permitiu acessar com profundidade as múltiplas camadas que constituem as trajetórias dessas famílias. Ainda assim, a experiência vivida neste processo de pesquisa-ação foi marcada por aprendizados significativos, especialmente no que se refere ao papel ético e político do pesquisador diante das realidades em que se insere.

É importante reafirmar que esta foi a primeira experiência das pesquisadoras com a metodologia da pesquisa-ação, o que representou um desafio significativo, mas também uma oportunidade valiosa de aprendizagem prática. O percurso trilhado, com todas as suas complexidades, reforça a necessidade de uma atuação mais sensível, ética e comprometida por parte da academia nas relações com os territórios e sujeitos com os quais dialoga.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. E.; ANJOS, R. S.; ROCHA-FILHO, G. B. Mapeamento participativo: conceitos, métodos e aplicações. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 128–140, dez. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 2. ed. Tradução de Maria João Sara dos Santos e Telmo Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

OSÓRIO, L. C. **Escuta sensível: clínica do acolhimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SILVA, C. V. de L. Ficha de caracterização do Conjunto Dênisson Menezes. In: CAVALCANTI, Débora de Barros (org.). **Territórios da pobreza de Maceió: relatório final e texto-síntese**. Maceió: MCTIC/CNPq, n. 28/2018, 2023.

TORRES, R. M. Comunidades de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE 2001, Barcelona. **Anais [...]**. Barcelona: Forum Barcelona, 2004.

A ESCOLA COMO EQUIPAMENTO URBANO INCLUSIVO: LIMITES E POSSIBILIDADES DA ACESSIBILIDADE EM AMBIENTE UNIVERSITÁRIO

THE SCHOOL AS AN INCLUSIVE URBAN EQUIPMENT: LIMITS AND POSSIBILITIES OF ACCESSIBILITY IN A UNIVERSITY ENVIRONMENT

CAMPOS, THAYNARA¹; SOARES, CARLA²; TIBÚRCIO, ISABELA³

¹Graduanda em engenharia elétrica, Universidade Federal de Alagoas, thaynara.campos@ceca.ufal.br;

²Graduanda em engenharia elétrica, Universidade Federal de Alagoas, carla.soares@ceca.ufal.br;

³Doutora, Universidade Federal de Alagoas, isabela.tiburcio@ceca.ufal.br.

RESUMO

A acessibilidade em ambientes educacionais é um fator essencial para garantir o direito à educação e à mobilidade plena. A escola, enquanto equipamento urbano estratégico, não apenas acolhe a diversidade de corpos e experiências, como também estrutura e dá sentido à vida urbana, promovendo inclusão, cidadania e pertencimento. Nesse contexto, torna-se fundamental avaliar criticamente as condições de mobilidade dos espaços de ensino e aprendizagem, sobretudo em instituições públicas de grande circulação. O artigo em questão visa examinar a acessibilidade no percurso entre a entrada, o bloco principal e a biblioteca do Campus de Engenharias e Ciências Agrárias (CECA) da UFAL, fundamentando-se nas diretrizes da NBR 9050 e nos 8 Princípios da Calçada. O estudo concentrou-se em analisar as condições reais de deslocamento no campus, além de identificar os principais desafios que surgem, especialmente para pessoas com deficiência. Para isso, foram realizadas observações diretas, medições e coleta de imagens. As informações coletadas foram avaliadas com base em critérios específicos como: dimensionamento adequado, sinalização, drenagem e segurança. Os resultados revelam diversas carências, como a falta de rampas apropriadas, piso tátil, sinalizações informativas, além de iluminação insuficiente. Apesar de o campus contar com áreas verdes e espaço paisagístico que favorecem o conforto ambiental, tais aspectos positivos não compensam as deficiências de acesso encontradas. Conclui-se que é imprescindível realizar intervenções estruturais na universidade, visando assegurar o direito à mobilidade segura e inclusiva para todos os usuários.

Palavras-chave: Acessibilidade; caminhabilidade; ambiente educacional; instituição de ensino superior; inclusão.

ABSTRACT

Accessibility in educational environments is an essential factor in guaranteeing the right to education and full mobility. The school, as a strategic urban facility, not only accommodates the diversity of bodies and experiences, but also structures and gives meaning to urban life, promoting inclusion, citizenship, and a sense of belonging. In this context, it becomes crucial to critically assess the mobility conditions of teaching and learning spaces, especially in public institutions with high traffic. This article aims to examine accessibility along the route between the entrance and the library of UFAL Campus of Engineering and Agricultural Sciences (CECA), based on guidelines of NBR 9050 and the 8 Principles of Sidewalks. The study focused on analyzing the actual travel conditions on the campus, in addition to identifying the main challenges that arise, especially for people with disabilities. To this end, direct observations, measurements and image collection were carried out. The information collected was evaluated based on specific criteria such as adequate sizing, signage, drainage and safety. The findings reveal several deficiencies, such as the lack of appropriate ramps, tactile flooring, informative signage, as well as compromised sidewalks and insufficient lighting. Although the campus has green areas and landscaped spaces that favor environmental comfort, these positive aspects do not compensate for the access deficiencies found. It is concluded that it is essential to carry out structural interventions at the university, aiming to ensure the right to safe and inclusive mobility for all users.

Key-words: Accessibility; walkability; educational environment; higher education institution; inclusion.

INTRODUÇÃO

A temática da acessibilidade no Brasil, embora recente, tem registrado um importante crescimento na comunidade científica, com a disseminação de grupos, pesquisas e publicações que tratam da acessibilidade tanto no contexto urbano quanto no interior das edificações (Villarouco, 2011). A escola, enquanto equipamento urbano, vai além da sua função educativa e se torna uma parte significativa da estruturação da vida cotidiana. Inserida na dinâmica dos bairros e comunidades, a instituição de ensino impacta de maneira direta as vivências de movimentação, relações sociais e sensação de pertencimento de crianças, adolescentes e outras pessoas que fazem parte desse local. (Rolnik, 1995).

No Brasil, onde uma enorme quantidade de alunos realiza todos os dias o percurso entre suas residências e as escolas, a qualidade e a facilidade de acesso a esse trajeto afetam não apenas a continuidade na educação, mas também a formação de cidadãos e o direito à cidade (Lefebvre, 2001). Entretanto, nos últimos anos, as transformações urbanas ocorreram com foco muito mais nos veículos motorizados do que no pedestre e no ciclista, tornando a vida destes insegura e arriscada. Criar as condições necessárias para que o pedestre possa caminhar com tranquilidade nas cidades requer uma gama de critérios (Speck, 2016).

Por outro lado, o aumento no número de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior aumentou cerca de 500% nos últimos anos, passando de 5.078 matrículas em 2003 para 29.221 matrículas em 2013 (Brasil, 2013). Isto ocorreu devido aos programas criados pelo Governo para Inclusão das pessoas com deficiência, dentre os quais se destaca o Programa Incluir, criado em 2005 pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC, com o objetivo de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições para dar suporte e acolhimento aos discentes com algum tipo de necessidade educacional especial.

Além disso, cumprir as normativas de acessibilidade nas escolas existentes é uma necessidade urgente visto que a maioria dos edifícios escolares foi construída anteriormente às atuais normas de acessibilidade e os ambientes escolares inclusivos devem possibilitar não só o acesso físico a todos mas também garantir o desenvolvimento pleno de todas as atividades ali realizadas (Dischinger; Ely; Borges, 2009).

Sabe-se que diversas edificações universitárias foram construídas antes da vigência das atuais normas de acessibilidade, e além disso, obras de manutenção e adaptações de infraestrutura em edifícios públicos costumam requerer tempo e orçamento, nem sempre disponíveis dentro da realidade das universidades brasileiras. Buscando minimizar essas deficiências, verifica-se um número significativo de pesquisas no Brasil, acerca da acessibilidade em espaços universitários nos últimos anos (Batista et al., 2024; Pozzobon et al., 2024).

Neste contexto, o Campus de Engenharias e Ciências Agrárias da UFAL se destaca por ser um campus localizado na cidade de Rio Largo, município de Alagoas, distante cerca de 30 km da capital, Maceió, e possuir uma área de mais de 30 hectares e cuja construção de alguns blocos é anterior a 1975. Sua extensa dimensão e distâncias entre os blocos, demanda movimentos frequentes entre setores administrativos, áreas sociais, salas de aulas e laboratórios. Faz-se necessário, portanto, oferecer condições adequadas de caminhabilidade, tendo em vista que a grande maioria dos usuários realiza os percursos a pé. Refletir sobre a acessibilidade dessas rotas é considerar o quanto o espaço universitário é acolhedor para todos os indivíduos que o frequentam, especialmente para aqueles com mobilidade limitada.

Diante disso, este artigo visa analisar as condições de caminhabilidade em uma parte do Campus CECA da Universidade Federal de Alagoas, focando nos padrões técnicos definidos pela NBR 9050 (ABNT, 2020), a norma nacional para acessibilidade em edificações e espaços urbanos. A investigação procura reconhecer as principais barreiras arquitetônicas e sugerir diretrizes para melhorias, levando em conta os critérios de rotas acessíveis, pisos, rampas e sinalização tátil.

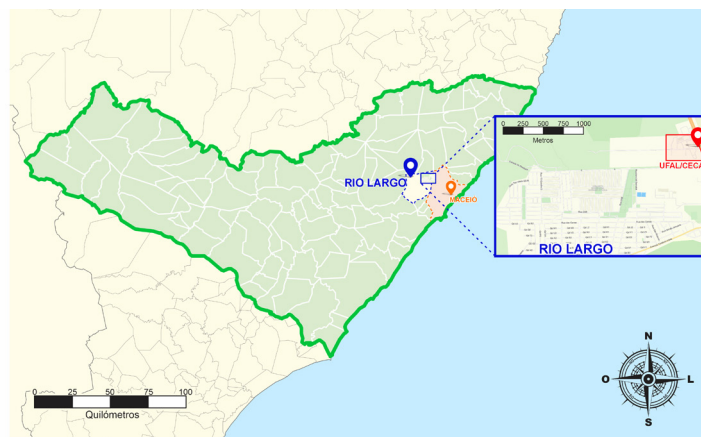
Adicionalmente, os 8 Princípios da Calçada (Santos et al., 2017) foram empregados como uma ferramenta de análise para enriquecer a discussão sobre a mobilidade e conforto do pedestre, unindo elementos normativos e perceptivos dentro do ambiente universitário. O foco principal deste estudo é destacar como a infraestrutura urbana das instituições de ensino pode favorecer ou restringir o acesso e a plena utilização desses locais. A análise pretende enriquecer o debate sobre a função da universidade como um agente ativo na transformação social e urbana, especialmente na promoção de ambientes mais inclusivos e acessíveis.

METODOLOGIA APLICADA

Percuso analisado

O Campus de Engenharias e Ciências Agrárias (CECA) da Universidade Federal de Alagoas, se localiza na cidade de Rio Largo, próximo à capital Maceió, no estado de Alagoas (Figura 1).

Figura 1 - Localização do campus.
Fonte: Adaptado de Google Maps (2025).



Para esta pesquisa, foi examinado o trajeto que começa na entrada do campus e vai até a biblioteca da instituição, conforme detalhado na Figura 2. Esse caminho é um dos mais frequentados diariamente por alunos, funcionários e visitantes, sendo visto como uma via central de movimentação no campus. O percurso inclui diversos tipos de pavimentos, rampas, áreas verdes, calçadas e seções cobertas ou não.

Figura 2 - Mapa do trajeto realizado.
Fonte: Adaptado de Google Maps (2025).



A seleção desta rota se deu pela sua importância na vida acadêmica e pela possibilidade de observar uma variedade de elementos urbanos, tanto em relação à infraestrutura quanto ao uso diário. Como se trata de

um espaço muito transitado, as condições de acessibilidade e conforto ao longo desse trajeto afetam diretamente a experiência de locomoção dentro do CECA, especialmente para pessoas com deficiência, com mobilidade limitada ou em situação de vulnerabilidade.

Walkthrough e sensibilização

A técnica do Walkthrough envolve pesquisadores visitando o percurso em análise, sob uma perspectiva técnica, física, estética e funcional do espaço a olho nu, podendo incluir entrevistas com os usuários ou não (Batista et al., 2024). Neste estudo, a análise foi realizada pelos pesquisadores que, por serem discentes, vivenciam este espaço diariamente. Durante o percurso, foram realizados registros com fotografias e checklists.

Foram feitos dois deslocamentos completos ao longo do percurso (Figura 3). O primeiro teve como finalidade a observação técnica e a captura de imagens, visando coletar informações estruturais e ambientais de acordo com os critérios estabelecidos pela NBR 9050 (ABNT, 2020). O segundo deslocamento concentrou-se na vivência prática de movimentação na condição de pessoa com deficiência (PcD), permitindo perceber de forma mais aguçada os obstáculos enfrentados por aqueles que necessitam de mobilidade plena no dia a dia. Para isto, foram utilizadas uma cadeira de rodas e algumas vendas para limitar a visão.

Figura 3 - Segundo dia de deslocamento pelo trecho.
Fonte: Campos, Soares e Tibúrcio (2025).



Segundo Cambiaghi (2017), embora esta prática não simule todas as condições de interação de uma pessoa com deficiência real com o ambiente, ela coloca o pesquisador em uma condição distinta da que ele

está acostumado, levando-o a refletir as necessidades reais do espaço com base em uma experiência prática.

Análise do percurso com foco na NBR 9050 (ABNT, 2020)

A metodologia utilizada baseia-se na ABNT NBR 9050:2020, Seção 6: Acessos e Circulação, que estabelece normas técnicas para assegurar a acessibilidade em edificações, mobiliário e espaços urbanos. O propósito da pesquisa foi analisar a conformidade do caminho entre a entrada, o bloco principal e a biblioteca do CECA/UFAL com os padrões regulatórios de rotas acessíveis contidos na referida Norma tais como: circulação e piso, áreas de descanso, rampas, circulação externa e vagas reservadas.

Quadro 1 - Critérios normativos considerados na análise.

Fonte: Campos, Soares e Tibúrcio (2025).

Item da Norma	Tópico Avaliado	Parâmetros Considerados
6.1	Rota acessível	Continuidade, ausência de barreiras, inclinações e segurança.
6.3	Circulação e piso	Regularidade, inclinação transversal $\leq 2\%$, resistência e superfície antiderrapante.
6.5	Áreas de descanso	Localização estratégica em percursos extensos, presença de bancos com encosto e apoio de braços, piso regular e sombreamento.
6.6	Rampas	Inclinação máxima 8,33% (1:12), largura mínima 1,20 m, patamares e corrimãos duplos.
6.13	Circulação externa e Travessia de pedestres	Faixa livre $\geq 1,20$ m, piso firme, ausência de obstáculos, nivelamento entre calçada e via, sinalização tátil, visual e piso direcional
6.14	Vagas reservadas	Dimensões, sinalização horizontal e vertical, e proximidade das entradas acessíveis.

Análise do percurso com foco nos 8 princípios da calçada

A análise técnica foi enriquecida com os 8 Princípios da Calçada (Santos et al., 2017), que foram empregados como uma ferramenta de interpretação para abordar as características sensoriais e qualitativas da vivência de deslocamento no campus universitário. Essa metodologia tem se mostrado um instrumento confiável e replicável para o diagnóstico da

qualidade do espaço urbano, sendo utilizada com sucesso em outras pesquisas acadêmicas (Bezerra Guerreiro et al., 2024).

Abaixo seguem os 8 princípios da calçada considerados na análise:

- 1. Dimensionamento Adequado:** verifica-se a existência de uma área desobstruída para circulação, largura mínima e a falta de obstáculos.
- 2. Acessibilidade Universal:** considera-se a inclusão de rampas com inclinação apropriada, piso tátil, sinalização acessível e estruturas de apoio.
- 3. Conexões Seguras:** analisa-se a continuidade dos caminhos, a disponibilidade de faixas para pedestres e a integração segura com outros modos de transporte.
- 4. Sinalização Coerente:** observa-se a presença de sinalizações informativas, visuais, táteis e sonoras, além de sua clareza.
- 5. Espaço Atraente:** avalia-se o paisagismo, o conforto ambiental (sombra e ventilação), a presença de móveis e a percepção geral do ambiente.
- 6. Segurança Permanente:** envolve a análise da iluminação pública, a visibilidade, a sensação de segurança e a presença de câmeras de monitoramento.
- 7. Superfície Adequada:** refere-se à uniformidade e integridade do chão, ao tipo de revestimento e aos riscos de acidentes.
- 8. Drenagem Eficiente:** examina-se a existência de um sistema de drenagem que previna alagamentos ou acúmulo de água durante chuvas.

RESULTADOS

De acordo com a NBR 9050 (ABNT, 2020), Seção 6: Acessos e Circulação, foram examinados os principais aspectos que fazem parte do caminho entre o edifício principal e a biblioteca do CECA/UFAL. Cada um dos itens normativos foi checado in loco e os resultados são mostrados a seguir, junto com fotos e comentários sobre a conformidade.

O caminho que liga o bloco principal à biblioteca não oferece uma passagem acessível sem interrupções, de acordo com as normas estabelecidas. Em vários trechos, existem bloqueios, desníveis e falta de área livre para circulação. Não há placas que sinalizem a rota de forma evidente. A falta de um trajeto contínuo e seguro prejudica a locomoção independente de indivíduos com deficiências ou mobilidade reduzida.

Circulação e piso

A via possui uma pavimentação irregular, com fissuras, buracos e desníveis que ultrapassam os 1,5 cm permitidos pela NBR 9050, como mostra a Figura 4. Em certos trechos, a inclinação transversal medida excedeu os 3%, ocasionando barreiras físicas para os usuários. A maior parte do piso não oferece características antiderrapantes ou regulares, sendo formada por concreto ou asfalto deteriorados. Esses elementos elevam o risco de quedas e dificultam a locomoção em dias chuvosos.

Figura 4 - Via de acesso à biblioteca do campus.
Fonte: Campos, Soares e Tibúrcio (2025).



Áreas de descanso

Ao longo do trajeto, não foram encontrados lugares apropriados para descanso. A norma sugere que haja bancos acessíveis (com apoio para as costas e braços) em distâncias periódicas, principalmente em percursos longos ou inclinados. A falta de locais para repouso afeta o bem-estar de idosos, gestantes e pessoas com dificuldades de locomoção.

Rampas

As rampas atuais ao longo do percurso apresentam inclinações superiores a 10%, ultrapassando o limite máximo de 8,33% (1:12) estabelecido pela NBR 9050 (2020) e não contam com patamares de descanso. Nenhuma das rampas analisadas conta com corrimãos duplos, piso tátil de sinalização ou áreas de transição. Em determinados locais, o chão é liso e carece de contraste visual, aumentando o perigo de quedas. Essas condições violam as normas estabelecidas e comprometem a seguran-

ça da locomoção, principalmente para pessoas em cadeiras de rodas e aquelas com deficiências visuais.

Circulação externa e travessia de pedestres

A circulação externa entre os blocos é interrompida e não possui calçadas contínuas. Em vários locais, os pedestres são obrigados a andar sobre a pista de carros, dividindo o espaço com veículos. As calçadas que existem não atendem à largura mínima de 1,20 m e não apresentam um piso plano e regular, como evidencia a Figura 5. Além disso, não existem rebaixamentos apropriados nas calçadas nos cruzamentos, o que impede a travessia de maneira autônoma de pessoas com deficiência.

Figura 5 - Via de acesso ao campus.
 Fonte: Campos, Soares e Tibúrcio (2025).



As travessias atuais não contam com faixas elevadas nem com rampas para nivelar o calçamento e a estrada. Também não existem pisos táteis que indiquem direções ou sinalizações visuais que ajudem a orientar o movimento dos pedestres.

Passarelas de pedestres

Não foram encontradas passarelas de pedestres no trecho estudado. Tendo em vista que o campus conta com espaços amplos e tráfego de veículos, a falta dessas construções diminui a conectividade entre os prédios e põe em risco a segurança em cruzamentos com grande mo-

vimento. A criação de passarelas acessíveis, equipadas com rampas e corrimãos que atendam às normas, poderia ser uma alternativa viável para percursos mais longos.

Vagas reservadas

O estacionamento situado perto da biblioteca não oferece vagas reservadas para pessoas com deficiência ou idosos (Figura 6). As marcações horizontais estão apagadas e não existe sinalização na vertical. Não há a indicação de faixa lateral para embarque e desembarque.

Figura 6 - Vagas de estacionamento.
 Fonte: Campos, Soares e Tibúrcio (2025).



Dos 8 princípios da calçada

A aplicação dos “8 princípios da Calçada” possibilitou expandir a compreensão da acessibilidade no Campus CECA/UFAL, englobando aspectos físicos, ambientais e sociais. Desta forma, os resultados a seguir apresentados complementam a avaliação técnica, proporcionando uma perspectiva mais completa sobre a mobilidade, o bem-estar e a inclusão nos ambientes acadêmicos.

Em relação ao “Dimensionamento Adequado”, o trecho analisado não possui muitas calçadas ao longo de todo o caminho, além de não existir uma faixa contínua livre para a passagem de pedestres como mostra a Figura 7. Além disso, percebe-se uma falha em alguns trechos, onde a faixa livre de circulação não atinge a largura mínima de 1,20m, conforme a NBR 9050. Em diversos locais são encontrados obstáculos como vegetação e degraus isolados, que afetam a fluidez do movimento e reque-

rem desvios, dificultando especialmente a locomoção de cadeirantes, pessoas com mobilidade reduzida ou usuários com carrinhos de bebê.

Figura 7 - Saída do bloco principal.
 Fonte: Campos, Soares e Tibúrcio (2025).



Ao avaliar o critério de “Acessibilidade Universal”, foi constatado que as rampas, como as que levam aos blocos intermediários e à biblioteca, apresentam inclinação superior a 10%, ultrapassando o limite máximo de 8,33% (1:12), conforme a NBR 9050 (Figura 8). Além de não seguirem a inclinação recomendada pela norma, foi notado que as rampas se encontram diretamente com a entrada das portas, sem um patamar ou espaço nivelado antes da abertura, o que torna impossível para uma pessoa usando cadeira de rodas parar, manobrar e abrir a porta com segurança. Essa ausência de área de transição representa uma barreira física significativa, comprometendo a autonomia e a segurança na entrada e saída dos edifícios. Além disso, foi verificada a ausência de níveis intermediários para descanso, corrimãos duplos, guias de balizamento e pisos táteis de alerta tanto no início quanto no final das rampas. Também não existe continuidade no piso tátil direcional, o que prejudica a orientação de pessoas com deficiência visual. Essas irregularidades vão contra os fundamentos essenciais de acessibilidade universal estabelecidos pela NBR 9050 (2020) e pela NBR 16537 (2024), evidenciando que o trajeto não proporciona condições seguras nem acessíveis para todos os usuários.

Figura 8 - Rampa do Bloco Principal.
 Fonte: Campos, Soares e Tibúrcio (2025).



No que diz respeito às “Conexões Seguras”, a ausência de calçadas e faixas de pedestres ao longo do percurso torna as conexões e travessias inseguras. A falta de uma rota contínua e acessível entre os blocos força os pedestres a transitarem por áreas improvisadas, muitas vezes compartilhadas com veículos, o que representa um risco à segurança dos usuários, conforme ilustrado na Figura 9.

Figura 9 - Trecho sem calçada ou faixa de pedestre.
 Fonte: Campos, Soares e Tibúrcio (2025).



Quanto à “Sinalização Coerente”, foi notada a ausência de placas visuais, táteis ou sonoras ao longo do caminho. Não há elementos que orientem sobre a localização dos blocos, os acessos ou direções, o que prejudica tanto os visitantes quanto os usuários frequentes, especialmente aqueles com deficiência visual. Essa lacuna dificulta a orientação e o deslocamento no campus.

Em relação ao princípio do “Espaço Atraente”, o CECA dispõe de bastante vegetação, áreas floridas e trechos sombreados, o que torna o ambiente visual e climaticamente agradável. No entanto, essas sombras não abrangem todo o percurso, e as áreas mais frequentemente utilizadas ficam expostas ao sol por longos trechos, o que compromete o conforto térmico. O mobiliário urbano é escasso e, quando presente, não segue os princípios de acessibilidade, pois carece de encostos e apoios de braço, além de posicionamento adequado. Não existem áreas de descanso regulares ao longo do trajeto, o que impacta negativamente aqueles que necessitam de pausas frequentes, como idosos e gestantes.

No que diz respeito à “Segurança Permanente”, notou-se que a iluminação ao longo da rota é inadequada, especialmente em locais críticos de passagem. A ausência de postes de luz ou de lâmpadas operacionais não apenas compromete a visibilidade, mas cria uma situação de risco que torna inviável a observação noturna, o que por si só é uma evidência da insegurança do local. Além disso, não foram encontradas câmeras ou qualquer sistema de vigilância visível, o que aumenta a vulnerabilidade de alunos e funcionários ao se deslocarem em horários de menor movimento.

Sobre o aspecto da “Superfície Adequada”, observa-se que o pavimento das calçadas é irregular na maior parte do trajeto, apresentando fissuras, desníveis e buracos (Figura 10) que excedem o máximo tolerável de 1,5 cm, criando barreiras físicas para pessoas com mobilidade reduzida, o que contraria as especificações da NBR 9050. Esses problemas estruturais prejudicam não apenas a aparência do campus, mas também representam um risco direto à segurança dos pedestres, afetando ainda mais aqueles que possuem deficiência ou dificuldades de locomoção.

Figura 10 - Calçada da biblioteca com fissuras.
Fonte: Campos, Soares e Tibúrcio (2025).



Finalmente, no que se refere à “Drenagem Eficiente”, constatou-se que o sistema de drenagem é insatisfatório, resultando em acúmulo de água durante as chuvas, como mostrado na Figura 11, o que transforma certas seções das calçadas em áreas inundadas ou lamacentas. Essa situação agrava as dificuldades de locomoção e pode tornar a mobilidade inviável em dias de fortes chuvas.

Figura 11 - Acúmulo de água após chuva.
Fonte: Campos, Soares e Tibúrcio (2025).



Com base na avaliação realizada e nas principais lacunas identificadas ao longo do trajeto, foram desenvolvidas algumas diretrizes para nortear futuras intervenções com foco na melhoria da acessibilidade e segurança do trajeto. Tais diretrizes seguem as recomendações da NBR 9050 e os 8 Princípios da Calçada, dando preferência à inclusão, conforto e autonomia dos usuários, principalmente para aqueles com deficiência ou mobilidade reduzida. As diretrizes são:

1. Criação de faixas de pedestre elevadas, possibilitando travessias seguras, tanto em frente ao bloco principal, quanto em frente à biblioteca do campus;
2. Implementação de calçadas com dimensões adequadas, garantindo uma circulação segura e a continuidade das rotas;
3. Instalação de piso tátil direcional e de alerta para guiar pessoas com deficiência visual;
4. Ajustes na inclinação e implementação de rampas acessíveis, com corrimãos em locais críticos;
5. Criação de espaços de estacionamento reservados para PcD, com sinalização adequada tanto horizontal quanto vertical;
6. Melhorias no mobiliário urbano e na iluminação ao longo do percurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise deste trecho do CECA, à luz dos 8 Princípios da Calçada e da norma técnica NBR 9050, indicou diversos problemas que afetam a acessibilidade e o conforto das pessoas que transitam pelo campus. Apesar de o ambiente possuir características estéticas positivas, como áreas verdes e jardins, ainda faltam elementos estruturais essenciais para assegurar o direito à mobilidade segura e independente.

Inadequações como rampas e calçadas irregulares, ausência de piso tátil e de sinalização perceptível demonstram que o campus não cumpre completamente os padrões estabelecidos pela NBR 9050. Além disso, a falta de mobiliário urbano eficiente, iluminação apropriada e proteção contra o sol prejudicam a inclusão de pessoas com deficiências, idosos e outros indivíduos com mobilidade limitada às atividades desenvolvidas no campus.

Nesse cenário, o ambiente universitário deve ser considerado não apenas como um caminho utilitário, mas como uma infraestrutura urbana fundamental para a dinâmica da vida diária. Assegurar o acesso irrestrito a esses locais é também garantir o direito à educação, à interação social e à cidadania.

Dessa forma, esta pesquisa ressalta a necessidade de melhorias no campus universitário, visando favorecer uma acessibilidade que transcenda o mero cumprimento das normas e que reconheça a diversidade dos corpos e das vivências. O olhar ampliado e sistêmico sobre a acessibilidade, que vai do normativo à aplicação prática, do físico ao perceptual, aponta para a importância de um projeto para todos, sem reservas (Villarouco, 2011). A expectativa é que esta análise impulse a discussão sobre a escola como um espaço urbano transformador e promova iniciativas futuras e políticas voltadas para a melhoria da infraestrutura universitária, fundamentadas na inclusão e no cuidado.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050**: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 16537**: Acessibilidade - Sinalização tátil no piso - Diretrizes para elaboração de projetos e instalação. Rio de Janeiro, 2024.

BATISTA, J. O. et al. Estudo da acessibilidade espacial em ambientes do edifício sede da FAU/UFAL em Maceió-AL. In: ENCONTRO NACIONAL DE ERGONOMIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO – ENEAC, **Anais [...]** Maceió - AL, 11 set. 2024. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/mtodo-de-anlise-da-qualidade-do-espao-urbano-parque-linear-rachel-de-queiroz-39558>. Acesso em: 01 nov. 2025.

BEZERRA GUERREIRO, A. L. et al. Método de análise da qualidade do espaço urbano: Parque Linear Rachel de Queiroz. In: ENCONTRO NACIONAL DE ERGONOMIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO – ENEAC, **Anais [...]** Maceió - AL, 11 set. 2024. Disponível em: <https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/mtodo-de-anlise-da-qualidade-do-espao-urbano-parque-linear-rachel-de-queiroz-39558>. Acesso em: 28 abr. 2025.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior**: 2013. Brasília, DF. 2013.

CAMBIAGHI, S. **Desenho Universal**: métodos e técnicas para Arquitetos e Urbanistas. 4ª ed. Ver. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2017.

DISCHINGER, M.; ELY, V. H. M. B.; BORGES, M. M. F. da C. **Manual de acessibilidade espacial para escolas**: o direito à escola acessível. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2009.

SANTOS, P. M. dos, et al. **8 princípios da calçada**: Construindo cidades mais ativas. [S. l.: s. n.], 2017. Disponível em: https://www.wribrasil.org.br/sites/default/files/8-Principios-Calçada_2019.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

GOOGLE. **Google Maps**. [S.l.], 2025. Disponível em: <https://www.google.com/maps>. Acesso em: 28 jun. 2025.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

POZZOBON, O. J., et al. Barreiras à acessibilidade nas calçadas da UFSM. In: ENCONTRO NACIONAL DE ERGONOMIA DO AMBIENTE CONS-

TRUÍDO – ENEAC, **Anais [...]** Maceió - AL, 11 set. 2024. Disponível em: [https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/mtodo-de-anlise-da-qualidade-do-espao-urbano-parque-linear-rachel-de-queiroz-39558](https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/mtodo-de-analise-da-qualidade-do-espao-urbano-parque-linear-rachel-de-queiroz-39558). Acesso em: 01 nov. 2025.

ROLNIK, R. **O que é a cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos; 203).

SPECK, J. **Cidade caminhável**. Tradução Anita Dimarco, Anita Natividade. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

VILLAROUCO, V. Resenha de: ORNSTEIN, Sheila Walbe (Org.); ALMEIDA PRADO, Adriana Romeiro de (Org.); LOPES, Maria Elisabete (Org.). **Deseenho universal**: caminhos da acessibilidade no Brasil. Pós, São Paulo, v. 18, n. 29, jun. 2011.

ERGONOMIA NO AMBIENTE ESCOLAR: DIAGNÓSTICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE FORTALEZA

SCHOOL ENVIRONMENT ERGONOMICS: ASSESSMENT OF A PUBLIC SCHOOL IN FORTALEZA

VASCONCELOS, ALANA¹; PINHEIRO, AURISEU²; OLIVEIRA, VIRNA³; LIRA, KARINA⁴; SANTIAGO, ZILSA⁵

¹Mestre em arquitetura e urbanismo; PPGAU+D-UFC, alanaavasconcelos@gmail.com;

²Mestre em arquitetura e urbanismo; PPGAU+D-UFC, auriseunogueira@gmail.com;

³Graduada em arquitetura e urbanismo; UFC, virnamoliveira@arquitetura.ufc.br;

⁴PhD, Professora associada da UFPB; UFPE/CE/DPOE, karina@ufc.br;

⁵Doutora, PPGAUD/Universidade Federal do Ceará, zilsa@arquitetura.ufc.br.

RESUMO

Este artigo tem como propósito apresentar o estudo realizado em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Fortaleza/CE, a partir da aplicação da Metodologia Ergonômica para o Ambiente Construído - MEAC proposta por Villarouco (2008). Reconhecemos a escola não apenas como um espaço de ensino, mas como um equipamento urbano essencial com impacto no cotidiano e nas experiências dos usuários no ambiente urbano. As etapas seguidas para a realização do estudo foram: Análise Global do Ambiente, Identificação da Configuração Ambiental, Avaliação do Ambiente em Uso, Percepção Ambiental do Usuário e Diagnóstico Ergonômico do Ambiente. Nesta última etapa, foi elaborado um diagnóstico, destacando alguns problemas encontrados e relacionando-os a recomendações para a adequação do espaço aos seus usuários, a fim de propor melhorias aplicáveis aos ambientes. Os resultados obtidos após a análise direcionam para a necessidade de melhorias em alguns aspectos, sobretudo relacionados a conforto e acessibilidade. Ressalta-se que o ambiente físico, com suas limitações, impacta diretamente nas atividades de professores e alunos. A percepção dos usuários reforçou a urgência dessas melhorias, evidenciando o desejo por espaços mais adequados e seguros. Por fim, destacam-se como pontos cruciais as interações entre as variáveis do ambiente construído e a realização das atividades dos usuários, a fim de alcançar os ideais definidos pelos estudos da Ergonomia, contribuindo para que a escola cumpra seu papel como um ponto de apoio essencial para a comunidade e um espaço de transformação social.

Palavras-chave: Ergonomia do ambiente construído; escola; MEAC; percepção ambiental.

ABSTRACT

This article aims to present a study conducted in a public school within the municipal education network of Fortaleza-CE, based on the application of the Ergonomic Methodology for the Built Environment (MEAC), proposed by Villarouco (2008). We recognize the school not just as a teaching space, but as an essential urban facility with an impact on daily life and the experiences of users in the urban environment. The steps followed for conducting the study were: Global Environment Analysis, Environmental Configuration Identification, In-Use Environment Evaluation, User Environmental Perception, and Ergonomic Diagnosis of the Environment. In this last stage, a diagnosis was developed, highlighting some identified problems and relating them to recommendations for adapting the space to its users, in order to propose applicable improvements to the environments. The results obtained after the analysis point to the need for improvements in several aspects, especially those related to comfort and accessibility. It's emphasized that the physical environment, with its limitations, directly impacts the activities of teachers and students. The users' perception reinforced the urgency of these improvements, highlighting the desire for more suitable and safe spaces. Finally, the interactions between the variables of the built environment and the performance of user activities are highlighted as crucial points to achieve the ideals defined by Ergonomics studies, contributing to the school fulfilling its role as an essential support point for the community and a space for social transformation.

Key-words: Ergonomic of the built environment; school; MEAC; environmental perception.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto equipamento urbano, exerce papel fundamental na estruturação da vida cotidiana. Mais do que um espaço de ensino, a escola é também lugar de socialização, proteção, alimentação, formação da cidadania e construção de vínculos com a comunidade. Ela assume múltiplas funções no território, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade, sendo muitas vezes o único equipamento público acessível para toda uma coletividade. Sendo assim, a qualidade do ambiente escolar influencia diretamente as vivências cotidianas dos sujeitos que ali circulam, impactando aspectos pedagógicos, físicos e emocionais.

É nesse sentido que, ao se tratar de Ergonomia do Ambiente Construído (EAC), os fatores ambientais não são somente pano de fundo das atividades humanas, mas as necessidades dos usuários, tanto físicas quanto psicológicas, alcançam o patamar de importância dos fatores normativos, climáticos e econômicos. Assim como assinalam Ferrer, Sarmiento e Paiva (2022, p. 7), em que a EAC defende que:

“[...] sejam aprofundados os estudos sobre as especificidades dos espaços, considerando a atividade-fim de cada ambiente para que sejam incorporadas formas de tornar o usuário parte do processo de projetar. As interações sociais entre as pessoas fazem parte de um conjunto de significados culturais e sociais que devem ser considerados no fazer projetual, de qualquer objeto, sistema ou ambiente.” (Ferrer, Sarmiento e Paiva, 2022, p. 7).

A Ergonomia no Ambiente Construído vem sendo cada vez mais aprimorada nas pesquisas pela crescente sistematização do conhecimento e divulgação, muitos são os profissionais que utilizam ferramentas no sentido de contribuir para a análise do ambiente e recomendar ações apropriadas para melhorar a qualidade dos projetos, conseqüentemente, a qualidade de vida dos usuários, é o que se tem visto tanto em eventos internacionais (IEA Congress; ERGODESIGN - Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano-Tecnologia), mas também nos eventos nacionais (Congresso Brasileiro de Ergonomia e Fatores Humanos; ENEAC; P&D etc.) e pelas pesquisas na área (Rheingantz et al., 2009; Sarmiento, 2017; Mont'Alvão; Villarouco, 2011; 2014; 2016; 2018; 2020).

Na sociedade atual, a escola faz parte da vida dos indivíduos desde a mais tenra infância e por um longo período de tempo. No entanto, o mé-

rito das escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças, o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. Pois, conforme Santiago (2022, p. 231), a acessibilidade é fator de inclusão e, assim como a ergonomia, a acessibilidade é componente básico para uma escola inclusiva.

Dessa forma, a escola é uma instituição social de extrema importância para o processo de desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social dos alunos. Como espaço de interações e de aquisição de conhecimentos, o ambiente escolar exerce influência significativa sobre os indivíduos, podendo favorecer ou não os processos de ensino e aprendizagem aos quais se dedica.

No que tange a esses processos, a sala de aula assume papel de destaque, representando o posto de trabalho de professores e alunos, no qual estes permanecem a maior parte do tempo em que estão na instituição.

Esse estudo versa sobre a ergonomia de um ambiente escolar, voltando-se à análise ergonômica de uma escola municipal de Fortaleza, Ceará. Neste trabalho, propõe-se a avaliação ergonômica de uma escola situada no bairro da Aldeota, em Fortaleza, de forma a identificar as potencialidades e os limites do ambiente construído em sua relação com os usuários e com as atividades que ali se realizam, buscando contribuir para o bom funcionamento dessa instituição de ensino. Por fim, esta pesquisa foi disponibilizada à respectiva instituição de ensino a fim de contribuir com o repertório técnico e, eventualmente, orientar a implantação das recomendações.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem caráter exploratório e utiliza a Metodologia Ergonômica para o Ambiente Construído – MEAC, conforme proposta por Villarouco (2008). Trata-se de uma abordagem voltada à análise e à compreensão do sistema ambiente-homem-atividade, a qual envolve cinco etapas, as quais passamos a apresentar. Ao adentrar em cada etapa, evidenciam-se técnicas utilizadas por outros autores, como o *walk-through* (Rheingantz et al., 2009).

Etapa 1 – Análise Global do Ambiente: fase de reconhecimento, com abordagem macro, através da qual se busca uma visão sistêmica do ambiente a partir de levantamentos referentes a materiais, pessoal, equipamentos, fluxos, entre outros itens. Envolve o uso de observação assistemática, *walkthrough*, registro fotográfico, entrevista e outras técnicas para o início da identificação das principais atividades realizadas na instituição - o que se faz e como se faz;

Etapa 2 – Identificação da Configuração Ambiental: busca o conhecimento do trabalho realizado, das tarefas desempenhadas, dos postos e estações de trabalho, dos equipamentos e das tecnologias utilizadas. Envolve o levantamento de dados de dimensionamento, iluminação, ventilação, ruído, fluxos, layout, deslocamentos, postos de trabalho, materiais de revestimento e condições de acessibilidade e de segurança, os quais servem à elaboração das primeiras hipóteses sobre como o ambiente influencia a realização de atividades de trabalho. Inclui entrevistas com os usuários dos espaços, elaboração de plantas e fluxogramas, observação sistemática e realização de medições de temperatura, iluminação, entre outros itens.

Etapa 3 – Avaliação do Ambiente em Uso: fase de análise efetiva da realização das atividades, visando verificar o quanto o ambiente facilita ou dificulta essas atividades. Envolve observações cuidadosas da execução das tarefas com uso de fotografias, filmagens, entrevistas, questionários e outros métodos. Usa-se a antropometria para análise dos postos de trabalho, do mobiliário e dos equipamentos.

Etapa 4 – Percepção Ambiental do Usuário: nessa fase se busca identificar como o usuário percebe o ambiente, com uso de ferramentas tais como Mapas Mentais e Cognitivos, Constelação de Atributos, Técnica de Mapeamento Visual, Modelo de Análise Hierárquica, Método de Análise Visual, *Walkthrough*, Observação Incorporada, Poema dos Desejos, Seleção Visual, dentre outras existentes. O Poema dos Desejos, utilizado nesta pesquisa, é um instrumento desenvolvido por Henry Sanoff (2001), por meio do qual os usuários de determinado lugar expressam suas necessidades, sentimentos e desejos referentes ao ambiente analisado com base em um conjunto de sentenças do tipo: “Eu gostaria que o [edifício|ambiente]...”. Trata-se de um instrumento não estruturado e de livre expressão que se baseia na espontaneidade da resposta (Machado; Azevedo; Abdalla, 2011);

Etapa 5 – Diagnóstico Ergonômico do Ambiente: o diagnóstico envolve a apresentação de todas as informações necessárias à compreensão do sistema ambiente-homem-atividade, apontando problemas, pontos fortes e sugestões de melhorias e soluções.

ANÁLISE GLOBAL DO AMBIENTE

O estudo foi realizado em uma escola municipal, localizada no bairro Meireles, na cidade de Fortaleza/CE. A edificação térrea, com aproximadamente 1.276,28 m², sendo seu horário de funcionamento de segunda a sexta-feira, das 7 às 11h (manhã), das 13 às 17h (tarde) e das 19 às 21h (noite). Nos horários diurnos, acontecem as aulas, além das atividades extracurriculares (capoeira, aula de música e recreação infantil), além de servir à comunidade como espaço de confraternização em eventos variados como formaturas e casamentos.

O quadro de funcionários é composto por 36 pessoas, e as funções exercidas na instituição estão distribuídas por áreas: ensino (professores), administração (professores e técnicos) e serviços gerais (auxiliares de cozinha, auxiliares de limpeza e apoio). Sobre os alunos, totalizam-se 330, sendo 118 pela manhã, 118 à tarde e 94 à noite. Nos turnos da manhã e da tarde, a escola atende crianças a partir de 6 anos, disponibilizando turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; enquanto à noite, o ensino é direcionado aos adultos, por meio do programa Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Os ambientes estão distribuídos no espaço da escola (Figura 1) da seguinte forma: 01 - Secretaria; 02 - Diretoria; 03 - Depósito; 04 - Sala do 5º ano; 05 - Sala multiuso; 06 - Sala do 2º ano; 07 - WC Masculino; 08 - WC Feminino; 09 - Sala do 1º ano; 10 - Sala do 3º ano; 11 - Sala do 4º ano; 12 - Vestiário Funcionários/Reforço; 13 - Refeitório; 14 - Cozinha; 15 - Área de playground; 16 - Área de pátio; 17 - Quadra.

Figura 1 - Planta baixa da escola com ambientes analisados em destaque na cor azul.

Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



Descrição do ambiente

Nesta primeira etapa as informações foram coletadas através de observações e conversas com funcionários, utilizando como ferramenta de percepção o *walkthrough*.

Como primeira impressão, as sensações sentidas pelos integrantes do grupo foram: espaço menor do que o necessário para contemplar todo o programa de necessidades; banheiros com má infraestrutura; pisos irregulares; playground pouco atrativo. Em contrapartida, notou-se ser um lugar limpo, organizado, com pátio arejado e sombreado graças às três frondosas árvores do tipo castanhola presentes no local. Sobre as salas de aula, observou-se a presença de poucos espaços para armazenamento de materiais didáticos e surgiu a preocupação quanto ao mobiliário (cadeiras e mesas), tendo em vista que o mesmo mobiliário é utilizado nos três turnos, não sendo compatível com os adultos que ocupam o mesmo ambiente no período noturno. A quadra não possui alambrado de proteção, nem é coberta, sendo sombreada parcialmente por uma árvore que fica ao lado dela.

É importante destacar que a instituição ocupa o espaço de uma antiga residência unifamiliar, tendo sido o prédio doado para a prefeitura e passado por poucas adaptações físicas, o que explica a incompatibilidade da estrutura com o uso em alguns aspectos.

Iluminação e ventilação

Todas as salas de aula possuem elementos vazados do tipo cobogó, utilizados como elementos de vedação no lugar de esquadrias, graças ao projeto original da casa. Entretanto, essa estrutura, apesar de apresentar vantagens para circulação de ventilação e iluminação natural, possibilita a entrada de ruídos indesejados para o ambiente de ensino. Desta forma, os vãos de esquadria receberam plástico ou policarbonato para viabilizar a climatização artificial através de aparelhos de ar-condicionado. Em algumas salas, a climatização continua sendo feita por meio de ventiladores. No período da noite, foi possível perceber e avaliar que, em todos os ambientes, a iluminação existente é insuficiente para o bom desempenho das atividades propostas.

Materiais

Os principais materiais identificados foram: piso em concreto no pátio e tipos variados de cerâmica nas áreas de circulação e nos ambientes internos, além de faixas de areia nos recuos do terreno; teto com forro de PVC nas salas de aula, na sala multiuso e na diretoria; telha cerâmica aparente na secretaria, nos banheiros, no refeitório, na cozinha e no reforço. As paredes das salas de aula, da sala multiuso e dos corredores apresentam revestimento em tijolinho com 1,50 m de altura, enquanto o restante da parede e os demais ambientes apresentam pintura em tons de amarelo; mobiliário predominantemente em plástico e madeira (cadeiras e mesas) e em aço (armários e estantes).

Acessibilidade

Foram encontrados diversos problemas de acessibilidade na escola, iniciando-se pela entrada, que se resume a um único acesso para entrada e saída – fluxo de alunos, pais e funcionários –, com uma rampa de inclinação de 35%, sem guarda-corpo nem corrimão (Figura 2). A escola apresenta desníveis nos locais de transição de ambientes, como por exemplo, do pátio para a circulação das salas (Figura 3), como também para a quadra e para o *playground*.

Figura 2 - Acesso principal da escola.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



Figura 3 - Desnível entre pátio e corredor de salas de aula.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



O mobiliário do refeitório tem dimensões exclusivas para crianças pequenas, e o balcão tem altura fora do recomendado pela ABNT NBR 9050:2015 (norma utilizada na pesquisa feita em 2019), medindo 1,07 m de altura, quando o ideal seria 85 cm, com superfície para aproximação horizontal (Figura 4). Além disso, a escola não possui banheiro nem sanitário acessível com entrada independente e nenhum tipo de sinalização tátil para pessoas com deficiência visual.

Quanto à quadra, identifica-se que não possui alambrado de proteção, nem espaço para acomodação de pessoa em cadeira de rodas, onde possa assistir às atividades ali desenvolvidas de forma segura (Figura 5).

Figura 4 - Balcão do refeitório.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



Figura 5 - Quadra .
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



AVALIAÇÃO DA CONFIGURAÇÃO AMBIENTAL

Por tratar-se de um extenso programa, foram selecionados alguns ambientes para aplicação das ferramentas de análise, sendo eles: sala multiuso; salas de aula do 4º e 5º anos diurnos e EJA II e III, no turno da noite; sala da diretoria e secretaria (Figura 1). A escolha destes ambientes teve como critério a dinamicidade das atividades que ocorrem no local, como no caso da sala multiuso, diretoria e secretaria. As salas de aulas foram selecionadas com base na idade e maturidade escolar das crianças, levando em consideração que, em uma fase posterior da MEAC, seria aplicada uma ferramenta de percepção com os usuários.

Layout e mobiliário

O mobiliário existente na sala do 4º ano (Figura 6) é composto por 3 armários de aço, quadro branco, 26 conjuntos de mesas e cadeiras para os alunos, sendo 19 conjuntos na cor vermelha (Figura 7) que são indicados, segundo o fabricante, para alunos com estatura de 1,33 m a 1,59 m, e 7 conjuntos na cor azul, indicadas para alunos com estatura de 1,59 m

a 1,88 m, além de conjunto de mesa e cadeira para o professor.

Figura 6 - Planta com layout da sala 4º ano.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

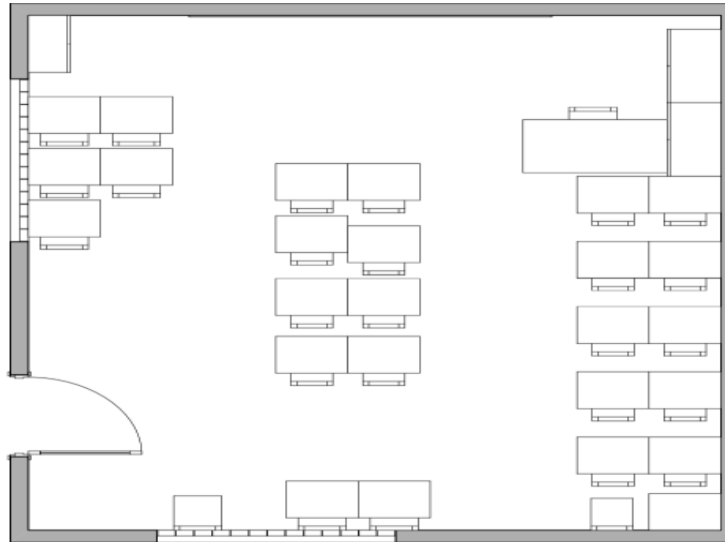


Figura 7 - Mobiliário da sala.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

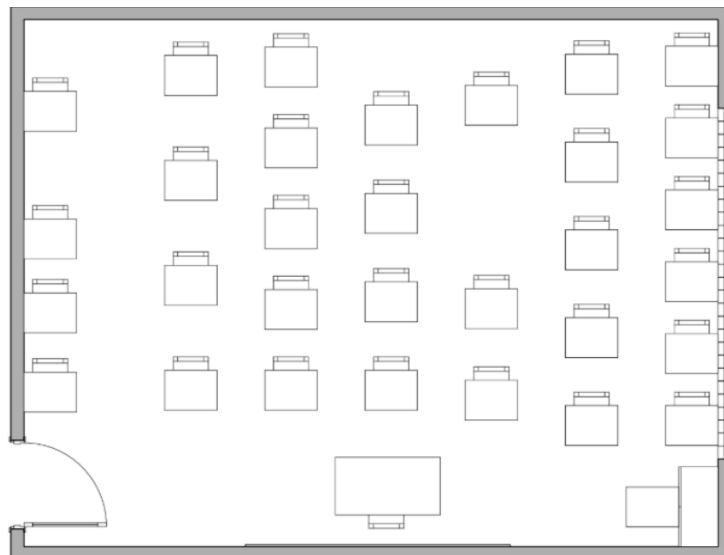


Na sala do 5º ano, o mobiliário existente (Figura 8) é formado por armário em aço, quadro branco, 32 conjuntos de mesas e cadeiras para os alunos (na cor azul, indicados, segundo o fabricante para alunos com estatura de 1,59 m a 1,88 m), e conjunto de mesa e cadeira para o professor (Figura 9).

Figura 8 - Mobiliário da sala 5º ano.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



Figura 9 - Planta com layout da sala 5º ano.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



A sala multiuso (Figura 10) abriga algumas funções que subdividem o ambiente em três espaços: biblioteca, sala de professores e sala de reforço. Esses espaços são delimitados pelo próprio mobiliário (Figura 11). Devido ao fato de a sala abrigar múltiplas funções, existem muitos mobiliários no espaço, que são: nove estantes com livros, seis armários em aço, sete mesas, 17 cadeiras, sofá, puff, refrigerador, bebedouro, ventilador, além de caixas organizadoras e nichos.

Figura 10 - Planta com layout da sala multiuso.
 Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

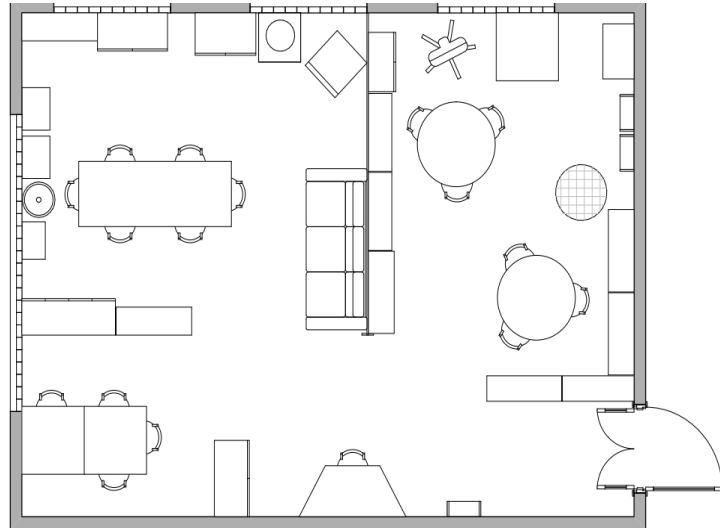


Figura 11 - Ambiente da sala dos professores.
 Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



O espaço da secretaria antecede o da diretoria, ambos interligados por um corredor que leva também a um depósito (Figura 12). No primeiro ambiente (Figura 13), o layout é composto por quatro mesas de madeira (sendo que duas delas são usadas apenas como suporte de materiais), três cadeiras reguláveis, cinco arquivos de aço, além de oito armários e estantes de aço que estão dispostos ao longo de parte da secretaria até o final do corredor (Figura 14).

Figura 12 - Planta com layout secretaria/diretoria.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

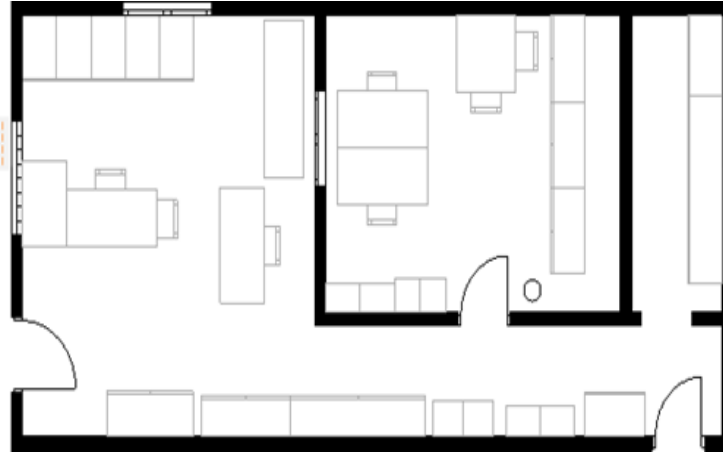


Figura 13 - Secretaria.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



Na diretoria (Figura 15), existem três mesas, sendo uma de plástico (que serve de apoio para refeições) e as outras são de madeira com gaveteiro, quatro cadeiras de aço (sendo duas reguláveis) com assento acolchoado, quatro armários e duas estantes de aço e um gelágua, além de algumas caixas que estão alocadas atrás dos armários. O depósito, que fica após a sala da diretoria, é um espaço pouco visitado e lá se encontra além de algumas caixas espalhadas pelo chão, um armário e uma estante.

Figura 14 - Corredor.
 Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



Figura 15 - Sala de diretoria.
 Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



A visão em planta (Figura 12) e na fotografia (Figura 14) denotam que este espaço de circulação apresenta largura abaixo da recomendada por norma para esse tipo de espaço.

Acessibilidade e Desenho Universal

Para além dos aspectos já mencionados anteriormente sobre este quesito nos demais espaços da escola, nos ambientes selecionados foram verificados também: vão das portas, tipo de maçaneta, presença de desníveis no acesso, comunicação visual, comunicação em Braille, contraste entre piso e parede e, nas salas de aula, foi verificado também a altura do quadro.

Com exceção da porta da diretoria, todas as outras analisadas possuem vão adequado (acima de 80 cm). A porta da sala multiuso possui duas folhas medindo 50 cm cada uma, dimensão inferior ao que se recomenda a uma folha (80 cm), além de uma grade de ferro que impossibilita a sua abertura por pessoas com problema de coordenação motora ou sem mobilidade nas mãos. Em relação às maçanetas, foram encontradas apenas do tipo bola ou ferrolhos, enquanto que o recomendado pela norma é de alavanca. Apenas a sala da diretoria não possui contraste entre piso e parede.

A sala da secretaria é a única que possui desnível para seu acesso. A comunicação visual das salas geralmente encontra-se ou colada na porta ou acima desta (com mais de 2,10 m de altura), estando em desconformidade com a recomendação da ABNT NBR 9050, que diz que a comunicação visual deve estar a na faixa de altura entre 1,20 m e 1,60 m e deve ser fixada ao lado da porta e acompanhada da sinalização em Braille (que não foi encontrada em nenhuma sala).

Os quadros brancos nas salas de aula estão com altura de 90 cm do chão, conforme a norma, contudo, em se tratando de crianças nas séries iniciais que tenham em torno de 1,05 m de altura, em relação a essa altura do quadro, esta criança vai poder se utilizar de uma parte mínima do quadro, o que julgamos que o quadro poderia estar situado mais baixo, pelo menos 75 cm do piso, condizente com as medidas antropométricas e de relação homem-espaço-atividade, no caso de crianças, relatadas em Panero e Zelnik (2008) e Tilley (2005).

Avaliação do conforto lumínico

Para avaliação do conforto lumínico, foi utilizado o aparelho luxímetro na superfície onde são realizadas as atividades de cada ambiente. As medições ocorreram em três horários distintos: manhã, tarde e noite. É impor-

tante ressaltar que, durante a noite, a diretoria não funciona; portanto, os dados foram coletados apenas nos outros dois períodos.

Os resultados obtidos foram comparados com os critérios estabelecidos pela Norma de Higiene Ocupacional nº 11 (NHO-11) da Fundacentro, publicada em 2018. Essa norma detalha os procedimentos para determinar a iluminância média em ambientes internos, visando garantir condições adequadas de trabalho e segurança. Ao observar que a iluminação não era uniforme em nenhum dos ambientes (existem diversas lâmpadas fluorescentes espalhadas pelos cantos das salas), optou-se por fazer a verificação em mais de um ponto para melhor analisar essa variação. A localização dos pontos pode ser verificada nas Figuras 16,17,18 e 19, e os valores obtidos, na Tabela 1.

Figura 16 - Sala 5º ano.
 Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

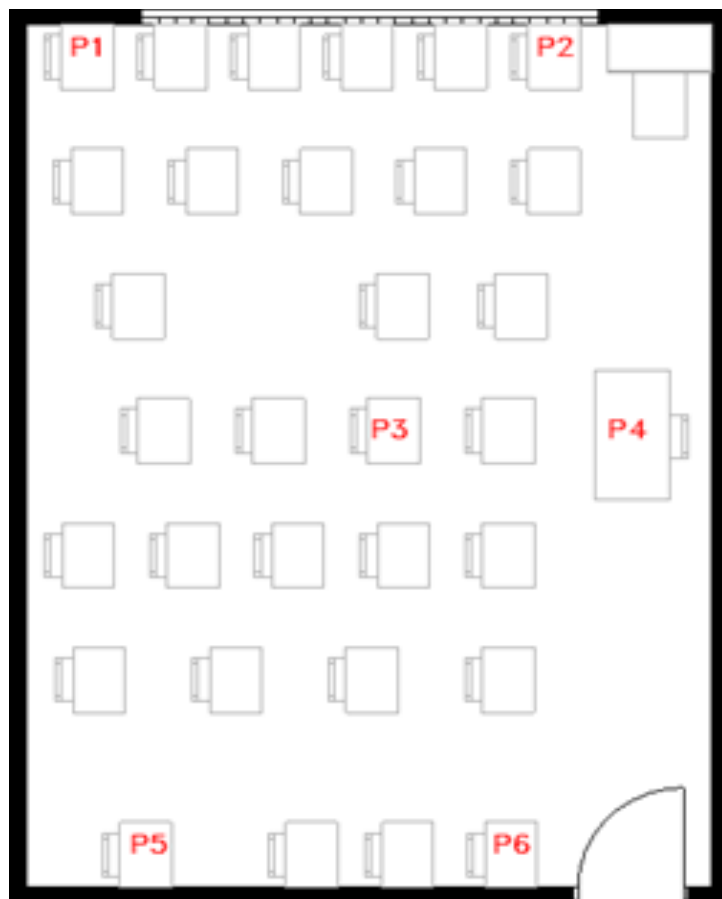


Figura 17 - Sala multiuso.
 Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

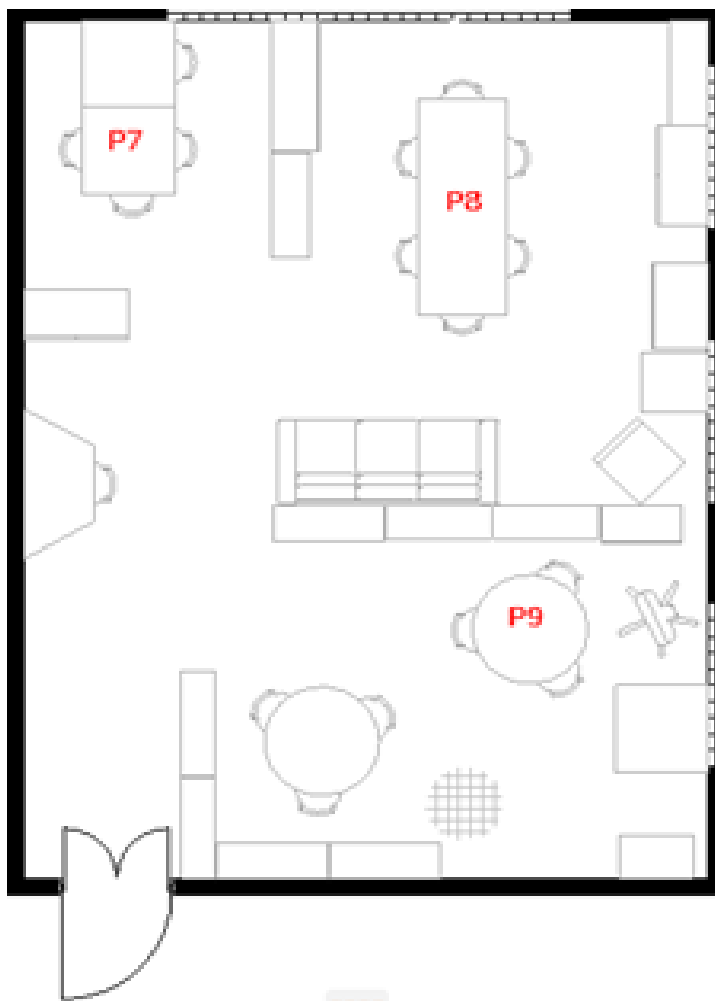


Figura 18 - Sala 4º ano.
 Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



Figura 19 - Secretaria/Diretoria.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



Tabela 1 - Níveis de iluminação.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

Ponto	Ambiente	Medição-10:00h (lux)	Medição-14:00h (lux)	Medição-20:00h (lux)	NHO 11 (lux)
P1	Sala de aula 5° ano	48	42	40	300
P2	Sala de aula 5° ano	94	142	95	300
P3	Sala de aula 5° ano	42	48	47	300
P4	Sala de aula 5° ano	63	65	76	300
P5	Sala de aula 5° ano	39	44	55	300
P6	Sala de aula 5° ano	129	134	108	300
P7	Sala multiuso(reforço)	133	142	49,7	300
P8	Sala multiuso (sala de professores)	104	270	39	300
P9	Sala multiuso (biblioteca)	57	119	42	500
P10	Sala de aula 4° ano	98,3	115	90	300
P11	Sala de aula 4° ano Sala de aula 4° ano	90,7	124	87	300
P12	Sala de aula 4° ano	95	139	67	300
P13	Sala de aula 4° ano	42	67	52,8	300
P14	Secretaria	148	116	57	500
P15	Secretaria	75	62	31	500
P16	Diretoria	73	76	-	500
P17	Diretoria	61	64	-	500
P18	Diretoria	81	77	-	500
P19	Circulação	51	48	35	100

Nenhum dos valores levantados correspondem aos níveis mínimos de iluminância descritos na NHO 11. Sabe-se que a iluminação artificial é a principal fonte de iluminação desses ambientes. Houve uma determinada variação dos valores em decorrência do horário de realização da medição. Isso pode ser explicado pela influência (mesmo não sendo tão intensa) da iluminação natural.

Avaliação do Conforto Acústico

Para avaliação do conforto acústico dos ambientes, teve-se como parâmetro os intervalos para o nível de ruído ambiente indicados pela ABNT NBR 10152:2000. Foram analisadas as medições do ruído interno utilizando o aplicativo Sound Meter. A Tabela 2 apresenta os resultados levantados:

Tabela 2 - Níveis de ruído.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

Ambiente	Horário 10:00h (dB)	Horário 15:00h (dB)	Horário 20:00h (dB)	NBR 10152 (dB)
Sala de aula 4º ano	54	49.5	85	35-45
Sala de aula 5º ano	59.5	54	74	35-45
Sala multiuso	57.5	42.8	75	35-45
Secretaria	51	40	72	35-45
Diretoria	53	39	-	35-45

Comparando os valores medidos nos ambientes com os níveis indicados pela norma, verifica-se que a maioria das medições apresentam índices de decibéis superiores aos desejáveis; as únicas exceções foram nas salas multiuso, secretaria e diretoria. Os valores mais altos foram os obtidos no turno da noite.

Avaliação do conforto térmico

A avaliação do conforto térmico foi realizada através da medição de temperatura interna dos ambientes nos três turnos distintos (manhã, tarde e noite). O equipamento utilizado foi um termômetro de globo, e os dados levantados foram comparados com os parâmetros descritos na NR 17. A Tabela 3 apresenta os valores em graus Celsius.

Tabela 3 - Níveis de temperatura.
 Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

Ambiente	Medição 10:00h (°C)	Medição 15:00h (°C)	Medição 20:00h (°C)	NR 17 (°C)
Sala de aula 4º ano	26.4	28.9	26.6	20 - 23
Sala de aula 5º ano	26.7	25.8	25.8	20 - 23
Sala multiuso	26.5	30.5	26.9	20 - 23
Secretaria	27	30	26.7	20 - 23
Diretoria	24.1	31.7	-	20 - 23

Dos ambientes analisados, a secretaria é a única sala que não possui climatização artificial através de aparelhos de ar condicionado. Mesmo assim, todos os níveis de temperatura ficaram acima da média estipulada pela NR 17. Constatase que o período da tarde foi o de pior desempenho.

AVALIAÇÃO DO AMBIENTE EM USO

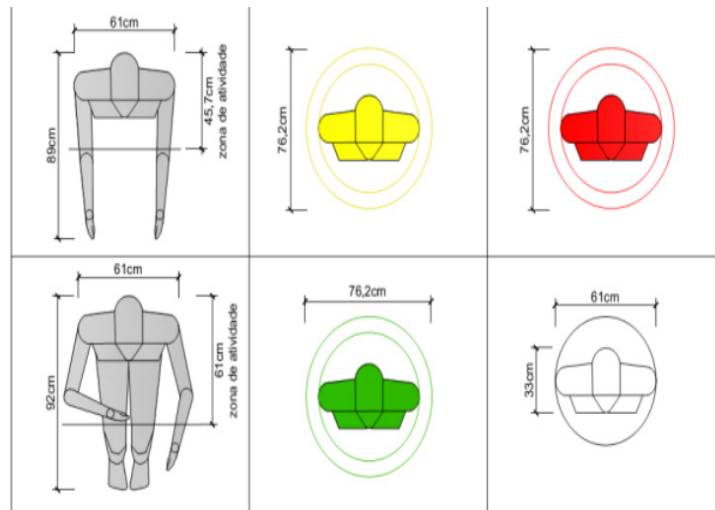
A avaliação do ambiente em uso ocorreu mediante a observação dos usuários realizando as atividades nos espaços selecionados: sala do 4º e 5º anos; sala multiuso; sala de diretoria/secretaria. Foram analisados, dentre outros aspectos, os principais fluxos e deslocamentos dos usuários, utilizando-se modelos antropométricos para verificar o dimensionamento do layout existente. Os modelos antropométricos sugeridos por Panero e Zelnik (2008) são baseados nas medidas humanas adultas masculinas, e possuem cores diferentes dependendo do nível de adequação encontrada na circulação.

Outros autores, utilizando-se dos modelos antropométricos de Panero e Zelnik (2008), adotaram o método de análise do ambiente que denominaram de Método de Avaliação da Circulação Horizontal Interna de Ambientes - MACHIA, sugerido por Barros (2009). Este método, conforme Barros (2016, p. 3):

“[...] propõe a realização de um diagnóstico cromático de acordo com cada situação encontrada no ambiente. O princípio do MACHIA é perceber os aspectos antropométricos avaliados através de pesquisas e, a partir de então, confrontá-los, através de uma simulação da circulação horizontal com a inserção de modelos antropométricos em plantas com layout de ambientação.” (Barros, 2016, p. 3).

As medidas utilizadas são com base nas dimensões de pessoa adulta, conforme apresentado na Figura 20.

Figura 20 - Modelos Antropométricos adotados pelo MACHIA.
 Fonte: Barros e Seabra (2013)



O manequim na cor verde significa circulação adequada; na cor amarela, situação de atenção ou risco; na cor vermelha, situação inadequada. Quando utilizado na cor cinza, representa o usuário na situação de indivíduo parado, no entanto, este manequim não foi utilizado nos ambientes com predominância de usuários infantis, visto ser um modelo baseado nas medidas de um indivíduo adulto e não se adequar aos mobiliários do espaço. As Figuras 21, 22, 23 e 24 apresentam as plantas baixas com as representações desses modelos antropométricos:

Figura 21 - Sala 5º ano.
 Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

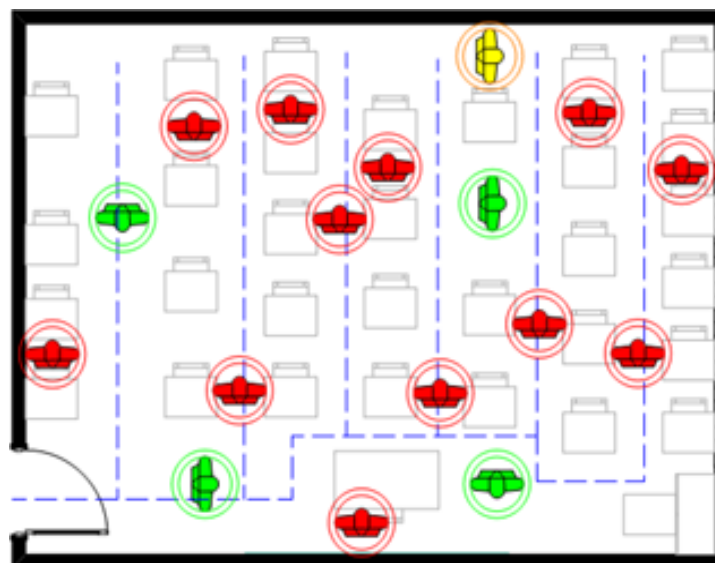


Figura 22 - Sala multiuso.
 Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



Figura 23 - Sala 4º ano.
 Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



Figura 24 - Secretaria/Diretoria.
 Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



Verifica-se que as duas salas de aulas são os ambientes que apresentam mais situações inadequadas de circulação.

Gráfico 1 - Sala 5º ano.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

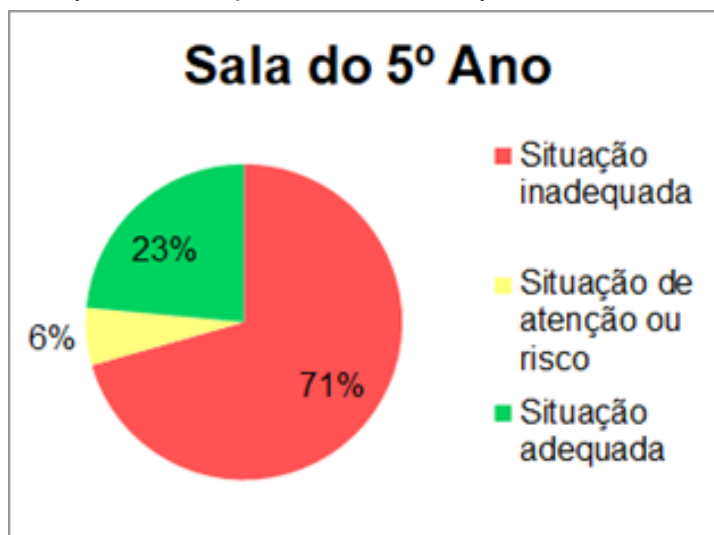


Gráfico 2 - Sala multiuso.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

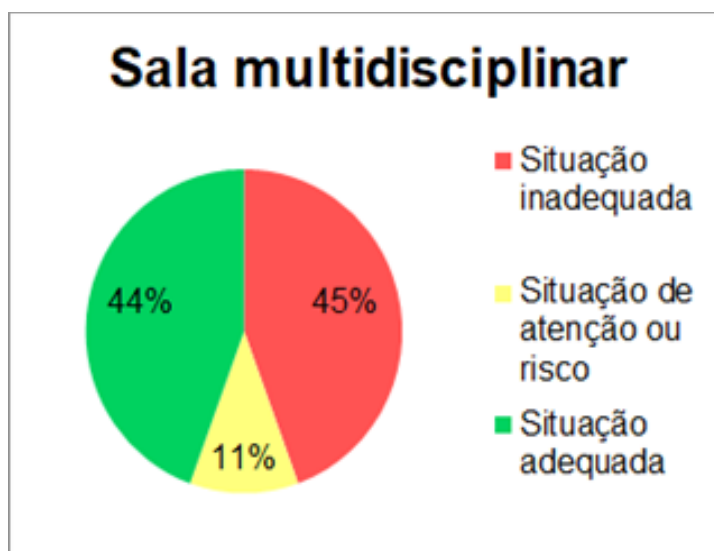


Gráfico 3 - Sala 4º ano.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

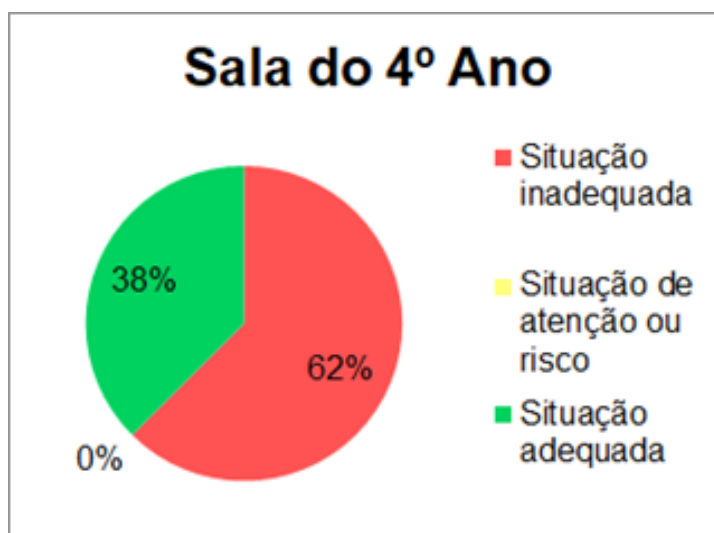
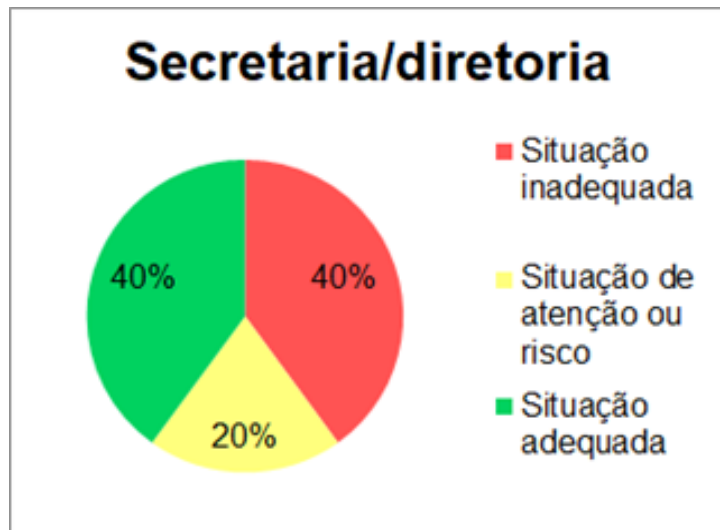


Gráfico 4 - Secretaria/Diretoria.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

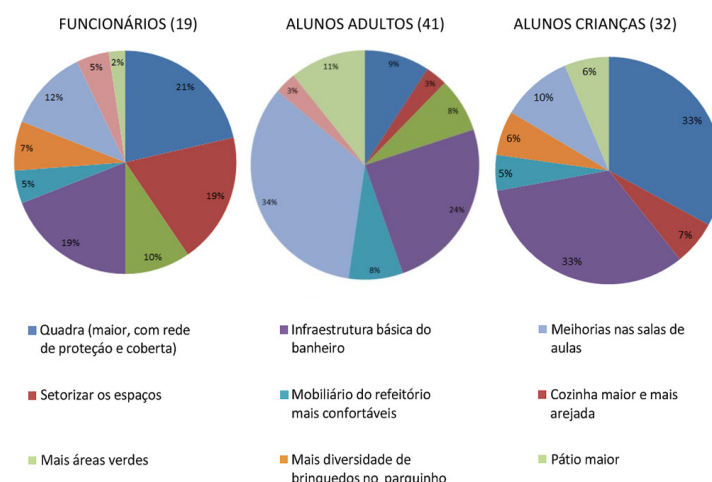


PERCEPÇÃO DO AMBIENTE

A ferramenta de percepção utilizada foi o Poema dos Desejos, tendo a seguinte questão norteadora: “Como você gostaria que fosse a sua escola nos aspectos físicos?”. A aplicação se deu no dia 04/novembro, através da distribuição de folhas de papel nas salas de aulas do 4º e 5º ano (turno da tarde), dos EJA II e III (turno da noite) e para os funcionários presentes na escola. Por fim, 92 pessoas participaram.

As respostas expressas nos gráficos (Gráfico 5) representam as que apareceram com maior frequência em todas as três categorias de entrevistados. Entretanto, é importante considerar ter havido variações dentro das respostas citadas, por exemplo: em “melhorias nas salas de aula” os alunos criança indicaram a necessidade de computadores, enquanto os alunos adultos enfatizaram a urgência na melhoria do conforto do mobiliário (cadeiras e mesas).

Gráfico 5 - Poema dos Desejos.
Fonte: Vasconcelos et al. (2025).



Além disso, tendo em vista que os alunos adultos estudam no período da noite, a questão da melhoria de iluminação foi praticamente unânime, estando esta questão também representada dentro da resposta “melhorias nas salas de aula”. Outra resposta com comportamento semelhante foi a do “pátio maior” que, enquanto as crianças solicitaram mais brinquedos, os adultos citaram o desejo por mais bancos no espaço.

Entre os funcionários, é evidente a ênfase na necessidade de uma melhor setorização dos espaços, expressando o desejo por mais salas com tipos de usos específicos, por exemplo: sala de professores, biblioteca, sala de reunião. Tendo em vista que atualmente, essas atividades ocorrem simultaneamente em um mesmo espaço, provocando desconforto acústico e dificultando fluxos.

É possível perceber que em todos os grupos, as questões da quadra e do banheiro foram significativamente representadas, demonstrando serem os espaços mais precários da escola e conseqüentemente os que acumulam maior desejo por melhorias.

Sobre a ferramenta utilizada Poema dos Desejos, os autores se depararam com algumas barreiras no processo de aplicação. Tendo sido a escrita a linguagem utilizada, algumas crianças e adultos apresentaram dificuldade de se expressar, seja pela letra ilegível ou pelo domínio ainda precário da escrita. Curiosamente, por mais que a pergunta norteadora fosse estimulando uma descrição de uma realidade desejada, o público adulto tendia a listar locais problemáticos da escola, por vezes, não especificando em que aspecto exatamente desejava a melhoria. Enquanto isso, o grupo infantil indicou com mais clareza e detalhe quais os anseios, por vezes, descrevendo a motivação da escolha.

Em geral, as respostas dos 92 entrevistados foram complementares entre si, tendo sido a única distância a questão climática, pois apesar de unanimemente concordarem na necessidade de melhor climatização, alguns indicavam preferência por soluções naturais, enquanto outros desejavam mais equipamentos de refrigeração artificial.

DIAGNÓSTICO E RECOMENDAÇÕES

O quadro abaixo lista, de forma didática, as problemáticas percebidas e as respectivas recomendações elaboradas pelos autores. (Quadro 1).

Quadro 1 - Diagnóstico e recomendações.
 Fonte: Vasconcelos et al. (2025).

Ambientes	Diagnóstico	Recomendações
Sala de aula 4 ano e EJA II	Poucos espaços disponíveis para armazenamento de materiais pedagógicos	Substituição de mobiliários inutilizados (cadeiras em excesso) por armários
	Circulação de alunos obstruída devido a layout de carteiras de forma aglomeradas	Estudo de novo layout para a sala
	Porta sem maçaneta	Substituição por maçaneta tipo alavanca
Sala de aula 5 ano e EJA III	Maçaneta do tipo bola em desconformidade com a NBR 9050	Substituição por maçaneta tipo alavanca
	Corredores de circulação estreitos	Estudo de novo layout para a sala, deixando na sala somente as cadeiras necessárias
Sala Multiuso	Ambiente sobrecarregado de funções e mobiliários, obstruindo a circulação e prejudicando a privacidade e ao acesso dos livros disposto nas estantes da biblioteca	Construção de novas salas para abrigarem as diferentes funções
	Grade e porta com 02 folhas de abrir dificultam o acesso fluído	Substituir esquadria atual por modelo de 01 folha de abrir com maçaneta alavanca
	Estantes de livros altas com difícil acesso para as crianças	Substituição do mobiliário considerando a altura dos alunos
	Piso irregular com algumas peças faltando	Manutenção do piso
Secretaria	Não possui conforto térmico	Implantação de esquadrias para aproveitar a ventilação natural ou implantação de ar condicionado
	Fluxo interno constante, dificultando desenvolvimento de atividades de gestão	Acesso restrito aos funcionários, com abertura de esquadria para atendimento de pais e alunos
	Armários obstruindo circulação	Criação de um almoxarifado para armazenar materiais pedagógicos
Diretoria	Necessidade de adentrar a secretaria para acessar espaço	Criação de acesso independente
	Espaço sobrecarregado de mobiliários	Criação de um almoxarifado para armazenar materiais pedagógicos
Geral	Padrão de iluminação abaixo da norma e com distribuição não uniforme no ambiente	Implantação de um novo sistema de iluminação que tenha uma padrão mais uniforme

	Padrão de ruído acima da norma	Utilização de materiais com bom desempenho acústico para absorver parte dos ruídos
	Padrão de temperatura acima do confortável	Inclusão de mais equipamentos de refrigeração artificial ou aberturas zenitais e novas esquadrias venezianas
	Comunicação visual fora das recomendações da NBR 9050:2015	Na parede, ao lado da porta, os nomes dos ambientes devem estar em altura entre 1,20 e 1,60 m com sinalização em Braille

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Correlacionando a metodologia MEAC com atenção especial aos usuários que diariamente utilizam deste espaço para desenvolver suas atividades, infere-se que o ambiente construído apresenta necessidades de melhoria, principalmente relacionadas ao conforto e à acessibilidade. Aponta-se que a intervenção de maior importância seria a ampliação dos espaços úteis da instituição, para comportar todo o programa de necessidades indicado pelos entrevistados. Entretanto, paralelamente, há questões de menor escala e de mais fácil execução que merecem atenção com urgência, como é o caso da reforma da quadra de esporte, implantado rede de proteção e cobertura, bem como a melhoria da infraestrutura básica dos banheiros. Conforme intencionado, a pesquisa foi disponibilizada para a instituição de ensino estudada, a fim de auxiliar no processo de viabilização de verbas para a realização das recomendações sugeridas.

Com esse estudo, destaca-se que a qualidade do ambiente físico da escola é crucial para o dia a dia de alunos e funcionários, assim como para toda a comunidade. Quando os espaços não são adequados, podem interferir tanto no aprendizado quanto nas atividades do dia a dia. Isso reforça a ideia de que a escola, como nó das sociabilidades, precisa oferecer condições mínimas para que as pessoas se sintam bem e seguras, desde o acesso à escola, na sala de aula, no pátio ou no refeitório, por exemplo.

Reforça-se que a escola deve ser vista como mais que um edifício. Ela tem a possibilidade de ser um ponto de apoio essencial para a comunidade, oferecendo um ambiente fundamental para o desenvolvimento das crianças. As necessidades de melhorias apontadas, especialmente

as que vieram da voz dos próprios usuários através do Poema dos Desejos, mostram que o espaço físico deve acompanhar esse papel tão importante e de prospecção de futuro. Ao propor soluções, busca-se que a escola seja, de fato, um lugar de acolhimento e desenvolvimento pleno, onde a infraestrutura colabore para a formação dos alunos e para a construção de memórias positivas que vão além dos muros da escola, perpetuando-se na comunidade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9.050: **Acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências e edificações, espaço, mobiliário e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2015.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10152: **Nível de ruído para conforto acústico**. Rio de Janeiro, 2000.

BARROS, B. Avaliação Antropométrica de Espaços de Circulação Interna de Ambientes: um método proposto. In: **CIPED 2009: Congresso Internacional de Pesquisa em Design, 2009**, Bauru. Congresso Internacional de Pesquisa em Design (CIPED), 2009.

BARROS, B. X. da S.; "AVALIAÇÃO DA CIRCULAÇÃO EM SALAS DE AULA UNIVERSITÁRIAS: UM ESTUDO DE CASO UTILIZANDO O MACHIA", p. 101-111 . In: **Anais do VI Encontro Nacional de Ergonomia do Ambiente Construído & VII Seminário Brasileiro de Acessibilidade Integral [Blucher Design Proceedings, v.2 n.7]**. São Paulo: Blucher, 2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **NR-17: Ergonomia**. Brasília, 2018.

FERRER, N.; SARMENTO, T. S.; PAIVA, M. M. A MEAC de Vilma Villarouco: Metodologia Ergonômica para o Ambiente construído. Curitiba: CRV, 2022.

FUNDAÇÃO JORGE DUPRAT FIGUEIREDO DE SEGURANÇA E MEDICINA DO TRABALHO (FUNDACENTRO). **NHO-11: Avaliação dos níveis de iluminação em ambientes internos de trabalho**. São Paulo, 2018.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de textos, 2011.

MACHADO, E.; AZEVEDO, G.; ABDALLA, G. **A Importância do Olhar dos Usuários em Ambientes da Arquitetura Hospitalar**: uma aplicação do Poema dos Desejos. Anais do 2º Simpósio Brasileiro de Qualidade do Projeto no Ambiente Construído e X Workshop Brasileiro de Gestão do Processo de Projeto na Construção de Edifícios, Rio de Janeiro, PRO-ARQ/FAU/UFRJ e PPG-IAU USP, Novembro de 2011.

MONT'ALVÃO, C.; VILLAROUCO, V. **Um novo olhar para o projeto: a ergonomia no ambiente construído**. Teresópolis, RJ: 2AB, vol. 1, 2011, v.1.

MONT'ALVÃO, C.; VILLAROUCO, V. **Um novo olhar para o projeto: a ergonomia no ambiente construído**. Teresópolis, RJ: 2AB, vol. 1, 2014, v.2.

MONT'ALVÃO, C.; VILLAROUCO, V. **Um novo olhar para o projeto: a ergonomia no ambiente construído**. Teresópolis, RJ: 2AB, vol. 1, 2016, v.3.

MONT'ALVÃO, C.; VILLAROUCO, V. **Um novo olhar para o projeto: a ergonomia no ambiente construído**. Teresópolis, RJ: 2AB, vol. 1, 2018, v.4.

MONT'ALVÃO, C.; VILLAROUCO, V. **Um novo olhar para o projeto: a ergonomia no ambiente construído**. Teresópolis, RJ: 2AB, vol. 1, 2020, v.5.

PANERO, J.; ZELNIK, M. **Dimensionamento humano para espaços interiores**. 8ª Ed. México, D.F., Gustavo Gili, 2008.

RHEINGANTZ, P. A., et al. Observando a Qualidade do Lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: Coleção PROARQ/FAU/UFRJ, 2009.

SANOFF, H. School Building Assessment Methods. Washington, DC: National Clearinghouse for Educational Facilities, 2001.

SANTIAGO, Z. M. P. **A verdadeira inclusão começa em uma escola acessível**. In: CASTRO, Eduardo Ronchetti de. Acessibilidade: 14 profissionais e 1 propósito. 1 ed. São Paulo: Acessibilidade Aplicada, 2022.

SARMENTO, T. F. C. S. **Modelo conceitual de ambiente de aprendizagem adequado a práticas com Blended Learning para escolas de Ensino Médio**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Pernambuco – Programa de Pós-Graduação em Design. Recife, 2017.

TILLEY, A. R. As medidas do homem e da mulher/ Alvin R. Tilley, Henry Dreyfuss Associates. Tradução Alexandre Salvaterra. - Porto Alegre: bookman, 2005. p.104.

VILLAROUCO, V. **Construindo uma metodologia de avaliação ergonômica do ambiente**. In: Anais do XV Congresso Brasileiro de Ergonomia – ABERGO, Bahia, 2008.

APONTAMENTOS ACERCA DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 E A PRODUÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR EM COMUNIDADES QUILOMBOLAS E INDÍGENAS

NOTES ON THE IMPLEMENTATION OF LAW 10.639/03 AND THE PRODUCTION OF THE SCHOOL SPACE IN FIVE QUILOMBO AND INDIGENOUS COMMUNITIES

MARQUES, AMARO SÉRGIO¹; ALCANTARA, TATIANA MARTINZ GIL DE²; DA SILVA, LUIZ FELIPE DE MENEZES CORREIA³; GIODA, ADRIANA⁴; NOGUEIRA JUNIOR, JOSUÉ⁵

¹Doutor, Departamento de Arquitetura e Urbanismo - PUC-Rio, amaro@puc-rio.br;

²Mestranda, Departamento de Arquitetura e Urbanismo - PUC-Rio, tatianalcantarak@gmail.com;

³Mestre, Departamento de Química - PUC-Rio, lfmsilva30@gmail.com;

⁴Doutora, Departamento de Química - PUC-Rio, agioda@puc-rio.br;

⁵Diretor, Escola Estadual Indígena Luiz Rudzane Edi Orebewe, josuejunior11@yahoo.com.br.

RESUMO

Este trabalho busca discutir a produção do espaço escolar e a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e seus desdobramentos em comunidades tradicionais, especificamente na educação quilombola e indígena. A análise abrangeu cinco escolas de ensino fundamental e médio localizadas na Bahia, em Mato Grosso e em Minas Gerais, a partir de revisão de literatura, questionário semiestruturado, entrevistas, registros fotográficos e estudo etnográfico. Os critérios de avaliação consideraram tanto os espaços construídos (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, áreas externas, infraestrutura sanitária e tecnológica) quanto os não construídos (relações comunitárias, práticas culturais, uso do território, saberes tradicionais). A comparação entre escolas quilombolas e indígenas evidencia diferenças significativas: nas escolas quilombolas, prevalece a valorização da memória coletiva, da identidade afro-brasileira e das práticas culturais locais; já nas escolas indígenas, destacam-se a preservação do bilinguismo, dos rituais e das cosmopercepções vinculadas ao território. Embora iniciativas recentes indiquem avanços na implementação da legislação, persistem desafios relacionados à precariedade da infraestrutura, à formação docente e à produção de materiais didáticos adequados. A diversidade regional das comunidades estudadas impõe a necessidade de metodologias comparativas flexíveis, que permitam identificar especificidades locais sem perder de vista os elementos comuns de resistência e valorização cultural que caracterizam as escolas de povos tradicionais.

Palavras-chave: Educação quilombola; educação indígena; arquitetura escolar; Lei 10.639/03; pedagogia libertária.

ABSTRACT

This paper discusses the creation of school space and the implementation of law 10.639/03 and 11.645/08 and their implication in traditional communities, specifically in quilombola and indigenous education. The analysis covered five elementary and high schools located in Bahia, Mato Grosso, and Minas Gerais, based on a literature review, semi-structured questionnaires, interviews, photographic records, and an ethnographic study. The evaluation criteria considered both built spaces (classrooms, libraries, laboratories, outdoor areas, sanitary and technological infrastructure) and non-built spaces (community relations, cultural practices, land use, and traditional knowledge). A comparison between quilombola and indigenous schools reveals significant differences: in quilombola schools, the valorization of collective memory, Afro-Brazilian identity, and local cultural practices prevails; in indigenous schools, the preservation of bilingualism, rituals, and worldviews linked to the territory stand out. Although recent initiatives indicate progress in implementing the legislation, challenges remain related to the precariousness of infrastructure, teacher training, and the production of adequate teaching materials. The regional diversity of the communities studies requires flexible comparative methodologies that allow common elements of resistance and cultural appreciation that characterize the schools of traditional peoples.

Key-words: Quilombola education; indigenous education; school architecture; law 10.639/03; libertarian pedagogy.

INTRODUÇÃO

A escola tem sido um dos principais elementos do processo civilizatório que a nossa sociedade tem experimentado desde tempos remotos. Todavia, nos interessa pensar nesses espaços - da escola - para além da educação formal, buscando outras formas de difusão do conhecimento baseados na contribuição dos povos originários e dos afro-brasileiros.

Ao nos debruçarmos sobre o espaço escolar, como ele se relacionaria com o espaço urbano e rural? De que forma se daria essa produção do território e das territorialidades do espaço da escola que é ofertada às minorias étnicas? A presença ou ausência da escola nos territórios dos povos tradicionais, o que nos diz sobre o direito à educação de qualidade ou sobre a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08? Quais seriam outras vertentes dos espaços escolares não formais, em conformidade com o pensamento de Nego Bispo (Antônio Bispo dos Santos) ou Paulo Freire?

Assim, a partir desses questionamentos e inquietações acerca do papel da escola enquanto agente e cenário estruturante do cotidiano dos povos tradicionais, organizamos a escrita deste artigo com pesquisadores de diversas formações que atuam nos estados da Bahia, Mato Grosso e Minas Gerais, mas que de alguma forma estariam com algum vínculo com uma proposta de extensão da PUC-Rio cujo nome é “Saúde para o bem viver: intervenções extensionistas em territórios vulnerabilizados”.

Esse trabalho tem início a partir de uma revisão de literatura acessando bancos de dados como Scielo, Portal Capes, entre outros, sobre a produção do espaço escolar destinado às minorias étnicas no Brasil. Além disso, foram avaliadas algumas escolas localizadas em comunidades indígenas e quilombolas, sendo reconhecidas e identificadas como tais pelas próprias comunidades e/ou pelos sistemas de ensino estadual/municipal. Ou seja, são escolas inseridas em territórios tradicionais, embora apresentem diferentes níveis de institucionalização e de reconhecimento oficial como “escola indígena” ou “escola quilombola”. Quanto às problemáticas, há pontos em comum: precariedade de infraestrutura, transporte escolar insuficiente, carência de formação docente específica e ausência de materiais didáticos adequados. As escolas foram escolhidas com base nos trabalhos de extensão realizados pelos autores: 03 no Estado da Bahia, 01 no Estado de Mato Grosso e 01 no Estado de Minas Gerais. Com relação à materialidade, todas são construídas

em alvenaria convencional, com cobertura em telhado cerâmico ou em fibrocimento – com estrutura em madeira. Ainda é possível perceber que as mesmas possuem um único pavimento com a distribuição das salas quase sempre com um pátio interno para o recreio (que pode ser coberto ou descoberto). A organização e distribuição dos espaços construídos assemelha-se aos mesmos padrões das escolas urbanas espalhadas em todo território nacional, não sendo percebidas modificações no padrão dos projetos específicos que apontassem para uma adaptação às questões culturais das comunidades atendidas.

Nestas escolas aplicou-se um questionário semiestruturado com professores e membros da direção. Basicamente o questionário possuía perguntas referentes a infraestrutura, recursos humanos e forma de organização desses espaços escolares que consistirão em um estudo de caso no decorrer desse texto. Também foram coletadas informações em conversas e interações informais com os membros da comunidade escolar. Essas unidades escolares atendem alunos de ensino fundamental e médio. Uma exceção é que um dos autores utilizou dados referentes ao trabalho de campo realizado no período entre 2015 a 2018 - quando do desenvolvimento de tese de doutorado defendida no NPGAU da Escola de Arquitetura da UFMG-MG - e posteriormente o questionário com a Diretora da Escola Barreira dos Índios (mas que também atende à Comunidade Quilombola de Bom Jardim da Prata) no ano de 2025.

A metodologia contou ainda com levantamento fotográfico e a análise dessas imagens (importante aqui apontar a dificuldade de acesso aos territórios pesquisados, alguns em área de conflitos e localizados em áreas de difícil acesso). Seguimos em conformidade com a perspectiva de Sontag (2004), para a qual a fotografia (com o que ela evidencia ou não, pode dizer ou recriar o mundo).

Essa pesquisa contou ainda em diversos momentos, com conversas informais com lideranças quilombolas e indígenas sobre os processos ligados à educação e aos espaços da escola, bem como aos diversos problemas que as crianças e jovens dessas comunidades enfrentam para percorrer o itinerário de formação, que muitas vezes é interrompido em face de problemas estruturais como a falta de transporte escolar, infraestrutura, distância da escola, trabalho infantil ou a ausência de professores. Ainda foram analisados - a partir de entrevistas informais com a comunidade escolar - a implementação ou não das Leis 10.639/03 e

11.645/08 que trata do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no ensino fundamental e médio.

Optamos por dividir este artigo em três seções: a primeira com uma breve contextualização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 e sua implementação no Brasil; a segunda com a definição do termo pedagogia da libertação ou pedagogia problematizadora - revisitando Paulo Freire e ainda na valorização de outra pedagogia contra-hegemônica, trazemos alguns apontamentos sobre a contra colonialidade em Nego Bispo, que defendia a destruição do pensamento colonial tão presente em nossa nação, buscando uma educação que valorizasse a oralidade, a relação com a natureza e o corpo, bem como um retorno aos conhecimentos ancestrais, ainda presente nos povos tradicionais; a terceira abordando uma Proposta de Extensão da PUC-Rio: “Saúde para o bem viver: intervenções extensionistas em territórios vulnerabilizados” e seus desdobramentos na educação quilombola e indígena. E por fim, um estudo de caso com cinco exemplos de educação formal – a partir do espaço escolar – em territórios quilombolas e indígenas.

CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL

A promulgação da Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) representou um avanço na política educacional do país, na medida em que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Indígena no currículo oficial, alterando os documentos normativos vigentes até o momento. Nesse contexto, a Lei 10.639/03 influenciou tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2010) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) na medida que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96), posteriormente complementada pela Lei 11.645/08 reescrevendo o artigo 26-A:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” (Lei 11.645/08).

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo que estabelece os conteúdos mínimos obrigatórios para todo o sistema educacional brasileiro. Ela se articula de forma interdependente com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), que orientam a estruturação dos currículos, respeitando a diversidade

regional e cultural do país. No que se refere às relações étnico-raciais, a BNCC, por meio de sua competência geral nº 9, propõe a valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, reconhecendo seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem qualquer tipo de preconceito. Nessa mesma perspectiva, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu, por meio da Resolução nº 1/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

Antes da promulgação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a LDB tratava de forma genérica princípios como o respeito à diversidade étnico-racial e cultural no país, sem apresentar dispositivos legais que exigissem de maneira clara a inclusão dos saberes e da temática afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Dessa forma, por várias décadas, a abordagem desses conteúdos ficou exclusivamente a critério dos educadores e/ou gestores das instituições de ensino, o que resultou em lacunas significativas na formação dos estudantes quanto à importância dos povos originários e africanos na construção da sociedade brasileira. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou, portanto, um avanço tanto no reconhecimento legal dessas culturas quanto na tentativa de reparação histórica pela marginalização de seus saberes, ao passo que a Lei nº 11.645/2008 ampliou esse arcabouço jurídico para incluir também a História e Cultura Indígena.

Esses dispositivos dialogam diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, que orientam os sistemas de ensino no país a promover práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento de estereótipos, com a valorização do protagonismo desses sujeitos históricos e com a garantia da presença qualificada de conteúdos e metodologias fundamentadas nas culturas africanas e indígenas. Assim, o projeto pedagógico deve ir além da mera inclusão ilustrativa, incorporando abordagens ativas e intencionais voltadas ao enfrentamento do racismo estrutural.

Nesse sentido, destaca-se o papel da escola como uma instituição de convivência coletiva, onde as diferenças podem ser confrontadas e as relações mediadas, com o objetivo de promover a igualdade racial, combater o racismo e enfrentar a intolerância em todas as suas formas. Isso se justifica, conforme argumenta Oliveira (2016):

“Sabendo-se que a educação, de modo geral — e particularmente no que se refere às relações raciais — deve ter caráter transformador, as práticas educativas deverão pautar-se no desenvolvimento da reflexão crítica sobre a realidade e na autonomia do ser humano para pensar e agir no sentido de construir outra sociedade.” (Oliveira; Sacramento, 2016, p. 262).

Dessa maneira, cabe às instituições de ensino o compromisso legal e político de, além de acolher a diversidade presente em seus espaços, atuar ativamente na reconstrução de estereótipos e no combate às desigualdades raciais e suas diversas manifestações.

No entanto, apesar dos avanços proporcionados pela promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, sua implementação efetiva nas instituições de ensino brasileiras ainda enfrenta diversos entraves. Entre os principais desafios, destaca-se a insuficiência na formação inicial e continuada dos profissionais da educação - tanto professores quanto gestores - para a abordagem da temática étnico-racial de forma aprofundada, crítica e livre de estereótipos e do etnocentrismo. Soma-se a isso a carência de materiais didáticos adequados que contemplem de maneira sensível e contextualizada a história e a cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar.

Nesse contexto, em 2024, o Governo Federal lançou a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq, 2024). A iniciativa tem como objetivo principal implementar ações e programas educacionais que contribuam para a superação das desigualdades étnico-raciais e do racismo estrutural nos ambientes escolares. Além disso, a política propõe a promoção de uma educação específica e de qualidade voltada à população quilombola, reconhecendo e valorizando suas particularidades históricas, culturais e territoriais.

A Pneerq (2024) está organizada em sete eixos centrais que orientam sua implementação em todo o território nacional: (1) coordenação federativa; (2) diagnóstico e monitoramento da implementação da Lei nº 10.639/2003; (3) formação dos profissionais da educação; (4) produção e distribuição de material didático e literário que valorize as culturas e histórias africanas, afro-brasileiras e quilombolas; (5) protocolos de prevenção, identificação e resposta ao racismo na educação; (6) afirmação das trajetórias negras e quilombolas; e (7) difusão de saberes. Por meio

dessa política, o governo reafirma seu compromisso com a construção de uma educação antirracista, democrática e socialmente referenciada. Nessa oportunidade, também foi instituída a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (Pneei, 2025), cujo objetivo é promover a organização e a oferta da Educação Escolar Indígena bilíngue, respeitando as especificidades culturais e as organizações etnoterritoriais dos povos indígenas. Os objetivos dessa política estão estruturados nos seguintes eixos: (i) implantar a governança da Educação Escolar Indígena organizada em Territórios Etnoeducacionais; (ii) fomentar a profissionalização e a formação inicial e continuada de professores indígenas; (iii) estimular a produção, avaliação e distribuição de material didático e literário; (iv) fortalecer a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica das escolas indígenas; (v) induzir o acesso e garantir a permanência de estudantes indígenas na Educação Básica e no Ensino Superior; (vi) reconhecer, valorizar e difundir os saberes indígenas; e (vii) monitorar a oferta da Educação Escolar Indígena.

Em março de 2025, o Ministério da Educação, no âmbito da Pnearq e da Pneeii, publicou o Diagnóstico de Equidade (BRASIL, 2025), instrumento utilizado para acompanhar o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, alterada posteriormente pela Lei nº 11.645/2008, nas redes de ensino estaduais e municipais. Os dados apresentados referem-se a 5.474 das 5.597 Secretarias de Educação do país, o que representa 98% do total, com informações coletadas entre 21 de março e 21 de julho de 2024. O levantamento inclui todas as Secretarias Estaduais e 5.447 Secretarias Municipais de Educação.

As Secretarias de Educação responderam a 46 questões organizadas em dez componentes temáticos: fortalecimento do marco legal; políticas de formação de profissionais da educação; gestão educacional; material didático e paradidático; currículo; financiamento; indicadores, avaliação e monitoramento; gestão democrática e mecanismos de participação social; educação escolar quilombola; e educação escolar indígena. As respostas ao diagnóstico possibilitaram a construção de seis Índices de Educação para as Relações Étnico-Raciais (IEER): (1) Institucionalização; (2) Formação; (3) Gestão Escolar; (4) Material Didático e Paradidático; (5) Financiamento; e (6) Avaliação e Monitoramento. A média ponderada desses índices resultou na criação do Índice Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), com resultados apresentados em nível municipal e estadual.

Os resultados divulgados pelo MEC (BRASIL, 2025) por meio do Índice Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) evidenciam uma discrepância expressiva entre os desempenhos dos estados e dos municípios brasileiros. Enquanto os estados alcançaram uma média geral de 47,7 pontos, os municípios obtiveram um índice significativamente inferior, de apenas 27,1. Entre os estados, a dimensão com melhor desempenho foi a de Institucionalização, com 84,6 pontos, indicando avanços importantes nas normativas e nas estruturas institucionais voltadas à promoção da equidade racial nas redes estaduais de ensino. Contudo, dimensões como Gestão Escolar (38,1), Financiamento (43,7) e Material Didático e Paradidático ainda representam obstáculos consideráveis. Nos municípios, os índices foram ainda mais baixos em quase todos os componentes, com destaque negativo para as áreas de Formação (20,4), Financiamento (20,6) e Gestão Escolar (26,0), o que revela a necessidade urgente de investimentos estruturais e pedagógicos para garantir a efetiva implementação das políticas de educação voltadas às relações étnico-raciais.

A EDUCAÇÃO LIBERTADORA - REVISITANDO PAULO FREIRE E NEGO BISPO

Refletir sobre a educação em territórios indígenas e quilombolas demanda a superação dos paradigmas coloniais que historicamente moldaram o sistema brasileiro. Nesse contexto, a proposta de uma educação libertadora, formulada por Paulo Freire (2024, 2025), oferece importantes subsídios para essa reorientação. Em sua concepção, o conhecimento deve ser construído a partir da realidade vivida pelo educando, por meio de um processo dialógico e crítico que valorize os saberes populares e as formas próprias de organização e leitura do mundo. A educação, portanto, deve partir da escuta atenta das experiências e epistemologias locais, reconhecendo os sujeitos não como receptores passivos de conteúdo impostor, mas como agentes ativos na transformação do mundo em que vivem.

A pedagogia freiriana, conforme Campos, Mesquida e Kira (2025), fundamenta-se na dialética entre objetividade e subjetividade, buscando transformar a consciência ingênua em consciência crítica. Essa transformação, mediada pelo diálogo, permite que os educandos leiam o mundo e compreendam sua inserção nele como sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade. A práxis, como articulação entre ação e reflexão, é o motor desse processo de emancipação.

No entanto, quando voltamos para os territórios tradicionais e nas suas formas de produção de conhecimento, é necessário avançar para além de uma pedagogia que reconheça a realidade dos educandos como ponto de partida. A contribuição do pensador quilombola Nego Bispo, desloca o centro do debate para o próprio conceito de educação. Para ele, a educação, tal como instituída pelo projeto euro-cristão-monoteísta, atua como um mecanismo de adestramento, que não valoriza os processos autônomos de criação de saber das comunidades tradicionais. Como diz, “a palavra que vibra bem em mim não é ‘educação’, é ‘criação’”, pois educar seria enquadrar, moldar enquanto criar seria acompanhar e respeitar a vocação e o ritmo de cada ser (Santos et al., 2025, p.4).

Nego Bispo propõe, assim, uma pedagogia contracolonial, que recusa a lógica da integração e da adaptação dos sujeitos ao sistema escolar hegemônico. Para ele, os saberes produzidos nos quilombos e em outras comunidades não apenas resistem ao epistemicídio, mas oferecem outras possibilidades de mundo. A crítica ao modelo educacional vigente se materializa na defesa de que as universidades e os sistemas de ensino deixem de se apropriar desses saberes e passem a reconhecer os mestres e mestras populares como protagonistas legítimos do processo formativo.

O diálogo entre Freire e Bispo permite ampliar a crítica ao modelo educacional vigente, ao mesmo tempo em que evidencia diferentes estratégias de enfrentamento à colonialidade. Enquanto Freire propõe a transformação das estruturas escolares por meio de uma pedagogia dialógica e conscientizadora, Bispo tensiona a própria noção de educação, reivindicando formas autônomas de produção de saberes, enraizadas nas práticas e cosmopercepções dos povos tradicionais. Essa diferença de perspectiva convida a uma escuta radical: não basta reformar a escola, é preciso repensar suas bases epistêmicas e políticas a partir dos territórios que historicamente foram colocados à margem da sociedade.

Essa perspectiva amplia o conceito escolar enquanto equipamento de estruturação da vida cotidiana. Em territórios tradicionais, a educação - ou a criação, nos termos de Bispo - ocorre de forma difusa, por meio de relações intergeracionais, práticas cotidianas e vínculos orgânicos com o território. Reconhecer essas dinâmicas implica em redefinir tanto o papel da escola quanto suas formas de organização, a partir das epistemo-

logias vivas que sustentam os modos de ser, de aprender e de habitar dos povos indígenas e quilombolas.

Dessa forma, ao revisitar Paulo Freire e dialogar com as proposições de Nego Bispo, torna-se possível construir uma crítica consistente ao modelo educacional hegemônico, ao mesmo tempo em que se afirmam caminhos outros de formação, ancorados nas territorialidades e nos modos de vida dos povos tradicionais. A educação - ou criação - deixa de ser compreendida como instrumento de integração à ordem vigente e passa a ser praticada como liberdade, reexistência e autodeterminação. Reafirma-se, assim, a importância de pensar a escola como um espaço a ser ressignificado e reconstruído desde dentro das experiências locais, onde a ancestralidade, o território e a coletividade operam como fundamentos para a construção de um futuro plural, justo e enraizado nas cosmopercepções dos povos que historicamente resistem, e seguem resistindo, à colonialidade.

A PROPOSTA DE EXTENSÃO: “SAÚDE PARA O BEM VIVER: INTERVENÇÕES EXTENSIONISTAS EM TERRITÓRIOS VULNERABILIZADOS” E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E INDÍGENA

A proposta de extensão “Saúde para o bem viver: intervenções extensionistas em territórios vulnerabilizados” nasce do compromisso da PUC-Rio com a promoção da saúde integral e da justiça socioambiental em comunidades historicamente invisibilizadas. A partir de uma perspectiva interdisciplinar e interseccional, a iniciativa atua em territórios quilombolas e indígenas, construindo ações educativas e práticas colaborativas que respeitam os saberes tradicionais, promovem o fortalecimento comunitário e visam o bem viver como horizonte político e ético.

Inspirada nos princípios do bem viver, conceito de origem indígena andina que propõe uma vida em equilíbrio com a natureza, com a coletividade e com os direitos ancestrais, a proposta extensionista fundamenta-se no diálogo de saberes, na escuta ativa e no reconhecimento das múltiplas formas de existir e resistir nesses territórios.

Um eixo transversal relevante é o monitoramento da qualidade do ar e da água, dimensões essenciais da saúde ambiental e determinantes sociais da saúde. Essas comunidades frequentemente convivem com exposição a contaminantes, como fumaça de queimadas, poluição atmosférica de

origem industrial ou agrícola, resíduos sólidos e águas contaminadas por esgoto ou agrotóxicos, que impactam diretamente sua saúde física, mental e espiritual. O monitoramento participativo desses indicadores permite não apenas mapear situações de risco, mas também mobilizar a comunidade para a defesa de seus territórios e direitos ambientais.

A implementação de metodologias acessíveis de monitoramento, associadas à educação ambiental e ao uso de tecnologias sociais, fortalece a autonomia das comunidades para demandar políticas públicas e denunciar injustiças ambientais. Além disso, tais ações contribuem para o processo formativo que associa ciência, cultura e cidadania, qualificando a atuação extensionista como instrumento de transformação social.

Assim, “Saúde para o bem viver” consolida-se como uma proposta que articula saúde coletiva, educação popular, justiça ambiental e respeito à diversidade. Ao estreitar os vínculos entre a universidade e as comunidades tradicionais, a extensão universitária reafirma seu papel como mediadora de saberes e promotora de direitos, em consonância com os princípios da equidade, da dignidade humana e da sustentabilidade.

A PRODUÇÃO DO TERRITÓRIO ESCOLAR E SUAS TERRITORIALIDADES - EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO FORMAL EM TERRITÓRIOS QUILOMBOLAS E INDÍGENAS EM ESCOLAS NA BAHIA, MATO GROSSO E MINAS GERAIS

Como estudo de caso, serão apresentados o resultado das entrevistas e da coleta de dados em 05 escolas distintas em comunidades quilombolas e indígenas como já anunciado neste trabalho.

Escola Coração de Jesus, Escola Nossa Senhora da Conceição e Escola Creche Maria Quitéria (Bahia)

As escolas estão situadas no entorno da Reserva Extrativista Marinha Baía do Iguape (Resex), localizada na região centro-leste do estado da Bahia, Brasil. Segundo o Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), a reserva possui uma área de 10.082,45 hectares, composta por manguezais e águas interiores, além de formações vegetais diversas, como a Mata Atlântica no topo dos morros, florestas secundárias e restingas. Famílias extrativistas tradicionais desempenham atividades como a pesca e a coleta de mariscos nos manguezais. Com base nas respostas ao questionário aplicado a três unidades escolares

localizadas em comunidades quilombolas do município de Cachoeira (BA), traça-se um panorama conciso sobre a implementação efetiva das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2003) nessas instituições. As três escolas participantes, Escola Coração de Jesus (Figura 1), Escola Nossa Senhora da Conceição (Figura 2) e Escola Creche Maria Quitéria (Figura 3), atendem às comunidades quilombolas do Engenho da Ponte, Calolé e Alto do Calolé, respectivamente. Todas oferecem as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Não há oferta de turmas de Ensino Médio.

Figura 1 - Escola Municipal Quilombola Coração de Jesus, localizada na comunidade quilombola do Engenho da Ponte, Cachoeira - BA.
Fonte: Silva (2024).



Figura 2 - Escola Nossa Senhora da Conceição, localizada na Comunidade Quilombola do Calolé, Cachoeira - BA.
Fonte: Silva (2024).



Figura 3 - Escola Maria Quitéria, localizada no Quilombo Alto do Calolé, Cachoeiras - BA.
Fonte: Silva (2024).



As unidades escolares são de pequeno porte e organizam-se em turmas multisseriadas, atendendo entre 16 e 76 estudantes. Cada escola conta com um corpo docente composto por dois a três professores, além de alguns auxiliares de classe. Os estudantes chegam às escolas por meio do transporte escolar oferecido pela prefeitura e permanecem nas unidades durante o período vespertino.

Em termos de infraestrutura, todas as escolas dispõem de acesso pleno à água potável, rede de esgoto, internet e alguma área externa destinada às atividades escolares. No entanto, não possuem biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências, hortas ou outros espaços pedagógicos especializados.

No que se refere à aplicação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), todas as escolas afirmaram conhecer a legislação e afirmaram desenvolver ações e práticas pedagógicas relacionadas ao tema. Conforme os relatos dos gestores, o tema é abordado principalmente por meio da valorização da história da comunidade, do combate ao racismo e do fortalecimento da identidade quilombola. Além disso, são realizadas feiras e rodas de conversa que destacam a importância da participação de pensadores negros e quilombolas na produção de conhecimento. A escola também desenvolve atividades específicas durante a semana em que se comemora o Dia da Consciência Negra, em 20 de novembro, em conformidade com o Art. 79-B da referida lei.

A importância dessas práticas pode ser compreendida a partir das reflexões de autoras como Gonzalez (2020), que destacou a necessidade de as relações étnico-raciais não serem invisibilizadas pela educação formal, mas incorporadas como parte integral da construção dos currículos. Para a autora, esse caminho favorece o reconhecimento identitário, a desconstrução de mitos raciais e a reafirmação dos saberes tradicionais. Assim, um ensino comprometido com a superação do racismo estrutural deve incluir autores(as) e obras de intelectuais negros e quilombolas como protagonistas na produção do conhecimento escolar. Nesse sentido, ações como feiras de conhecimento integrado, rodas de conversa, valorização da história local e atividades em comemoração ao Dia da Consciência Negra dialogam diretamente com os princípios defendidos por Gonzalez e fortalecem o papel emancipador da escola.

Segundo os gestores das instituições, a relação entre as escolas e as comunidades é considerada positiva. Esse dado evidencia a existência

de diálogo entre escola, famílias e comunidade local, o que favorece a construção de vínculos colaborativos e o fortalecimento de uma educação contextualizada e socialmente referenciada. Tal proximidade permite que as práticas pedagógicas estejam em consonância com as realidades, necessidades e expectativas dos estudantes, criando um eixo de integração entre saberes tradicionais e experiências comunitárias no processo educativo. Além disso, o diálogo entre escola e comunidade contribui para ampliar a participação social no cotidiano escolar, fortalecendo o sentimento de pertencimento e de responsabilidade coletiva na formação dos alunos. Nesse sentido, Munanga (2005) ressalta que a inserção de valores e saberes das comunidades tradicionais no currículo escolar é fundamental para combater o racismo estrutural e promover uma educação democrática e plural, em consonância com a legislação brasileira.

No entanto, não foram mencionados planejamentos pedagógicos específicos voltados à valorização das histórias e culturas afro-brasileira e africana, conforme previsto na legislação e orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Tampouco as escolas incluem, em seus projetos político-pedagógicos, a inserção de autores(as) negros(as) e quilombolas como parte do currículo escolar. Além disso, as limitações estruturais das unidades de ensino dificultam o desenvolvimento de práticas educativas voltadas aos saberes tradicionais do campo, como o cultivo e a colheita, historicamente preservados pelos quilombolas. Apesar de muitos estudantes manterem contato direto com técnicas de produção agrícola e animal, essa lacuna formativa contribui, em última análise, para a manutenção de estigmas sociais e para o distanciamento dos alunos em relação à importância dos conhecimentos construídos e transmitidos por seu povo ao longo dos anos.

Escola Estadual Indígena Luiz Rudzane Edi Orebewe (Mato Grosso)

A Escola Estadual Indígena Luiz Rudzane Edi Orebewe (figura 4) é o resultado de um sonho da comunidade da *Aldeia Ro'oredza'odzé*, localizada na microregião de *Norõtsurã* na Terra Indígena Parabubure, povo xavante.

Figura 4 - Escola Estadual Indígena Luiz Rudzane Edi Orebewe.
 Fonte: Nogueira Junior (2025).



Na cidade de Campinópolis no Cerrado Mato Grossense esse sonho se fez realidade, da região comercial desse pequeno município para a Aldeia registra-se a distância de trinta quilômetros até a unidade escolar que responde à DRE em Barra do Garças (MT) e à Seduc na capital, Cuiabá, e sendo enxergada como uma escola diferenciada e indígena xavante pelo CNPJ 10.602.557.0001-56 com todas as institucionalizações e documentações necessárias e precisas para a legitimação de um espaço escolar. O núcleo de Educação de Campinópolis atua como instância de solução de questões educacionais emergenciais. Campinópolis têm 15.347 habitantes sendo 55,07% dessa população, indígena Xavante, e em seu espaço geográfico existem três Terras Indígenas homologadas, sendo: Chão Preto, Ubawawê e Parabubure onde fica a Aldeia Ro'oredza'odzé que traduz-se como o lugar onde ficava o macaco com um mito sedutor sobre esse local.

O Povo Xavante autodenomina-se *A'uwe Uptabi* e fala um idioma oriundo do macrojê. A escola afirma em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) ser bicultural e bilíngue, mas, sobretudo, xavante, e se manter firme às tradições diante das pressões do mundo ocidental não indígena é uma luta diária pela sobrevivência dos cultos dos antepassados e a existência dos clãs, simbolismos, ritos e rituais que os tornam quem são. Ser xavante é também ser resistência, e a escola se posiciona como guardiã dos saberes antigos, ao mesmo tempo em que busca preparar os alunos para um futuro melhor.

Os sonhos possuem extrema importância para o Povo Xavante. Não são unicamente os planejamentos que fazemos em vida ou as imagens que

contemplamos ao dormir, para esse povo os sonhos não apenas traçam o futuro, mas são linhas místicas que permeiam toda a cultura e emanam para todas suas atividades. Os sonhos definem os nascimentos e cânticos fúnebres e também os deslocamentos e permanências.

O Senhor Luiz Rudzane Edi, um velho Xavante, filho de Orebewe patriarca da *Aldeia Ro'oredza'odzé*, aprendeu com não indígenas e padres a tocar pistão quando muito jovem, e isso o levou a se apresentar ao ex-presidente Getúlio Vargas, ele afirmava: “Com educação, a gente chega perto de muita gente, até do Presidente.”

Dessa frase nasce a Escola Estadual Indígena Luiz Rudzane Edi Orebewe, atualmente dirigida por Josué Rodrigues Nogueira Junior, com o apoio do Cacique Felisberto Tsenerere, de seu irmão Saturnino Waopotowe e de toda a comunidade Xavante. Hoje, a unidade possui 98 alunos matriculados, sendo 47 na *Aldeia Ro'oredza'odzé*, escola sede, oferecendo do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio nos períodos matutino e vespertino e o ensino de jovens e adultos no turno noturno. A escola conta com energia elétrica, água de cisterna, fossa, uma pequena biblioteca que também é sala de leitura das crianças e coordenação, sala de materiais que também é sala dos professores, duas salas de aula, cozinha em anexo, dois banheiros em anexo, uma horta e um sistema agroflorestal.

Em relação a Lei 10.639, que versa acerca do Ensino de África e Africanidades, o tema é abordado, mas não aprofundado, pois o povo indígena xavante tem feridas próprias e urgentes para serem curadas como garantir que a própria história seja vista assim como seu idioma e cultura.

No último dia 13 de maio do ano corrente, trabalhamos a questão do negro e ensinamos o que é um quilombo e que os negros são mais que meros escravizados, poucos alunos têm consciência da diferença entre um negro e um branco sendo ambos *waradzus* para o Povo Xavante. Para o Xavante, ambos os povos são vistos como invasores de seus territórios e ambos criticam seus hábitos e cortes de cabelo comparando os meninos às meninas por seus longos cabelos e os vendo como preguiçosos. Sendo um tema delicado, com muitos aspectos a serem debatidos. Dentro de uma escola legitimamente indígena, a questão indígena e todos seus tons e nuances necessitam de mais urgência do que foco em outros povos pois as centenas de culturas indígenas A'uwe que não são Uptabi são reconhecidas antes dos *waradzus*, ao mesmo

tempo que lutam contra o branqueamento da escola e apagamento do que realmente são.

Falar dois idiomas, compreender outra cultura e preservar a própria com todos os seus detalhes é um trabalho hercúleo e desafiador. Nesse espaço os problemas e problematizações do povo negro encontram menos espaço e necessidade de entrada pois ambos são obviamente *waradzu*, palavra que significa “outro povo que não o nosso e sem nossa aparência”.

Nessa perspectiva, não há distinção entre branco e negro. A escola luta pela permanência e valorização do cabelo Xavante, da imagem Xavante e de costumes amplamente criticados por quem vive na cidade. Os alunos enfrentam racismo e preconceito sempre que vão à cidade, sendo chamados de “fedidos” e ofendidos. Além disso, o risco do alcoolismo, da tuberculose, da morte de bebês, do diabetes e amputações os cerca, e a escola luta contra as idealizações *waradzu* da sociedade.

A Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio, mas nós da escola somos também a história não contada, a língua não gramaticada e a cultura atacada que precisa de registro antes que os velhos morram.

Escola Estadual Barreira dos Índios (Minas Gerais)

A Escola Estadual Barreira dos Índios está localizada no território da Comunidade Quilombola de Bom Jardim da Prata, situada no distrito de Santa Isabel, zona rural do município de São Francisco (MG). Essa área fica na margem esquerda do rio São Francisco, a 5 km do Porto da balsa e a 15 km da sede do município, seguindo a estrada em direção à Serra das Araras (MG-402) a mesma que liga o norte de Minas Gerais à cidade de Brasília (DF) (Marques, 2010).

Atualmente a escola de ensino fundamental e médio possui 225 alunos matriculados, contando com cerca de 24 professores e 14 servidores. A escola possui água de poço artesiano (sem tratamento) e energia elétrica. O acesso se dá por uma estrada sem pavimentação que parte da Vila de São Francisco de Assis. A área física da escola está organizada da seguinte forma: uma pequena sala de leitura, cozinha, sanitários masculino e feminino, pátio coberto, sala dos professores, sala da direção, se-

cretaria, despensa e campo de terra batida, conhecido como “terreirão”. A escola possui rede permanente de acesso à internet para os alunos e professores, com 06 computadores e 02 de uso exclusivo para a administração escolar.

Figura 5 - Escola Barreira dos Índios: entrada principal.
Fonte: Marques (2018).



Figura 6: Escola Barreira dos Índios: muro construído ao redor da escola.
Fonte: Marques (2018).



Figura 7: Pátio interno da Escola Barreira dos Índios.
Fonte: Marques (2018).



As crianças da comunidade quilombola que moram longe, são trazidas de micro-ônibus pela Prefeitura de São Francisco até a escola. Para dar continuidade aos estudos, todas precisam concluir o ensino médio na sede do município. Por se tratar de uma área rural, é comum que muitos estudantes percorram 30 quilômetros ou mais para acessar alguma es-

cola. Segundo informações de membros da comunidade, há crianças de cinco anos que precisam acordar às quatro horas da manhã para aguardar o transporte escolar, que muitas vezes não funciona em função da precariedade das estradas da região.

Segundo José dos Passos, ex-presidente da Associação Quilombola de Bom Jardim da Prata, houve um período anterior (em torno do ano de 2010) em que a diretoria da escola possuía um bom relacionamento com as lideranças quilombolas, tanto é que as reuniões da associação ocorriam na escola. Contudo, em razão de um desentendimento com a diretora, Zé dos Passos optou por realizar as reuniões da associação na varanda de sua casa, posteriormente levando as mesmas para a sede da associação (que ainda está na fase de acabamento) (Marques, 2018).

Ao visitar a escola em 2015, não observamos nenhuma referência à aplicação da Lei nº 10.639/2003, ou mesmo algum cartaz visível a causa quilombola ou indígena. Embora a escola se chamasse “Barreira dos Índios”, não se percebia uma aproximação do tempo escolar e suas práticas com o que ocorre no dia-a-dia da comunidade quilombola. Essa aparente “barreira” parece materializar-se na construção de um muro (pintado na cor azul, vide figura 7), que cerca a escola em todo o seu perímetro, impedindo qualquer visão do interior da mesma.

Já ao aplicarmos o questionário à diretora da escola, Gesiane Ferreira Dos Santos – moradora e membro da Comunidade Quilombola de Bom Jardim da Prata, em 2025, notamos uma importante mudança com relação a aplicação da Lei nº 10.639/2003, que passou a ser implementada nos últimos dois anos.

Segundo a direção da escola, a temática afro-brasileira e dos povos originários têm sido trabalhadas nas disciplinas de História. Os professores têm realizado atividades frequentes que abordam a música, a religião, o vestuário e as danças dessas minorias étnicas, sempre relacionando-as com a importância das mesmas na formação da sociedade brasileira.

A escola também realiza um seminário anual para debater questões étnico-raciais e promover ações de combate ao racismo e à discriminação racial. Ainda merece destaque o esforço da promoção de atividades com o envolvimento da comunidade quilombola no dia 20 de novembro com a apresentação das danças típicas da comunidade (Dança do Carneiro e o São Gonçalo).

Algumas pequenas mudanças da implementação dos estudos étnico-raciais estão presentes na infraestrutura da escola, mais especificamente em uma pintura de uma mulher africana no pátio da escola e duas crianças negras pintadas na parede do bebedouro.

Apesar de alguns avanços na Escola Barreira dos Índios, sabemos que essa não é a realidade de outras regiões do país. Os dados do Núcleo de Pesquisas Sociais Aplicadas, Informação e Políticas Públicas da Universidade Federal Fluminense, apontaram que entre 2.260 quilombolas de 200 comunidades diferentes, mais da metade era constituída de analfabetos ou de analfabetos funcionais. Além disso, a pesquisa apontou que um dos principais motivos para a evasão escolar se daria em face da distância da escola (BRASIL, 2025). Mesmo com algum avanço com relação à melhoria da educação, Silva (2016) aponta que as políticas educacionais ainda não estariam considerando as especificidades culturais, étnicas ou sociais das comunidades quilombolas ou dos povos tradicionais, impactando no desempenho desses estudantes bem como diminuindo a adesão à comunidade escolar, como em Bom Jardim da Prata.

A exemplo de outras esferas das políticas públicas, torna-se imperativa uma reformulação profunda e substantiva das abordagens vigentes na pedagogia e nas políticas públicas da educação, alinhando-se a uma visão positiva do campo, conforme delineada por Arroyo (2007). Essa perspectiva acadêmica sublinha a necessidade de valorizar e resgatar as culturas locais, como a dos povos originários, ribeirinhos e dos quilombolas, reconhecendo-as como pilares essenciais para o desenvolvimento sustentável, fortalecimento do sentido de comunidade e para a promoção da justiça social.

Nesse contexto, a posição central dos povos quilombolas e de outras comunidades tradicionais precisa transcender a uma mera exploração superficial da história africana ou do período da escravidão no Brasil (BRASIL, 2015). É fundamental que as políticas públicas de educação incorporem a riqueza de seus saberes ancestrais, suas práticas sociais e suas cosmovisões. Essa incorporação não só promove a autodeterminação dessas comunidades, mas também assegura o reconhecimento pleno de sua inestimável contribuição para a diversidade cultural e social do país. Tal reorientação representa um compromisso genuíno e incon-

tornável com a construção de um futuro mais equitativo, inclusivo e humanizado (Marques, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das experiências escolares em comunidades quilombolas e indígenas revela avanços importantes, mas também inúmeros desafios persistentes na efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008. Embora iniciativas recentes e políticas públicas, como a Pnerq (2024) indiquem comprometimento institucional com a promoção de uma educação antirracista e plural, o cotidiano das escolas investigadas demonstra que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que o direito à educação de qualidade, inclusiva e contextualizada se concretize nos territórios tradicionais.

Observou-se que a produção do espaço escolar nessas comunidades não se restringe à materialidade da infraestrutura física, mas se manifesta na relação simbiótica entre território, saberes ancestrais e práticas pedagógicas. A escola, quando inserida com sensibilidade e respeito nos territórios dos povos tradicionais – levando em conta as territorialidades produzidas pelos povos indígenas e quilombolas, pode assumir um papel central na valorização das identidades coletivas, na preservação cultural e no fortalecimento da autonomia comunitária. Por outro lado, quando orientada por paradigmas coloniais e eurocentrados, tende a impor silenciamentos e rupturas que deslegitimam os saberes locais e desmotivam os estudantes, bem como desarticula a comunidade escolar.

A pedagogia libertadora de Paulo Freire e a pedagogia contracolonial de Nego Bispo mostraram-se fundamentais como referenciais teóricos e práticos para repensar a finalidade da educação nesses contextos. Ambos nos convocam a uma escuta ativa das comunidades, a uma valorização das epistemologias do Sul e à construção de processos formativos que reconheçam os sujeitos como autores de suas histórias e territórios.

Os estudos de caso abordados demonstram que, quando há diálogo entre a escola e a comunidade, políticas públicas efetivas, valorização cultural e ações extensionistas comprometidas, surgem experiências potentes de resistência, reexistência e inovação pedagógica. Ainda assim, a ausência de infraestrutura adequada, a precariedade do transporte escolar, a formação insuficiente de professores e a carência de materiais

didáticos específicos continuam sendo obstáculos relevantes à efetividade da legislação.

Diante disso, reafirma-se a necessidade de políticas educacionais que não apenas reconheçam a diversidade étnico-racial e cultural do Brasil, mas que incorporem de forma substantiva nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na formação docente. É urgente que as escolas deixem de ser meramente reprodutoras de um currículo universalista e passem a ser espaços vivos de aprendizagem, pertencimento e criação, enraizados nas lutas, nos saberes e nos sonhos dos povos tradicionais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad, CEDES [online]**, v. 27, n. 72, pp. 157-176, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622007000200004>>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. **Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais**. SEE nº 2820, de 11 de dez. 2015. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas de campo de Minas Gerais. Secretaria de Estado de Educação. Governo de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=15992=-resolucao-see-n2820-2015-?layout=print>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Universidade Federal Fluminense. **Atualidades UFF**: Censo registra mais de 8 mil localidades quilombolas no país. Disponível em: <<https://www.uff.br/25-07-2024/atualidades-uff-censo-registra-mais-de-8-mil-localidades-quilombolas-no-pais/>>. Acesso em: 28 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes curriculares nacionais para a edu-

cação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-cria-politica-nacional-de-equidade-na-educacao>. Acesso em: 28 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq). Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-cria-politica-nacional-de-equidade-na-educacao>. Acesso em: 28 maio 2025.

CAMPOS, G. R. de; MESQUIDA, P.; KIRA, L. F. O lugar do conceito de mundo da vida de Edmund Husserl na pedagogia libertadora de Paulo Freire. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e245421, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248245421>. Acesso em: 3 jun. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 90 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

GONZALEZ, L. Por um **Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos. Org. Flávia Rios; Márcia Lima. São Paulo: Zahar, 2020.

MARQUES, A. S. de. **A produção do território e moradia no Quilombo Bom Jardim da Prata**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2018.

MARQUES, A. S. et. al. População quilombola no Norte de Minas Gerais: invisibilidade, desigualdades e negação de acesso ao sistema público de saúde. **BIS - Boletim Instituto de Saúde**, São Paulo, v. 12, n. 2, dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.saude.sp.gov.br/bis/article/view/33780>>. Acesso em: 28. maio. 2025.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, I. de; SACRAMENTO, M. **Raça, currículo, didática e práxis pedagógica**. In: OLIVEIRA, I. de; PESSANHA, M. M. de J. (org.). Educação e Relações Raciais. Rio de Janeiro: CEAD/ UFF, 2016. p. 313-331

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISE-AGRAMA, 2023.

SANTOS, A. B. dos; KOHAN, W. O.; PEREIRA JUNIOR, G. Entrevista com Nego Bispo: “Eu lhe ensinei tudo que eu sabia, mas eu não sabia tudo que eu queria lhe ensinar”. **Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia da Unesp**, Marília, v. 48, n. 1, e025053, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2025.v48.n1.e025053>. Acesso em: 3 jun. 2025.

SONTAG, S. **Sobre fotografia**. Trad.: Rubens Figueiredo. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2004.

EDUCAR EM COMUNIDADE: ARTICULAÇÕES ENTRE ESCOLA E PAISAGEM NO TERRITÓRIO DE INTERESSE DA CULTURA E DA PAISAGEM JARAGUÁ, PERUS E ANHANGUERA, SÃO PAULO

EDUCATING IN COMMUNITY: CONNECTIONS BETWEEN SCHOOL AND LANDSCAPE IN THE TERRITORY OF INTEREST OF CULTURE AND LANDSCAPE JARAGUÁ, PERUS, AND ANHANGUERA, SÃO PAULO

COSTA, NATÁLIA TEIXEIRA LOPES DA¹; SANTOS, MIRIAM MARCOLINO DOS²

¹Arquiteta e urbanista, mestre em paisagem e ambiente, Universidade de São Paulo, nataliacosta.urban@gmail.com;

²Professora, mestre em educação, arte e história da cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, miriam.marcolinosantos@gmail.com.

RESUMO

O artigo discute as articulações entre educação, território e paisagem nos distritos de Jaraguá, Perus e Anhanguera, na zona noroeste de São Paulo, reconhecendo a escola como espaço estruturante da vida cotidiana e central na construção do Território de Interesse da Cultura e da Paisagem (TICP). O objetivo é dar visibilidade às ações e articulações da escola pública enquanto agente de transformação local, ao promover trocas de saberes, práticas e políticas públicas em contextos periféricos. A metodologia baseia-se na História Oral, com entrevistas realizadas com educadores, moradores e integrantes de coletivos culturais. A originalidade do trabalho está na abordagem integrada entre paisagem, memória e práticas pedagógicas, reconhecendo a paisagem como espaço educativo e valorizando narrativas de pessoas do território, que revelam sentidos, afetos e disputas do cotidiano. Os resultados evidenciam o papel fundamental das escolas na articulação comunitária, no fortalecimento de vínculos, na formação crítica dos estudantes e na valorização da história local. Experiências como currículos interdisciplinares, projetos culturais e mobilizações territoriais reforçam a escola como espaço de resistência e produção de conhecimento. O estudo conclui que, apesar dos desafios impostos por políticas públicas descontinuadas e pelas desigualdades estruturais, há potências concretas na integração entre escola e território, essencial para uma educação significativa, enraizada na realidade local e comprometida com a transformação social e ambiental das periferias urbanas.

Palavras-chave: Território educativo; escola pública; periferia; políticas públicas; TICP.

ABSTRACT

The article discusses the connections between education, territory, and landscape in the districts of Jaraguá, Perus, and Anhanguera, in the northwest zone of São Paulo, recognizing the school as a structuring space of everyday life and a central element in the construction of the Territory of Interest for Culture and Landscape (TICP). The aim is to give visibility to the actions and articulations of public schools as agents of local transformation, by promoting exchanges of knowledge, practices, and public policies in peripheral contexts. The methodology is based on Oral History, with interviews conducted with educators, residents, and members of cultural collectives. The originality of the study lies in its integrated approach to landscape, memory, and pedagogical practices, recognizing the landscape as an educational space and valuing narratives from the territory, which reveal meanings, affections, and disputes present in daily life. The results highlight the fundamental role of schools in community articulation, strengthening social bonds, fostering students' critical formation, and valuing local history. Experiences such as interdisciplinary curricula, cultural projects, and territorial mobilizations reinforce the school as a space of resistance and knowledge production. The study concludes that, despite challenges imposed by discontinued public policies and structural inequalities, there are concrete potentials in the integration between school and territory, which is essential for building meaningful education, rooted in local reality and committed to the social and environmental transformation of urban peripheries.

Key-words: Educational territory; public school; periphery; public policies; TICP.

INTRODUÇÃO: PAISAGEM EDUCADORA

No cotidiano, raramente observamos a paisagem ao nosso redor, suas formas, composições e significados, tampouco refletimos sobre o que ela revela ou oculta da história do lugar e do que ela pode nos ensinar. Segundo Sandeville Jr. (2010), a paisagem é uma construção social e dinâmica, resultado da interação entre processos naturais e intervenções humanas. Segundo esse autor, estas intervenções refletem decisões e conflitos herdados do passado, revelando a interação entre sujeito e o espaço que ele habita, compondo o que Meneses (2002) chama de historicidade. Está em constante transformação, e portanto é dinâmica e muitas vezes contraditória: ao mesmo tempo em que a modificamos, somos modificados por ela, fazendo parte desta paisagem (Sandeville Jr., 2010; 2012). Vivenciamos a paisagem interagindo de forma coletiva e individual, transformando e dando significados ao que nos cerca (Sandeville Jr., 2005; 2012).

Para Sandeville Jr. (2010), a paisagem é a expressão sensível e simbólica de como habitamos o mundo. Habitar, segundo Heidegger (2008), é a forma como os “mortais” estão na terra, termo que reforça a ideia de convivência. Assim, ao habitar a paisagem, também expressamos nossos valores, escolhas e afetos, individuais e coletivos. Essa relação constrói uma linguagem social marcada por tensões e contradições, que revela decisões do passado, reflete os valores do presente e influencia a conformação da paisagem futura (Sandeville Jr., 2020; Santos, 2022).

A interação entre pessoas e ambiente é base para um aprendizado orgânico, construído pela experiência e pela vivência cotidiana. Movidos pela curiosidade, nos engajamos com o entorno, refletimos criticamente e participamos das dinâmicas comunitárias. A cidade e sua paisagem educam “independente do nosso querer e de nosso desejo” (Freire, 1977; 1996; 2001a), tornando-se, como destaca Santos (2022), espaços educativos, sejam eles urbanos ou naturais, centrais ou periféricos.

A educação é, portanto, um processo coletivo e dialógico, mediado pela paisagem e pelo mundo que habitamos. Como afirma Freire (2001b) “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Aprender sobre o entorno, por meio da troca entre sujeito e ambiente, enriquece o cotidiano e estimula o engajamento (Sandeville Jr., 2010b). Nas periferias, onde muitas vezes a escola é o único equipamento público presente, ela assume papel central, articulando saberes e vínculos para além da

formação formal (Bugana, 2000; Sandeville Jr., 2010b). A configuração das periferias em São Paulo reflete desigualdades históricas e a ausência de políticas habitacionais justas. A expansão urbana desordenada, voltada ao transporte individual, aprofundou a segregação socioespacial e afastou a população da infraestrutura urbana (Acioly; Davidson, 2011; Costa, 2017; Justiniano, 2021). Há um contraste entre os valores promovidos pela “educação integral, integrada e integradora” (Santos, 2022; Arroyo 2013) e a forma excludente como o espaço urbano tem sido organizado, resultando em paisagens marcadas por desigualdades. Nesse contexto, a escola e a comunidade ganham força como agentes de transformação territorial, articulando saberes e promovendo alternativas. Para Sandeville Jr. (2025), a educação precisa estar conectada ao território, quando essa relação falha, há uma disfunção.

A relação entre a escola e a paisagem é de interdependência: o enfraquecimento de uma afeta a outra, enquanto seu fortalecimento traz benefícios mútuos (Santos, 2022). A escola, junto à comunidade que a envolve, atua como espaço de conexão e agente de transformação do bairro ou região (Costa, 2025). Por sua vez, a paisagem, vista como território educativo, oferece espaços para construção e mudança. Assim, a escola se torna um espaço privilegiado para integrar crianças, famílias e comunidade, promovendo um novo paradigma e o fortalecimento coletivo em conquistas locais. Destaca-se, ainda, a importância de articular os saberes escolares com as experiências dos alunos, favorecendo uma aprendizagem conectada à realidade local (Freire, 1996; Costa, 2025) e a uma formação socioambiental e cultural relevante.

Diante dessa compreensão ampliada do papel da escola, este trabalho investiga como se dá a articulação entre escola e território e a importância do trabalho educativo nesse processo. Para isso, foram realizadas entrevistas no primeiro semestre de 2025 com 12 educadores, moradores, pesquisadores e articuladores dos distritos de Jaraguá, Perus e Anhanguera, cujas informações sobre vínculos e relações estão detalhadas na tabela a seguir e em notas. A metodologia privilegia a história oral, fundamentada por Meihy e Barbosa (2007), por seu potencial de captar experiências vividas e contestar narrativas hegemônicas.

O objetivo é reconstruir a trajetória de lutas e conquistas como um processo social complexo, marcado por agência, resistência e memória coletiva, no qual as escolas atuam ativamente na integração com movimentos sociais. As narrativas orais revelam vínculos entre território e

escola, com ex-alunos retornando como professores ou articuladores e co-criando ações educativas com moradores, abrangendo desde conscientização política até relações comunitárias e desafios cotidianos.

A seguir, apresenta-se a lista de moradores, educadores, articuladores e pesquisadores entrevistados, bem como seus respectivos vínculos com o território (Quadro 1). Cabe destacar que a Universidade Livre e Colaborativa e o Território de Interesse da Cultura e da Paisagem em Jaraguá, Perus e Anhanguera - TICP JPA atuam como elementos articuladores entre as instituições de ensino, os coletivos e pessoas mencionadas, fortalecendo a conexão entre experiências locais e processos de pesquisa e ação no território.

Quadro 1 - Lista dos moradores, educadores, articuladores e pesquisadores entrevistados e vínculo com o território.

Fonte: Costa e Santos (2025).

Nome	Relação com o território	Escola/Instituição	Distrito
Maria Helena B. Bzerra ¹	Moradora, professora aposentada, integrante TICP-JPA e ULC	EMEF Cândido Portinari	Perus
Regina Célia Soares Bortoto ²	Moradora, professora aposentada, integrante TICP-JPA	EMEF Cândido Portinari	Perus
Cleiton Ferreira de Souza ³	Morador, articulador, integrante TICP-JPA	Comunidade Cultural Quilombaque	Perus
Márcio A. M. Bezerra ⁴	Morador, professor aposentado, ex-gestor CEU ¹³ Perus	CEU ¹³ Perus (ex-gestor)	Perus
Pedro Augusto Bertolini Bezerra ⁵	Morador, professor da rede municipal, integrante TICP-JPA	CEU ¹³ Perus	Perus
Maria Aparecida S. dos Santos (Cida) ⁶	Moradora, gestora cultural, integrante TICP-JPA	Espaço Cultural Morro Doce	Anhanguera
Guilherme Anastácio ⁷	Morador, integrante TICP-JPA	—	Anhanguera
Sarah Cazella ⁸	Moradora, professora da rede municipal	EMEF Paulo Prado	Anhanguera
Sueli Aparecida Bugana ⁹	Ex-diretora, professora aposentada	EMEF Paulo Prado (ex-diretora)	Anhanguera
Marcos Antônio Pereira ¹⁰	Morador, professor de Geografia	EMEF Monte Belo	Anhanguera

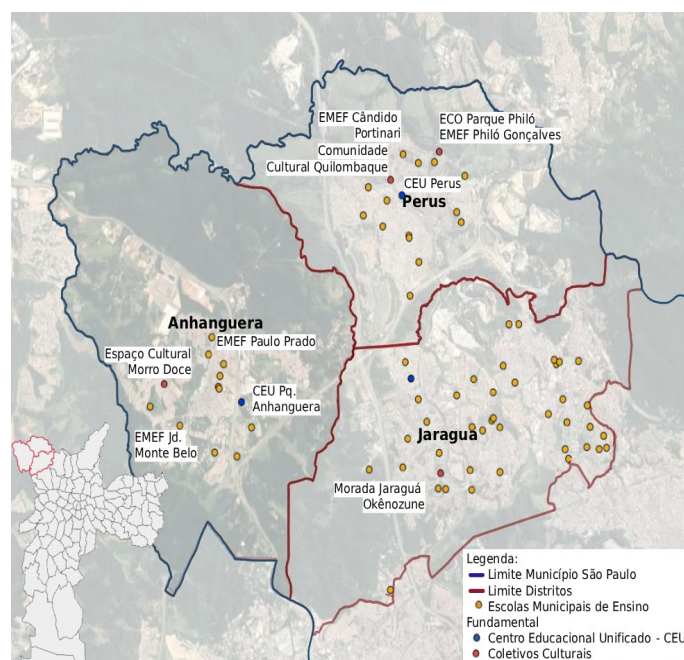
Suerda A. dos S. Macedo ¹¹	Moradora, articuladora, gestora cultural, integrante TICP-JPA	Morada Jaraguá Okênozune	Jaraguá
Euler Sandeville Jr. ¹²	Professor sênior, organizador NEP, integrante TICP-JPA	FAU/USP	—

ESCOLAS COMO ESPAÇOS ESTRUTURANTES: EXPERIÊNCIAS NO TERRITÓRIO DE INTERESSE DA CULTURA E DA PAISAGEM JARAGUÁ, PERUS E ANHANGUERA (TICP-JPA)

Paisagem e Território em Movimento: História, Luta e Articulação em Jaraguá, Perus e Anhanguera

Para entender a relação entre os distritos de Jaraguá, Perus e Anhanguera e suas escolas, é preciso conhecer, mesmo que brevemente, um pouco da caracterização e história de luta e articulação. Localizados na zona noroeste de São Paulo, os distritos compartilham história de luta e articulação social e preservam áreas de mata atlântica, como o Parque Anhanguera, o Parque Estadual do Jaraguá (incluindo a Terra Indígena Jaraguá) e a Serra da Cantareira, essenciais para a biodiversidade local (São Paulo, 2016).

Figura 1 - Mapa de localização dos distritos Jaraguá, Perus e Anhanguera no município de São Paulo. Fonte: Costa (2025).



Além de seu valor ambiental, os distritos preservam marcos históricos que fortalecem suas identidades. Em Perus, destacam-se a antiga Fábrica de Cimento Portland, ligada às lutas operárias e à memória de resistência (Fragoso et al., 1977; Jesus, 1992), a Ferrovia Perus-Pirapora, o Parque Linear Luta dos Queixadas e o Cemitério Dom Bosco, símbolo da memória política do país (Sandeville Jr.; Manfré, 2014). No Jaraguá, a casa bandeirista de Afonso Sardinha e a Terra Indígena do Jaraguá representam o conflito histórico entre colonizador e resistência indígena (SMA, 2010; Costa, 2018). Em Anhanguera, as Cavas Históricas vinculadas a antigos caminhos indígenas e bandeirantes registram os primeiros ciclos de mineração, com escavações atribuídas a Afonso Sardinha no século XVI (Reis, 2013; Carneiro, 2002).

Embora cada distrito tenha uma historicidade e paisagem próprias (Sandeville Jr., 2005; 2012; Meneses, 2002), Jaraguá, Perus e Anhanguera compartilham o desafio de conciliar crescimento urbano e preservação ambiental. No contexto observado, a mobilização comunitária tem sido fundamental na luta por melhorias em saúde, infraestrutura e, especialmente, educação. Algumas escolas pesquisadas se destacam como espaços de articulação e referência local, impulsionando o desenvolvimento do território. O engajamento junto às escolas de moradores, lideranças, movimentos sociais, educadores e coletivos culturais reforça uma tradição de ativismo voltada à justiça social e à sustentabilidade. Esse processo ampliou a compreensão do espaço urbano e sua integração regional (Sandeville Jr, 2010b; Costa, 2025), consolidando o território como espaço educativo nas periferias, onde educação, cultura, meio ambiente, saúde e moradia se entrelaçam na vida cotidiana, como apontam os coletivos atuais (Freire, 1977; 1996; 2001a; Bezerra, 2011).

¹Informação verbal fornecida por Maria Helena Bertolini Bezerra, moradora, professora aposentada da rede municipal de São Paulo em Perus, integrante do Movimento pelo Território de Interesse da Cultura e da Paisagem (TICP-JPA) e integrante da Universidade Livre e Colaborativa (ULC), em entrevistas realizadas entre junho e julho de 2025. (BERTOLINI, São Paulo, 2025).

Maria Helena B. Bezerra¹, moradora e professora aposentada da rede municipal de São Paulo em Perus e integrante do Movimento pelo território de Interesse da Cultura e da Paisagem - Jaraguá, Perus e Anhanguera (TICP-JPA) e Universidade Livre e Colaborativa (ULC), exemplifica como essa perspectiva se traduziu em práticas pedagógicas dentro das escolas a partir da década de 90. Inspirada pelas ideias de Paulo Freire (1977; 1996 e 2001a) e pela proposta da interdisciplinaridade, ela relembra sua experiência na EMEF Cândido Portinari e como a equipe escolar passou a trabalhar com a história do bairro, da fábrica, das mobilizações operárias e dos moradores, buscando compreender e valorizar a realidade local como ponto de partida para o processo educativo:

“Principalmente pós-Paulo Freire [...] a gente entendia que era preciso saber o que tinha acontecido no bairro. Como ele surgiu, quais eram as pessoas que vieram pra cá, o que era antes [...]”. (Entrevistada Maria Helena B. Bezerra).

²Informação verbal fornecida por Regina Célia Soares Bortoto, moradora, professora aposentada da rede municipal de São Paulo em Perus, integrante do Movimento pelo Território de Interesse da Cultura e da Paisagem (TICP-JPA), em entrevistas realizadas entre junho e julho de 2025. (BORTOTO, São Paulo, 2025) e integrante da Universidade Livre e Colaborativa (ULC), em entrevistas realizadas entre junho e julho de 2025. (BERTOLINI, São Paulo, 2025).

¹⁴FAU/USP - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e do Design da Universidade de São Paulo.

Segundo Regina C. S. Bortoto², professora aposentada da rede municipal de Perus e integrante do movimento TICP-JPA, a relação entre escola e comunidade foi a base para a criação de um coletivo pela reapropriação da Fábrica de Cimento de Perus, devido ao seu valor patrimonial. A partir de 2010, as propostas de reestruturação urbana do poder público e as discussões sobre o Parque Linear Luta dos Queixadas impulsionaram movimentos sociais, coletivos, moradores e instituições de ensino a se articularem criticamente. Essa mobilização denunciava a falta de participação popular e se alinhava ao conceito de “educação integral, integrada e integradora” (Santos, 2022; Arroyo, 2013). Entre estes grupos, podemos citar o coletivo Quilombaque, o Projeto Coruja e o Núcleo de Estudos da Paisagem - NEP-FAU/USP¹⁴.

Em 2011, essa articulação deu origem a Universidade Livre e Colaborativa (ULC), iniciativa educativa autônoma voltada à construção coletiva do conhecimento (Sandeville Jr.; Fernandes; Bortoto, 2016). Suas “disciplinas” eram abertas à comunidade, realizadas em parceria com disciplinas da FAU-USP, do PROCAM-USP e com coletivos como o Quilombaque e o Coruja, envolvendo aulas itinerantes, leitura de paisagem, estudos de memória e participação ativa de moradores e educadores. A ULC se baseia em princípios como a “Firmeza Permanente”, inspirada na luta dos Queixadas, e a “Espiral da Sensibilidade” e na concepção de paisagem como construção social, conceitos desenvolvidos no âmbito do NEP.

Paralelamente, o grupo passou a contribuir para o debate sobre políticas públicas em Perus, participando das oficinas de revisão do Plano Diretor Estratégico de São Paulo, em 2014. Como resultado, o NEP propôs o instrumento “Áreas de Especial Interesse da Cultura e da Paisagem”, que, com apoio da ULC e de outros movimentos, foi incorporado ao plano como “Território de Interesse da Cultura e da Paisagem” – TICP (Sandeville Jr.; Manfré, 2014). O TICP reconhece o território como resultado de dinâmicas físicas, sociais e ambientais em constante transformação, e engloba equipamentos culturais, educacionais e ambientais. Dois TICPs foram aprovados no Plano Diretor, entre eles o de Jaraguá-Perus, cuja proposta foi construída coletivamente e apresentada em um banner defendendo a criação do TICP Jaraguá, Perus e Anhanguera. Posteriormente, a proposta foi delimitada nos Planos Regionais (São Paulo, 2014;

2016), mas o instrumento permanece sem regulamentação específica, apesar da atuação contínua de movimentos e universidades na criação do JPA e da criação de mais dois TICPs na revisão do Plano Diretor de 2024.

O TICP Jaraguá, Perus e Anhanguera (TICP-JPA) é uma política pública de base comunitária, construída de forma participativa e alinhada às práticas locais, refletindo um modelo colaborativo de planejamento urbano (Sandeville Jr., 2022, 2024; Campos, 2017; Santana, 2017; Justiniano, 2021). O processo de formação do coletivo evidencia a articulação entre educação, movimentos sociais e território. Essa dinâmica resultou na criação da Universidade Livre e Colaborativa, que adota uma perspectiva de formação integral. A iniciativa retoma temas que, frequentemente, já não têm espaço nas escolas devido a políticas públicas excessivamente centradas em avaliação. Dessa forma, a universidade complementa e amplia a formação oferecida pelas unidades de ensino, em consonância com a proposta de formação integral (Santos, 2022; Arroyo, 2013). Para Maria Aparecida S. dos Santos (Cida)⁶, mãe e gestora do Espaço Cultural Morro Doce no distrito Anhanguera, o instrumento foi essencial na articulação entre movimentos e escolas, fortalecendo redes, coletivos e novos espaços culturais, através de processos formativos que ultrapassam os muros escolares.

⁶Informação verbal fornecida por Maria Aparecida S. dos Santos (Cida), moradora do distrito Anhanguera, mãe e gestora do Espaço Cultural Morro Doce e integrante do Movimento pelo Território de Interesse da Cultura e da Paisagem (TICP-JPA), em entrevistas realizadas entre junho e julho de 2025. (SANTOS, São Paulo, 2025).

¹²Informação verbal fornecida por Euler Sandeville Jr., professor sênior na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e do Design da Universidade de São Paulo, organizador do Núcleo de Estudos da Paisagem - NEP e parte do Movimento pelo Território da Cultura e da Paisagem Jaraguá, Perus e Anhanguera, em entrevistas realizadas entre junho e julho de 2025. (SANDEVILLE JR., São Paulo, 2025).

⁷Informação verbal fornecida por Guilherme Anastácio, morador do Morro Doce (distrito Anhanguera) e integrante do Movimento pelo Território de Interesse da Cultura e da Paisagem (TICP-JPA), em entrevistas realizadas entre junho e julho de 2025. (ANASTÁCIO, São Paulo, 2025).

Paisagem e Território Educativo em Construção: A Articulação entre Escolas, Coletivos e Moradores em Jaraguá, Perus e Anhanguera

O território educativo em Jaraguá, Perus e Anhanguera resulta de uma construção coletiva, articulando moradores, coletivos, instituições e escolas (Santos, 2022; Freire, 2001b). Mais do que um conceito, é uma prática em movimento, sustentada por vínculos, lutas e ações educativas no cotidiano desses distritos. Os depoimentos apresentados foram coletados entre junho e julho de 2025 para esta publicação.

Quando perguntados se os distritos se configuram como território educativo, Euler Sandeville Jr.¹², professor sênior na FAU-USP e organizador do NEP, compartilha que, embora a paisagem tenha por sua história e configuração, um potencial educativo a ser qualificado (Sandeville Jr., 2010), o território educativo não surge de forma espontânea, mas é fruto de um esforço coletivo, político e contínuo, como já expressa o TICP-JPA ao integrar diferentes saberes e atores. Guilherme Anastácio⁷, morador

do Morro Doce (Anhanguera), traz uma leitura complementar: o território é educativo, pois carrega marcas históricas, inclusive resultado das lutas e articulações, que ensinam, até mesmo em um simples passeio pelas ruas.

⁸Informação verbal fornecida por Sarah Cazella, moradora e professora da rede municipal de São Paulo, em entrevistas realizadas entre junho e julho de 2025. (CAZELLA, São Paulo, 2025).

Sarah Cazella⁸, professora da rede municipal no distrito Anhanguera, destaca que o território se torna educativo por suas lutas coletivas, organização popular e saberes mobilizados, com a educação articulando memórias e engajando novas gerações. Iniciativas como o Quilombaque, a Agência Queixadas, o Museu Territorial Tekoa Jopo'í e o Centro de Memória Queixadas (CMQ) em Perus fortalecem vínculos com o território e promovem trilhas educativas (Ferreira, 2020). Essas falas reforçam que o território educativo não é apenas um espaço físico, mas um processo de aprendizado contínuo, no qual a paisagem e a história local educam, habitam e dão significado às experiências (Freire, 2001; Santos, 2022; Sandeville Jr., 2005, 2012; Heidegger, 2008).

⁵Informação verbal fornecida por Pedro Augusto Bertolini Bezerra, morador, professor da rede municipal de São Paulo em Perus e integrante do Movimento pelo Território de Interesse da Cultura e da Paisagem (TICP-JPA), em entrevistas realizadas entre junho e julho de 2025. (BEZERRA (b), São Paulo, 2025).

Ao serem questionados sobre a importância do trabalho educativo na articulação das ações no território, Pedro Augusto B. Bezerra⁵, professor da rede municipal em Perus, introduz uma crítica importante ao lembrar que, apesar das potências educativas do território, ele também é atravessado por contradições profundas. A segregação urbana e o avanço do capital imobiliário produzem vulnerabilidades que desumanizam e, conseqüentemente, deseducam. Para ele, compreender essas contradições é fundamental para construir movimentos de resistência capazes de afirmar e fortalecer as potências do território, tornando-se assim verdadeiramente educativo, reconhecendo a dimensão histórica, dinâmica e contraditória da paisagem urbana (Meneses, 2002). Nesse contexto, as escolas públicas assumem um papel estratégico no desenvolvimento do território, atuando como espaços de articulação entre saberes e atores diversos (Bugana, 2000). Pedro⁵ reforça essa ideia ao destacar que o TICP-JPA se consolidou como política pública com forte participação de moradores, que são também, educadores, e escolas, tendo a educação como um dos eixos centrais.

Diante da questão sobre a importância do papel da escola no desenvolvimento do território, apesar das políticas públicas voltadas às avaliações externas e ações privatistas, ao refletir sobre os trabalhos que a escola pode realizar na interlocução no território, em Perus, Pedro⁵ aponta que essa relação já influencia algumas políticas, mostrando como a atuação escolar se fortalece nas mobilizações comunitárias, que por sua vez ga-

nam fôlego ao encontrar na escola um dos poucos espaços públicos disponíveis para encontro e diálogo nas periferias.

Um exemplo, compartilhado por Euler Sandeville Jr.¹², é o EcoParque Philó, em Perus, que surgiu a partir da percepção de professores da EMEF Philó Gonçalves e educadores do Movimento Social local sobre o potencial de um terreno “vazio” ao lado da escola. Inspirados pelo TICP-JPA, iniciaram em 2022 um processo coletivo de mobilização, transformando o espaço em parque educativo como projeto pedagógico. A parceria com a FAU-USP, por meio de disciplina coordenada por Euler¹² e Ana Cecília Campos, possibilitou um estudo conceitual participativo com professores, alunos da escola e estudantes universitários. O projeto permanece ativo graças ao engajamento da escola, fortalecendo vínculos com o território e consolidando a instituição como referência em educação integrada à cultura e à paisagem, em consonância com Freire (1996), Sandeville Jr. (2005, 2012) e Santos (2022).

Sarah Cazella⁸ compartilha a importância da EMEF Paulo Prado, em Ananguera, como exemplo do papel articulador da escola no território. Foi a primeira escola da região e, por décadas, a única unidade municipal de ensino fundamental, tendo sua história vinculada ao crescimento populacional e à mobilização local. Após muita luta, a partir de 1989 passou a oferecer Educação de Jovens e Adultos (EJA), e desde 1997 passou a sediar reuniões comunitárias e projetos como “Microrregiões”, que reuniam diversas escolas da região para discutir questões pedagógicas e articular demandas por equipamentos escolares, contribuindo para a inauguração de novas unidades (Bugana, 2000).

⁹Informação verbal fornecida por Sueli Aparecida Bugana, ex-diretora da EMEF Paulo Prado professora aposentada da rede municipal de São Paulo, em entrevistas realizadas entre junho e julho de 2025. (BUGANA, São Paulo, 2025).

Sueli A. Bugana⁹, professora aposentada da rede municipal e ex-diretora da EMEF Paulo Prado em Ananguera, destaca ainda que iniciativas como o projeto “Resgate da Memória Histórico-Afetiva”, projetos culturais, desfiles temáticos, a banda da escola e o envolvimento dos alunos na organização destes eventos aproximavam escola, famílias e território, reforçando os vínculos comunitários e consolidando a escola como espaço coletivo de cultura e conhecimento. Este é apenas um entre tantos outros exemplos de como as escolas da região foram importantes na estruturação dos distritos.

Sueli⁹ ainda destaca que o envolvimento da população é essencial, mas não ocorre de forma espontânea ou homogênea, variando conforme as condições de vida e trabalho nos distritos. Ressalta que a articulação en-

tre currículo e território depende da formação e sensibilidade dos professores, o que também varia entre profissionais. Mesmo com o incentivo das gestões, nem sempre as demandas do território são incorporadas de forma efetiva. A fala é relevante, pois reflete a situação atual em que a substituição de profissionais concursados por contratos temporários precariza a formação docente. Políticas que priorizam a pontuação escolar restringem o espaço para temas além do currículo formal, evidenciando uma dificuldade estrutural na ampliação das discussões pedagógicas. Quando a escola se reduz a um ambiente orientado por métricas, seu papel formativo e o desenvolvimento do pensamento crítico ficam comprometidos.

A relação sensível entre escola e território, mediada pelos docentes, influencia a formação dos estudantes. A escola pública atua como articuladora comunitária e promove a formação integral dos jovens, contribuindo para reduzir desigualdades sociais e econômicas por meio de práticas educativas ampliadas. Marcos Antônio Pereira¹⁰, professor da rede municipal em Anhanguera, reforça essa importância ao destacar que, associada a políticas como cotas, Sisu e Enem, a escola abre caminhos para que os estudantes possam sonhar e alcançar oportunidades antes inacessíveis, mostrando como a educação se articula com o território e com as experiências dos alunos. (Costa, 2025; Santos, 2022).

¹⁰Informação verbal fornecida por Marcos Antônio Pereira, professor de Geografia na rede municipal de São Paulo no distrito Anhanguera e morador da região, em entrevistas realizadas entre junho e julho de 2025. (PEREIRA, São Paulo, 2025).

Além disso, as atividades didáticas, culturais e as visitas externas desempenham papel decisivo na conexão dos alunos com sua história e seu território, o que pode lhes ensinar, fortalecendo seu sentimento de pertencimento na paisagem (Costa, 2025). Maria Aparecida⁶ complementa lembrando que foi por meio de projetos escolares, sobretudo os que atendem não só os alunos, mas também a comunidade, como os de biblioteca e aulas de informática, que teve seu primeiro contato com esses recursos, antes mesmo da criação de equipamentos culturais no bairro, como o Ponto de Leitura. Essas experiências ilustram a perspectiva de Freire (1977; 1996; 2001b), que entende a educação como prática coletiva e dialógica, na qual conhecer implica transformar a realidade por meio da vivência cotidiana, engajando sujeitos e territórios em um aprendizado orgânico e crítico.

Ainda sobre os trabalhos desenvolvidos em parceria entre escolas e agentes do território, destaca-se que, embora a escola exerça papel central na articulação, muitas ações se viabilizam por meio da colaboração com outros atores e espaços locais. Ampliando essa discussão, Cleiton

³Informação verbal fornecida por Cleiton Ferreira de Souza, morador articulador no território, Comunidade Cultural Quilombaue em Perus e integrante do Movimento pelo Território de Interesse da Cultura e da Paisagem (TICP-JPA), em entrevistas realizadas entre junho e julho de 2025. (SOUZA, São Paulo, 2025).

Ferreira de Souza³, da Comunidade Cultural Quilombaue, ressalta o papel dos cursinhos populares como polos de formação crítica e política, complementando a atuação das escolas promovendo uma formação integral (Santos, 2022; Arroyo, 2013). Para ele, uma maior articulação entre esses espaços poderia ampliar o alcance educativo e suprir lacunas do ensino tradicional, sobretudo em temas críticos muitas vezes negligenciados.

Outra parceria importante é com coletivos culturais, que desenvolvem ações educativas junto às escolas, contribuindo para a formação crítica e o fortalecimento dos vínculos comunitários. Maria Aparecida⁶ destaca iniciativas como saraus, oficinas e capacitações para jovens, incluindo uma oficina de fotografia no Espaço Cultural Morro Doce sobre gênero e memória local, e a inclusão da revista Memórias do Morro no currículo escolar em 2023, envolvendo seis escolas. Ao compartilhar a história e a paisagem do lugar, promovendo interação entre professores, movimentos sociais e alunos, a paisagem é explorada nas discussões escolares (Sandeville Jr., 2005, 2010, 2012; Menezes, 2002).

¹¹Informação verbal fornecida por Suerda A. dos S. Macedo, moradora do Jaraguá, articuladora no território, gestora do espaço cultural afrocentrado Morada Jaraguá Okênozune e integrante do Movimento pelo Território de Interesse da Cultura e da Paisagem (TICP-JPA), em entrevistas realizadas entre junho e julho de 2025. (MACEDO, São Paulo, 2025).

No Jaraguá, Suerda A. dos S. Macedo¹¹, gestora do espaço cultural Morada Jaraguá Okênozune, destacou diversas atividades no território, como o Mapa Afetivo, caminhadas históricas, mutirões nas nascentes do Rio Bravo e palestras sobre o Território de Interesse da Cultura e da Paisagem Jaraguá, Perus e Anhanguera, além da construção do plano político-pedagógico alinhado às dinâmicas locais e dos distritos vizinhos: Perus e Anhanguera. Ela se autodefine como articuladora territorial e destaca os principais eixos que caracterizam os bairros da região, como a preservação ambiental, a continuidade da comunidade indígena, a biodiversidade e a recuperação dos rios e nascentes.

Em Perus, Cleiton Ferreira³ ressalta que o trabalho educativo permite acessar diversas áreas e âmbitos, sendo um processo essencial de sensibilização para pensar o desenvolvimento sustentável local. Na Comunidade Cultural Quilombaue, ele destaca que o trabalho cultural tem uma forte perspectiva educativa, ampliando o imaginário das pessoas e possibilitando a reflexão sobre novas formas de vida e oportunidades, muitas vezes negadas pela falta de equipamentos públicos na área de cultura, educação e saúde. A fala evidencia como a interação entre pessoas e território transforma a paisagem, considerando sua história e elementos herdados (Sandeville Jr., 2010, 2012). Esse processo é fundamental para compreender e lutar pelas garantias de direitos. Segundo ele:

“[...] entender que é viável pensar uma questão de desenvolvimento sustentável local a partir dos nosso fazer ou pensar outras possibilidades a partir desses outros olhares [...] então pra nós o eixo principal do nosso desenvolvimento cultural é nessa perspectiva educativa, de ampliar o mundo imaginário das pessoas das perspectiva de poder pensar outras perspectivas de desenvolvimento de vida [...]”. (Entrevistado Cleiton Ferreira).

Espaços culturais comunitários atuam como extensões da educação formal, fortalecendo o compartilhamento de saberes sobre o território. Muitos dos articuladores culturais são formados em escolas públicas locais e retribuem envolvendo novas gerações e aprofundando os vínculos entre educação e território. Como ressalta Maria Aparecida⁶: “Tudo começou dentro da escola, por pessoas do bairro e para o bairro”, destacando o papel fundamental dos professores, muitos deles moradores, na construção dessa ligação afetiva com o território.

Nesse sentido, as falas de educadores e articuladores do território destacam que a integração entre escola e paisagem, incluindo a parceria da escola com os coletivos de cultura, é fundamental para tornar a aprendizagem mais significativa, evidenciando a interdependência entre escola, comunidade e ambiente (Costa, 2025; Santos, 2022).

Sarah Cazella⁸ observa que, ao dar espaço para que crianças e jovens falem sobre o lugar onde vivem e o que sentem, eles se apropriam dos temas com profundidade. Marcos Antônio Pereira¹⁰ reforça a importância do trabalho de campo e da escuta ativa dos moradores como estratégia para discutir temas como urbanização, habitação e acessibilidade. Como professor de Geografia, sempre buscou levar os alunos ao entorno da escola para ouvir relatos da comunidade e promover uma leitura da paisagem a partir da própria realidade dos estudantes. Já Sueli Bugana⁹ enfatiza que, ao relacionar os conteúdos escolares com a realidade do aluno, ativa-se a memória comunitária, ampliando a criticidade e a relevância da aprendizagem. Essas práticas dialogam com Freire (2001b), que concebe a educação como processo coletivo e dialógico, mediado pelo mundo e pelo contexto vivido pelos sujeitos.

Pedro Augusto B. Bezerra⁵ e Maria Helena B. Bezerra¹ defendem que o território pode ser um ponto de partida relevante para o ensino, mas não deve ser o único foco. Para Pedro⁵, qualquer tema pode ser envolvente com boas escolhas pedagógicas, desde que equilibrado com o acesso

ao conhecimento historicamente construído. Maria Helena¹ complementa que é preciso ampliar os repertórios dos alunos, especialmente os mais vulneráveis, e enfrentar desigualdades estruturais, como as étnico-raciais, por meio de uma educação que promova justiça social.

A articulação entre currículo e território possibilita uma pedagogia contextualizada e significativa, que valoriza as vivências dos alunos ao mesmo tempo em que assegura o acesso a um conhecimento mais amplo. Ao integrar temas locais aos conteúdos curriculares, a escola fortalece vínculos com a realidade, amplia a criticidade e prepara os estudantes para atuar no mundo de forma consciente e transformadora, evidenciando a importância de articular os saberes escolares às experiências dos alunos, como defende Freire (1996), tornando a aprendizagem enraizada no cotidiano e socialmente relevante.

Desafios e Potencialidades da Integração entre Escola e Território

Quando abordados sobre os principais desafios de articular escola e território na perspectiva da transformação social e local, e dando continuidade aos desafios já mencionados em trechos anteriores, os entrevistados destacaram que, apesar do potencial das ações articuladas entre a população, articuladores, educadores e pesquisadores e as unidades escolares da região, sua implementação tem se tornado cada vez mais difícil devido a restrições orçamentárias, burocracia, falta de transporte, sobrecarga das equipes e questões de segurança. A distância física e simbólica entre comunidade e escola dificulta o acesso e a participação das famílias, evidenciando a necessidade de maior apoio institucional e políticas públicas que assegurem a viabilidade dessas iniciativas.

Há também um destaque para a rigidez do modelo escolar, ainda centrado no controle e na repetição, com forte influência de uma lógica meritocrática e descontextualizada, imposta por meio de exames e metas desconectadas das dinâmicas e particularidades locais. Além disso, os entrevistados apontaram ausência de políticas públicas consistentes e a descontinuidade de gestões comprometidas com a participação social como fatores que fragilizam projetos integradores. Essas descontinuidades interrompem processos e dificultam avanços significativos.

Euler Sandeville Jr.¹² entende que articular universidade, escola e território com foco na transformação social é um processo complexo e de

longo prazo, com desafios específicos em cada esfera. Na universidade, os entraves estão nas estruturas rígidas e na falta de apoio a projetos experimentais. Ainda assim, ações autônomas, mesmo sem recursos, geraram impactos relevantes, como disciplinas, pesquisas, publicações e conexões com o território, apesar do ritmo acadêmico nem sempre acompanhar o dinamismo local. Nas escolas, o desafio tem sido mobilizar a comunidade para práticas pedagógicas conectadas ao entorno, o que exige decisões institucionais e abertura a novas formas de ensino.

Apesar dos desafios, e considerando a articulação da escola e educadores com o território, há iniciativas concretas que demonstram as possibilidades dessa articulação. A experiência do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Monte Belo, em Anhanguera, descrita por Marcos Antônio Pereira¹⁰ é um exemplo: através do Trabalho Colaborativo Autoral, os alunos são incentivados a identificar desafios do bairro e propor soluções em temas como transporte, lazer, cultura, saneamento e espaços públicos, conectando o currículo às demandas locais.

⁴Informação verbal fornecida por Márcio A. M. Bezerra, morador e professor aposentado do bairro de Perus e ex-gestor do Centro Educacional Unificado - CEU Perus. (BEZERRA, São Paulo, 2025).

¹³CEU – Centro Educacional Unificado: equipamentos públicos implantados em São Paulo a partir de 2002, com proposta de educação integral e de qualidade social, integrando cultura, esporte, lazer e formação cidadã. Saiba mais em: <https://ceu.sme.prefeitura.sp.gov.br/sobre/>

Márcio A. M. Bezerra⁴, morador e professor aposentado da rede municipal, ex-gestor do CEU¹³ Perus, relata o caso de um aluno barrado no uso da piscina da unidade por falta de uma carteirinha com foto. Ao recortar a única foto da família, o gesto do aluno revelou a urgência do acolhimento escolar diante das desigualdades cotidianas. Como gestor do CEU¹³ na época, Márcio⁴ teve a sensibilidade de acolher essa demanda e buscar a mudança da política de acesso, evitando que situações como essa resultassem em exclusão. Essas experiências demonstram que, quando conectada ao território, a escola pode impulsionar transformações sociais concretas, alinhando currículo e ação comunitária às demandas locais (Bezerra, 2011; Sandeville Jr., 2025; Costa, 2025; Santos, 2022).

Questionados quanto ao futuro da educação na perspectiva de um território articulado, os educadores e moradores ressaltam que as mudanças só se sustentam porque se ancoram em práticas já iniciadas e ainda em curso no território. Essas experiências, já citadas anteriormente, evidenciam a continuidade de ações que fortalecem vínculos locais, promovem formações críticas e estimulam a participação ativa da comunidade.

Sueli Bugana⁹ defende que a integração entre escola e território exige uma educação popular baseada na escuta, no diálogo e na construção coletiva, articulada à organização comunitária e à vontade política, destacando ainda a necessidade de uma formação docente crítica e sensí-

vel ao contexto social. Guilherme Anastácio⁷ complementa que o futuro da educação depende de mecanismos de participação, com a escola como elo entre comunidade e políticas públicas, alinhando diretrizes às realidades locais e incorporando debates sobre raça, gênero e tecnologias. Suerda Macedo¹¹ acrescenta a valorização das especificidades de cada distrito, ressaltando o papel do trabalho educativo na formação de jovens conscientes e a importância das parcerias entre Conselhos, CEUs, escolas e universidades na consolidação de uma paisagem e território educativos.

Instigados pela pergunta sobre como a educação articulada com o território dialoga com a perspectiva de novas políticas públicas voltadas para o bairro, Maria Helena¹ destaca a capilaridade das escolas públicas e a importância de tornar os Projetos Político-Pedagógicos mais alinhados ao território. Defende que o futuro da educação pública depende da resistência à crescente influência privada, valorizando a tradição de luta popular. Pedro Augusto B. Bezerra⁵ complementa ao criticar as políticas baseadas em metas e avaliações, que dificultam a articulação com o território, e reforça a necessidade de resistência para manter a educação como prática de liberdade e transformação social.

Regina Bortoto² acredita que, com o envolvimento genuíno da comunidade, seria possível construir uma educação mais democrática e participativa. Destaca que a comunidade sabe de suas necessidades e pode contribuir de forma significativa, desde que haja abertura ao diálogo por parte do poder público. Apesar das dificuldades e da falta de reconhecimento de modelos coletivos, ela mantém a esperança na força do território e da união como caminhos para transformar a cidade e a educação. Essa visão aponta para a construção de um mundo mais solidário, fundamentado em princípios dos Queixadas, como os da Firmeza Permanente, e o do Núcleo de estudos da Paisagem - NEP, a Espiral da Sensibilidade, reflete uma concepção de educação como prática coletiva, dialógica e transformadora, fundamentada no território, na memória e na experiência compartilhada e capaz de promover o bem comum e constituir a paisagem urbana como espaço educativo (Freire, 1977; 1996; 2001b; Santos, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do cenário nos distritos de Jaraguá, Perus e Anhanguera, observa-se uma coesão nas entrevistas quanto à importância do trabalho edu-

cativo dentro e fora das escolas, destacando seu papel na formação de sujeitos críticos e conscientes do potencial de transformação do território.

As escolas tiveram um papel central no desenvolvimento urbano dos bairros (Bugana, 2000) e na formação de moradores que hoje atuam como educadores e articuladores locais. Os relatos revelam uma rede de vínculos marcada por memória, pertencimento e continuidade geracional, o que fortalece a articulação entre escola e território.

Jaraguá, Perus e Anhanguera se consolidam como territórios educadores e de resistência, marcados por movimentos emancipatórios liderados por operários, mulheres e moradores engajados na melhoria das condições de vida (Freire, 1977; 1996; Bezerra, 2011). As mobilizações sociais impulsionaram a ampliação de equipamentos públicos e evidenciam o potencial de ação coletiva, com conquistas históricas em causas trabalhistas, ambientais, sociais e de saúde. Essas regiões servem como exemplo do potencial educativo da ação comunitária, com escolas atuando como eixos de mobilização e fortalecimento das identidades locais.

As escolas se destacam como eixo central de mobilização comunitária e resistência (Bugana, 2000; Costa, 2025). Os entrevistados valorizam os projetos educativos pelo fortalecimento das identidades locais e ressaltam a importância do diálogo constante sobre a memória operária, cuja preservação é referência para a região noroeste de São Paulo e para o Brasil. No entanto, esse processo ainda enfrenta desafios significativos, como a descontinuidade de políticas públicas, a sobrecarga das escolas e a fragilidade de apoio institucional, o que exige resistência e persistência dos atores locais.

Apesar das limitações de políticas que priorizam resultados escolares, há oportunidades de desenvolvimento ao se retomar experiências históricas e fortalecer a relação entre território e escolas. As escolas têm buscado integrar currículo e território, promovendo uma educação contextualizada e engajada. Essa articulação valoriza as vivências dos alunos e o conhecimento histórico (Freire, 1996; Sandeville Jr., 2010; 2012), contribuindo para a formação integral de sujeitos capazes de transformar suas realidades (Santos, 2022; Arroyo, 2011). Assim, a educação se reafirma como prática coletiva, política e em diálogo constante com o território e o futuro.

REFERÊNCIAS

ANASTÁCIO, G. Entrevista “Educar em comunidade: Articulações entre escola e paisagem no Território de Interesse da Cultura e da Paisagem - Jaraguá, Perus e Anhanguera, São Paulo”. **Entrevista com Natália Teixeira Lopes da Costa**. São Paulo, 2025.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes, 5ª Edição. São Paulo, 2013.

BERTOLINI, M. H. B. Entrevista “Educar em comunidade: Articulações entre escola e paisagem no Território de Interesse da Cultura e da Paisagem - Jaraguá, Perus e Anhanguera, São Paulo”. **Entrevista com Miriam Marcolino dos Santos**. São Paulo, 2025.

BEZERRA, M. A. M. Entrevista “Educar em comunidade: Articulações entre escola e paisagem no Território de Interesse da Cultura e da Paisagem - Jaraguá, Perus e Anhanguera, São Paulo”. **Entrevista com Miriam Marcolino dos Santos**. São Paulo, 2025.

BEZERRA (b), P. A. B. Entrevista “Educar em comunidade: Articulações entre escola e paisagem no Território de Interesse da Cultura e da Paisagem - Jaraguá, Perus e Anhanguera, São Paulo”. **Entrevista com Miriam Marcolino dos Santos**. São Paulo, 2025.

BEZERRA, M. H. B. **História e memória: A companhia de cimento Portland Perus e os movimentos sociais do bairro na prática pedagógica da escola municipal Cândido Portinari**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

BEZERRA, P. A. B. **Formas de Resistência na Periferia de São Paulo: o Bairro de Perus e a Força da Memória nos Movimentos Sociais**. 2011. Trabalho de Graduação Individual (Graduação em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

BORTOTO, R. C. S. Entrevista “Educar em comunidade: Articulações entre escola e paisagem no Território de Interesse da Cultura e da Paisagem - Jaraguá, Perus e Anhanguera, São Paulo”. **Entrevista com Miriam Marcolino dos Santos**. São Paulo, 2025.

BORTOTO, R. C. S.; BEZERRA, M. H. B. Fábrica de Cimento Portland Perus: articulação pedagógica entre movimentos populares e escolas no bairro de Perus. **Revista CPC**, São Paulo, n.27 especial, p.185-210, 2019.

BUGANA, S. (Org.). **EMEF Paulo Prado - 40 anos**. São Paulo, 2000.

BUGANA, S. A. Entrevista “Educar em comunidade: Articulações entre escola e paisagem no Território de Interesse da Cultura e da Paisagem - Jaraguá, Perus e Anhanguera, São Paulo”. **Entrevista com Natália Teixeira Lopes da Costa**. São Paulo, 2025.

CAZELLA, S. Entrevista “Educar em comunidade: Articulações entre escola e paisagem no Território de Interesse da Cultura e da Paisagem - Jaraguá, Perus e Anhanguera, São Paulo”. **Entrevista com Natália Teixeira Lopes da Costa**. São Paulo, 2025.

CAMPOS, D. M. G de. **Potencialidades para criação do Território de Interesse da Cultura e da Paisagem (TICP) Jacú Pêssego, zona leste da cidade de São Paulo**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CARNEIRO, C. D. R. Cavas de Ouro Históricas do Jaraguá, SP. Os primórdios da mineração no Brasil. In: Carlos Schobbenhaus, Diogenes de Almeida Campos, Emanuel Teixeira de Queiroz, Manfredo Winge, Mylène Luíza Cunha Berbert-Born. (eds.) **Sítios Geológicos e Paleontológicos do Brasil**. Depto. Nac. Prod. Mineral (DNPM) / Serv. Geol. Brasil (CPRM). Comissão Brasileira de Sítios Geológicos e Paleobiológicos (SIGEP). Brasília, p. 511-516, 2002.

COLETIVO ANHANGUERA LUTA E RESISTÊNCIA (ALR). **Revista Memórias do Morro**. 2020. Disponível em: https://anhanguera-lr.github.io/memorias_do_morro/projeto_memorias_do_morro.html. Acesso em: 10 mai. 2024.

COSTA, N. T. L. **A democratização da cidade através do conceito de cidades compactas**. 2017. Monografia (Pós-Graduação em Planejamento e Gestão de Cidades) - Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

COSTA, N. T. L. **Paisagem e Caminhabilidade no Entorno Escolar da EMEF Paulo Prado**. 2025. Dissertação (Mestrado em Paisagem e Ambiente) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e de Design da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

FRAGOSO, A. et al. **A força da Não-Violência: a firmeza permanente**. São Paulo: Loyola-veja, 1977.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação: Ensaio**. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

JUSTINIANO, H. M. **O Território de Interesse da Cultura e da Paisagem Jaraguá Perus Anhanguera** - Em busca das potencialidades periféricas. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

MACEDO, S. A. dos S. Entrevista "Educar em comunidade: Articulações entre escola e paisagem no Território de Interesse da Cultura e da Paisagem - Jaraguá, Perus e Anhanguera, São Paulo". **Entrevista com Miriam Marcolino dos Santos**. São Paulo, 2025.

MENESES, U. T. B. A paisagem como fato cultural. In: YAZIGI, E. (org.). **Paisagem e turismo**. São Paulo: Contexto, 2002.

MEIHY, J. C. S. B.; BARBOSA, F. H. História oral: como fazer, como pensar. São Paulo: **Contexto**. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001818913>. Acesso em: 5 mai. 2025.

PEREIRA, M. A. Entrevista "Educar em comunidade: Articulações entre escola e paisagem no Território de Interesse da Cultura e da Paisagem - Jaraguá, Perus e Anhanguera, São Paulo". **Entrevista com Natália Teixeira Lopes da Costa**. São Paulo, 2025.

PEREZ, M. A. Os Centros Educacionais Unificados (CEU) na cidade de São Paulo e sua relação com o território na perspectiva da Pedagogia Social. **Revista Trama Interdisciplinar**, [S. l.], v. 9, n. 2, 2019. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/11508>. Acesso em: 6 jun. 2025.

REIS FILHO, N. G. **As minas de ouro e a formação das Capitanias do Sul**. 1a Edição, São Paulo: Via das artes, 2013.

SÃO PAULO (Município). Plano Diretor. Lei n 16.050 de 31 de julho de 2014. [Aprova a Política de Desenvolvimento Urbano e o Plano Diretor Estratégico do Município de São Paulo]. **Município de São Paulo**. Disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/marco-regulatorio/plano-diretor/>. Acesso em: 01 jun. 2025.

SÃO PAULO (Município). Planos Regionais Estratégicos das Subprefeituras. Decreto nº 57.537, de 16 de dezembro de 2016. Regulamenta os artigos 344 a 346 da Lei nº 16.050, de 31 de julho de 2014 – Plano Diretor Estratégico, instituindo os Planos Regionais das Subprefeituras. **Município de São Paulo**. Disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/marco-regulatorio/planos-regionais/arquivos/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SANDEVILLE JR, E. Paisagem. **Paisagem e Ambiente**, São Paulo, Brasil, n. 20, p. 47–59, 2005. DOI: 10.11606/issn.2359-5361.v0i20p47-59. Disponível em: <https://revistas.usp.br/paam/article/view/40228>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SANDEVILLE JR, E. A paisagem do município como território educativo. In PADILHA, Paulo R.; CECCON, Sheila e RAMALHO, Priscila (Orgs.). **Município que Educa: fundamentos e propostas**. São Paulo, ED,L, Vol. 1, nov., 2010. Disponível em: <https://biosphera21.net.br/E-ARQUIVOS/PUBLICACOES/2010-Euler-Sandeville-PaisagemEducativa.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SANDEVILLE JR., E. **Compreendendo, atuando e construindo processos solidários e coletivos**: Os Territórios de Interesse da Cultura e da Paisagem. Curitiba: 7o Congresso Internacional de Arquitetura da Paisagem, 2024.

SANDEVILLE JR., E. Um projeto de cidade na cidade. In: Lilian Amaral; Rosana Schwartz. (Org.). **Entre territórios e redes: arte, memórias, cidades**. 1ed. São Paulo: e-Manuscrito,, 2022, v. 1, p. 250-268.

SANDEVILLE JR, E. Paisagens Partilhadas. **Paisagem e Ambiente**: Ensaios, São Paulo, ed. 30, p. 203-214, 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/paam/article/view/78117/82205>>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SANDEVILLE JR., E. Paisagens vivenciadas, educação-pesquisa-aprendizado em ação. **Anais do 10 ENEPEA - Encontro Nacional de Ensino de Paisagismo em Escolas de Arquitetura**. Porto Alegre: PUCRS, 2010c. Disponível em: <https://www.biosphera21.net.br/E-ARQUIVOS/PUBLICACOES/2010-Euler-Sandeville-enepea-disciplinas.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SANDEVILLE JR, E; FERNANDES, Gabriel de Andrade; BORTOTO, Regina Célia Soares. Universidade livre e colaborativa em Perus: uma experiência didático-pedagógica de aprendizagem colaborativa. In: **Arquitectura y calidad socioambiental en ciudades del Cono Sur, Arquitectura e qualidade socioambiental nas cidades do Cone Sul**[S.l: s.n.]. Organização: Luis Muller e Maria Lucia Refinetti Martins. (Org.). São Paulo; Buenos Aires: FAU USP (Brasil) e FADU UNL (Argentina), p. 135-147, 2016. Disponível em: <http://biosphera21.net.br/E-ARQUIVOS/PUBLICACOES/2016-Euler-Sandeville-Gabriel-Regina-UniversidadeLivreeCoalborativa-Perus.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SANDEVILLE JR, E; MANFRÉ, E. Cultura e Paisagem, uma nova perspectiva no tecido urbano. **Observatório das Metrôpoles**, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://sandeville.wordpress.com/2018/02/05/cultura-e>

-paisagem-uma-nova-perspectiva-no-tecido-urbano/. Acesso em: 12 jun. 2025.

SANDEVILLE JR., E. Entrevista “Educar em comunidade: Articulações entre escola e paisagem no Território de Interesse da Cultura e da Paisagem - Jaraguá, Perus e Anhanguera, São Paulo”. **Entrevista com Natália Teixeira Lopes da Costa e Miriam Marcolino dos Santos**. São Paulo, 2025.

SANTANA, D. de. **Do IGEPAC ao Território de Interesse da Cultura e da Paisagem**. 2017. Monografia (Graduação) - Centro Lucio Costa-CLC. 1º Curso de Capacitação para Gestores de Bens Culturais, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, M. A. dos. Entrevista “Educar em comunidade: Articulações entre escola e paisagem no Território de Interesse da Cultura e da Paisagem - Jaraguá, Perus e Anhanguera, São Paulo”. **Entrevista com Natália Teixeira Lopes da Costa**. São Paulo, 2025.

SANTOS, M. M. dos. **Ocupar, Resistir e Transformar**. Ações educacionais e políticas do Movimento dos Queixadas a partir da perspectiva de João Breno Pinto. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DO MEIO AMBIENTE - SMA (São Paulo). **Plano de Manejo do Parque Estadual do Jaraguá**. São Paulo, 404 p. Volume Principal, 2010.

SOUZA, C. F. de. Entrevista “Educar em comunidade: Articulações entre escola e paisagem no Território de Interesse da Cultura e da Paisagem - Jaraguá, Perus e Anhanguera, São Paulo”. **Entrevista com Miriam Marcolino dos Santos**. São Paulo, 2025.

SOUZA, C. F. de. **Sevirologia: a arte de sobreviver e construir um território educador**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização do Curso de Gestão Cultural. Centro de Pesquisa e Formação-SESC, São Paulo, 2020.

PRINCÍPIOS E INSUMOS PARA A TERRITORIALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

PRINCIPLES AND INPUTS FOR THE TERRITORIALIZATION OF SCHOOL MANAGEMENT

MUSUMECI, LEONARDO¹; BRAGHETTO, KELLY R.²; GIATTI, LEANDRO³; KRUPPA, SONIA M. P.⁴; SILVA, TIAGO S.⁵

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

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

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

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

⁵Professor 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)¹. 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

¹Franca 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-

²Entre 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 edificações². 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-

³Faria (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.

⁴Tomando 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).

⁵A 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)³.

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 própria⁴. 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 atividades⁵. 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>)⁶. 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 ação⁷; 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.

⁶É 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/>

⁷O 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).

⁸O 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.

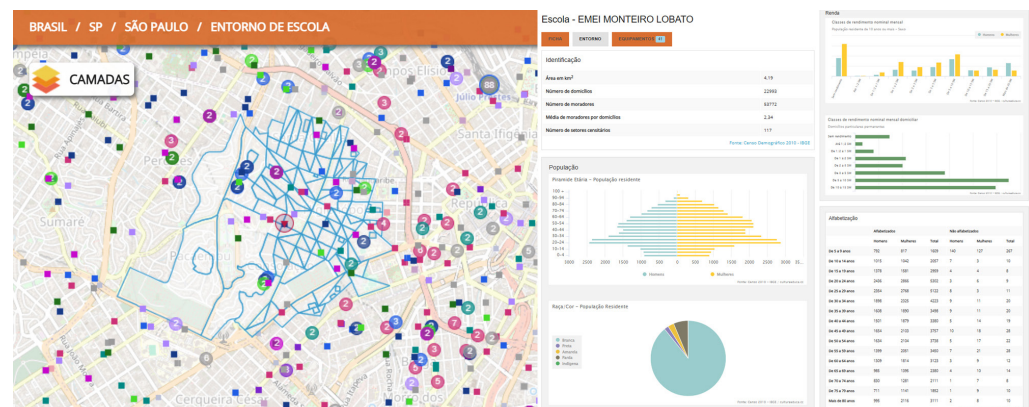
Quanto à sua origem, foi desenvolvida entre 2013 e 2016 pelo Instituto Lidas⁸ para armazenar, analisar e georreferenciar dados e ações no entorno das escolas públicas. Com abrangência nacional, usando tecnologia livre e código aberto, nasceu de um convênio entre Ministério da Educação e Ministério da 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.

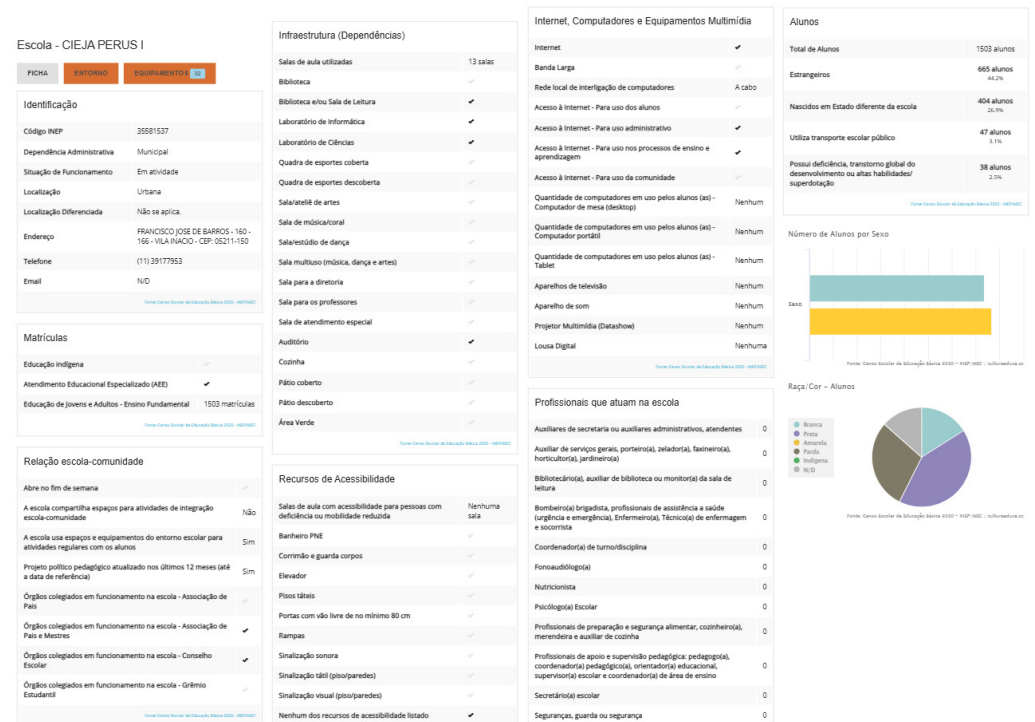
No caso da primeira, a metodologia consiste em, a partir de um ponto no mapa, selecionar os setores censitários dentro de um raio de um quilômetro e agregar os dados socioeconômicos deste conjunto. Este é um passo fundamental no processo de reconhecimento do ambiente e da população atendida, e merece 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.)



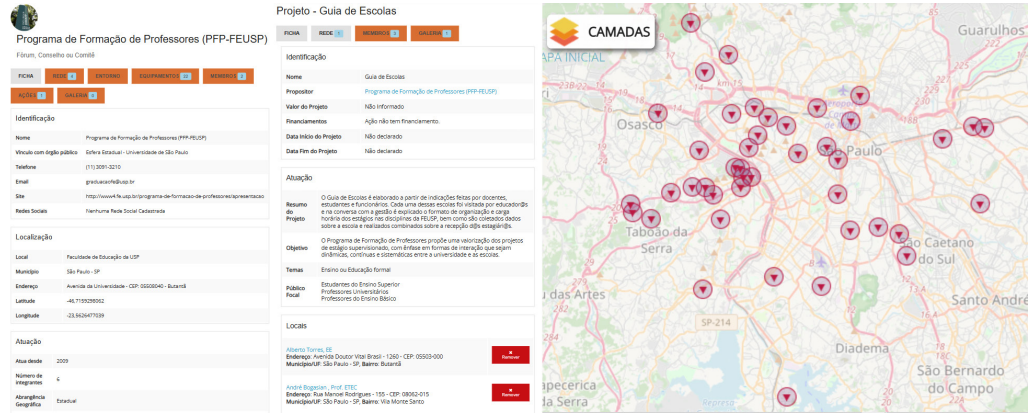
A segunda, de sistematização de informações sobre os serviços, reúne dados de diversas bases temáticas (como o Censo Escolar do INEP, no caso das escolas) sobre estrutura e funcionamento dos serviços, a fim de fornecer um panorama da atuação da política pública local, como apresentado na Figura 2. Por 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).



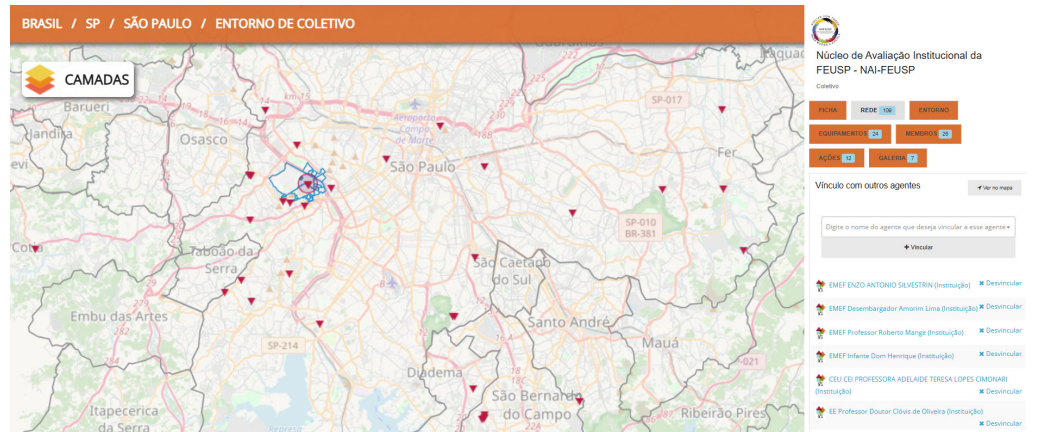
Por fim, algo que diferencia esta plataforma de outros sistemas de informações geográficas convencionais é seu princípio colaborativo e a possibilidade de inserção de informações de agentes locais e de sua atuação. Isso se dá pelo cadastramento de agentes na plataforma e autodeclaração de informações 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 traz⁹, 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.

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

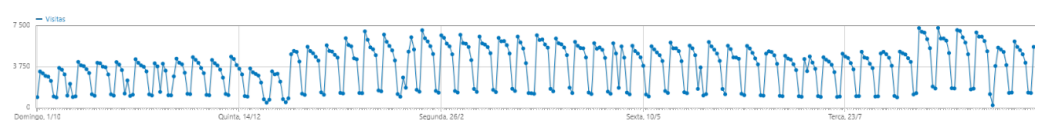
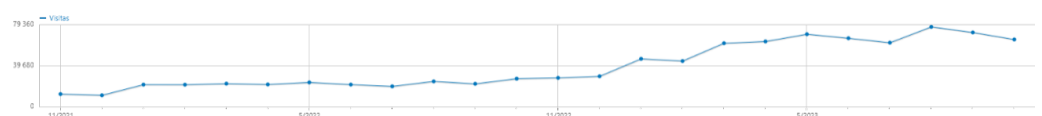
Figura 6: Acessos por mês. Período: novembro/2021 - setembro/2024. Fonte: Matomo. CulturaEduca.cc (2024).

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

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.



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.

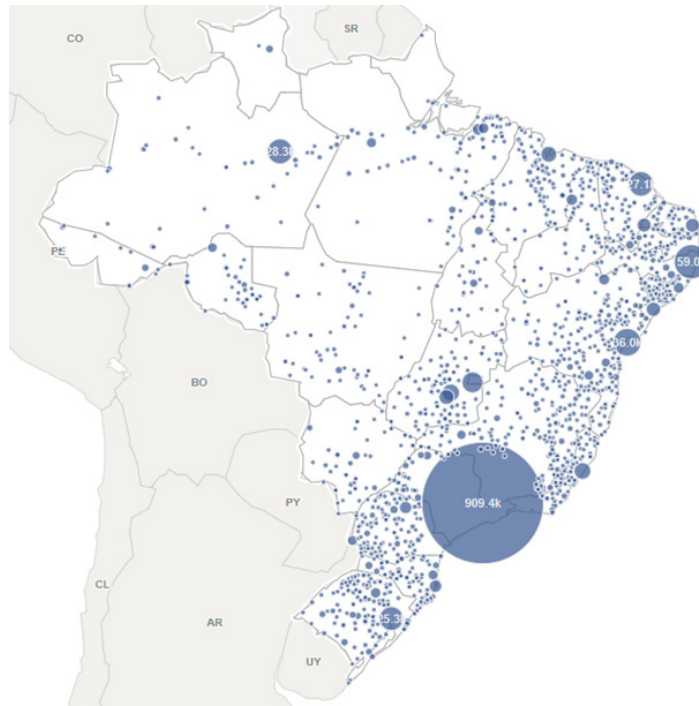
Tabela 1: Caracterização dos acessos por aquisição, por página de entrada e pela busca de serviços. Período: outubro/2023 - setembro/2024.
 Fonte: Matomo. CulturaEduca.cc (2024).

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

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.

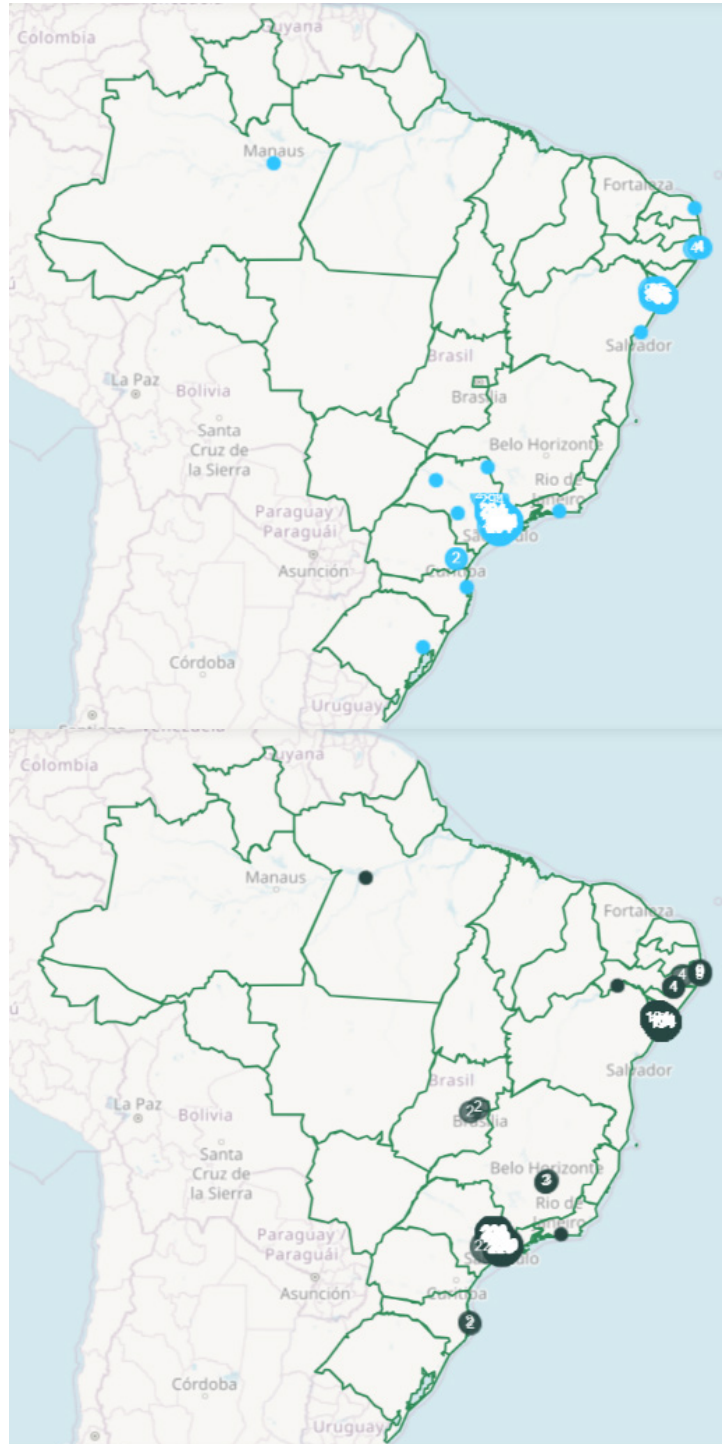
Além disso, as informações sobre eles são incompletas, o que torna difícil fazer análises quantitativas. Por isso, se apresentará uma quantificação de cada grupo, e a distribuição geográfica reunida.

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).

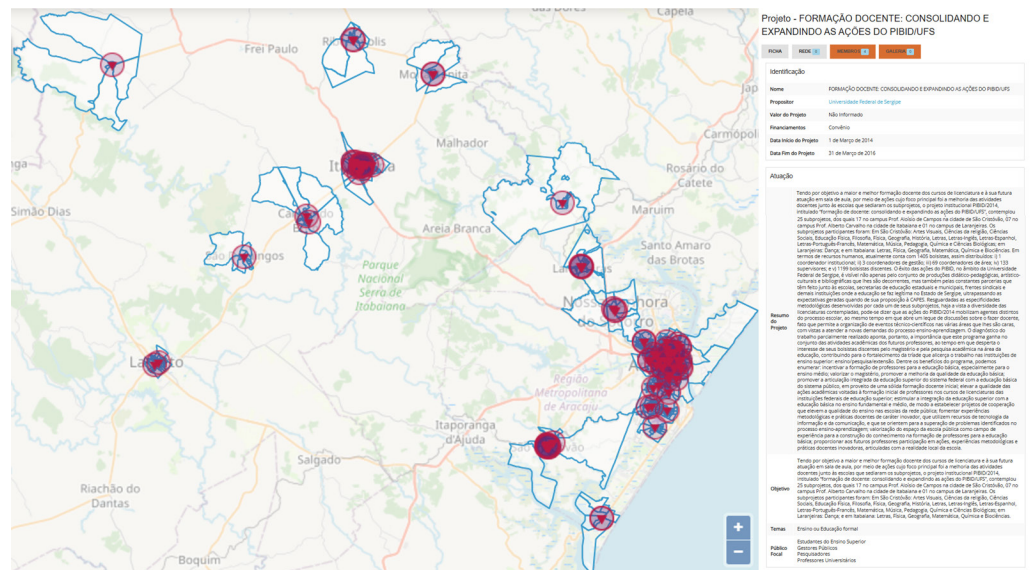


Por fim, se tomará dois exemplos - de um projeto e uma atividade - a fim de ilustrar como a plataforma tem permitido colaborar na territorialização da política de educação. A intenção, ao selecionar estes dois exemplos, é trazer experiências o mais distintas possíveis: em termos de escala, de localização 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].

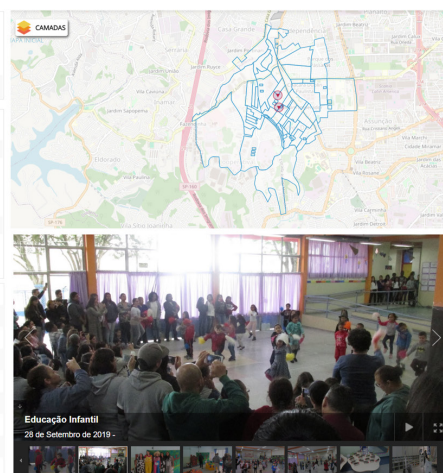


A segunda, ilustrada na Figura 12, trata de uma atividade desenvolvida por um conjunto de escolas lindeiras situadas em uma mesma quadra chamado Quarteirão da Educação em São Bernardo do Campo. Neste caso, o coletivo de quatro escolas se alia, reconhecendo-se reciprocamente como responsáveis pela educação 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 todos os envolvidos e os familiares das escolas envolvidas: a Creche da Educação Via Terra (EMEB Manoel Pedro Paulo José Aquino) e Prof. Francisco Rodrigues da Educação Via Terra, Educação Infantil Escola Fundamental e o Colégio ocupam os espaços e podem apoiar as organizações, crianças e os adultos que foram convidados para fazer parte do evento. Tudo foi organizado com muita carinho e dedicação para fazer um sábado diferente, de momentos de convivência, atividades, meditação e quanto mais atividades e atividades em conjunto. Também as crianças das escolas que compreenderam a importância do trabalho, bem como, os adultos alunos que muito se empenharam nas apresentações, expressão em movimento, quando a família está presente e por apresentarem um sábado diferente.
- Financiamento:** Ação não tem financiamento.
- Local:** Vila Floresta, Endereço: Rua Camargo de Educação (7° Pavão) - 56 - CEP: 09851-115, Município: São Bernardo do Campo - SP, Bairro: Vila Floresta.
- Atuação:** Ambiental / Ecológica, Arte e Artesanato, Autônomo, Cidadania e Democracia, Cultura Afro-brasileira, Dança, Diversidade Cultural, Fomento e Conteúdos 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" (ação de agente vinculado).
- Atividades:** Atividade: Estudando os referenciais culturais do território, Agente: Não informado (Formato da Atividade: Diálogo) (ação de agente vinculado).
- Membros:**
 - Camila Schiavolin Pires de Angeli - Organizadora (Administrador)
 - Luís Oliveira de Campos - Organizadora (Administrador)
 - Cláudia Oliveira e Silva - Organizadora (Administrador)
 - Andréa - Organizadora (Administrador)
 - Paul Bastian - Participante (Administrador)
 - Luiz Felipe de Souza - Organizadora (Administrador)
 - Luiz Felipe de Souza - Organizadora (Administrador)
 - Luiz Felipe de Souza - Organizadora (Administrador)
 - Luiz Felipe de Souza - Organizadora (Administrador)



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).
- 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: 18th 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.