



**CURRÍCULO, TERRITÓRIO E COMUNIDADE:  
DIMENSÕES E PRINCÍPIOS NA CIDADE  
EDUCADORA**

**CURRICULUM, TERRITORY AND COMMUNITY:  
DIMENSIONS AND PRINCIPLES IN THE EDUCATING  
CITY**

**Maria Aparecida Perez\***

**Câmara Municipal de São Paulo**


 <https://orcid.org/0000-0002-1770-3672>

[maria-perez@uol.com.br](mailto:maria-perez@uol.com.br)



**Fatima Aparecida Antonio\*\***


**Conselho Municipal de Educação - SP**

 <https://orcid.org/0000-0001-7962-4120>

[fatimaantonio@uol.com.br](mailto:fatimaantonio@uol.com.br)

**Maria Cecília Carlini Macedo Vaz\*\*\***

**Conselho Municipal de Educação - SP**

 <https://orcid.org/0000-0001-7962-8607>

[cissacmvaz@gmail.com](mailto:cissacmvaz@gmail.com)

**RESUMO:** A Cidade Educadora pressupõe a ocupação do território promovendo a inclusão e o sentimento de pertencimento. Descrever a experiência e a dinâmica das redes que se formam é importante para compreender a elaboração de políticas públicas. Os educadores ao conhecer a cidade, o território e as

---

\* Doutorado em Educação pela Universidade de Siegen-Alemanha (2010). Coordenou a elaboração e implantação do Centros Educacionais Unificados. (CEU) na cidade de São Paulo. Ocupou os cargo de secretaria municipal de Educação da cidade de São Paulo e de Suzano (SP), Diretora Adm/financeira da Secretaria estadual de Educação, Diretoria de Elaboração e acompanhamento de indicadores da SECAD/MEC dentre outros.

\*\* Diretora aposentada da Rede Municipal de Educação e membro do Conselho Municipal de Educação - SP.

\*\*\* Diretora de Escola da Rede Municipal de Ensino e membro do Conselho Municipal de Educação - SP.

comunidades ali presentes promovem o diálogo entre a escola e a cidade. A experiência da reorganização curricular na Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, que ocorreu no período de 2013 a 2016, considerou como princípio a educação como um direito dos nossos bebês, crianças, jovens e adultos. A questão que se apresenta é se há relação entre a percepção do território na construção do currículo vivido e se os espaços do CEUs contribuíram para garantia de Direitos para a comunidade do seu entorno. A partir da experiência vivenciada pelas autoras, da Carta das Cidades Educadoras, e dos textos de Paulo Freire, Demerval Saviani e Tadeu T da Silva, será feita uma breve comparação com os avanços na rede municipal de ensino e como eles se relacionam.

**PALAVRAS CHAVES:** Currículo; território; cidade educadora; direitos humanos.

**ABSTRACT:** The Educating City presupposes the occupation of the territory promoting inclusion and the feeling of belonging. Describing the experience and dynamics of the networks that form is important to understand the elaboration of public policies. When educators get to know the city, the territory and the communities present there, they promote dialogue between the school and the city. The experience of curricular reorganization in the Municipal Education Network of the City of São Paulo, which took place between 2013 and 2016, under the administration of Mayor Fernando Haddad, considered education as a principle as a right for our babies, children, young people and adults. The question that arises is whether there is a relationship between the perception of the territory in the construction of the lived curriculum and whether the CEUs spaces contributed to guaranteeing Rights for the surrounding community. Based on the authors' experience of the Charter of Educating Cities, and the texts of Paulo Freire, Demerval Saviani and Tadeu T da Silva, a brief comparison will be made with the advances in the municipal education system and how they relate to each other.

**KEYWORDS:** Curriculum; territory; educating city; human rights..



www.revistafenix.pro.br

Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

(Artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos)<sup>1</sup>

A Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo aderiu a Rede de Cidades Educadora em 2004. O projeto avaliado, além da política educacional adotada que tinha como eixo a inclusão de todas e todos, apresentou o projeto Centro Educacional Unificado – CEU como um exemplo concreto de construção

<sup>1</sup> <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf> (05\_09\_2023)

da cidade educadora. E de relação com o território na criação da identidade das unidades educacionais.

O projeto dos CEUs foi concebido como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer, inspirados na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar para se estender à toda a cidade.

Na gestão de 2013 a 2016 houve um movimento para recuperar os conceitos de Cidade Educadora quando a Rede Municipal de Educação foi estimulada a vivenciar um movimento de reflexão sobre as bases curriculares que deveriam pautar as políticas educacionais do município na garantia do Direito à Educação.

Um movimento que resultou de um processo intenso de debate e participação de diferentes setores educacionais e da sociedade civil organizada, dando origem a um amplo Programa de Reorganização Curricular “Programa Mais Educação São Paulo”.

Houve a oportunidade de realizar a construção coletiva de uma política pública de educação que esteve ancorada na participação, no diálogo permanente, na valorização da trajetória e das identidades de educadores, estudantes e comunidade e na reflexão sobre as realidades, as especificidades dos territórios, dos sujeitos que constituem a Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

Construiu-se uma política pública referenciada e orientada no Plano Municipal de Educação, aprovado em 2015 com vigência até 2025.

A produção de novas propostas e práticas orientou a implementação e a consolidação da política pública educacional da Cidade de São Paulo e suas diretrizes: qualidade social da educação para a garantia à educação e aos direitos de desenvolvimento e aprendizagem, acesso e permanência na escola,

gestão democrática, respeito a diversidade, valorização dos profissionais da educação e modernização da gestão.

Assim, um programa reorganizando o ensino fundamental, previsto no Estatuto do Magistério, conseguiu ser concretizado em ciclos de aprendizagem de alfabetização, interdisciplinar e autoral. Mas, a preocupação com o currículo é necessária para que a reorganização dos ciclos possa acontecer de forma integrada e não mecânica, requer a revisão constante tanto na prática como na pesquisa para que não fique apenas nos discursos da eficácia e eficiência às ações pedagógicas que se desenvolvem nos sistemas educacionais.

E como pensar a reorganização curricular e seus processos de convivência; como pensar um currículo que pudesse ter como centralidade os sujeitos e seus processos de vida, que pudesse integrar toda a educação básica, que devesse considerar estudantes e educadores como autores, criadores, protagonistas dos seus processos de ensino e aprendizagem.

## CURRÍCULO CRÍTICO E EMANCIPATÓRIO

Tudo o que a gente puder fazer no sentido de convocar os que vivem em torno da escola, e dentro da escola, no sentido de participarem, tomarem um pouco o destino da escola na mão, tudo o que a gente puder fazer nesse sentido é pouco ainda, considerando o trabalho imenso que se põe diante de nós que é assumir o país democraticamente.

(Paulo Freire, 1986 – p.19)

O modo de conceber o significado sobre o currículo está intimamente relacionado às diferentes concepções de homem, de mundo, de educação, de aprendizagem e de escola que se caracterizaram em cada período histórico.

Estas concepções determinam as práticas dentro dos espaços escolares, tendo um papel fundamental na construção da formação humana.

Ao longo da história a organização do currículo se materializou na escola, na maioria das vezes, como um mecanismo de controle, dentro de uma lógica excludente que enfatiza a competição e o individualismo, se distanciando de uma visão humanista de formação.

Na escola tradicional, o currículo prescrevia um conjunto de conhecimentos técnicos, que moldavam os sujeitos da escola para atuarem em uma sociedade em desenvolvimento; a ênfase estava voltada para a eficiência, a produtividade e organização. Até a década de 60 havia o entendimento de que a função da escola seria a de instruir, transmitir os conteúdos necessários, tratados de forma descontextualizados.

Após a década de 60 e 70, surgem as teorias críticas, que trazem a perspectiva da escola como reprodutora das desigualdades sociais, pois se encarrega de reproduzir a ideologia da classe dominante. Neste momento histórico o currículo representa as estruturas econômicas, sociais e culturais, portanto, considera-se que ele não é neutro, nem desinteressado.

As teorias críticas apontam que o currículo também constrói significados e valores sociais e culturais, que dependendo de como o conhecimento transformado em saber escolar é desenvolvido, é determinante para a formação dos sujeitos da escola. Já as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. O currículo necessita ser vivenciado na prática efetiva na sala de aula, incluindo o desenvolvimento das aulas, conteúdos, metodologias e estratégias utilizadas pelos professores. É por meio do currículo vivido que os estudantes têm acesso aos conteúdos e experiências educacionais.

Neste sentido, é importante destacar as contribuições de Paulo Freire e Dermeval Saviani quando apresentam críticas ao currículo existente nas Pedagogias Tradicionais. A partir da contribuição desses educadores alguns princípios curriculares podem ser formulados para a seleção dos conteúdos do

ensino na construção da pedagogia histórico-crítica, bem como a perspectiva da diversidade e da diferença e sua produção social como nos apresenta Tomaz T. da Silva no artigo “A produção social da identidade e da diferença”.

Freire (2011), apresenta a crítica ao currículo existente nas Pedagogias tradicionais chamando de “educação bancária”, a forma como os conteúdos “depositados” na escola sem articulação com os interesses reais dos alunos – que os recebem de forma passiva.

Para Saviani (1980), é preciso que os conhecimentos produzidos historicamente estejam ao alcance e sejam garantidos para toda sociedade, independente da classe social. O autor faz a relação entre educação e política ressaltando a importância dos conteúdos trabalhados, como condição de emancipação dos sujeitos, especialmente para as classes menos favorecidas. A elaboração do currículo não pode acontecer de maneira aleatória, mas com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta, a relação com o território se torna necessária nessa elaboração.

Outro aspecto importante para reflexão é o que denominamos chamar de “currículo oculto”, ou seja, aquele que mesmo não estando contemplado no currículo escolar também é responsável pela formação humana, pois se encontra presente nas práticas escolares, nas relações que se estabelecem entre professores e alunos, nos projetos realizados e atividades desenvolvidos pela escola, durante todo o ano letivo. O currículo oculto tornar-se-á visível pela atuação do professor. O Currículo construído com a participação dos professores e demais profissionais da educação não pode inviabilizar a atuação do professor. Deve servir como orientador.

Compreendendo, portanto, as complexas realidades contemporâneas que apresentam mudanças significativas nos campos político, econômico, cultural, social e educacional, necessário superar, na organização do nosso

trabalho, práticas pedagógicas que impedem a reflexão crítica e a superação de conteúdos desarticulados e fora do contexto.

Uma educação bancária deixa, então, de fazer sentido, pois reduz nossos estudantes a simples reprodutores do conhecimento, promovendo o empobrecimento dos currículos voltados apenas à conservação da ordem vigente e às aprendizagens apenas necessárias à adaptação social.

Com o fenômeno da globalização, que promove a exclusão de grande parte da população menos favorecida e, considerando o currículo como um produto histórico, resultado de um conjunto de forças sociais, políticas e pedagógicas, torna-se fundamental a construção de um currículo que garanta os Direitos Humanos, o Direito a Educação, a Aprendizagem e o desenvolvimento dos nossos bebês, crianças, jovens e adultos.

Neste aspecto, propõe-se a mudança de visão trazendo na pedagogia e no currículo a dimensão libertadora do educando(a). Precisamos de uma educação que reconheça educandos(as) e seus familiares, não como objetos sobre os quais se deposita o conhecimento, mas sim como sujeitos potentes, imersos em suas realidades e autores, criadores de cultura desde o nascimento, capazes, por isso, de construir conhecimentos (São Paulo, 2016, p. 8).

Portanto, priorizou-se nesta reorganização curricular a reflexão e construção de um currículo crítico e emancipatório, pois é aquele que na sua construção contempla as vozes silenciadas por outras proposições, que permite a compreensão crítica da prática social, favorecendo e propiciando relações baseadas na autonomia, na dignidade das pessoas, no enfrentamento à servidão e dominação, em todas as suas manifestações.

Essa perspectiva de currículo considera que a centralidade está no sujeito e nos processos vividos, em que compreendem, reconhecem, consideram e incorporam as diferenças como identidades dos sujeitos, na perspectiva histórica da transformação social (São Paulo, 2015, p. 8.).



Assim, entendemos o currículo como escolhas em uma construção que vai muito além da definição ou seleção de um rol de conteúdos ou atividades. Pressupõe uma articulação na construção do conhecimento que possibilite conexões e compreensão dos vários aspectos da vida.

A formação para a emancipação deve considerar a superação das desigualdades, construindo uma educação para a promoção de sujeitos livres e autônomos.

Neste sentido, é imprescindível educar nosso olhar na visão de um currículo que rompa com as práticas excludentes, que tenha na concepção de ensinar, de aprender, de avaliar, na forma como as relações são estabelecidas no espaço escolar, na organização dos espaços e tempos, nas escolhas dos conteúdos, o compromisso com, principalmente a garantia dos Direitos e da aprendizagem.

Alguns princípios nos ajudam a identificar um currículo que apresenta, na sua construção e desenvolvimento, características emancipatórias, quando:

1. Considera o contexto social, econômico e político em que vivem os nossos estudantes em um determinado tempo histórico. Estes interferem na prática de uma instituição e nas escolhas que faz em termos curriculares.
2. Reconhece o contexto das interações sociais e culturais, assumindo o conteúdo como construção social onde estudantes e profissionais da educação são protagonistas e autores da produção de conhecimento.
3. Respeita os diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias, reconhecendo que são permeados de conflitos.
4. Considera as características que identificam os sujeitos, levando-se em conta as questões de gênero, o perfil étnico-racial, a origem, a condição econômica etc.



E pode-se perceber como dialogam com os princípios da Cidade Educadora:

1. A educação transcende as paredes da escola para impregnar toda a cidade.
2. Aprender e desenvolver a consciência da comunidade e as competências necessárias para organizar a vida em comum em condições de igualdade e justiça.
3. Os municípios de todos os países, desde a sua dimensão local, deverão agir como plataformas de experimentação e consolidação de uma plena cidadania democrática.
4. Para dar sentido, incentivar, traçar um rumo democrático. As Cidades A educação em valores e direitos humanos é mais urgente do que nunca, Educadoras sentem-se portadoras do ideal de inclusão, acolhendo cada pessoa como ela é e convidando-a a participar num projeto comum de cidade.

Assim, torna-se fundamental construir um currículo ancorado em múltiplas dimensões, no conhecimento dos educandos e suas culturas e que, ao mesmo tempo, promova a ampliação de seus repertórios para uma verdadeira formação humanista, reconhecendo a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem.

Um Currículo que promova a escola como:

- - espaço de acolhimento dos bebês, crianças, jovens e adultos no sentido de assumir a responsabilidade do cuidar e do educar (função social)
- - lugar de vida como local da igualdade de oportunidades educacionais entre todos os estudantes de diferentes classes sociais e da garantia dos direitos (função política)
- - lugar onde se firma o compromisso com a coletividade como espaço da cidadania, democracia, aprendizagem, conhecimento e

produção de saberes, formação, inclusão, emancipação dos sujeitos, rompe com a exclusão.

- - espaço privilegiado para a ampliação e diversificação de repertórios, apropriação e construção de saberes e conhecimentos de diferentes ordens (função pedagógica)
- - núcleo articulador do território como um espaço de produção de sujeitos, um lugar de vivências e relação entre as pessoas, um lugar onde a história de homens e mulheres se realizam a partir da sua existência e experiência concreta

Construir um currículo mais flexível, menos compartimentalizado, mais emancipatório, significativo e relevante aos estudantes. Construído e articulado no território. Um currículo onde as referências de sua organização estejam mais próximas ao vivido do que ao prescrito, concebendo a educação e as políticas públicas a partir da cidade, dos territórios.

Deste modo, ressalta-se a importância do papel estratégico da escola pública enquanto espaço do acolhimento de todas e todos, da defesa do conhecimento produzido historicamente pela humanidade, da produção de saberes, da aprendizagem significativa, da formação cidadã, da inclusão, da afetividade e da democracia, elementos estes fundamentais para uma educação emancipatória.

Portanto, ao pensar no currículo crítico e emancipatório para a concretização da reorganização curricular na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, também foi pensado uma escola que valoriza o conhecimento sócio e historicamente produzido, que se constitui em um espaço de convívio democrático, onde o ato de educar deve proporcionar aos estudantes condições de compreender e interagir criticamente no contexto social, não sendo apenas reproduzidor da sociedade vigente.

A cidade na relação com os espaços educacionais dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço

cultural de aprendizagem permanente por si só, oferecendo importantes elementos para uma formação integral.

## CIDADE EDUCADORA – TERRITÓRIO E CURRÍCULO

Ao relacionar currículo e território, pensamos na comunidade com o cuidado de olhar o território em que ela está, onde exercita suas relações socioeconômicas, socioculturais e qual o espaço, geográfico e físico, ou não, que ela ocupa. Espaço social e espaço público. O conceito de espaço público contempla a postura dialógica que deve ser exercitada no espaço público-organização e reivindicação, para obtenção de um acordo que beneficie a todos. É nesse diálogo que pode ser construída a legitimidade, tanto do movimento social, quanto do poder público.

Olhar o entorno do CEU, sua composição social e a relação que tem com o equipamento, é necessário para compreender que o processo de aprendizagem e desenvolvimento inerentes à Educação só é possível de acontecer e de desenvolver-se em múltiplos espaços, tanto dentro dos muros da escola, como fora deles, de forma transversal e multidisciplinar, envolvendo diferentes níveis de conhecimentos e subjetividades, saberes diferentes.

Essa compreensão da multiplicidade e diversidade de sujeitos, causas e espaços, amplia o campo de ação pedagógica, contribuindo na construção de valores democrático-participativos e multiplicando as redes educativas e culturais. Paulo Freire afirma que a escola que se quer democrática participa dos processos de conquista da cidadania, “é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”, Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*.

Considerando-se a multiplicidade de espaços e possibilidades educativas existentes nesse espaço, e a diversidade dos sujeitos envolvidos nas Vivências e Experiências que ali podem acontecer, e como contribuem para o

desenvolvimento dos sujeitos e dos próprios locais, incluindo, respeitando a diversidade e a população local.

Essa compreensão é necessária para que possamos conceituar a comunidade do CEU, para além de uma comunidade escolar. Na prática cotidiana, construímos diversos vínculos a partir de símbolos, imagens e aspectos culturais que nos permitem conhecer e reconhecer os elementos daquele espaço, criando identidade, dando um sentido de território pela pertença ao grupo que ocupa e constrói o espaço e nele, os valores que o transformam.

O encontro e o cruzamento de interesses complementares criam um laço social “novo”, ou seja, outro tipo de princípio de solidariedade, com moral próprio, que dá origem a uma nova organização social, sendo seu fundamento, a diversidade e multiplicidade de papéis sociais, em que procuramos a companhia daqueles que pensam e que sentem como nós, ou não.

De acordo com Milton Santos, pensar o território pressupõe a forma de uso- processo em movimento ao longo do tempo- pelos sujeitos que nele vivem e talvez se possa inferir que molda/forma a comunidade, a partir da apropriação desse equipamento que se propõe oferecer e oferece, intensos diálogos em múltiplas linguagens. Nesse espaço deveríamos acessar e exercer nossos direitos,

Quando entendemos comunidade, como conjunto de pessoas que compartilham algo em comum, que podem ser sonhos, valores, ideais, propósitos, objetivos, pensamentos, buscas, lutas, necessidades, práticas, rituais, tradições, princípios, gostos, saberes, práticas, podemos estar nos referindo a tudo isso dentro de uma determinada área geográfica, ou não.

O CEU levou para as periferias da cidade espaços qualificados para uso das comunidades como seus espaços de convivência e organização, de apoio na sua constituição como sujeitos sociais, eles se constituem em espaços de

afirmação de direitos e de promoção da cidadania. Atuando como polo de uma rede das unidades educacionais, fortalecendo as ações territoriais.

Os espaços educacionais, por meio do diálogo permanente, abrem espaço para a convivência das ações educativas formais com as ações informais (não internacionais ou planejadas) conviverem tornando realidade a troca de experiências.

Articular o território com o currículo visando a educação emancipatória nos coloca pelos menos dois desafios: (i) “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade, a sua; (ii) combater as desigualdades para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo; (iii) promover o acesso fácil para toda a população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento.

A Carta das Cidades educadoras defende que todos os seus municípios têm direito

[...] de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação (...) deverá levar em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares. (Carta Cidades Educadoras)

Sob essa diretriz a construção do currículo em diálogo com os trabalhadores da educação e com as realidades locais, respeitando as diversidades existentes. Neste sentido,

[...] deverá favorecer a liberdade de expressão, a diversidade cultural e o diálogo em condições de igualdade. Deverá acolher tanto as iniciativas inovadoras como as da cultura popular, independentemente da sua origem. Deverá contribuir para a

correção das desigualdades que surjam então da promoção cultural, devido a critérios exclusivamente mercantis. (Carta Cidades Educadoras)

O diálogo, a percepção do território, o sentimento de pertencimento permite que o currículo e as ações pedagógicas que dele derivem promovam o “encantamento, do aconchego, do sentir-se bem ao atuar na escola; considera toda subjetividade das pessoas, todo o sentimento, toda a emoção, não enfatizando apenas o fenômeno objetivo, observável e quantificável”.<sup>2</sup>

A identidade é um processo de identificação, de filiação, de adesão, que se dá por meio da comunicação entre diversos sujeitos, na forma de diálogo ou mesmo de confronto. Pertencer a um território é, acima de tudo, querer e sentir-se reconhecido nele, na concordância ou na discordância, nos consensos e nos dissensos, afirmando a dialética de sua estrutura.

O currículo, como colocado que se quer incorporar o respeito à diferença; a perspectiva da Educação Intercultural; o legado dos movimentos sociais a que valoriza a cidadania e a solidariedade;

A escola deixa de ser um lugar abstrato para inserir-se definitivamente na vida da cidade e ganhar, com isso, nova vida. A escola se transforma num novo território de construção da cidadania (e, portanto, de direitos e deveres)

A cidade será educadora quando reconhecer, exercitar, além de suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços), uma função educadora, quando assumir a intencionalidade e a responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças, adolescentes e jovens.

---

<sup>2</sup> Carta Cidades Educadoras - <https://www.edcities.org/pt/presentacion-de-la-nueva-carta-de-ciudades-educadoras/>

## CEUs – FERRAMENTA DE IGUALDADE SOCIAL

“É preciso mostrar aos alunos que o trabalho e a vida deles são uma parte do trabalho e da vida do país.”

Anton Makarenko<sup>3</sup>

A citação de Anton Makarenko, muitas vezes escrita e reescrita, pode trazer a importância de uma sociedade que não se esquiva da necessidade de pensar nos meninos e meninas em evidente situação de privação de direitos. Os Centros Educacionais Unificados recebem crianças e adolescentes para além do seu vínculo com uma das unidades educacionais abrigadas no equipamento. A presença destes meninos e meninas faz parte da preocupação e da atenção de profissionais comprometidos com a função social dos CEUs.

No entanto, os CEUs, com todas as suas especificidades e evidente vocação de qualificar a existência de populações periféricas da nossa cidade, precisaram e precisam ser sempre cuidadosamente observados para por motivos diversos não se tornarem mais um espaço de exclusão.

A experiência de encontrar catracas, com a obrigatoriedade de apresentação de documentos nas portas dos CEUs, ratifica a posição do poder público em alguns momentos da nossa cidade. Catracas funcionando como barreiras, contrastando com uma arquitetura que evidencia o cuidado em fundir o equipamento social estruturado com a rua ou a “quebrada” como preferem os meninos e as meninas de algumas regiões que acolhem os CEUs.

Mesmo considerando a estrutura filosófica dos CEUs, o cuidado conceitual, o empenho na estruturação de instâncias democráticas fortes, teoricamente com potência para atravessar períodos de maiores intervenções, criou condições acompanhar mudanças de governos na cidade e vimos estas

<sup>3</sup> [https://issuu.com/dreitaquerasme/docs/boletim\\_cidade\\_educacora2013\\_prog](https://issuu.com/dreitaquerasme/docs/boletim_cidade_educacora2013_prog) (05\_09\_2023)



alterações, trazerem consigo um projeto de cidade e de sociedade onde nem todos são bem vindos.

Educadores, articuladores sociais, instrutores de esporte e representantes equipes gestoras dos Centros Educacionais Unificados, relatam em algumas oportunidades que os pequenos cidadãos por décadas nomeados como Meninos de Rua, fazem parte de uma preocupação eminente nestes equipamentos sociais. São ora renomeados como Meninos do CEU. Passam, horas, dias da semana, finais de semanas, sob os olhares destes profissionais que por sua condição, local de trabalho e empatia, se aproximam de uma atuação na perspectiva de educadores sociais. Profissionais que procuram formas de satisfazer as necessidades básicas de meninos e meninas, respeitam sua liberdade e na medida do possível buscam fortalecer seus vínculos com familiares e a com a comunidade.



É no centro dos conflitos humanos, políticos e sociais, que ocorre a práxis do educador social, uma vez que seu projeto político pedagógico é incluir as vítimas da desigualdade social e da privação de direitos e da liberdade... Isso requer de todos a capacidade de sonhar, de ler, interpretar e perceber as manhas e artimanhas do sujeito, da sociedade, do mercado e das instituições que têm violado os direitos da vida humana. (NETO, 2010, p. 29-64)

A constatação desta realidade atravessa as práticas desenvolvidas nos CEUS da cidade. A presença de profissionais que não aceitam a naturalização da desigualdade, da privação de direitos e da situação de abandono de cidadãos tão pequenos nos evidencia o perfil de profissionais preocupados em incluir vítimas da desigualdade social. Esta constatação evidencia o papel do próprio equipamento social se desenhando como uma “maquinaria” contra o abandono e as desigualdades tão naturalizadas.

Alguns antídotos são absolutamente necessários. A Rede de Proteção Social e seus diversos atores e abordagens interdisciplinares, precisam estar presentes nos CEUS, para compor ações eficientes com educadores. Esta rede

precisa estar nos CEUs de forma perene, para formalizar a presença dos princípios de direitos humanos como premissa, como uma presença irrevogável.

A possibilidade da humanização das relações e da viabilidade do contato com diferentes linguagens abrem portas para o diálogo. O tempo de abandono destas crianças e adolescentes pode se converter em tempo de encontro com o belo, com a diversidade presente na arte. É oportuno constituir um cenário que vislumbre o acesso à direitos fundamentais. O CEUs tem em sua estrutura filosófica combustível para pavimentar este caminho.

Conceitos como cidade educadora, territórios educativos, reorganização curricular, podem ser considerados como camadas fundamentais na luta contra o posicionamento que entende como legítimas as diferenças sociais severas e naturaliza a privação de direitos básicos para crianças e adolescentes. A partir de um patamar de conquistas destes direitos primordiais, poderemos considerar iniciada a estruturação da universalização dos direitos educacionais, que são absolutamente imprescindíveis na luta pela humanização das relações e possamos promover a ampliação da experiência humana.

## LIÇÕES APRENDIDAS

A cidade será educadora quando reconhecer, exercitar, além das suas funções tradicionais (econômica, social, prestação de serviços) uma função educadora, quando assumir a intencionalidade e a responsabilidade cujo objetivo seja a formação, promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes.

A reorganização curricular resultou de um processo intenso de discussão e participação envolvendo os educadores da Rede de Ensino, educadores de diferentes setores educacionais, além da sociedade civil organizada. O debate curricular esteve ancorado nas múltiplas dimensões de

concepção de educação, no conhecimento dos educandos e educadores e suas culturas, no reconhecimento da multiculturalidade e diversidade como elementos constitutivos de ensino e aprendizagem, na educação integral, no ensino fundamental organizado em ciclos de aprendizagem e na unidade educacional como núcleo articulador do território. Um currículo onde as referências de sua organização se encontram mais próximas ao vivido do que ao prescrito

Os CEUs são espaços sociais, não apenas físicos, que permitem a convivência e a troca de diversos saberes atuando como polo de convivência e desenvolvimento de práticas sociais que reverberam junto a política educacional. Espaços que podem oportunizar novas práticas pedagógicas a serem exercitadas em todas as unidades educacionais de nossa cidade. Sua importância foi apresentar espaços para diversas práticas culturais, pedagógicas, esportivas e de convivência social.

A articulação dos conceitos de Cidade Educadora, território e comunidade demonstram respeito pelos saberes existentes na sociedade e de como essa articulação garante o acesso a direitos, não apenas direito a aprendizagem, mas aos direitos sociais, econômicos na direção de tornar a sociedade menos desigual.

Os CEUs, como descrito nas suas diretrizes devem se tornar polos de convivência e de novas práticas pedagógicas, não apenas esses espaços, mas nas unidades educacionais e as novas práticas pedagógicas devem ser visibilizadas a partir da prática cotidiana dos educadores, ao darem vida ao currículo construído.

## REFERÊNCIAS

AICE, **Carta das Cidades Educadoras** (<https://www.edcities.org/pt/presentacion-de-la-nueva-carta-de-ciudades-educadoras>)

CHARLOT, Bernard. PINO, Sandra. **Educação ou Barbárie?:** uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_, Paulo. **A Educação na Cidade**, São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_; Shor, I. **Medo e Ousadia:** cotidiano dos professores. RJ: Paz e Terra, 1986. p.19.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Secretaria Municipal de Educação**. Agir com a Escola: revisar, ressignificar, avaliar, replanejar. São Paulo: SME/DOT, 2016.

\_\_\_\_\_, Paulo. **Educadores de rua: Uma abordagem crítica**. Bogotá: Gente Nueva, Unicef: 1989.

**São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação**. Direitos de Aprendizagem dos ciclos Interdisciplinar e Autoral. São Paulo: SME:COPEd, 2016<sup>a</sup>. (Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

GONZÁLES, A. Miguel. **Indagações sobre currículo:** educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

NETO, João C. S N. **Pedagogia social: A formação do educador social e seu campo de atuação. Cadernos de pesquisa em educação**. Vitória: volume 16, número 32, p. 29-64, jun/dez, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/about>

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

\_\_\_\_\_, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação do senso comum à consciência filosófica.** 15 edição,

SILVA, Tomaz Tadeu (org). A produção social da identidade e da diferença. In **Identidade e Diferença – A perspectiva dos estudos culturais**, 3 edição, Editora Vozes, 2000.

RECEBIDO EM: 21/09/2023

PARECER DADO EM: 07/11/2023



[www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br)