



**IVY ENBER CHRISTIAN
UNIVERSITY CENTRO DE CIÊNCIAS
HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO**

BEATRIZ BUGANEME

**TERRITÓRIOS EDUCADORES:
O PROJETO PILOTO DE CAMPO LIMPO SÃO PAULO - SP**

São Paulo
2024



BEATRIZ BUGANEME

**TERRITÓRIOS EDUCADORES:
O PROJETO PILOTO DE CAMPO LIMPO
SÃO PAULO - SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Educação da Ivy Enber Christian University, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientação: Profa. Dra. Thayza Wanessa Silva Souza Felipe

Linha de pesquisa: Políticas Públicas

São Paulo
2024



CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

SEÇÃO DE CATALOGAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO – ENBER

B931t Buganeme, Beatriz.
Territórios educadores: o projeto piloto de Campo Limpo São Paulo-SP. [recurso eletrônico] / Beatriz Buganeme. – Dados eletrônicos. – São Paulo-SP: 2024.

99 f.

Orientação: Thayza Wanessa Silva Souza Felipe.

Dissertação (Mestrado) - ENBER/PPGCE.

1. Educação. 2. Cidade educadora. 3. Território educador. I. Felipe, Thayza Wanessa Silva Souza. II. Título.

ENBER/BC

CDU 37:911.375.3

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Beatriz E. Maia, CRB 15/980



IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRAUAÇÃO INTERNACIONAL EM EDUCAÇÃO

Beatriz Buganeme

Territórios Educadores: O Projeto Piloto de Campo Limpo São Paulo - SP

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Thayza Wanessa S.S. Felipe

Profª. Dra. Thayza Wanessa Silva Souza
Felipe. (Membro-interno PPGE/ENBER)

Sawana Araújo Lopes de Souza

Profª. Dra. Sawana Araújo Lopes de Souza
(Membro-interno/PPGTEO/ENBER)

Nathalia F. Egito Rocha

Dra. Nathalia Fernandes Egito Rocha
EXTERNAL MEMBER

Versão final do trabalho que foi aprovado no dia 24 de maio de 2024.

São Paulo
2024



"Um dos maiores erros é julgar as políticas e programas por suas intenções em vez de julgá-los por seus resultados".

(Milton Friedman, 1962).



RESUMO

Este trabalho objetivou debater o conceito de Território Educador, suas possibilidades, propósito e desafios, na região do Campo Limpo, Zona Sul de São Paulo, em 2018, que serviu como projeto-piloto para a cidade. Os objetivos específicos são descrever a implantação desse Território Educador na região do Campo Limpo; suas providências, ações e resultados; levantar os avanços alcançados; analisar a implantação à luz dos objetivos que nortearam a Carta das Cidades Educadoras. Optou-se pela revisão bibliográfica qualitativa e, como possibilidade de perspectiva teórica, a Carta das Cidades, 1990, que fundamenta a ideia de Cidades Educadoras. A cidade de São Paulo integra a rede Cidades Educadoras desde 2004. Como metodologia de pesquisa, adotou-se a seleção de textos em plataformas de busca, a fim de analisar publicações científicas com a temática educação, território e cidade. O propósito foi qualificar com práticas reais outras iniciativas próximas à de Campo Limpo. Os mecanismos de busca foram *Scopus*, *Eric* e *SCIELO*, com os descritores “*educating city*”, or “*education cities*”, or “*cidades educadoras*”, or “*Ciudades educadoras*”, or “*cidade educadora*”, or “*território educador*”. Foram selecionados cinco textos, dentro do espectro da realidade da região do Campo Limpo. A relevância e justificativa do tema se dão por se tratar do desenvolvimento de uma política pública, dentro do Plano de Metas da Prefeitura, e por considerar seus aspectos multiplicadores e extensivos para toda a cidade. Após reflexão e análise, verificou-se que a ideia da Cidade Educadora em São Paulo ainda está aquém do propagado na Carta. Contudo, observou-se que a cidade avança independentemente das propostas da Carta, cujos fundamentos se mostraram tendenciosos e questionáveis em inúmeros aspectos.

Palavras-chave: cidade educadora, território educador, educação.



RESUMÉN

Este trabajo tuvo como objetivo debatir el concepto de Territorio Educador, sus posibilidades, finalidades y desafíos, en la región de Campo Limpo, Zona Sur de São Paulo, en 2018, que sirvió como proyecto piloto para la ciudad. Los objetivos específicos son describir la implementación de este Territorio Educador en la región de Campo Limpo; sus medidas, acciones y resultados; revisar los avances realizados; analizar la implementación a la luz de los objetivos que guiaron la Carta de Ciudades Educadoras. Optamos por una revisión bibliográfica cualitativa y, como posibilidad de perspectiva teórica, la Carta das Cidades, 1990, que sustenta la idea de Ciudades Educadoras. La ciudad de São Paulo forma parte de la red de Ciudades Educadoras desde 2004. Como metodología de investigación, se adoptó la selección de textos en plataformas de búsqueda para analizar publicaciones científicas sobre el tema de educación, territorio y ciudad. El objetivo era calificar otras iniciativas cercanas a Campo Limpo con prácticas reales. Los motores de búsqueda fueron Scopus, Eric y SCIELO, con los descriptores “ciudad educadora”, o “ciudades educativas”, o “ciudades educativas”, o “ciudades educativas”, o “ciudad educativa”, o “territorio educativo”. Se seleccionaron cinco textos, dentro del espectro de la realidad de la región de Campo Limpo. La relevancia y justificación del tema se deben al desarrollo de una política pública, dentro del Plan de Metas del Ayuntamiento, y considerando sus aspectos multiplicadores y extensivos para toda la ciudad. Luego de reflexiones y análisis, se constató que la idea de Ciudad Educadora en São Paulo aún está lejos de la propagada en la Carta. Sin embargo, se observó que la ciudad avanza independientemente de las propuestas de la Carta, cuyos fundamentos han demostrado ser parciales y cuestionables en numerosos aspectos.

Palabras clave: ciudad educadora, territorio educador, educación.



LISTA DE SIGLAS

- AICE** Associação Internacional de Cidades Educadoras
BNCC Base Nacional Comum Curricular **CECCO**
Centros de Convivência e Cooperativa **CEU**
Centro Educacional Unificado
DRE-CL Diretoria Regional de Educação de Campo Limpo
DIPED Diretoria Pedagógica
EDIF Departamento de Edificações/PMSP
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC Ministério da Educação
PCN Programa Cidades SustentáveisPdM Plano de Metas
PMSP Prefeitura Municipal de São Paulo
POEIs Professores Orientadores de Educação Integral
POT Programa Operação Trabalho
PPE Projeto Político EducacionalRME Rede Municipal de Ensino
SEC Secretaria Especial de Comunicação – PMSP
SIMA Secretaria de Infraestrutura e Meio Ambiente - PMSP
SME Secretaria Municipal de Educação
SPIntegral Programa São Paulo Integral
SPTrans São Paulo Transporte
TE Território Educador
TEG Transporte Escolar Gratuito
UBS Unidade Básica de saúde



LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Textos selecionados.....	22
Tabela 2 – Documentos norteadores.....	36

ANEXOS

ANEXO A – Mapa da Prefeitura Regional de Campo Limpo.....	79
ANEXO B – Divulgação de SME 1: TE.....	80
ANEXO C – Divulgação de SME 2: TE.....	82
ANEXO D – Divulgação de SME 3: TE - etapa final.....	85
ANEXO E – Divulgação de SME 4 Ed. Integral e Cidades Educadoras.....	88
ANEXO F – Divulgação de AICE – CE–BR.....	89



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O PESQUISADOR, SEUS OBJETIVOS E MOTIVAÇÕES	15
2 MÉTODO	19
3 REFERENCIAL TEÓRICO	24
4 O TERITÓRIO DE CAMPO LIMPO	37
4.1 Infraestrutura da região do Campo Limpo	41
4.2 O projeto CEU, seu propósito e inserção como TE	42
4.3 Relato de experiência no Território (documental)	44
4.4 Implantação do programa Território Educador em Campo Limpo	46
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	50
5.1 Análise segundo os textos selecionados	51
5.2 Análise de resultados segundo a Carta	64
5.3 A questão político pedagógica: mais uma forma de segregação	67
5.4 Uma parada na LDB e no SPI	70
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	88



INTRODUÇÃO

O título deste trabalho “Territórios educadores: o projeto-piloto de Campo Limpo” compõe-se de uma perspectiva educacional e de uma hipótese de pesquisa. A primeira refere-se ao projeto educativo construído por duas organizações internacionais – UNESCO e União Europeia. A segunda deriva da análise e compreensão desta realidade a partir do Plano de Metas da prefeitura da cidade de São Paulo. Assim, foi possível elaborarmos a hipótese de que a implementação do Território Educador, embora não tenha obtido o resultado preconizado enquanto projeto educativo, está limitada às questões sociais e políticas que vão além da boa vontade de um plano de governo municipal. Portanto, trataremos aqui de analisar essa implantação à luz dos princípios estabelecidos pela Carta das Cidades Educadoras, de 1990.

Nosso primeiro contato com a ideia de território educador surgiu na região de Campo Limpo, quando foram feitas algumas pequenas intervenções urbanas no entorno de Praça do Campo Limpo. Como educadora, é bastante pertinente o questionamento acerca de projetos dentro de nossa comunidade. Afinal, como diz o professor Antonio Nóvoa é impossível imaginar um professor que ao longo de sua carreira não faça reflexões cotidianas acerca de sua prática (NÓVOA, 2001, p.1).

Essas reflexões são a mola propulsora deste trabalho e estão ancoradas no fato de que o professor intermedeia o conhecimento, propondo estratégias para que a aprendizagem do aluno consiga ser significativa. Cabe ao professor tomar decisões diárias sobre sua atuação frente ao currículo, à comunidade escolar, à sua turma e a cada aluno. Como comunidade educativa entendemos aqui como

Comunidade educativa designa os atores participantes do processo educacional, dentro e fora das unidades escolares. Do ponto de vista metodológico operacional, o conceito envolve a comunidade escolar propriamente dita, composta de professores e especialistas, quadro de apoio, coordenadores e orientadores pedagógicos, alunos, pais, funcionários e todo a equipe administrativa da gestão interna (diretores, supervisores etc.), a comunidade externa às escolas (Secretarias de Estado, Delegacias Regionais de Ensino e outros representantes da sociedade civil organizada), assim como a comunidade do entorno da unidade escolar, composta de organizações da sociedade civil que tratam de questões que dizem respeito à escola, ou seja, movimentos sociais, sindicatos, associações religiosas, Organizações Não-Governamentais (ONGs) que atuam no terceiro setor, organizações de empresários etc.



que ali reside ou trabalha, não necessariamente pertencente a alguma entidade ou movimento social. (GOHN, 2004, p.40).





Essa concepção vai ao encontro da proposta ao longo do texto da Carta das Cidades Educadoras. Não há como pensar em projetos para a educação básica que não considerem a adesão do professor.

O professor apenas refletir sobre sua prática, contudo, não basta. Requer esforço, movimento para dentro de si e para fora, no intuito de fundamentar epistemologicamente seu fazer diário. Há que se pensar em avaliar estratégias e modos de fazer, “além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar” (LIBÂNEO, 2005, p.76).

O trabalho da docência está sempre em permanente mudança com o intuito de enfrentar os desafios de seu tempo. Este trabalho é justamente uma oportunidade de refletir um pouco essa prática a partir a proposta de Cidades Educadoras, considerando sua implementação na cidade de São Paulo.

As políticas públicas em educação têm um importante papel porque a partir delas são criados instrumentos e programas com a finalidade de assegurar uma educação de qualidade e seu acesso para todos. Esses programas traçam diretrizes escolares, de forma a garantir o previsto na Constituição Federal - art. 205, que fixa a educação como direito de todos e dever do Estado, e o art. 206, que estabelece, dentre os princípios norteadores do ensino no Brasil, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. São ferramentas para contribuir para a permanência dos alunos nas escolas e o respeito às diferenças. A partir delas, criam-se programas que influenciam a maneira não apenas de como devemos trabalhar em nossas escolas, em nossas salas de aula, mas dizem, também, como os recursos públicos serão alocados. As políticas públicas estão em tudo, do coletivo ao individual, e dizem respeito a todos nós, irrestritamente. Portanto, a implementação desse projeto da prefeitura de São Paulo afeta diretamente a vida das pessoas, dos equipamentos escolares e, por conseguinte, o trabalho diário do professor. Afinal, o objetivo é promover a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem, sempre com foco na promoção humana.



...cesas perspectivas, mas na medida de que essas pessoas possam reali...



encontrar meios através de legislação e programas, no intuito de fazer valer esse direito com qualidade para todos. Corrobora esse pensamento a fala de Souza (2006, p.21) sobre política pública como “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Ou seja, depreendemos que políticas públicas são conjuntos de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, para um grupo social ou setor econômico, por exemplo. São elaboradas com o intuito de garantir os direitos do cidadão, ou seja, correspondem a direitos assegurados constitucionalmente.

O governo da cidade de São Paulo, nesse intuito, resolveu colocar em seu Plano de Metas (PdM-2021-2024) a implantação de um desses programas: o Território Educador, meta 42, no distrito de Campo Limpo. Essa região foi eleita em 2018 pelo governo municipal para um projeto-piloto desse programa.

Portanto, nosso tema é a implantação do Território Educador na cidade como São Paulo, seus desafios e sua relevância para a comunidade. Sua justificativa e relevância social está no fato de o distrito de Campo Limpo ser um projeto-piloto para implantação do projeto em outras regiões da capital.

Nosso objetivo geral é debater o conceito de Território Educador, suas possibilidades, propósito e desafios. Os objetivos específicos são descrever a implantação do Território Educador na região do Campo Limpo; suas providências, ações e resultados; levantar os avanços alcançados; analisar a implantação à luz dos objetivos que nortearam a Carta das Cidades Educadoras.

Nosso questionamento básico é bastante pertinente: Campo Limpo realmente conseguiu se transformar em um Território Educador como prevê o Plano de Metas, em consonância com a concepção da Carta das Cidades Educadoras? O que pode ser melhorado?

Nossa hipótese é de que não houve sucesso na implantação desse território dentro do modelo proposto porque São Paulo é uma cidade extremamente



compreensão e aplicação de ações relativas ao planejamento, na área de trabalho de cada

com os



profissionais da educação, e a proposta da Carta não se sustenta da forma como está pensada.

O percurso metodológico escolhido para viabilizar a confirmação dessa hipótese é através de uma pesquisa bibliográfica sob o método hipotético-dedutivo, com abordagem qualitativa, realizada com procedimentos bibliográficos e documentais.

Ao final, concluímos que o Programa Território Educador implantado em Campo Limpo não conseguiu se transformar em um modelo para a cidade, como foi nossa hipótese. Contudo, essa experiência pode indicar que se fazem necessárias novas estratégias na tentativa de implantarmos na cidade novos espaços educadores, dentro do perfil que desejamos e podemos enquanto SME.

Quiçá essas reflexões possam ser uma pequena referência do que foi feito de positivo, o que falta fazer e a melhor forma de realizar. Certamente, como projeto-piloto, a região propagará experiências para os demais Territórios que serão ou já foram implantados, inclusive com a proposta de novas rotas.

No primeiro capítulo, discorreremos sobre o papel do pesquisador e suas motivações; no segundo capítulo será exposto todo o percurso metodológico; no terceiro, trataremos dos referenciais teóricos, documentos e o histórico da Carta das Cidades Educadoras; no quarto capítulo apresentaremos o território de Campo Limpo, em São Paulo; no quinto, haverá análise e discussão dos resultados; no sexto capítulo, por fim, as considerações finais.

1 O PESQUISADOR, SEUS OBJETIVOS E MOTIVAÇÕES

“Fazer uma tese significa divertir-se, e a tese é como um porco: nada se desperdiça”.

(ECO, 1998, p.169)

Há um adágio que diz “O diabo tanto quis enfeitar o filho, que acabou furando-lhe um olho”. Esse ditado, aqui, serve para nos alertar sobre as



pretensões de nosso trabalho acadêmico, mantendo o mesmo propósito de vida e real
propósito que nos move



a estudar. Todavia, é ele que nos coloca para frente, é mais do que uma intenção, é a mola propulsora da vida. E, aqui, justamente, é a vontade de conhecer mais para fazer melhor; provocar a reflexão capaz de movimentar outras mentes e acionar novas ideias. Recorremos aqui às palavras de Lucrecia D'Aléssio Ferrara na Apresentação à Edição Brasileira da obra de Umberto Eco, *Como se faz uma tese*

A tese é, em primeira mão, uma descoberta da arquitetura reflexiva presente em toda investigação; logo, a ciência como atividade transforma-se em fina artística que inventa para revelar as dimensões invisíveis, incógnitas, submersas, recônditas, múltiplas, sensíveis, complexas. Ciência e arte dialogando concretamente no dia a dia de cada página que se volta nos fichamentos bibliográficos, em todo o conhecimento compilado na tradução de uma hipótese, na ousadia de uma montagem metodológica, na humildade de quem desconfia do que descobriu, na segurança de poder ir além: descoberta como invenção, resposta contida na pergunta e, sobretudo, o prazer do jogo. A tese tem algo a ver com a invenção. Uma receita às avessas: a descoberta (ECO, 1998, p.XII).

Incontestavelmente, nossas motivações pessoais movem nossas ações e dão força ao nosso empenho.

Uma pessoa é motivada, em qualquer momento, por uma variedade de fatores internos e externos. A força de cada motivo e o padrão de motivos influem na maneira como vemos o mundo, nas coisas em que pensamos e nas ações em que nos empenhamos. (MURRAY, 1986, 22)

Justamente essa perspectiva renovada é que me motivou a pensar a realidade de Campo Limpo, região famosa por seus contrastes sociais. De um lado, o nobre Morumbi; e de outro, comunidades como Paraisópolis, ambos extremos econômicos dentro da capital. Como Gestora em Educação, em vários segmentos público e privado e como professora na cidade, estive em grandes escolas do país e, também, da maior favela, Paraisópolis. Esse tema Cidades Educadoras sequer passa pelo currículo dessas instituições de alto padrão; mas se fez politicamente tão relevante para a prefeitura, com o propósito de melhorar a aprendizagem, a ponto de estar no Plano de Metas. Esse movimento é intrigante e nos faz pensar quais ferramentas e programas de governo realmente impactam na



aprendizagem de classe.

Não há dúvida de que os equipamentos públicos têm esse potencial transformador, mas, obviamente, não basta. É preciso quem acredite, estude e aja na escola. A ideia apresentada por Gadotti (2012) é de um aprendizado contínuo,



concebendo a educação como um processo que se estende ao longo da vida, acompanhado nossas reflexões e inquietações. Essa é a proposta dos CEUs, ponto de apoio para a meta do governo. A Educação Permanente, pensada por Gadotti, busca promover uma sociedade mais justa, com mais igualdade, menos seletividade e um ser humano mais sensível. Exatamente dentro das concepções da Carta das Cidades Educadoras (1999). A construção desse modelo de sociedade é o que nos motiva enquanto professores.

Essas motivações são como a energia que nos faz lutar por propósitos. Neste trabalho não é diferente. A motivação maior é acreditar que as mudanças são uma forma de acompanhar as transformações de nosso tempo e entender como uma política pública pode ser aprimorada e inspirar novas ações para o futuro, tanto individuais como do poder público e parcerias.

Embora seja difícil definir motivação, é consenso que se trata do que impulsiona a fazer algo, por prazer ou obrigação, e que varia de intensidade e duração para cada indivíduo (MAXIMIANO, 2008, p. 347). Segundo Amaral (2019), para compreender esse termo é necessário pensar de forma mais ampla, considerando fatores múltiplos. Desta maneira, as teorias que definem um único fator como motivacional – seja dinheiro, relacionamento pessoal, ou autorrealização -, são consideradas reducionistas, e suas práticas decorrentes não conduzem a um bom resultado.

Um professor, quando se propõe a estudar, está particularmente motivado a aprender mais para ensinar com mais eficiência, para ser melhor em si mesmo. Em Cortella (2016, p. 78), encontramos o que corrobora essa afirmação: *“Essa experiência que tenho aqui me faz, ela me forma (sic) e eu a faço. Eu dou sentido a ela”*. Essas palavras vão ao encontro do que Nóvoa (2001, p.1) expressou em

O paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática, é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores. Por vezes é um paradigma um bocadinho retórico e eu, um pouco também, em jeito de brincadeira, mais de uma vez já disse que o que me importa mais é saber como é que os professores refletiam antes que os universitários tivessem decidido que eles deveriam ser professores reflexivos. Identificar essas práticas de reflexão – que sempre existiram na profissão docente, é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem – tentar identificá-las e



2001, p.1).



A concepção desse professor pesquisador de que fala Nóvoa é o que fundamentou primariamente este estudo, a fim de não apenas compreender a sua realidade, mas, acima de tudo, conceber ações que possam melhorar a qualidade de seu trabalho docente dentro de um território, de uma escola, de uma sala de aula, com seu aluno e currículo. Um professor quando se dedica a estar na escola, tanto como professor ou gestor, somando a essas funções um momento de estudo e reflexão, de fazer pesquisa, geralmente não é em busca de nenhuma ascensão acadêmica ou social, porque sua motivação é a compreensão de sua realidade para atuar de maneira mais eficiente, produtiva e efetiva. Na rede pública não existe o reconhecimento para promoções ou mudanças de cargo baseadas em publicações ou em um título acadêmico. Existe um plano de carreira a que se somam cursos que o docente realiza mais outros requisitos. Não existe, em particular neste trabalho, a expectativa de que, obviamente, haja alguma mudança em termos de ascensão profissional ou burocráticos, essa mudança é interior e de relevância pessoal. Contudo, como diz Eco sobre o escrever acadêmico “É impossível sair são e salvo...” desse fazer (1998, p.169).

É o que Bourdier chamou de satisfação intrínseca como motivação essencial. Ele diz que

Um cientista procura fazer as pesquisas que ele considera importantes. Mas a satisfação intrínseca e o interesse não são suas únicas motivações. Isto transparece quando observamos o que acontece quando um pesquisador descobre uma publicação com os resultados a que ele estava quase chegando: fica quase sempre transtornado, ainda que o interesse intrínseco de seu trabalho não tenha sido afetado. Isto porque seu trabalho não deve ser interessante somente para ele, mas deve ser também importante para os outros (REIF, 1961 *apud* BOURDIEU, 1983 p,4).

É importante destacar que quem ganha com o melhor desempenho do professor servidor público, além do deleite da satisfação pessoal, é sempre a comunidade, são as pessoas que usufruem ou dependem daquele equipamento público onde o professor exerce suas funções. Mas também ganha o servidor em si. Segundo Bergamini (2008, p.35), “[...] a motivação é um processo de descoberta interior, cuja força é de origem intrínseca”. Essa autora referencia Deci (1998), segundo o qual o que leva uma pessoa a desenvolver suas atividades é o



prazer que todos tenham preferências, isto é, [m]o melhor, uma atividade pelo
prazer



inerente a essa mesma atividade”. Para Bergamini, “a motivação nasce das necessidades humanas e não das coisas que satisfazem essas necessidades”. Para ela, ninguém pode levar alguém a se motivar, simplesmente porque não se pode inserir necessidades em alguém; e para haver motivação, o sujeito tem que ter suas próprias necessidades para impulsionar essa força. Segundo ela, “[...] a motivação pode e deve ser considerada como uma força propulsora que tem suas fontes escondidas dentro de cada um” (BERGAMINI, 2008, p.108).

É muito relevante que o pesquisador coloque em seus trabalhos acadêmicos essas reflexões, aqui postas, que nos remetem ao plano tanto pessoal como organizacional, no caso de uma rede pública de ensino. Essas ponderações são o que nos impelem para frente, e que envolveu a escrita e a pesquisa aqui neste trabalho.

Essa pesquisa ambiciosa, no limite das competências de sua autora, provocar reflexões muito contemporâneas sobre um tema inesgotável: todos somos responsáveis pela educação, cada qual com seu papel e segundo suas condições.

E para concluir esta pequena digressão, fica a esperança de que este trabalho possa ser melhorado para novas reflexões e ações práticas em prol da educação.

2 MÉTODO

Este trabalho se propõe a investigar se Campo Limpo realmente conseguiu se transformar em um Território Educador como prevê o Plano de Metas, em consonância com a concepção da Carta das Cidades Educadoras.

Como linha metodológica, esta pesquisa é básica, estratégica, qualitativa, hipotético-dedutiva com base bibliográfica e documental.

Dessarte, foram selecionados textos sobre o estado da arte acerca de Territórios Educadores, que nos ajudaram a entender a proposta de implantação desses Territórios Educadores na Cidade de São Paulo, em relação a outras



Experiencia, e por eso es un



As ferramentas de pesquisa utilizadas foram três: *Eric*, base de dados patrocinada pelo Departamento Norte-Americano de Educação, com amplo acesso à literatura relacionada à educação; SciELO, *Scientific Electronic Library On-line*, parceria entre FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde); *SCOPUS*, maior base de dados de resumos e citações de literatura revisada por pares, com ferramentas bibliométricas para acompanhar, analisar e visualizar a pesquisa.

Como critério de seleção dos trabalhos encontrados, a abordagem foi **qualitativa**, em função do tema Territórios Educadores e de sua pertinência para a cidade de São Paulo. Essa opção se justifica porque se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, “trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2014, p.21).

A estratégia de busca desses trabalhos foi baseada nos descritores “*Educating city*”, or “*education cities*”, or “*Cidades educadoras*”, or “*Ciudades educadoras*”.

Os critérios de exclusão, sintetizando-os, foram:

1. Trabalhos não disponibilizados na íntegra.
2. Trabalhos que se valeram de situações muito pontuais, específicas, supervalorizando outras áreas ou questões.
3. Trabalhos a partir de equipamentos não vinculados ao universo escolarregular.

Os resultados englobaram diversas áreas do conhecimento como: Geografia, Ciências Sociais, Psicologia, Assistência Social, Terapia Ocupacional, Economia e outras. Pertinentes à Educação foram cerca de 25%. Contudo, com abordagens muito íspares do modelo de Campo Limpo.

Minudando ainda mais esse levantamento, encontramos trabalhos com muita qualidade teórica e diversidade de ações, nas 3 plataformas.

Na plataforma ERIC, foram encontradas 23 referências, com variedade de



abundância e incompletos. Os trabalhos incompletos, com dados esparsos ou estatísticos; 2 de cunho social abrangente, voltados para a inclusão de adultos ou



reabilitação; 3 referentes a questões pontuais de escolas públicas locais, portanto, com um direcionamento específico para tratar questões particulares do contexto escolar; 4 referentes ao mundo laboral; 1 de abordagem ambiental.

Na busca na plataforma SCIELO, encontramos 8 títulos próximos ao tema: 4 focando o tema saúde individual ou comunitária no território; 1 com foco ambiental; 3 com o foco em território educativo, voltados para questões urbanas.

Na plataforma SCOPUS, os trabalhos mais próximos ao tema foram 29, sendo: 2 repetidos e fora da abordagem propriamente ligada à questão da cidade educadora para o ensino básico; 6 destacando a área de saúde; 1 de Cidades Educadoras; 5 com foco em educação ambiental, ou seja, voltados para o desenvolvimento da consciência ambiental; 7 tratando de aspectos profissionais, voltados para o desenvolvimento profissional e inclusão no mundo do trabalho; 4 na área de educação especial de grupos variados, como grupo de surdos ou cadeirantes; 4 na área de economia e urbanidade.

A escola regular e formal foi o ponto de partida para as reflexões, porque é o principal equipamento de educação e formação, particularmente nos CEUs, como articuladores desse movimento na capital paulista (Regimento, PMSP, 2016).

Contudo, esses trabalhos encontrados na pesquisa se justificam, já que a cidade propicia um conjunto de cenários educativos, escolas, associações de bairros, partidos políticos, ONGS, museus, bibliotecas etc., que operam materialmente produzindo acontecimentos educativos de diversas índoles e ricos em experiências de construção coletiva” (DRESCH, 2016, p. 54).

Os critérios de elegibilidade foram o trabalho se ater a espaços urbanos, olhar voltado para a educação regular, trabalhos com a concepção da “Carta das Cidades Educadoras” – Declaração de Barcelona de 1990. Outro critério relevante foi a pesquisa e publicação próximos ao ano de 2018, quando foi implantada a proposta no distrito de Campo Limpo. Importante destacar que todos os trabalhos visavam à promoção humana sob algum aspecto, como saúde, inclusão social, lazer, empreendedorismo, mas todos com vieses voltados para o combate à pobreza e para inclusão social, de maneira a favorecer o crescimento de cada



grupo de participantes das variáveis propostas.



Essa prévia análise bibliométrica teve, portanto, foco em trabalhos que pudessem contribuir para uma reflexão acerca da proposta de Cidade Educadora, dentro da meta 42 do PdM da cidade de São Paulo. Justifica-se essa escolha porque a análise bibliométrica é uma técnica poderosa e amplamente utilizada para explorar e analisar grandes quantidades de dados científicos. Isso nos permite descobrir tendências no desenvolvimento de um campo e iluminar novas áreas dentro desse mesmo campo (DONTHU *et al.*, 2021). Outra justificativa é que raros trabalhos foram realizados com esse tema levando em conta a cidade de São Paulo

Paralelamente, foram selecionados documentos como leis portarias normativas com o propósito de compor o escopo de pesquisa.

A fim de dar uma melhor sequência didática para o encaminhamento dessa pesquisa, realizaram-se ações em cinco fases:

Fase 1 – Estudo do território onde o programa foi implantado. Diagnóstico e problematização através de pesquisa realizada por meio de observações *in loco* e no CEU Campo Limpo e leitura dos PPEs 2021, 2022 e parte de 2023.

Fase 2 – Leitura do PdM e da Carta. Levantamento na mídia sobre a implantação.

Fase 3 – Pesquisa e seleção de trabalhos através de três plataformas. ERIC, SCIELO, SCOPUS. Foram selecionados 5 trabalhos, a partir de aspectos próximos à realidade do distrito de Campo Limpo, como já mencionado.

Fase 4 – Estudo do entorno de Campo Limpo, sua infraestrutura e história.

Fase 5 - A quinta e última fase foi a leitura dos trabalhos e a posterior análise da implantação à luz dos princípios norteadores da Carta.

Concluída a etapa de leitura, e a partir dos critérios citados, temos o seguinte resultado na Tabela 1:



Tabela 1 - Textos selecionados.

	Títulos	Autores	Critérios
1	Cidades Educadoras: uma revisão sistemática de literatura.	Adriana Claudia J. R. de Alvarenga; Rodrigo Kuestra; Cristiano C. K. Quaresma.	Texto mais recente; proposta de revisão de literatura. 2023.
2	Identificação de novos territórios educativos na escola infantil em tempo integral: a contribuição de alguns instrumentos de avaliação da percepção ambiental.	Alexandre Mauricio Matiello, Ana Laura Vianna Villela, Guilherme R. Bruno e Giselle A.N. Azevedo.	Texto muito próximo da realidade de Campo Limpo quanto à Educação Integral. 2017.
3	Ciudad y educación: persistencias, transformaciones y correspondencias de un vínculo inmanente.	Diego Alejandro C. Ballesteros	Texto aborda as categorias de cidade-escola, cidade educadora, cidade como dispositivo de educação e pedagogia urbana; aborda conceitos da Carta. 2018.
4	Educação e Cidade: Publicações Direcionadas à Juventude.	Gustavo Henrique Wollmann e Neiva De Assis.	Texto de pesquisa bibliográfica. 2020.
5	A educação permanente e as impermanências na educação.	Viviane C.Camozzato e Marisa V.Costa	Texto de abordagem mais filosófica; trata questões que subjazem à ideia de TE. 2017.

Fonte: elaborado pela autora.

Tendo como referência os preceitos da Cidade Educadora, optou-se por dar ênfase à dimensão do aprender na cidade e com ela, com foco nos conceitos da Carta e no PdM da prefeitura.

Objetivou-se analisar publicações científicas com a temática educação,



www.emberchristian.edu



“cidade educadora”, “território educador”. Foram selecionados cinco trabalhos que mais se aproximaram da realidade da região do Campo Limpo e do que anseia o Plano de Metas da prefeitura de São Paulo.

Os resultados encontrados revelaram diversos usos do território no exercício



educativo em áreas urbanas sem que, contudo, algum se assemelhasse aos desafios de uma grande cidade como São Paulo. Houve dezenas de trabalhos que abordaram a questão do território focando outros aspectos que possibilitam melhorar a vida das pessoas nas cidades. Particularmente, nosso interesse foi poder estudar o território educador vinculado à questão do ensino básico, com crianças e adolescentes, justificando, mais uma vez, a eleição dos textos ligados a essa realidade. Muitas pesquisas abordaram também possibilidades de educar a comunidade urbana em locais não institucionalizados, valorizando saberes locais, a prática social e relacionando cultura e educação não-formal.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Para iniciar a apresentação do referencial teórico dessa dissertação, duas breves digressões se fazem necessárias a fim de que a leitura seja esclarecedora.

Dezenas de vezes a expressão território aparece neste texto. Mas o que é um território? A resposta a essa pergunta já traduz muito do que se propõe como educação para a cidadania. Segundo Milton Santos

[...] o território usado se constitui em uma categoria essencial para a elaboração sobre o futuro. O uso do território se dá pela dinâmica dos lugares. O lugar é proposto por ele como sendo o espaço do acontecer solidário. Estas solidariedades definem usos e geram valores de múltiplas naturezas: culturais, antropológicos, econômicos, sociais, financeiros, para citar alguns. Mas as solidariedades pressupõem coexistências, logo pressupõem o espaço geográfico (SANTOS, 2005, p.253).

Adotamos esse conceito de território para dialogar com o conceito de território na Cidade Educadora. Segundo Santos (2005, p. 253), o território deve ser uma mediação entre o mundo e a sociedade, “o espaço geográfico é uma totalidade dinâmica, produto das múltiplas totalizações a que está submetido o processo da história, a cada instante”. Para ele “o território usado se constitui em uma categoria essencial para a elaboração sobre o futuro. O uso do território se dá pela dinâmica dos lugares” (SANTOS, 2005, p. 253).



A segunda abordagem diz respeito ao expressão "área educadora" e "território educativo". O Centro de Referências em Educação Integral (2014) entende



que cidade educadora alude à concepção da cidade como “território educativo”.

Nele, seus diferentes espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, que podem, ao assumirem uma intencionalidade educativa, garantir a perenidade do processo de formação dos indivíduos para além da escola, em diálogo com as diversas oportunidades de ensinar e aprender que a comunidade oferece.

Vemos, portanto, que são definições contíguas e que se complementam. Pode-se depreender que a cidade é um espaço em que a aprendizagem está intrinsecamente presente. Porém, para que seja educadora, é necessário que as ações sejam planejadas e intencionais, sempre que possível mediadas por um educador, no caso de crianças e adolescentes.

3.1 Sem política, nada feito!

A política é quase tão excitante como a guerra e não menos perigosa. Na guerra a pessoa só pode ser morta uma vez, mas na política diversas vezes.

(Winston Churchill)¹

Segundo Maar (1988, p.7) entender que política está presente desde que se desenvolveu a vida em sociedade. Segundo ele, podemos precisar seu significado a partir de experiências históricas. Seria política o nome que se dá para a capacidade do ser humano de criar diretrizes com o objetivo de organizar seu modo de vida. Também diz respeito a tudo que é pertinente à organização do Estado, governo e administração pública com o objetivo final de administrar o patrimônio público e promover o bem público, isto é, o bem de todos. Em suma, a política foi criada para regular os conflitos sociais. A política é vista por Leo Maar como resultado de um processo histórico. Assim ele considera a atividade política, como uma atividade aberta ao movimento e a transformação constante. Maars ainda afirma que não há política, mas sim políticas dentro de contextos e tempos (MAAR, 1988, p. 29).



¹ 2 CHURCHILL, W., ADLER, B., *The Churchill wit*, Ed. Coward-McCann, 1965, p.05.



A política está relacionada com aquilo que diz respeito ao bem público, à vida em comum, à sociedade. Portanto, a todos nós e a interesses diversos. Dessa forma todas as ações dos governos devem estar pautadas em atender direitos, embora também busquem a manutenção daqueles que estão no poder.

O professor Eduardo Marques, do Centro de Estudos da Metrópole (CEM) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo, diz que a pergunta clássica que se deve fazer é ‘quem governa?’. “O nosso cotidiano nas cidades é regido por políticas públicas, e entender quem são os agentes por trás dessas políticas é fundamental para entender as cidades em si” (Jornal da USP, fev., 2024)

Ainda na fala de Marques (2024), pondera se que assim como a cidade tem ficado cada vez mais complexa, devido principalmente à maior densidade populacional, também é verdade que analisar sob quaisquer questões, sejam sociológicas, arquitetônicas, educacionais, enfim, também tem requerido um olhar mais aguçado

Assim como os problemas foram ficando mais complexos, os modelos de explicação têm ficado mais completos [...]. Talvez para o cidadão que está andando na cidade não seja muito claro por que a cidade está cheia de buracos, por que tem engarrafamento, por que tem fila no posto de saúde. Mas, se ele pensar nos desafios colocados hoje em relação aos que estavam colocados nos anos 1950 e 1960 nessas mesmas cidades, ele consegue fazer esse exercício.(MARQUES, Jornal da USP, 2024, p.2).

Feita essa reflexão, vamos nos estender acerca da diferença entre programa e projeto; entre política de governo e programa de governo.

O PMBOK (Project Management Body of Knowledge) é a referência mais consolidada na área de Gestão de Projetos. Trata-se de um guia elaborado pelo PMI (Project Management Institute), que entende projeto como um “esforço temporário empreendido para criar um novo produto, serviço ou resultado exclusivo (PMBOK, 2013, p.1). No mesmo Guia, “[...] programa é um conjunto de projetos coordenados entre si, de forma articulada e dinâmica com objetivos comuns” (PMBOK, 2013, p.8). No caso de nosso tema, ambos os termos aparecem em textos oficiais e não oficiais. Contudo, seguindo essa definição amplamente aceita, entendemos que o realizado em Campo Limpo foi um projeto, dentre



...manos que vieram depois, inseridas em um programa. A elaboração de um projeto,
nesse entendimento, nasce da necessidade



de solucionar um problema específico ou de promover uma oportunidade, uma inovação que ainda não tinha sido planejada. No nosso caso, o projeto de 2018, e outros que advieram dele, dentro do mesmo programa.

Outra definição a favor desse entendimento e amplamente aceita é a de Maximiano (1997, p. 20), que diz que “projetos são empreendimentos finitos, que têm objetivos claramente definidos em função de um problema, oportunidade ou interesse de uma pessoa ou de uma organização”.

Quanto à Programa, o portal do Governo Federal (Gov.br, site oficial) entende da seguinte maneira

Os programas são os principais instrumentos que o governo utiliza para promover a integração entre os entes e setores, a fim de concretizar políticas públicas e otimizar seus recursos, sejam eles financeiros, humanos, logísticos ou materiais. As ações, por sua vez, são um conjunto de operações cujos produtos contribuem para os objetivos do programa governamental. A ação pode ser um projeto, uma atividade ou uma operação especial (GOV.BR, 2024).

Assim, temos que Programa é um conjunto coerente de ações e projetos de intervenção em uma dada área, em nosso caso, na Educação. Araújo (2023), abordando especificamente *Programa de Governo* na área da educação assim declara

Programa de governo é um dispositivo que atua na organização de ações no segmento público. No Brasil, é um instrumento que se refere à gestão pública, organizando o desenvolvimento de normas, financiamentos, incentivos fiscais, atividades e projetos. O intuito dos programas de governo é solucionar problemas no que tange ao atendimento de uma demanda social. Sua eficácia é medida através de metas, indicadores e custos previamente estabelecidos por meio da Lei do Orçamento Anual (LOA), da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e do Plano Plurianual (PPA).

De acordo com a Lei Nº 11.653 (CF/88), programa de governo é definido como uma ferramenta utilizada para a organização das medidas a partir de um plano de ações com o objetivo de concretizar metas pré-estabelecidas. [...] De acordo com a Lei Nº 11.653 (CF/88), programa de governo é definido como uma ferramenta utilizada para a organização das medidas a partir de um plano de ações com o objetivo de concretizar metas pré-estabelecidas (ARAÚJO, site Infoescola, 2024).

Sobre políticas públicas, podem ser de Governo, dependendo do governo vigente para as ações, ou podem ser políticas de Estado, amparadas pela Constituição, que transcendem governos e se mantêm por um longo prazo.



recomendações, ainda segundo o TMECH, a análise técnica é realizada por vários programas e implica um conjunto razoavelmente consistente de decisões



interligadas e de ações voltadas para implementar as decisões” (PMBOK, 2013, p. 37); existe ainda um outro conceito para Política Pública, de acordo com o Todos pela Educação: “a política pública é um processo (com uma série de etapas e regras) que tem por objetivo resolver um problema público” (TODOS, 2020).

Feitas essas ponderações, vamos esclarecer, numa reflexão mais explanativa, o contexto do surgimento da Carta das Cidades Educadoras e como surgiu o Plano de Metas da prefeitura de São Paulo. Ambos não representam uma “camisa de força”, tanto é que o PdM já sofreu modificações, foram acrescentadas metas, e outras modificadas, outrossim, servem como guia para nortear ações do poder público, principalmente, facilitando para que a sociedade possa acompanhar de forma didática ambas as frentes atuação.

3.2 Como surgiu a Carta, seus princípios

A Carta foi o resultado de um movimento internacional que, em 1990, realizou o I Congresso Internacional de Cidades Educadoras, em Barcelona, na Espanha. Na ocasião, várias cidades participaram enviando representantes políticos. O acordo visava a projetos para melhorar a qualidade de vida das pessoas a partir do território em que vivem. (CARTA, 1990, p.1).

Segundo a própria Carta (1990, p. 1), em 1994, o Movimento das CE se consolidou como Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) (anexo F), oficialmente criada no III Congresso das Cidades Educadoras, ocorrido em Bolonha, que também estabeleceu a Carta das Cidades Educadoras, cuja versão final foi elaborada e aprovada nesse Congresso. A Carta foi revista no II Congresso Internacional (Bolonha, 1994), no VIII Congresso (Génova, 2004) e em 2020, para adaptar as suas perspectivas aos novos desafios e necessidades sociais. A Carta estabeleceu suas bases conceituais a partir dos seguintes documentos

A presente Carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); no Pacto Internacional



sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher celebrada em



Pequim (1995); na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); na Carta Mundial pela Direito à Cidade (2005); na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no Acordo de Paris sobre o Clima (2015) e na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015) (Carta das CE, 1990, p.1).

Vemos que esse movimento não surgiu de repente em um Congresso, mas que tem sua caminhada registrada desde 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, e que foi evoluindo e se expandindo para outros documentos, culminando com o Movimento das Cidades Educadoras. Inserida na AICE, especificamente para o Brasil, temos a Rede Brasileira de Cidades Educadoras (AICE, 2021). Em 1997, foi implantada a primeira experiência brasileira de “Cidade Educadora” por meio do Projeto Cidade Aprendiz da Vila Madalena (SP), que buscou praticar os princípios da Carta das Cidades Educadoras.

Por isso, todos os 5 textos elencados para este trabalho trazem experiências e reflexões teóricas, todas reverberadas por esse Movimento que amplia e coloca novos horizontes sobre nosso entendimento sobre responsabilidade coletiva pela educação.

3.3 Como surgiu o Plano de Metas

Inicialmente vale uma pequena erudição acerca da palavra “meta”. O vocábulo vem do latim e significa “baliza”, “limite”, “alvo”, “objetivo”. Isso posto, entendemos que as metas orientam nossas escolhas e elencam nossas prioridades. Uma meta pressupõe obstáculos, planos, ações e reflexões para que se possa alcançá-la com algum sucesso. Na gestão pública, ter metas implica domar o tempo, gerenciar recursos financeiros, revisitar o presente a todo momento para não se perder o foco. O cumprimento de metas reflete o bom funcionamento do governo atendendo a comunidade, garantindo direitos de acesso a bens e serviços públicos com qualidade. Afinal, é disso que estamos falando quando avaliamos o cumprimento da meta 42 do PdM , Território



.....

As metas representam, acima de tudo, o desejo de um determinado momento



e contexto social, um propósito, o que direciona nossas ações. Refletem esperança, uma perspectiva de entrelaçamento dos vários setores, secretarias e plano de governo a serem alcançados. No caso da capital paulista, no período 2021-2024.

Para entendermos melhor essa política vale destacar o protagonismo de São Paulo e o protocolo para esse PdM

Em São Paulo, primeira cidade do país a aprovar a Lei do PdM, em fevereiro de 2008, a alternativa utilizada foi um Projeto de Emenda à Lei Orgânica do Município – a norma que regula a vida política na cidade, em conformidade com a Constituição Federal e a Constituição do Estado em que o município está inserido. Elaborada por iniciativa da Rede Nossa São Paulo (RNSP), a proposta contou com o apoio de diversas organizações da sociedade civil e também dos líderes dos partidos representados na Câmara de Vereadores. Depois da aprovação, a proposta foi promulgada como Emenda no 30 à Lei Orgânica do Município. No caso da capital paulista, a legislação determina que todo prefeito ou prefeita, eleito ou reeleito, apresentará o Plano de Metas de sua gestão em até 90 dias após a posse. O plano deve conter as prioridades, as ações estratégicas, os indicadores e as metas para cada um dos setores da administração pública municipal, subprefeituras e distritos da cidade (RNSP- Plano de Metas, 2021-2024).

A questão dos TE aparece em várias metas do PdM. No entanto, a meta 42 é a que mais específica sobre Território. A meta diz o seguinte

Desta forma, essa meta visa à implantação de dez projetos de Urbanismo Social com o objetivo de integrar políticas setoriais de gestão participativa e compartilhada, além de promover a atuação conjunta do poder público com a sociedade civil em busca do desenvolvimento territorial das regiões de maior vulnerabilidade da cidade. As ações da Prefeitura de São Paulo, no âmbito do Urbanismo Social, estão divididas em dois tipos: Territórios CEU e Territórios Educadores. A diferença entre eles é o núcleo propagador das intervenções urbanísticas. Enquanto no primeiro caso as melhorias são feitas no entorno de um Centro de Educação Unificado (CEU), no segundo é uma escola o ponto de partida das intervenções. (PMSP- Balanço de Execução Semestral do Programa de Metas 2021-2024 (2023).

O desenho dos Territórios Educadores parte do conceito de espaço público como local de aprendizado e interações e se baseia no reconhecimento da importância e influência do entorno na vida das pessoas, sobretudo das crianças.

Os projetos visam adequar a infraestrutura do espaço urbano às necessidades das crianças de zero a seis anos e aumentar os ODS VINCULADOS



a criação de ambientes estimulantes para a primeira infância. Os projetos de Territórios Educadores foram desenvolvidos em conjunto com instituições parceiras e serão implantados, entre 2022 e 2023, nos distritos mais vulneráveis para a primeira infância no Município.



As ações previstas na meta 41 são as seguintes:

Estão previstos três tipos de projetos de redesenho urbano para pedestres:

- As Rotas Escolares Seguras constituem intervenções urbanas com foco na proteção de crianças em idade escolar, por meio de ações de moderação de tráfego, instalação de travessias para pedestres e adequações em calçadas que melhorem a experiência das crianças e cuidadores no trajeto casa- escola.
- As Ruas Completas, por sua vez, são projetos urbanísticos completos, com o objetivo de democratizar o uso do espaço urbano por todos os modos de transporte ativos e coletivos (em especial a pé, por bicicleta e por transporte público) e respeitando as vocações de cada região objeto das intervenções.
- As Rotas Acessíveis, por fim, abrangem requalificações de calçadas, instalação de pisos táteis, adequações de acessibilidade nas travessias, instalação de botoeiras sonoras nos semáforos, entre outras intervenções que facilitem o acesso por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (PdM-PMSP, 2021-2024).

Já foram feitas intervenções em segurança viária, implantação de sinalização vertical e horizontal, instalação de mobiliário urbano e pinturas em muros e calçadas. Há previsão, também, de realização de um projeto-piloto de ativação cultural nos Territórios já implantados.

Para se estabelecerem essas metas de governo é requerido um profundo conhecimento da cidade, do território, da vida social e cultural da comunidade. “O PdM da cidade de São Paulo surgiu em 2007, ano em que a Rede Nossa São Paulo (RNSP)³ apresentou um projeto de lei à Câmara Municipal de São Paulo com as principais diretrizes e objetivos da proposta²” (site RNSP).

Para se ter uma ideia do protagonismo de São Paulo, a cidade foi a primeira do Brasil, seguida por Ilhéus, na Bahia, a assinar um duplo compromisso: são cidades signatárias do PCS, o Programa Cidades Sustentáveis, que também aprovam a lei do Plano de Metas e, assim, tornam a sua elaboração uma obrigação legal para todo prefeito eleito no município (dados da RNSP). A cidade de São Paulo tem, até agora, em seu plano, 86 metas para o quadriênio. Quando um novo governo assume, existe um prazo para que seu planejamento seja apresentado. “Na carta- compromisso do Programa Cidades Sustentáveis, o prazo previsto é de 120 dias após a posse ou depois da assinatura do termo de adesão ao PCS” (PMSP, Cidades Sustentáveis- 2023)



mobilizar diversos segmentos da sociedade para, em parceria com instituições públicas e privadas, construir e se comprometer com uma agenda e um conjunto de metas, articular e promover ações, visando a uma cidade de São Paulo justa, democrática e sustentável. (Da própria página).



A Cidade de São Paulo integra a rede Cidades Educadoras desde 2004, quando aderiu a esse projeto de sociedade transformadora a partir da educação. Atualmente, 484 municípios em 40 países integram a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Até 2023, 34 municípios brasileiros se reconheciam oficialmente como cidades educadoras associadas à AICE.

Apucarana (PR), Araraquara (SP), Camargo (RS), Carazinho (RS), Concórdia (SC), Curitiba (PR), Florianópolis (SC), Gramado (RS), Guaporé (RS), Guarulhos (SP), Horizonte (CE), Marau (RS), Mata (RS), Mauá (SP), Monte Horebe (PB), Nova Petrópolis (RS), Olinda (PE), Palmeira (PR), Passo Fundo (RS), Piên (PR), Porto Alegre (RS), Raul Soares (MG), Santiago (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Caetano do Sul (SP), São Carlos (SP), São Gabriel (RS), São José dos Campos (SP), **São Paulo (SP)**, Sarandi (RS), Soledade (RS) e Vitória de Santo Antão (PE) (Educação e Território, 2023).

3.4 Relevância do material teórico

Vimos até aqui que o texto produzido pelo Movimento não surgiu de forma voluntariosa, à mercê de um momento político isolado, mas, sim, tem suas bases em documentos que representam um anseio universal de longa data e, digamos, com força egrégora, uma força coletiva imbuída da vontade de zelar por valores oriundos da soma de desejos coletivos em prol de todos e do planeta.

Nosso percurso teórico, portanto, é a própria Carta com seus pressupostos; na sequência, os textos selecionados a partir de realidades próximas ao nosso objeto de estudo e, por fim, o PdM como política de governo.

Subjazem à Carta, é imprescindível dizer, porém, outras duas obras extremamente relevantes, que não são uma convenção, declaração ou manifesto. São elas: o livro *Aprender a Ser*, com o título original “*Apprendre à Être*”, (1972), de Faure; e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, de Jacques Lucien Jean Delors³.

A obra de Faure *et al.* é resultante de relatório da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação. Ele próprio presidiu essa Comissão, estabelecida



UNESCO. Neste período, foi autor do relatório "Educação, um Tesouro a descobrir", em que se exploram os Quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.



pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nela, os autores destacam o quão importante é que tenhamos consciência de quem somos, qual o nosso papel enquanto indivíduo na sociedade, na família, para nós mesmos. Saber agir diante de situações que certamente enfrentaremos ao longo da vida e, o principal, saber conviver com pessoas. Essa obra é o fundamento primeiro da ideia de Cidades Educadoras, é o pilar da educação com o propósito de desenvolver valores como respeito, responsabilidade, ética, sensibilidade, e pensamento crítico.

A outra obra é um relatório de Jacques Lucien Jean Delors, que presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, de 1992 a 1996. Neste período, foi autor do relatório "Educação, um Tesouro a descobrir", em que se exploram os Quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

Esses referenciais são caracterizações constituídas internacionalmente sobre as Cidades Educadoras. Os referenciais bibliográficos e fontes documentais primárias utilizados sobre as CEs foram os textos selecionados na metodologia e alinhados ao tema.

Essas duas obras são basilares do ponto de vista axiológico porque emanam delas o princípio norteador desse Movimento. Em outras palavras, são obras seivas do melhor que a educação pode oferecer e nos fazer sonhar. Mas nem tudo são flores, é o que veremos em nossa análise. Afinal, a UNESCO é uma entidade política e, portanto, com uma perspectiva de mundo, intenção de ação e a serviço de poderes.

Esse referencial teórico, cujo propósito se coaduna, em parte, com a ideia das Escolas-parque de Anísio Teixeira⁴, com a concepção de território de Milton Santos e com os Parques Infantís de Mário de Andrade (Educação e território, s/d) (PADILHA; SILVA, 2004), foi o principal norte desse projeto da prefeitura. Sua ideia é fazer com que todos que vivem no território possam ser contemplados a partir da vivência de uma escola transformadora, que acredite que a cidadania é para todos; que as pessoas se sintam mais capazes de encontrar seus objetivos, a que



⁴ Teixeira foi o criador do conceito das escolas-parque, inspirado nas escolas de Platoon, de John Dewey.



chamamos propósitos, e que juntos possam crescer como território e como pessoa humana singular que todos somos.

3.5 Motivações da carta: principal referencial de apoio

Como vimos, o conceito de Cidade Educadora não se restringe à educação formal, mas abrange toda forma de educação em que se possa aprender coletivamente com atividades sociais e culturais, a fim de potencializar competência e habilidades humanas.

A expressão Cidade Educadora tomou corpo e passou a ser popularizada a partir desse Relatório de Edgard Faure, em cuja proposta consta uma pluralidade de sentidos e de usos. Na ocasião, várias cidades participaram enviando representantes políticos. O acordo visava a projetos para melhorar a qualidade de vida das pessoas a partir do território em que vivem.

O princípio desse Movimento é que a educação deve nortear as políticas públicas da cidade, assim como o processo de aprendizagem deve ser permanente e integrador, além de estar, na prática, garantido a todos os habitantes em condições de igualdade e equidade. A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus membros “uma formação sobre valores e práticas da cidadania democrática como o respeito a tolerância a participação a responsabilidade e o interesse pela coisa pública seus programas seus bens e serviços” (Carta, 1994). Assim, o território é educativo, e as cidades se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos nesta Carta.

Os princípios dela estão divididos em 3 esferas com a intenção de ratificar a ampla defesa dos manifestos e movimentos

O direito à cidade educadora

- II Educação inclusiva ao longo da vida.
- III Política educativa ampla.
- IV Diversidade e não discriminação.
- V Acesso à cultura.
- VI Diálogo intergeracional.

O compromisso da cidade

- VII Conhecimento do território.



IX Governança e participação dos cidadãos.

X Acompanhamento e melhoria contínua.10. Identidade da cidade.



11. Espaço público habitável.
12. Adequação dos equipamentos e serviços municipais.
13. Sustentabilidade.

Ao serviço integral das pessoas

14. Promoção da saúde. 15. Formação de agentes educativos.
16. Orientação e inserção laboral inclusiva. 17. Inclusão e coesão social.
18. Corresponsabilidade contra as desigualdades. 19. Promoção do associativismo e do voluntariado.
20. Educação para uma cidadania democrática e global (CARTA, 1994, p.2ss).

Dessarte, esse movimento de compreensão dessa nova e desafiadora empreitada da Prefeitura de São Paulo, reafirmamos a vital importância da leitura da Carta em consonância com o Plano de Metas (PdM - 2021-2024) da cidade, a fim de compreender esse processo e alcançar os objetivos deste trabalho.

Nessa perspectiva, um dos caminhos que orientaram este trabalho foi uma revisão de literatura do tipo narrativa e se debruçará sobre o estado da arte acerca dos Territórios Educadores, a partir de artigos e reflexões mais relevantes para o entendimento da concepção e prática desse projeto, com foco na região do Campo Limpo, zona Sul de São Paulo.

3.6 Documentos oficiais de Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

Alguns documentos utilizados ou criados por SME são basilares para a construção de uma educação integral que prima buscar garantir o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões: intelectual, física, afetiva, social e cultural.

Existem dezenas de publicações, expressos no Acervo Digital da SME de São Paulo que corroboram a afirmação de que a cidade enfrenta os desafios expressos anteriormente. São documentos que afirmam o quão importante é para a cidade uma aprendizagem significativa, voltada para os mesmos pilares do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors e que subjazem à Carta das Cidades Educadoras: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser Assim podemos dizer que esses documentos reafirmam as



propostas de atuação internacionalmente.

Aqui na Tabela 2, estão elencados alguns dos principais textos que estão alinhados ao tema desta pesquisa.



Tabela – 2 Documentos norteadores

Tipo de documento	Publicação	Síntese
Programa São Paulo Integral - Experiências Pedagógicas nos Territórios do Saber.	Portaria nº 7.464 (DOC de 04/12/2015, páginas 19 e 20).	Institui o Programa “São Paulo Integral” nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, de Ensino Fundamental - EMEFs, de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, nas Unidades de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs e nos Centros Educacionais Unificados - CEUs da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.
Comunicado.	COMUNICADO SME Nº 625, DE 11 DE AGOSTO DE 2022. Página oficial.	Divulga os procedimentos para a adesão/participação ao Programa “São Paulo Integral” – 2023, reorganizado pela instrução normativa SME nº 26, de 10 de agosto de 2022.
Regimento CEUs.	Portaria SME nº 4.672, de 2006.	Dispõe sobre o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs.
LDB.	Lei Federal. Nº 9.394 1996. Alterada pela Lei nº 14.164/2021, 10 de junho de 2021.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
SME: São Paulo Integral, construir novos caminhos Pedagógicos.	São Paulo : SME / COCEU, 2016. Site Oficial. Acervo digital. Atualizado em: 04/05/2021.	Documento orientador: aborda temas como o mapeamento das experiências da Rede Municipal de Ensino na perspectiva da Educação Integral, as Bases Legais e os Princípios e Diretrizes Pedagógicas da Educação Integral em Tempo Integral; a ressignificação do Currículo na perspectiva da Educação Integral e as diversas possibilidades de ações intersetoriais no município de São Paulo, considerando o conceito de cidade educadora e os princípios de direito à cidade que vêm sendo implementados pela atual gestão.
Programa Mais Educação – MEC.	Decreto nº 7.083, de 27 de Janeiro de 2010.	Ministério da Educação. Mais Educação Federal.
Decreto: SME Mais Educação São Paulo.	Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013.	Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.
Instrução normativa	SME nº 24 de 4 de setembro de 2023.	Amplia a abrangência do Programa “São Paulo Integral – SPI”, instituído pela <u>Portaria SME nº 7.464, de 2015</u> , nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIS, Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEIS, Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFS, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio – EMEFMS e Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBSs da Rede Municipal



Fonte: elaborado pela autora.

Esses documentos têm em comum o objetivo de ampliar o tempo de



permanência dos estudantes na escola, por meio da oferta da educação integral, particularmente preocupada com a aprendizagem; a concepção de cidadania voltada para o coletivo; a ideia de formação ressignificada para a construção do pensamento. No caso do Mais Educação Federal, o programa visa melhorar a aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental em língua portuguesa e matemática, por meio da ampliação do número de vagas de educação em tempo integral.

Outro documento importante é o Regimento Padrão dos CEUs com foco na oferta de cultura, esporte e lazer para a comunidade, servindo de polo para todos os territórios educadores da cidade. Nesses equipamentos, todos os alunos, desde a creche, têm acesso a ofertas de formação com espectro amplo, como balé, capoeira, danças de rua, atividades circenses, esportes etc. Também as famílias podem ser alcançadas levando em conta a proposta da LDB, desde que faça parte do PPE do CEU.

Um aspecto importante é que a Secretaria deixa para a comunidade escolar a decisão de aderir ou não ao Mais Educação de São Paulo. Essa adesão deve ser aprovada pela APM, Conselho Gestor e DRE.

4 O TERRITÓRIO DE CAMPO LIMPO

Para uma melhor compreensão e análise do contexto da ação, é necessária uma contextualização do território Campo Limpo. Afinal, a quem atende o território educador, que equipamentos são fundamentais, qual o contexto da região?

Uma região com alto índice de vulnerabilidade do ponto de vista alimentar e de segurança pública, segundo os últimos dez anos de estatísticas (UOL NOTÍCIAS, 2023), com problemas de saneamento básico, trânsito violento e desordenado, segundo o Mapa da Desigualdade de 2022⁵. A implantação do Território Educador nessa região talvez pudesse agregar alguns benefícios a toda comunidade,



⁵ “Há mais de 10 anos, o Instituto Cidades Sustentáveis e a Rede Nossa São Paulo elaboram e divulgam o Mapa da Desigualdade de São Paulo, com dados dos 96 distritos da capital paulista. O levantamento traz cerca de 40 indicadores de várias áreas temáticas, como saúde, educação, habitação, mobilidade, segurança, direitos humanos e cultura, entre outras. Os dados são apresentados em mapas que facilitam a visualização e mostram o melhor e o pior distrito em cada indicador”. <https://gife.org.br/calendario/mapa-da-desigualdade-2023/>



principalmente a estudantes da primeira infância, ênfase do projeto em questão. No entanto, lembramos aqui, mais uma vez, que esse documento não é neutro, parte de um órgão Internacional a UNESCO, comprometido ideologicamente com interesses de poder e hegemonia.

Segundo o prefeito, à época, Bruno Covas,

"Aqui é o primeiro Território Educador da cidade de São Paulo, uma ação prevista no Plano Municipal da Primeira Infância, que transforma o caminho até a escola em um espaço para educar de forma lúdica, mostrando a importância de se respeitar as leis do trânsito", disse Covas (PMSP, SEC, 2018)

A Subprefeitura do Campo Limpo (anexo A) é uma das 32 subprefeituras do município de São Paulo. É composta por três distritos, Campo Limpo, Capão Redondo e Vila Andrade, que somados representam 36,7 km²; habitada por mais de 650 mil pessoas, somando os três distritos, de acordo com a Coordenação de Subprefeituras. O projeto CE foi implantado na região do Campo Limpo, Zona Sul, como projeto piloto para a cidade, em 2018.

A região (com os três distritos) é líder no número de residências em favelas no município, com 185 mil, segundo levantamento do Mapa da Desigualdade. São 120 vezes mais que na Sé e em Pinheiros, no centro expandido. No Mapa da Desigualdade de 2023, dos 96 distritos da cidade, Campo Limpo ocupa a posição 87º no ranking, em pobreza e subdesenvolvimento. Portanto, o programa atende a essa região, a essa comunidade periférica e mais vulnerável da capital.

Com base no PPE do CEU CL (2021-2023), a história de Campo Limpo é antiga, não se sabe ao certo a data de sua criação; moradores mais antigos afirmam que o Distrito se originou da fazenda da Pombinhos, da família Reis Soares, em meados do ano de 1937.

Segundo os relatos, em Campo Limpo havia várias colônias, a dos japoneses, italianos e portugueses, todos atraídos pelo baixo custo dos terrenos. Em 1950, havia muitas fazendas, chácaras, olarias, uma capela católica, casas residenciais, além do colégio secundário fundado pelos Adventistas no ano de 1915, em Capão Redondo. O Jockey Clube de São Paulo mantinha os seus cavalos nos pastos e treinavam no Campo Limpo, esse também é apontado um dos motivos para o surgimento do nome do Distrito (PMSP, 2023).



Ainda com base no memorial descritivo do PPE (2021-2023), o CEU Campo



tem uma enorme área verde, 35 mil metros de parque, para inúmeros fins, é o principal equipamento de educação e cultura da região. Existem mais 7 CEUs no distrito, mas esse é o mais acessível devido ao terminal de ônibus e à grande frota de coletivos e TEGs, inclusive com várias garagens instaladas próximas a esse equipamento público. Está localizado na periferia de São Paulo, em uma região carente de espaços públicos que viabilizem o acesso à cultura, a conhecimentos, a lazer e a esportes. Conta com uma infraestrutura privilegiada, com mais de 300 árvores, um CECCO, três unidades escolares, uma UNICEU com vários cursos de graduação e especialização, campo de futebol, várias quadras, cinema, teatro, piscina, etc., enfim, um polo cultural completo. Em 2021, teve início a “construção” de uma Minifloresta que, agora, em 2024, está pujante⁶. Um cenário repleto de recursos para o ensino e aprendizagem. Tudo feito por professores e alunos em parceria com a ONG Formigas-de-Embaúba.

Muitas crianças, jovens e adultos desta comunidade encontram-se em situação de vulnerabilidade e risco, devido à pobreza, discriminação étnico-racial, baixa escolaridade, exploração sexual e outras condições não favoráveis à construção de um projeto de vida bem-sucedido. Isso é o que se conclui ao se estudar o Mapa da Desigualdade e pela observação *in loco* do território.

O ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, artigo 7, garante às crianças e aos adolescentes a proteção integral e todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, assegurando-lhes oportunidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. Dentro desse horizonte, e com base no Regimento Padrão dos CEUs (PMSP, 2016), o Projeto Pedagógico dos CEUs visa ao atendimento à comunidade com ações que combatam a exclusão social e cultural, através da proposta de uma educação integral e inclusiva, que consiste na ampliação dos tempos, espaços e conteúdos, buscando construir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da



públicas da Grande São Paulo. Até o fim de 2022, ele envolveu mais de 4 mil estudantes na implantação de 11 miniflorestas em escolas públicas paulistanas com um plantio de 10 mil árvores de 130 espécies nativas da Mata Atlântica. Também houve mobilização e sensibilização de 900 professores. Cada minifloresta tem cerca de 500 m².



sociedade civil; construção de uma prática pedagógica que afirme a educação como direito de todos e de cada um.

O distrito de Campo Limpo ocupa uma área de 1.280 hectares e conta com uma população de 211.361 habitantes. Essa população está dividida nos seguintes bairros: Jardim Maria Rosa, Jardim Maria Virgínia, Jardim Umarizal, Vila Nova Pirajuçara, Jardim Olinda, Jardim Ingá, Jardim Rebouças, Vila França, Jardim Umuarama, Jardim Laranja, Jardim Marcelo (PPE, CEU CL, 2021).

Moradores mais antigos contam, segundo PPE do CEU CL, que o bairro de Campo Limpo se originou de uma fazenda, em meados de 1937, chamada Fazenda do Pombinho, que pertencia ao Sr. Inácio dos Reis Soares. Nessa fazenda, havia um local onde tudo que se plantava não vingava, e por essa razão a comunidade apelidou o local de Campo Limpo, atual nome do distrito.

Campo Limpo caracteriza-se por uma ocupação desordenada, de moradias precárias e loteamentos clandestinos (Mapa da desigualdade, RNSP, 2022). Os moradores não contavam com linhas de ônibus, sendo obrigados a caminhar até Taboão da Serra, onde havia a única linha de ônibus da região.

O primeiro ônibus a circular nesta região foi em 1963 e percorria o bairro de Sobradinho até a Igreja Batista. As primeiras instalações de pontos para o fornecimento de energia aconteceram em 1958, e o calçamento das ruas teve início em 1968. A primeira escola pública foi fundada em 1967 com a denominação de “Fabíola Vital”, que pertencia, inicialmente, ao município e, posteriormente, passou a pertencer ao Estado. Já havia no bairro uma escola particular denominada “Santo Dumont” (PPE CEU, 2021).

Segundo moradores (PPE CEU, 2021), o comércio local contava apenas com um pequeno bar e armazém na estrada do Campo Limpo, que na época era uma pequena estrada de terra. A atividade principal da região é o comércio. Atualmente, a estrada do Campo Limpo conta com um variado número de estabelecimentos comerciais.

Em 1972, alguns bairros do Distrito de Campo Limpo ainda não possuíam escolas, sendo as crianças obrigadas a caminhar cerca de 3 km até o largo do



Copyright © 2017 by Ivy Ember Christian University. All rights reserved.



O movimento de mulheres ligadas à Igreja Católica conseguiu salas emergenciais que foram instaladas nas igrejas para atender à demanda destes bairros. Na mesma época, esses movimentos lutaram também para a construção de creches e espaços culturais (PPE CEU, 2021).

Esse é o cenário escolhido pela Prefeitura de São Paulo para a implantação do primeiro Território Educador da cidade. Uma região distante do Centro, com muitos córregos, enchentes, casas simples, favelas e crianças. Certamente uma ação que justifica vários estudos e análises do Programa TE, para servir de parâmetro para outras políticas públicas que atendam a cidade.

4.1 Infraestrutura da região do Campo Limpo

Segundo Minayo (2002, p. 77), é importante precisar o contexto do qual faz parte a pesquisa. Entender sua conjuntura socioeconômica, política que se relaciona a esse grupo, sua história, a realidade a que pertence. Por isso, vamos destacar um pouco do que se sabe sobre a região de Campo Limpo.

O atendimento à população desse território por rede de água, iluminação pública e coleta de lixo atinge praticamente a totalidade dos moradores e a maioria das ruas pavimentadas, hoje. Mas existem barracos, moradias irregulares, vielas sem calçamento. Existe também a rede de esgoto, contudo, devido ao crescimento da região, ela precisa ser redimensionada. É isso que o Consórcio da Sabesp buscou realizar em 2021 e 2022 na região (PPE CEU, 2021).

Nos anos 1960/70, iniciou-se uma explosão populacional no distrito. Foi então que chegaram os novos moradores, em sua maioria de origem pobre e migrante, principalmente do interior de São Paulo e dos estados das regiões Nordeste e Sul do Brasil, se estabelecendo na região a partir das décadas de 1960 e 1970 (PPE, 2021).

Em 2019, foi lançado pelo Governo do Estado de São Paulo o Programa Novo Rio Pinheiros, uma ação que conta com a forte participação da Sabesp e a atuação conjunta de órgãos e empresas estaduais, coordenados pela Secretaria



de infraestrutura e meio ambiente. Com o objetivo de desenvolver e

Pinheiros



limpo à população até o final do mandato em 2024. Contudo, ainda faltam muitas ações.

O crescimento e o desenvolvimento da cidade de São Paulo tiraram o bairro de Campo Limpo da condição de periferia e o transformaram num mercado imobiliário cada vez mais atraente. Estão, ainda, sendo lançados no bairro empreendimentos residenciais de classe média.

A proximidade com o Morumbi, que vem expandindo sua área há vários anos e já abrange o Campo Limpo (Vila Andrade), está agregando valor aos imóveis do bairro, um bom exemplo é a construção do Condomínio Morumbi Sul, Horto do Ipê, Shopping Campo Limpo. Não obstante, as discrepâncias são evidentes quando andamos pelo distrito e seus diferentes bairros. Quanto mais distante do Largo do Campo Limpo, mais escassos ficam os serviços, os equipamentos públicos e as áreas de lazer (PMSP-Cidades).

O distrito é conhecido pela presença de uma grande divisão social, com pessoas de baixa renda vivendo em favelas, residências de baixo padrão de conforto e conjuntos habitacionais populares, ao lado de condomínios horizontais e verticais de classe média e média alta.

No distrito de Vila Andrade, convivem grandes mansões, casas e apartamentos de famílias possuidoras de um poder aquisitivo e de um padrão de vida e de consumo razoáveis, juntamente com a maior favela, em dimensão geográfica, de São Paulo, Paraisópolis. Além disso, o distrito de Campo Limpo possui grandes áreas de comércio popular e uma atividade industrial em processo de declínio, com poucos galpões e fábricas ainda em atividade.

4.2 O projeto CEU, seu propósito e inserção como TE

Por que a prefeitura decidiu eleger como ponto de apoio os CEUs da cidade?

O projeto CEU foi concebido pelo EDIF- Departamento de Edificações/PMSP- e inspirados na ideia de “Escola Parque”, do educador Anísio



tema, como já discutimos, na concepção de educação integral (Lamas, 2014; Lamas, 2004). Existem desde



2003 e estão na agenda de obras da prefeitura. Foram criados pelo Decreto Municipal nº 42.832, em 6 de fevereiro de 2003, concebidos como “um complexo único em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico, conferindo novo significado ao espaço escolar” (Gadotti, 2004).

Os **Centros Educacionais Unificados (CEU)** são equipamentos públicos voltados à educação criados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e localizados nas áreas periféricas (...). Foram concebidos pelo EDIF

- Departamento de Edificações/PMSP - como um centro local da vida urbana. Seu programa articula os equipamentos urbanos públicos dedicados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental às práticas esportivas, recreativas e culturais cotidianas (PMSP, SME, 2020).

A proposta remonta aos Centros Integrados de Educação Pública-CIEP (RJ), entre 1983 e 1987, aos Programas de Formação Integral da Criança- PROFICs (SP), em 1986, aos Centros Integrados de Atendimento à Criança-CIACs e aos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente-CAICs, criados pelo Governo Federal, em 1984 (GADOTTI, 2004). Segundo Paro *et al.* (1988, p.4), “os CEUs partiram dessas experiências, muitas vezes, exitosas e, por outras, malsucedidas”.

Segundo Gadotti (2004, p.1), a localização dos CEUs em zonas periféricas da cidade visa atender à finalidade central do projeto: “[...] transformar o acentuado quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional” vivido por todos da comunidade, de crianças a idosos. Os CEUs vieram para integrar experiências culturais, configurando-se também como um espaço de referência e de inovação das experiências educacionais, a serem compartilhadas com as demais escolas da região (GADOTTI, 2004).

No município de São Paulo, a ideia foi a de fortalecer a escola pública, associando-a ao conceito de desenvolvimento comunitário, daí a prioridade de localizar os CEUs em áreas periféricas e pobres da capital. No entanto, encravados em comunidades carentes da periferia, sua visibilidade não alcançou o interesse da grande mídia, e tampouco ocupou um lugar de prestígio social. Além disso, a opção por atender populações excluídas, - cuja cultura é desprestigiada - em um contexto educacional em que se respeita a alteridade social dos grupos, gera



conhecido, porque o papel da educação é trazer o novo, trazer paradigmas de arte e cultura (Furquim, 2014), e isso depende de uma equipe preparada e motivada. Em Maximiano. “[...] motivação para o trabalho é um estado psicológico de disposição, interesse ou vontade de perseguir ou realizar uma tarefa ou meta” (2000, p. 179).

Esses



elementos justificam a escolha dos CEUS para a implantação dos Territórios Educadores.

4.3 Relato de experiência no Território (documental)

Nosso território faz parte da DRE-CL. Algumas escolas optaram pela adesão ao programa SPIntegral (anexo E). De acordo com o PPE do CEU, 2022, houve inúmeros problemas justamente devido à falta de conhecimento do que é um Território Educador. Segundo relata o documento, uma das unidades escolares entendeu que Território Educador fosse o CEU. Dessa forma, 13 turmas de alunos, em 2022, saíam de suas salas para ocupar os espaços do equipamento como se fossem salas de aula. Uma concepção completamente equivocada do que se entende por Território na concepção da Carta. Sem essa concepção de Território Educador devidamente esclarecida, a gestão da EMEF resolveu aderir ao programa SPIntegral, sem qualquer outra formação especial para os docentes e funcionários, conforme ressalta a avaliação do PPE 2022. Entenderam que o território era o CEU inteiro e apenas ele.

No Regimento Padrão dos CEUs está claro que esse equipamento atende a uma demanda muito mais ampla, oferecendo bastantes atividades, com inúmeros professores, e público diversificado.

Art. 1º Os Centros Educacionais Unificados – CEUs são compostos por núcleos, unidades educacionais, espaços e territórios de natureza multidimensional, que potencializam a intersetorialidade das políticas públicas municipais por meio do fortalecimento das redes de proteção social e de ações intersecretariais articuladas, voltadas ao desenvolvimento educacional, social, cultural, esportivo e tecnológico do território e da cidade.

Art. 2º Incumbem aos CEUs promover a educação integral, democrática, emancipatória, humanizadora e com qualidade social, articulando educação, cultura, esporte, lazer e recreação e as tecnologias, promovendo o desenvolvimento do ser humano na sua integralidade como pessoa, cidadão e sujeito da sua história.

Art. 3º Os CEUs são espaços educacionais que consolidam a integração entre educação e vida, assegurando o direito de acesso ao conhecimento, à cultura, a arte, ao esporte e ao lazer, à recreação e às tecnologias, articulado aos saberes e às potencialidades locais em torno de um projeto educativo significativo e socialmente relevante para todas as gerações, constituindo-se também como espaço de organização das camadas



(Regimento Padrão dos CEUs, Decreto, 57478 de 2016)



Ainda segundo o documento PPE (2022), no CEU Campo Limpo eram 14 alunos com deficiência motora, o que requer uma atenção muito maior. No contraturno escolar, há o projeto Extensão de Jornada, coordenado pela própria gestão do CEU, um grupo de atletas paraolímpicos de bocha, inúmeros de grupos de dança, bastantes idosos, mais as aulas dos professores Analistas de Esporte. Essa escola tentou juntar dois projetos, SPIntegral mais Território Educador. As propostas têm, sim, uma intersecção entre elas, são programas afins, como SME definiu

O Programa SPI (São Paulo Integral) tem como objetivo expandir a jornada escolar de forma qualificada, ressignificar os espaços e o currículo, garantindo o direito de acesso aos territórios educativos na escola e para além dela, numa perspectiva de formação e desenvolvimento integral, contemplando as aprendizagens multidimensionais e a integralidade dos estudantes. (IN 24, SME, 2019).

Em suma, a falta de concepção sobre Território Educador provocou muita insatisfação no grupo de professores, muitos se afastaram ou pediram remoção no final do ano. Obviamente que esse modelo pensado pela escola não prosperou. Segundo aprovação da própria DRE e do Conselho de Escola, informações constantes no PPE 2021 e 2022, a proposta era ocupar o Território CEU dentro da concepção de Território Educador. Essas informações estão todas no PPE avaliativo do ano de 2022.

Outrossim, o papel do CEU Campo Limpo, e dos CEUs em geral, é apresentar uma proposta de educação integral, que propicie ao educando e à comunidade em geral o acesso a diferentes linguagens, agregando educação, esporte e cultura em prol de experiências inovadoras. Por isso, dizemos que o CEU não fecha nunca, porque atende a toda a comunidade, no caso, todo o entorno do distrito de Campo Limpo, particularmente. Qualquer pessoa de qualquer município pode usufruir do CEU. O fato de existirem outras pessoas, grupos e professores no equipamento trazia insegurança para os professores, já que o CEU atende a um público muito variado, inclusive com problemas de saúde mental mais sérios. A exposição do aluno era muito grande para que o professor fosse capaz de garantir



segurança para todas crianças e adolescentes. As salas amadas sociais de equipamento, como CEI e EMEI, também foram impactadas pela demanda dos alunos e o



descontrole das turmas, muitas vezes sem professor responsável (PPE, 2022).

A leitura dos documentos internos do CEU-CL foi de singular importância para o entendimento desse contexto. Esses documentos estão registrados em Atas e no PPE da unidade. Todo o acesso é garantido pela lei da transparência e pela proposta de Gestão Democrática, prevista no próprio Regimento Padrão.

4.4 Implantação do programa Território Educador em Campo Limpo

Uma vez justificado esse apoio preferencial dos CEUs na aplicação de políticas públicas, vamos contextualizar minimamente a complexidade da gestão de uma SME na cidade de São Paulo. Certamente uma tarefa hercúlea, que depende de centenas de equipes até chegar ao trabalho do professor com aluno, em sala de aula.

Segundo dados do *site* do IBGE 2022, São Paulo segue a capital mais populosa do Brasil com o dobro da população do Rio de Janeiro que está em segundo lugar. Segundo a própria prefeitura (IBGE, 2022), se SME fosse uma cidade seria a 15ª maior cidade do Brasil, maior que algumas capitais. SME oferece “alimentação diária para mais de 1 milhão de estudantes; prepara e serve cerca de 2,5 milhões de refeições todos os dias, de segunda a sexta-feira”. Numa conta simples, são cerca de 50 milhões de refeições servidas mensalmente (SME, 2021). “Para fins de comparação a *startup* de entrega de comida iFood realizou 44,6 milhões de pedidos em agosto de 2020” (Estadão, 2023).

Nesta segunda-feira (25) a cidade de São Paulo comemora 467 anos sendo a maior cidade do Brasil e uma das maiores do mundo. Alguns dados mostram que, além disso, a **capital paulista possui uma das maiores redes de ensino do mundo**, uma organização que é quase uma cidade sozinha (SME, 2021).

Durante a pandemia, também foram oferecidas refeições para toda a comunidade escolar, inclusive familiares, e foram distribuídas cestas básicas e cestas verdes. O papel dos CEUs da cidade foi fundamental para viabilizar essas entregas e preparar as refeições, principalmente durante o programa Recreio nas



• Este primer nivel de aprendizaje se que debe cumplir



equipamentos são um apoio fundamental para inúmeras das políticas públicas, tanto de SME quanto de outras secretarias de apoio social e cultural. Os CEUs, ainda nesse período de pandemia, serviram de irrestrito apoio tanto para a comunidade escolar como para as UBSs e servidores de toda a rede pública.

Esses são pequenos exemplos das ações promovidas dentro dos espaços CEUs. Dada essa importância é que recorreremos ao PPE do CEU Campo Limpo. Esse documento traz ponderações e reflexões que a equipe gestora do CEU juntamente com a comunidade fizeram após já estar implantado o projeto piloto na região. Por isso, justificam-se aqui algumas dessas inserções de dados sobre esse equipamento para que possamos imaginar o contexto em que esse programa TE foi implantado.

Por toda essa importância é que a prefeitura decidiu implantar dez Territórios Educadores (anexo C), prioritariamente no contexto dos CEUs, como aponta a Meta 25 do PdM da Gestão 2021-2024, que fala da consolidação dos princípios da Cidade Educadora.

Construídos nas bordas da cidade, os CEUs oferecem diversos territórios educativos para a apropriação da comunidade, reunindo na mesma área institucional os principais equipamentos urbanos destinados à formação integral do cidadão: espaço escolar, centro cultural, uma praça, local de encontro, práticas esportivas, centro comunitário. De natureza multidimensional, os CEUs são concebidos com propósito de potencializar a intersetorialidade das políticas públicas do Município de São Paulo, a **constituição da rede de proteção social e consolidação dos princípios da Cidade Educadora**. Espaços educacionais que materializam a integração entre educação e vida, assegurando o direito de acesso ao conhecimento, à cultura, a arte, ao esporte e ao lazer, à recreação e às tecnologias, articulado aos saberes e às potencialidades locais em torno de um projeto educativo significativo e socialmente relevante para todas as gerações. Durante o período compreendido entre 2017 e 2020, foram entregues à Municipalidade 12 novos Centros Educacionais Unificados (CEUs). (PdM, 2021-2024).

Vejamos aqui a meta 42, que diz respeito a essa implantação, e outras metas que se imbricam na construção da cidade.

Meta 19: combater o racismo, por meio da implementação de nove iniciativas de melhoria no atendimento da população negra e/ou de promoção da igualdade racial.

Meta 25: implantar 12 novos CEUS.



Urbanismo Social. Implantar dez Territórios Educadores
Meta 81: reformar ou adequar 46 CEUS. (PdM, 2021-2024).



Implantar dez projetos de Territórios Educadores na cidade é a Meta 42 do Programa de Metas 2021-2024 do Município. Eles estarão localizados em distritos selecionados pela Prefeitura, após a avaliação de uma série de indicadores, como trajetos de pessoas nas vias, número de crianças de 0 a 6 anos, acidentes de trânsito e acesso a serviços públicos, especialmente educacionais. São eles:

- Território Educador Cidade Tiradentes (distrito de Cidade Tiradentes)
- Território Educador Brasilândia (distrito de Brasilândia) (anexo D)
- Território Educador Iguatemi (distrito de Iguatemi)
- Território Educador Capão Redondo (distrito de Capão Redondo)
- Território Educador Jardim Ângela (distrito de Jardim Ângela)
- Território Educador Grajaú (distrito de Grajaú)
- Território Educador São Rafael (distrito de São Rafael)
- Território Educador Pedreira (distrito de Pedreira)
- Território Educador Itaim Paulista (distrito de Itaim Paulista)
- Território Educador Lajeado (distrito de Lajeado). (Programa de metas atualizado, 2023).

Levando em conta os textos selecionados para esse trabalho, podemos dizer que o CEU está integrado como Território Educador, dentro de uma cidade que se propõe educadora no seu conjunto. O CEU faz parte desse território.

[...] Espaços educacionais que materializam a integração entre educação e vida, assegurando o direito de acesso ao conhecimento, à cultura, a arte, ao esporte e ao lazer, à recreação e às tecnologias, articulado aos saberes e às potencialidades locais em torno de um projeto educativo significativo e socialmente relevante para todas as gerações (SME, acervo, 2022).

Contudo, e aqui nos valemos dos textos apresentados anteriormente como referenciais, os professores e as equipes gestoras, todos os funcionários devem abraçar a ideia do Território Educador como algo que agrega para formação humana e cidadã do aluno. As cidades apresentadas em alguns desses trabalhos eram todas menos complexas e estruturalmente menos desafiadoras do que uma cidade como São Paulo.

Sucintamente, não existe política pública para o ensino-aprendizagem que dê certo sem passar pelo professor. E segundo o relatório “Vozes Docentes”, publicado no site Porvir, pesquisa

“apontou que 97% dos respondentes se considerariam valorizados se participassem da formulação de políticas públicas. Dentre os



educacionais do seu município sem serem remunerados” (PORVIR, 2021).



Faz-se mister ouvir o professor. Cabe a ele ser um mediador, facilitador e articulador do conhecimento; deve atuar como um pesquisador que provoca o aluno a ser também curioso e descobrir a partir de seus próprios questionamentos. Apenas com essas intenções é que a Carta conseguirá chegar perto dos objetivos a que se propõe, isto é, considerando o professor como se deve.

Em entrevista, Nóvoa (2014) diz que ao professor, prioritariamente, cabe sua própria formação

Nas últimas duas décadas, desde o final dos anos 80, verificou-se uma importante mudança nas políticas e nas práticas de formação de professores, designadamente com as teses do “professor reflexivo” e do “professor como pesquisador”. Mas, hoje, temos consciência de que foi mais uma revolução nos discursos do que uma revolução nas práticas. Parece-me necessário devolver a formação de professores aos professores. Parece-me necessário que os professores tenham um lugar predominante na formação dos seus colegas, e não têm tido. Esta é a questão central que tem de ser respondida pelas instituições formadoras (NÓVOA, 2014, p.2).

A Gestão do CEU reafirmou essa concepção de Nóvoa, segundo consta em seu PPE de 2022. E trouxe à tona, também a concepção de Território segundo a portaria de SME, ou seja, TE são todos os espaços, principalmente cidade, bairro e demais instâncias de decisão e participação. Enfim, é preciso ouvir os professores, a despeito do endeusamento da Academia.

Segundo esse mesmo PPE (2022), ratifica-se que a cidade constitui em si mesma um objeto de conhecimento, um objetivo ou conteúdo de aprendizagem; precisamos aprender a cidade. Construir o conhecimento sobre essa cidade é também uma tarefa complexa e sem fim. Além disso, Faure *et al.* (1972, p. 10) seguem referindo que “trata-se de não mais adquirir, de maneira exata, conhecimentos definitivos, mas de preparar para elaborar, ao longo de toda a sua vida, um saber em constante evolução e de ‘aprender a ser’”. Essa ideia vai ao encontro do pensamento de Nóvoa.



5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Retomando nossa proposta metodológica, neste capítulo será feita a análise e discussão a partir de cada texto selecionado, relacionando-o com as ações do território de Campo Limpo. Na sequência, a análise e reflexão dos resultados, a partir do texto da Carta que serviu de referencial teórico.

Todos os cinco textos selecionados trazem características importantes sobre a implantação de Territórios Educadores ou de suas concepções. Dentre os textos estudados, descobrimos que todos os cinco textos valorizaram o trabalho colaborativo e parcerias, a fim de promover melhorias no território. Todos eles também apontaram potencialidades que o território oferece, destacando um currículo diversificado e amplamente inserido na realidade local, quando se tratava de alunos. Nenhum dos textos ofereceu críticas a esse modelo proposto pela AICE. Contudo, os textos trazem, como resultado observado, um importante diferencial em relação ao nosso foco de estudo: o fato de todos os territórios estudados serem extremamente menos complexos, do ponto de vista urbano e populacional, que a capital paulista. Isso é fácil de entender devido a sua importância econômica e número populacional.

Outra observação, após a leitura e a comparação entre os textos, é que todos trazem em comum 3 elementos: Educação, Cultura e Cidade. Obviamente, na prática, esses elementos são indissociáveis. Toda a cidade possui suas instâncias políticas de Educação e Cultura, contudo, nem sempre atuando harmoniosamente, muitas vezes, por questões burocráticas. Segundo Castro, Oliveira Neto e Palheta (2020, p. 3), em muitas cidades há um “[...] *déficit* de políticas públicas que pensem as cidades como o território da multiplicidade de relações, sujeitos, tempos e formas de vida”, daí decorre a dificuldade de um diálogo mais próximo entre as secretarias municipais.

Todas as referências estão nos próprios textos originais, constantes na metodologia. Ressaltamos que as análises desses textos levam em conta o que eles mesmos propuseram como experiência em territórios, sem julgamento de



1001 1001 1001



5.1 Análise segundo os textos selecionados.

Os textos selecionados propiciaram uma perspectiva do potencial pedagógico que a ideia das Cidades Educadoras conseguiu na prática. São algumas experiências voltadas para, principalmente, o âmbito da educação formal, como é o caso da proposta da PMSP.

O primeiro texto selecionado, *Cidades Educadoras: faz uma revisão sistemática de literatura, 2023*, por exemplo; traz resultados que mostram iniciativas positivas dentro no campo de políticas públicas implementadas com o propósito de promover a educação, abrangendo diversas práticas educativas. O texto também revelou que os trabalhos colaborativos, em parceria com outros agentes da cidade, podem fortalecer o processo e garantir acessibilidade, promovendo boas práticas dentro do Território Educador.

Segundo o texto, o cerne das Cidades Educadoras é justamente o direito à educação e o compromisso de oferecer oportunidades de formação, desenvolvimento e entretenimento para todos, com equidade e amplo acesso (SME, Ed. Integral, 2023).

Reforça a ideia de que diferentes espaços, tempos e agentes presentes no território possuem funções pedagógicas para além do ensino formal, articulando diversas oportunidades de ensino e aprendizagem.

Destaca que ainda há desafios do ponto de vista acadêmico, já que a literatura sobre o tema é bastante limitada, particularmente nas plataformas *Sciencee Scopus e Scielo*, embora haja panfletos e revistas *on-line*.

O texto relata os exemplos de Sorocaba e Uberlândia, que também apareceram em outros trabalhos. Em Uberlândia houve a circulação de livros, muitos doados por escritores e editoras. Lá, foi criado o “Projeto Leitura no Ponto”, a fim de estimular o acesso a livros por usuários do transporte coletivo, podendo ser levados para casa, com ou sem devolução. Segundo a pesquisa do autor, faltaram alguns pontos defendidos na Carta, como a falta de políticas de integração entre os indivíduos e as instituições que pudessem ir para além dos



espaces formels de apprentissage. En conséquence, à propos de ces lieux de
enseignement formel.



Já em Sorocaba, houve semelhanças com Uberlândia. Foi implantado o ciclo viário, parques tecnológicos, casas do cidadão, o projeto de leitura “Este livro é meu”, entre tantos outros. Sorocaba foi escolhida para integrar o comitê executivo de 2014 a 2018 da AICE. Uma das vantagens foi a troca de experiências com outras cidades e a captação de recursos advindos da UNESCO. O ponto frágil foi a falta de recursos financeiros e o sucateamento de instituições de ensino, cujos índices despencaram conforme avaliado em 2019. Todas essas informações estão referendadas no texto original.

Em comparação, a cidade paulista implementou algumas ações viárias, como um projeto que cria travessias seguras e lúdicas no trajeto escola-casa. Essa era a intenção do programa de governo, contudo, conforme o PPE do CEU Campo Limpo (2021), o que houve foi apenas uma parceria com a organização United Way Brasil para pintura de trechos da praça do Terminal Campo Limpo, segundo a própria reportagem de novembro de 2018 (anexo C), e algumas ações isoladas em CEIs e EMEIs (anexo B).

A resposta para esse resultado está justamente no fato de que não se pode pensar sozinho. A educação é responsabilidade de todos, agentes públicos, família e sociedade. Confirmando esse pensamento de responsabilidade coletiva, Maria da Glória Gohn (2004 *apud* Gohn 2001) fala sobre o papel da sociedade enquanto a educadora “Comunidade educativa designa os atores participantes do processo educacional, dentro e fora das unidades escolares”. Essa afirmação corrobora o exposto na Carta

[...] Na luta contra as desigualdades, também será incentivada a cooperação entre as administrações e a sociedade civil organizada, ONG, organizações sem fins lucrativos, comunidade empresarial e outras iniciativas privadas (Carta, princípio 18, p.16).

e a Constituição, quando diz que

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal de 1988).



Em resumo, o dever do Estado garantir a educação para todos os indivíduos, visando a seu preparo para exercer a cidadania. Essa mesma postura de



corresponsabilidade está arraigada em todas as ações e propostas da Carta.

Nesse sentido, trabalha-se com a compreensão de que a educação não se limita à educação formal, mas se estende se para todas as experiências que a sociedade possa oferecer para a construção da identidade, do aprender a ser, com experiências culturais, políticas, de vivências, de lazer e todo tipo de processo que proporcione aprendizagem e participação ativa do indivíduo social (ZITKOSKI, 2006, p.12). Na mesma direção, Gohn (2006) define que “educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente”. Comparando a educação formal e não-formal, Gohn nos diz

Na educação formal sabemos que são os professores. Na não- formal, o grande educador é o outro, aquele com quem interagimos ou nos integramos. Na educação informal, os agentes educadores são os pais, a família em geral, os amigos, os vizinhos, colegas de escola, a igreja paroquial, os meios de comunicação de massa etc. (id, p.29)

[...] Na educação não formal, essa educação volta-se para a formação de cidadãos (ãs) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o (os) outro(s). Chegamos, portanto, ao conceito que adotamos para educação não formal. É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/ instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais (id, p. 33).

A Carta também prevê esse tipo de atuação. Até porque se aprende ao longo da vida, conforme o primeiro princípio da Carta, bloco 1

A Cidade Educadora renova permanentemente o seu compromisso com a formação dos seus habitantes ao longo da vida nos mais diversos aspetos. E para que tal seja possível, é preciso ter em conta todos os grupos, com as suas necessidades específicas (CARTA, 2020).

Cabe lembrar aqui que existe um debate em voga acerca do que significa “aprender ao longo da vida”. No trabalho de Alheit e Dausien (2006), eles expressam o seguinte questionamento

O "conceito novo" de educação ao longo da vida é revelador de um fenômeno societário que o pesquisador em ciências da educação John Field (2000, p. 133) chamou de "nova ordem educativa". Aprender ganha



educativas e para os indivíduos. Essa reconfiguração não deixa de ter uma contradição interna: a nova aprendizagem primeiramente inscreve-se em um quadro econômico e político, cujos objetivos são a competitividade, a



empregabilidade e a adaptabilidade das *"forças de trabalho"*. Ao mesmo tempo, a liberdade biográfica de planejamento e de engajamento social dos indivíduos devem sair, dessa situação, reforçados. A educação ao longo da vida pode aparecer sob o duplo aspecto da *"instrumentalização"* e da *"emancipação"*. (ALHEIT e DAUSIEN, 2006, p. 178)

Essa é uma leitura que traz um recorte do que podemos refletir sobre a Carta. Vemos que existe uma visão de mundo menos utópica, diferente do “mundo encantado” e simplista que a Carta preconiza.

Ser uma cidade educadora implica muito mais que seguir uma cartilha a serviço de outras instituições e ideologias, por mais boa vontade que possam ter. Quando o governo de São Paulo, em uma gestão anterior à vigente, torna-se signatário da Carta, é provável que pudesse estar imbuído de boa intenção. Mas sem planejamento e participação dos professores e equipes gestoras, dificilmente uma tarefa tão importante lograria êxito. Contudo, serviu de capital político para justificar o poder de um grupo.

Não obstante, voltando ao nosso contexto, cabe à PMSP avaliar os territórios implantados e se reposicionar em um novo cenário que requalifique todo o plano de ação urbano da cidade, a fim de cumprir o seu papel enquanto gestão pública, propiciando condições para que a sociedade se organize na cidade.

Ainda com relação a ações concretas no território

A Secretaria do Verde e do Meio Ambiente forneceu 2.740 mudas de espécies nativas e ornamentais, incluindo grama amendoim, lírios e vedelias para paisagismo e plantio na Praça do Campo Limpo. As entregas ocorreram em conjuntos de aproximadamente 600 mudas por vez.

(SME, 2018) (Anexo B).

Não há dúvida de que a cidade precisa caminhar muito, e que, sozinho, o poder público não consegue avançar em medidas protetivas, culturais e de lazer.

Nessa pesquisa, aparece ainda o trabalho dos CEUs em São Paulo, particularmente quando diz respeito à formação docente em jornadas étnico-raciais. Segundo pesquisa dos autores, os CEUs contribuem com a educação integral, alinhando-se à perspectiva das Cidades Educadoras.



razões para a realidade política, quanto as mudanças de que trata a
Carta, essa tem sido a prática de DIPED há alguns anos. Houve intenso trabalho
dessa



equipe pedagógica quanto aos temas da inclusão, equidade, povos indígenas emigração.

Nesse aspecto a prefeitura se empenhou em pautas que chegavam às reuniões de professores (PMSP, site oficial). Aqui elencamos algumas dessas ações desenvolvidas pelo Núcleo de Articulação Interna, no âmbito da Educação Integral, publicadas na página de SME

- ✓ Webinar da Educação Integral 2020.
- ✓ Curso da “Educação Integral: Política São Paulo Educadora” oferecido ao Grupo de Trabalho “São Paulo Educadora” e POEIs em 2020.
- ✓ Curso “Percurso formativo na Educação Integral: Módulo 1 – Experiência POEI”, oferecido aos POEIs em 2021.
- ✓ Reuniões bimestrais do Grupo de Trabalho “São Paulo Educadora”: com membros das Diretorias Regionais de Ensino e da Secretária Municipal de Educação.
- ✓ Live “Os princípios da Educação Integral na cidade de São Paulo”: tratou dos princípios da Educação Integral na cidade de São Paulo, apresentando-a como uma concepção política.
- ✓ Live “Educação Integral: histórico no Brasil e na cidade de São Paulo”: tratou sobre alguns marcos para a Educação Integral ao longo dos séculos XX e XXI no país e na cidade de São Paulo.
- ✓ V Seminário de Educação Integral. O tema desta edição é “Articulando tempos e espaços educativos”.
- ✓ Revista Infâncias e Territórios é um projeto idealizado no ano de 2021.
- ✓ Formação da Cidade Educação Infantil.
(SME, 2020, 2021)

Em Sapucaia do Sul (RS), o texto cita equipamentos parecidos com um CEU, porém, em proporções muito menores, sem equipamentos formais de educação, como escolas e creche; houve a instalação de uma praça com o conceito de Cidade Educadora, levando em conta que o currículo passa por além da escola. Essa iniciativa contou com apoio do “Programa de Aceleração do Crescimento”, em 2014. Um dos conceitos basilares da cidade educadora é “Aprender a cidade, com a cidade, e na cidade”.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), os 26 estados e o Distrito Federal aderiram ao programa; nos municípios, o percentual de adesão é de 83% (dados de 11 de julho de 2023). O Programa pretende garantir que as crianças



objetivos educacionais de nível de Ensino Fundamental, conforme previsto pela Base Nacional Comum Curricular (MEC, BNCC, 2018).

O destaque foi para medidas que devem ser implementadas a fim de que o território possa acolher as intervenções pedagógicas. Nessas cidades, houve uma



adequação do ciclo viário, bem como a implantação de outros equipamentos voltados para o exercício do fazer pedagógico. Uma das vantagens foi a troca de experiências com outros municípios do entorno dessas cidades. Houve também menção à falta de recursos. O trabalho cita os CEUs de São Paulo, ressaltando as atividades culturais e recreativas, bem como o atendimento ao público mais vulnerável; fala de sua importância e qualificação. Destacou-se também que os CEUs representam oportunidades de formação e desenvolvimento, bem como a promoção da diversidade.

Contudo, os CEUs, em si, não são suficientes para caracterizar uma cidade como educadora. Uma experiência relatada foi a do CEU Butantã. As professoras contaram que utilizavam mapas narrativos com o propósito de conhecer as crianças a partir da observação de seus processos de formação. Esses mapas fazem a representação cartográfica que dão o fio narrativo para que as pessoas possam contar suas histórias, e o que esses espaços representam.

Essa experiência poderia ser aplicada na implantação dos territórios tanto de Campo Limpo como nos outros da cidade. Afinal o CEU Butantã está ao lado do distrito de Campo Limpo com muitas semelhanças.

A pesquisa de Mol e Dos Santos (2020, p.341) sobre o município de Sapucaia do Sul (RS) também culminou com o conceito de “aprender a cidade com a cidade e na cidade”; essas autoras ainda trouxeram a questão de que um CEU pode assumir-se como “território, como campo de pesquisa, currículo em lugar de estudo” (MOL; DOS SANTOS, 2020 *apud* ALVARENGA *et al.*, 2023). Concluindo a contribuição desse texto, os autores destacaram que iniciativas importantes acontecem, mas são pontuais e ainda distantes do que seria uma cidade educadora.

A Associação Internacional De Cidades Educadoras (AICE) realiza congressos internacionais, sendo que o próximo, em 2024, será em Curitiba, com o tema “Sustentabilidade, inovação e inclusão nas cidades”. Esse fato demonstra o reconhecimento de que a implantação das propostas da Carta das Cidades Educadoras e seus valores são importantes e devem estar em permanente



acompanhamento. Embora com erros, os momentos de êxito que merecem consideração pela força que emerge deles.



A principal contribuição desse texto para pensar a implantação do programa CE em São Paulo é o fato de que, mesmo em cidades muito menores, o projeto é complexo se for realmente implantado, envolve etapas, e deve, essencialmente, contar com parcerias na comunidade. Quanto aos projetos de leitura citados, na cidade de São Paulo há dezenas mesmo desvinculados da ideia de CE. Um deles é o 'De mão em mão', divulgado por UOL, 2019, parceria da prefeitura com editoras e entidades. Outro projeto de sucesso é a "Gelateca", que foi implantado na região de Campo Limpo em parceria com a Sabesp. "O Parque do Chuvisco, Zona Sul de São Paulo, foi o palco da primeira estante. O objeto foi adesivado com frases e imagens em homenagem ao cantor Sabotage, assassinado em 2003" (PMSP, 2022). A "Gelateca" são geladeiras retiradas de rios, que se tornam pontos de leitura e troca ou doação de livros. Existe ainda o coletivo "Mulheres Negras na Biblioteca", atuante no incentivo à leitura de autoras negras. São dezenas de projetos assim na capital paulista, na página de SME.

No portal do MEC, há divulgação dos conceitos da Rede Brasileira de Cidades Educadoras, da qual São Paulo faz parte. Em consonância com o já estipulado na LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é responsabilidade de todos, sociedade civil e governo fomentar as premissas estipuladas pela Rede em 2011, no Congresso em Sorocaba

- ✓ Trabalhar a escola como espaço comunitário
- ✓ Trabalhar a cidade como grande espaço educador
- ✓ Aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas.
- ✓ Valorizar o aprendizado vivencial
- ✓ Priorizar a formação de valores (CE, 2019).

A Carta das Cidades Educadoras define que a cidade só será educadora quando reconhecer, exercitar e desenvolver não apenas suas funções tradicionais, mas quando se preocupar ativamente com a formação e o desenvolvimento de todos os seus habitantes – a começar pelas crianças e pelos jovens (MORIGI, 2016, 177).

O Programa Mais Educação de SME-SP na região do Campo Limpo, começou timidamente e foi ampliando seu entendimento, tanto por parte dos gestores e professores, como por parte dos pais que ainda têm dúvidas sobre o



que as escolas realmente atendam os requisitos do Programa foram definidas inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e



regiões metropolitanas.

Nesse contexto, sabemos que cada vez mais a vida citadina é ampliada devido a um maior êxodo de pessoas que saem de seu local de primeira inserção, a fim de buscarem sobrevivência, formação e qualidade de vida nos meios urbanos.

Segundo a ONU, no Relatório Mundial das Cidades, publicado em ONU-Habitat, em 2022, as áreas urbanas já abrigam 55% da população global, devendo chegar a 68% até 2050; principalmente nos continentes africano e asiático, em que se espera um crescimento de 90% (ONU-Habitat, 2022). Esse número referente à população global sobe para 81% e, segundo o IBGE, chega a 85% quando o foco é o Brasil, apenas.

Paralelamente, o Plano de Metas da prefeitura de São Paulo acolheu a implantação de territórios educadores na cidade, priorizando a educação básica. Certamente, o bairro de Campo Limpo não é um território em que as crianças possam andar brincando pelas calçadas, a avenida principal por exemplo, que liga todo o território ao principal terminal de ônibus, é extremamente violenta, perigosa para todos, irrestritamente. Respaldam essas informações o índice de Criminalidade Bairro a Bairro, de 2017, em consonância com o Mapa da Desigualdade, em que Campo Limpo ocupa o terceiro lugar no ranking. O primeiro lugar ficou para Jardim Herculano, também Zona Sul da capital; o segundo lugar ficou para Capão Redondo, cuja subprefeitura é a mesma de Campo Limpo. Portanto, estamos falando de “territórios educadores” violentos e com alta criminalidade.

Segundo PPE de 2022, as melhorias anunciadas em reportagem foram muito pequenas e não deram conta de fazer com que as crianças criassem um sentimento de pertencimento ao bairro, já que era essa a proposta inicial. A revitalização da praça Campo Limpo (anexo B), que fica no caminho de várias instituições de ensino da região, aconteceu, contudo, sem que houvesse manutenção adequada e, infelizmente, vigilância.

Essas melhorias de que fala a reportagem de novembro de 2018, época da



iniciativas de IE, foram feitas em parceria com uma ONG que, juntamente, ofereceu pinturas em paredes e pátios de algumas escolas. Também os ônibus da região transitavam com o letrero escrito “Território Educador”.



O texto 2 – **Identificação de novos territórios educativos na escola infantil em tempo integral: a contribuição de alguns instrumentos de avaliação da percepção ambiental**, 2017, tem como foco a questão do território na escola infantil em tempo integral. O texto destaca os instrumentos de mapeamento visual (“*visual mapping*”, identificação de elementos de localização, de demarcação de territórios), jogo da memória (“adivinhação” de fotos de elementos constituintes do território) e *Walkthrough* (sensações que o território provoca nos usuários, lembranças). Traz a reflexão da arquiteta Beatriz Goulart de Faria acerca do território como “um campo de possibilidades, não se limitando ao logradouro público obviamente, mas como síntese de tudo aquilo que se encontra do lado de fora dos muros da escola” (FARIA, 2012 *apud* MATIELLO *et al.*, 2017). Neste contexto é que as possibilidades apontadas pelo Programa Mais Educação (2007) têm estimulado a incorporação de novos territórios educativos pela Escola em tempo integral. No bojo dos princípios difundidos por meio da Carta das Cidades Educadoras (1990).

Esse texto traz contribuições relevantes quanto ao conceito de espaço e ambiente escolar. Por exemplo esta de que fala de Azevedo, 2012, sobre as evidências da importância do ambiente escolar no processo ensino-aprendizagem cujas reflexões

têm fundamentado estudos, pesquisas e ações que visam pensar conceitos e métodos de análise e de intervenção - numa abordagem transdisciplinar, capaz de responderem aos desafios de criar lugares comprometidos com a valorização e a promoção do desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas (AZEVEDO, p.3495, 2012).

No caso desse texto, sua particular relevância está no fato de que quando a prefeitura pensou no projeto piloto de Campo Limpo, o foco era a educação infantil na região, segundo reportagem anexa, 2018 (anexo B). Outro fator de relevância é que o Programa Mais Educação está se consolidando cada vez mais na capital, e esse texto traz justamente essa análise da importância desse programa junto à concepção de CE.

Outro aspecto que o texto traz com muita aderência à proposta da PMSP é Programa Mais Educação, 2007, que incorporou muitos dos territórios educativos



para ocorrer em tempo integral, exatamente o que aconteceu em países mais tarde com a experiência de Campo Limpo (PPE, 2022). O texto traz a ideia de que a escola



historicamente ofereceu formação sem, contudo, sair pela cidade e “sem trazer a cidade para dentro da escola” (BERNARDI, 2012, p.35). Os autores chamam isso de preconceitos contra os aprendizados de rua que seriam temidos e desqualificados. Uma vez mais, lembrando que há críticas a esse pensamento simplista.

Este é o único texto que tratou da questão das dinâmicas de deslocamento das crianças pela cidade, pelo bairro. Os autores acreditam que as crianças andando pelo bairro poderão torná-lo menos violento, com menos acidentes de trânsito, em um lugar melhor, com trocas de experiência. Retomaremos essa questão nas considerações finais para comparar com território de Campo Limpo.

Outra questão do texto é que uma EMEI é estudada sem que, contudo, seja situada em um espaço definido, sua localização não é indicada no texto. Mas pode ser em Erechim, RS, porque o texto fala em Paiol Grande, cidade gaúcha. O texto cita ainda que Azevedo (2012) sugere que as expressões “o lado de dentro” e “o lado de fora” sejam esvaziadas; segundo a autora, os muros da escola tornam-se obstáculo para uma educação integral em uma Cidade Educadora.

Esse posicionamento é bastante complexo quando expomos aqui a situação do território de Campo Limpo; segundo o PPE do CEU (2022), as professoras e a gestão do CEU temiam muito pela segurança das crianças, principalmente porque houve ataques⁷ em várias escolas de São Paulo (CNN, 2023). Sair com crianças, principalmente de uma escola infantil, em São Paulo, não é uma tarefa simples, e que as professoras estejam dispostas a enfrentar, dadas as responsabilidades e riscos..

Texto 3 – “Ciudad y educación: persistencias, transformaciones y correspondencias de un vínculo inmanente”, de 2018, Bogotá, Colômbia. Este trabalho tem como referência o já citado texto “Aprender a ser”, de Edgar Faure. Nele, Ballesteros discute basicamente que a cidade, cada vez mais, se tornou um objeto de estudo no que diz respeito à educação. Com base em Faure, o autor analisa a cidade como uma máquina produtora de sujeitos, com políticas e histórias particulares. A partir dessa ponderação, avalia a relação cidade-escola,



7 CNN, 2023. “O ataque à Escola Estadual Sapopemba, na zona leste de São Paulo, nesta segunda- feira (23), foi o 9º caso de violência em escolas no Brasil neste ano. Nove mortes foram registradas em ataques a escolas em 2023. O tipo crime se tornou mais recorrente nos últimos anos e vive seu maior patamar na história recente”.



conta as transformações que tanto a cidade como a escola têm alcançado. Segundo o texto, enquanto a cidade passou por transformações complexas em muitos aspectos, a escola tradicional seguiu sendo a mesma, a passos lentos, alienada dessa transformação. O texto fala em enclausuramento da escola.

Reflete ainda que as tecnologias e meios de comunicação têm produzido mudanças consideráveis na sociedade, de forma que a vida na cidade propôs mais conhecimento e diversificação que a escola. A cidade não está mais limitada às mudanças e avanços da mídia impressa, ou do livro físico debaixo do braço, ou mesmo, linguisticamente, à distinção do “falar bem”, considerado como padrão de urbanidade; ao contrário, encontra sua identidade no grande fluxo de informações, na democratização do conhecimento e no surgimento de novos e diversos lugares de construção do sujeito, para muito além do texto escrito. A cidade se reconfigurou. No entanto, o impacto dessas mudanças não foi igualmente nas escolas. A forma como se articulam com o entorno resulta dinâmicas diferentes. A educação pensada de forma coletiva e comunitária coloca a escola mais próxima de seu território. Exige-se dela maior disposição para o diálogo e a construção de relações e entendimentos sobre o que se espera da escola enquanto fazer pedagógico.

Segundo os autores Roa e Torres (2014 *apud* Ballesteros), a educação pensada de forma coletiva, isto é, comunitária, permite que a escola promova mudanças mais diretas com seu entorno, mitigando o fato de a educação escolar estar colocada em termos mais herméticos socialmente. Um questionamento pertinente aparece em Trilla (2005 *apud* Ballesteros) que é justamente o fato de que esse hermetismo perpassa para além da chamada escola tradicional. Esse pedagogo catalão, Trilla, traz à tona o caso da escola Sumerhill, cujas ações culminaram com a mesma lógica de isolamento, isto é, o enclausuramento da escola por um sistema fechado que se entende como o meio educativo completo, apartando a escola de seu contexto.

Sobre isso ainda, Moncada e Toro (1997 *apud* Ballesteros) e similarmente Londoño, Gonzáles e Goyes (2009 *apud* Ballesteros) propõem o conceito de “*escuela-entorno*”, que surge partir das críticas feitas à escola tradicional, que deve



ter interesse em conhecer mais sobre os valores e o cotidiano das crianças, caminhamos de si mesma e se transformando interna e externamente.



O fato é que a cidade é vista como um espaço de socialização por diferentes autores, como um lugar de aprendizagem e educação. Essa visão está embasada nos informes da UNESCO de 1972, educação do futuro. Em 1990, no primeiro Congresso das Cidades Educadoras, em Barcelona, valeram-se desses princípios básicos para a elaboração da Carta das Cidades Educadoras. Em 1994, é fundada a Associação Internacional de Cidades Educadoras, com representantes de diversas cidades do mundo. A partir de então, foi possível pensar na construção de projetos afins para articular cidade e educação. Vemos aí o papel da UNESCO se projetando como arquiteta desse movimento, principalmente ideologicamente.

Por fim, o texto conclui que cidade e sua articulação com educação tornou-se um tema relevante, tanto do ponto de vista pedagógico como urbanístico.

O texto 4 – **Educação e Cidade: Publicações Direcionadas à Juventude**, de 2020, - é uma pesquisa bibliográfica de enorme riqueza, com o propósito de analisar a temática educação e cidade. O texto se justifica porque apresenta uma metodologia bastante detalhada acerca do tema. Segundo a análise dos resultados, os jovens parte do escopo de pesquisa têm o mesmo perfil dos jovens da região do Campo Limpo, são marcados pela ausência de oportunidades, com acesso restrito a bens materiais e simbólicos. Por isso se justificam campanhas políticas públicas de caráter compensatório (LEITE e MELO (2017 *apud* os autores)). O texto ainda destaca as imbricações que ocorrem da educação com a Geografia, Urbanismo, Psicologia, Meio Ambiente, todas elas abrangendo a questão da Cidade e Educação. Na conclusão, os autores afirmam que “as cidades são como arenas interdisciplinares potentes para práticas educativas territorialmente estruturadas”.

Não há dúvidas de que a cidade é um referencial importante, mas isso não quer dizer que seja uma condição *sinequanon*, que o professor adentre por seu espaço, o que, em São Paulo, necessariamente, evoca inúmeras ponderações e



caridade com relação ao evangelho. Cabe aqui, para um outro trabalho, a reflexão de porquê as escolas privadas não aderiram a essa concepção.

Propagar os objetivos da meta 42 do PdM entre o professorado, seria uma maneira de implantar o território não apenas fisicamente, mas, antes, na maneira de



ver o mundo e o currículo do próprio professor e equipes gestoras das escolas da região. Todas as publicações estão no portal da SME, e não há a participação e a escuta dos professores da rede.

O texto 5 – **A educação permanente e as impermanências na educação**, de 2017, partiu também da análise do livro *Aprender a ser*. Essa obra é reconhecida internacionalmente como referência para abordagens sobre o tema. De todos os textos este é o que traz uma maior bagagem de referencial teórico. Aponta para a importância de se desenvolver sensibilidade, senso estético, sentido ético, pensamento independente e crítico, imaginação livre e responsabilidade cidadã e pessoal, enfim, um texto que traz o que está protocolado quando falamos em educação integral e cidade educadora.

A partir do conceito de “aprender ao longo da vida”, vemos a importância de os indivíduos crescerem no conhecimento e domínio de si. Extrapolando o texto para o pensamento de Rousseau, aprender a ser homem natural e integral. Todos sabemos que o principal descobrimento é o de si próprio, tentar encontrar a felicidade são as metas do pilar Aprender a Ser. A escola e a cidade têm o papel de proporcionar um conjunto de dimensões para que no dia a dia os alunos, crianças, jovens, idosos possam se descobrir como pessoas inteiras e senhoras de si.

Se quereis pois suscitar e alimentar no coração de um jovem os primeiros movimentos da sensibilidade nascente, e voltar seu caráter para a piedade e a bondade, não façais germinar nele o orgulho, a vaidade, a inveja, pela enganosa imagem da felicidade dos homens; não mostreis primeiramente a seus olhos a pompa das cortes, o fausto dos palácios, a sedução dos espetáculos; não o passeeis pelos círculos, em brilhantes assembleias, não lhe mostreis o exterior da grande sociedade, senão depois de tê-los posto em condições de apreciá-la em si mesma. Mostrar-lhe o mundo antes que conheça os homens, não é formá-lo, é corrompê-lo; não é instruí-lo, é enganá-lo (ROUSSEAU, 1997, p.183)

Nesse trecho, Rousseau destaca a importância da educação na formação integral do homem para todas as etapas da vida, reforçando a ideia da bondade



.....

Nesse outro aspecto, a implantação passou ao largo de propor ao aluno o



conhecimento de si mesmo ou de seu território, enquanto pertencente a ele. Mais uma vez, vemos a importância de se aprender a pensar para que mudanças possam ocorrer com autonomia de pensamento, e que se propague ao longo da vida.

5.2 Análise de resultados segundo a Carta

Nossos objetivos específicos são descrever a implantação do Território Educador na região do Campo Limpo; suas providências, ações e resultados; levantar os avanços alcançados; analisar a implantação à luz dos objetivos que nortearam a Carta das Cidades Educadoras.

Resgatando esses objetivos específicos, passamos para a etapa da análise da Carta com a intenção de encontrar seus princípios como resultado do projeto piloto.

Em síntese, os principais objetivos deste documento podem ser expressos em 3 blocos, como já está subdividido nele próprio.

I O direito a uma cidade educadora.

Toda a população de uma cidade deve usufruir de seu direito de viver na cidade desfrutando de liberdade, igualdade e usufruindo das oportunidades de formação cultural e desenvolvimento pessoal, cabendo à cidade suprimir qualquer obstáculo para esse fim; deve respeitar a cultura popular corrigindo as desigualdades e preconceitos; por fim, o texto prevê que a administração municipal defina políticas locais, normas legislativas, com possibilidade de avaliar sua eficiência no território; caberá à administração municipal fazer com que seus habitantes se comprometam igualmente não só em nível pessoal, mas com ações em organizações comunitárias.

À luz do que foi feito no projeto-piloto, vemos que esses anseios não se



...muita a uma cidade, mas, sim, a todo e qualquer coletivo humano. A educação em si já visa à promoção desses valores que valem tanto em política como em educação, é



o que todos buscamos alcançar.

Contudo, embora a cidade paulista tenha assinado seu compromisso com a AICE, essas estruturas vão muito além de um querer político municipal. A cidade de São Paulo busca dirimir as desigualdades, no que tange ao seu alcance de atuação. Mas estamos todos envolvidos em um mesmo sistema econômico, muitas vezes predatório e nada propenso a mudanças ou diálogos. Resistir exige propósitos, disciplina e coletividade.

As desigualdades são inerentes a esse sistema que busca o consumismo e o lucro a todo o custo. Portanto, não é algo que qualquer cidade possa conquistar isoladamente.

Tampouco é possível fazer com que os habitantes de uma região ou de uma cidade se comprometam com um projeto e sejam cobrados por ele; existem aí inúmeros fatores como condição humana, formação em valores, desejos diferentes, perspectivas contrárias ou desfavoráveis ao coletivo. Tais medidas previstas neste primeiro bloco, não sabemos se ingenuamente, beiram mesmo a uma utopia.

São posições que, na verdade, mascaram uma dura realidade de exclusão e imposição de valores

Diante de uma realidade em crise, algumas forças políticas comprometidas com o desenvolvimento capitalista passaram a projetar teoricamente —o mundo possível, buscando uma saída entre os estreitos limites impostos pelo projeto neoliberal ortodoxo e as velhas promessas integradoras da social-democracia clássica. (CUNHA, 2019, p.13)

Todos temos direito a uma cidade educadora, mas nem todos a desejamos da mesma forma ou a temos como a prioridade.

[...] a AICE é um importante aparelho privado de hegemonia comprometido com a educação política para afirmar a coesão social no capitalismo. O projeto cidades-educadoras estabelece a subordinação da educação escolar às exigências da educação política, valorizando a cidadania nos termos propostos pelo neoliberalismo da terceira via (CUNHA, 2019, p.11).



II O compromisso da cidade

Nesse segundo bloco, espera-se que a cidade encontre e preserve sua identidade, tornando-se única e fomentando diálogo com outras cidades; espera-se ainda a valorização de costumes, inclusive daqueles que são imigrantes; espera-se que a cidade ofereça uma inclusão “natural e social”; também a promoção do aprendizado de outras línguas a fim de que seja um elemento integrador entre as pessoas; preconiza que a cidade deve crescer e se transformar harmoniosamente; deve prover o planejamento urbano levando em conta as desigualdades; deve respeitar as aspirações pessoais e promover a integração entre culturas, evitando a segregação de gerações.

A propósito, sobre o pioneirismo na oferta de curso de línguas

O Centro de Estudos de Línguas Paulistano (CELP) nasce como a nova escola de idiomas gratuita da Município de São Paulo. Seu objetivo é fomentar o plurilinguismo como princípio importante para assegurar a diversidade linguística em todo o território paulistano. É sua função criar condições para oferta, ensino e aprendizagem de línguas aos estudantes da Rede Municipal de Ensino de maneira a promover a integração entre as diferentes culturas. A sua implantação no ano de 2022 representa a potencialização do ensino-aprendizagem de idiomas como uma forma de acesso a outras culturas, à pesquisa ou ao mundo do trabalho.

A criação do CELP fez parte do Programa de Metas 2021-2024 da Prefeitura da Cidade de São Paulo. Por meio da meta 27, consolida-se a oferta de cursos de idiomas para os Estudantes da Rede Municipal do 4º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio em todos os CEUs da cidade. Em 2022, inicia-se a implantação em 34 CEUs, ofertando aulas de **alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês**.

A previsão é de que cerca de até 8.600 alunos sejam contemplados por essa ação. Os cursos ofertados terão duração de 3 anos (PMSP, 2021).

É inevitável considerar que nossa cidade faz parte de um todo e de um sistema globalizante. Sobre isso Milton Santos é bastante criterioso e pondera que

Quando se fala em Mundo, está se falando, sobretudo, em Mercado que hoje, ao contrário de ontem, atravessa tudo, inclusive a consciência das pessoas. Mercado das coisas, inclusive a natureza; mercado das ideias, inclusive a ciência e a informação; mercado político (SANTOS, 2005, p.259).

Se tudo é transformado em mercado, inclusive as ideias, será que essa ideia



também não representa um tipo de mercado?



Por tudo isso, esse compromisso da cidade com o segundo bloco da Carta é bastante relativo e limitado, tem a ver com sistemas econômicos, projeto de sociedade, de vida individual e coletiva.

III Ao serviço integral das pessoas

Este último bloco, o último da carta, prevê que o município interfira nas campanhas publicitárias ou informativas e culturais, e que se coloque como intermediador para controlar os impactos dessas mensagens nos jovens e crianças, propondo-lhes uma “interpretação razoável”; a cidade, não se diz quem ou que instituição, deverá buscar famílias para lhes dar formação visando à educação de seus filhos; deverá promover projetos de conscientização de todos aqueles que intervêm na cidade; prevê que o município dê “conselhos necessários a sua orientação pessoal”; diz que a cidade deverá educar, levando em conta a colaboração de sindicatos e empresas para criarem postos de trabalho e de formação formal e não- formal.

Para esse projeto, os Estados deveriam ser remodelados para responderem de modo eficiente à flexibilidade do mundo capitalista em crise. O modelo de Estado forte – centro de formulação, articulação e implementação de ações diretas na economia, tal como definido pelo pacto keynesiano – deveria ser superado. (Cunha, 2019, p.14).

Enfim, o município deverá mudar as pessoas, a economia, a propaganda e garantir a participação de todos em todas as esferas.

5.3 A questão político pedagógica: mais uma forma de segregação.

As expressões “comunidade” e “sociedade” aparecem ao longo da Carta muitas vezes como sinônimos não muito claros. À parte a questão sociológica e lexicológica dos termos, perguntamo-nos sobre qual conceito recai sobre essas expressões.

O texto da Carta também sofreu mudanças ao longo dos anos. E muitas expressões foram realinhadas, revelando a preocupação da Associação com



quodlibet contemporaneas conno et nequibramentis.



A questão sobre políticas municipais aparece em vários momentos da Carta sob formas diferenciadas, contudo, no quarto princípio da Carta, assume um caráter educativo, associando educação e política, isto é, no contexto da Carta, abrangendo educação política. Que tipo de educação seria? Que grupo a definiria? No décimo oitavo princípio e no vigésimo, é reiterada a ideia de educação “cívica”. De acordo com Cunha (2019, p.106), em sua tese de mestrado, “[...] noção de civismo gerada ao longo da ditadura pós-64 teve como objetivo promover a adaptação e apassivamento político do povo. Ainda segundo ele “É importante ressaltar que tal formulação não se limitou à educação escolar, pois se constitui como uma referência para a educação política no exercício da dominação do povo” (CUNHA, 2019, p.106).

O autor segue questionando essa doutrinação para a democracia direcionada para modelar a cidadania, utilizando-se da escola como uma das instâncias centrais de educação política para o delineamento da cidadania desenhada por um grupo político.

Vejamos um trecho

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços (AICE, 2004, p.8).

E neste outro trecho

A cidade educadora deverá oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objetivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços (AICE, 2004, p.8).

Mas quais seriam esses valores e práticas? Como é educar para a cidadania? Para qual modelo de cidadania? Como grandes instituições de ensino, com excelentes resultados de aproveitamento escolar seguem sem se preocupar, em seus currículos, com a questão da Cidade Educadora?



Esses questionamentos são mais relevantes, e, vale ressaltar, parece
considerados muito desenvolvidos não aderiram à Associação. Faz-nos pensar que



projetos como o realizado em Campo Limpo apenas servem para aumentar a segregação social, agora legitimada como Território Educador, desviando-nos de caminhos para o real enfrentamento dos problemas de aprendizagem.

Não aderir à Carta poderia trazer alguma perda política para a cidade, ou melhor, para o grupo no poder, seja em que gestão for. Contudo, uma adesão superficial também não contribuiu para avanços relevantes na educação, principalmente no que diz respeito ao ensino básico. Questões fundamentais acabam sendo mascaradas em função de uma adesão voluntariosa e sem compromisso com o aprender e com o se aprende.

À parte isso, o que temos é um planejamento urbanístico em que a educação aparece como uma meta esvaziada.

Muitas ações previstas em outras metas do PdM dão robustez à ideia de essa cidade ser educadora. Existem metas audaciosas, que visam estender a todos os benefícios de uma cidade transformada para a inclusão de todos, particularmente da periferia. Um exemplo é o curso de línguas para toda a RME.

Nessa direção da Carta, em todos os territórios educativos a prefeitura garantiu o ensino de línguas (meta 27) em inúmeros projetos de formação profissional, inclusão cultural e respeito à diversidade. Esses cursos tampouco seguem o modelo de Avaliação Internacional do Ensino de Língua Estrangeira. Além do curso de línguas para alunos das escolas municipais e imigrantes de outros países, a cidade, por meio de legislação, ofereceu trabalho remunerado para mães em situação de muita carência econômica para trabalharem nas escolas municipais.

Sobre a oportunidade de renda familiar para mães de alunos da rede municipal

O POT Mães Guardiãs tem como objeto a inserção social e produtiva de mães em situação de vulnerabilidade social por meio da realização de atividades voltadas à busca ativa dos alunos nas escolas na Rede Municipal de Ensino a fim de evitar a evasão escolar em EMEFs, CIEJAs, CEUs. O POT Mães Guardiãs é resultado de uma construção intersecretarial envolvendo a Secretaria Municipal de Educação e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Trabalho, em parceria. (SME). (PMSP, 2021-2024)



Abordando a questão da eficácia da política pública e as ações promovidas



em 2018 no território

As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos (SOUSA, 2006, p.25).

Em outro quesito, quanto às formações de que fala a Carta, essa tem sido a prática de DIPED (Diretoria Pedagógica de cada DRE) há alguns anos. Houve intenso trabalho dessa equipe quanto aos temas da inclusão, equidade, povos indígenas e migrantes.

Ora, é possível verificar que para uma ação dentro desse Programa é requerida a participação de muitas frentes de estudo e trabalho. Certamente um planejamento intenso e detalhado por parte do governo municipal, e que fosse além de pintar calçadas. Uma política pública pode repercutir na economia e na cidade, com suas devidas proporções, contudo, seu planejamento e acompanhamento, bem como o registro de dados, são fundamentais.

5.4 Uma parada na LDB e no SPI

Buscando na LDB, nos artigos primeiro e segundo, já se fala que todas as pessoas são responsáveis pela educação, tanto a família, quanto a escola, as instituições sociais, todos são responsáveis pela educação. Isso significa que temos o potencial capital. Significa também que esses princípios da Carta já estão contemplados em nossas nossas leis. Na verdade, a educação acontece em todo lugar quando se há a intenção

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (...) Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante... (BRANDÃO, 1995, p.1)



É verdade que ninguém escapa da educação, mas a escola não é qualquer lugar, é, pois, o lugar privilegiado em que relações com o conhecimento sistemático, curricular, científico acontecem mediadas pelo professor. Esse conhecimento não é como o conhecimento de rua, requer um olhar mais afinado, para a promoção do aluno, de sua autonomia, para que ele aprenda a pensar dentro dos padrões conhecidos pela ciência sobre como se aprende, como o cérebro pensa e processa.

Há que se tomar cuidado com modismos que acontecem em todo lugar, inclusive na educação.

Agrego, oportunamente, à reflexão de Milton Friedman, epígrafe deste trabalho, as palavras de Fernando Birri, citadas por Eduardo Galeano

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (GALEANO, 1994, p.230).

Essa utopia deve ser construída com ações planejadas, estruturadas dentro de uma concepção libertadora para professores, gestores e, principalmente, para os alunos. Se perdemos de vista que nosso objetivo é educar para a cidadania, para que todos aprendam a pensar de forma livre e independente, corremos o risco de fazermos o que se chama de educação panfletária, ativista de ideologias que subjagam a capacidade de pensar por si mesmos de nossos alunos. Essa é a concepção, inclusive, de Weber (1983) quando diz que se deve proporcionar aos alunos um conteúdo que incentive a liberdade de reflexão. Esse é o cerne do que buscamos todos. Projetos e políticas educacionais devem se pautar por esse ideal, acima mesmo das Cidades Educadoras.

Entendendo a escola pública ainda como espaço de transição para o mundo político, visto que se situa entre a família – âmbito privado por excelência – e a sociedade civil – esfera caracteristicamente política –, e o professor como agente público a quem cabe a formação de crianças e jovens (Arendt, 2007), as escolhas feitas por esse devem ser norteadas pela responsabilidade, superando em sala de aula as suas convicções pessoais em favor da construção da autonomia dos alunos (Weber, 1983) (MORAES, 2014, p.18).

Como a cidade de São Paulo está associada à Rede desde 2004, o PdM da



preferência exclusiva para a proposta, que julgamos aqui ser um acesso inedito, que deixa de oferecer o essencial da formação curricular do Ensino Fundamental.



No esteio desses princípios, até por obrigação política, com todos os problemas desta capital, que é a quarta maior cidade do mundo, em 2018, com uma população de mais de 12 milhões de pessoas (Mapa da Desigualdade, 2022) houve a intenção política de fazer valer efetivamente nossa participação como signatários. Entretanto, a intenção não surtiu resultados de inserção para a cidadania e, muito menos, de aprendizagem.

Não obstante, a questão que nos faz refletir um pouco mais a fundo é o fato de a cidade ser signatária de um o projeto sem que realmente precisasse dele ou conseguisse fazer valer todas as suas divagações.

Nossa conclusão é de que a cidade já tem inúmeros projetos no mesmo paradigma da Carta. Certamente, o governo municipal sabe que o que foi feito no projeto-piloto foi apenas um verniz, a fim de cumprir uma meta dentro do espectro de Cidade Educadora, até porque esse conceito está em ascensão na mídia, o que não quer dizer que seja realmente viável e plausível.

Justo dizer que apareceram, sim, espaços para que a comunidade pudesse debater todas as metas e fazer propostas, mas a adesão foi muito baixa, tanto que nem as escolas tinham clareza do que é um Território Educador. Navegando pelas páginas da prefeitura, não encontramos ações nesse sentido, tampouco houve qualquer estratégia de participação popular junto às escolas; nenhuma instrução normativa foi publicada com recomendações de como fazer valer esses princípios.

Desses 20 princípios já elencados neste trabalho, há que se dizer que, embora o município não tenha conseguido avanços significativos do ponto de vista urbano, é bem verdade que as ações formativas visando à cultura diversificada, à inclusão, à acessibilidade, ao acesso à informação, promoção da saúde, da educação antirracista obtiveram atenção especial de toda a SME. Ainda no final de 2023, publicou-se o currículo de educação ambiental. Muitas dessas ações vão ao encontro das metas 19 e 82.

Recentemente, por exemplo, a cidade recebeu inúmeros alunos de outros países. Segundo o jornal O Globo, de 20 de junho de 2022, o estado recebeu quase 8000 pedidos refúgio para imigrantes de Angola, Venezuela, Cuba, China,



...nação e religião, os em 2021 em adição de 1,7% em relação a 2019. Essa

população



migrante está nas escolas do estado e, principalmente, da capital. Esses dados só reforçam o caráter cosmopolita da cidade.

Ainda no portal de SME,

A rede municipal de São Paulo possui 7.777 estudantes migrantes matriculados, vindos de cerca de 100 países diferentes. Entre as nacionalidades, a mais representativa é a boliviana, seguida da haitiana; há também um número significativo de estudantes originários da Venezuela, Angola, Paraguai, Peru, Argentina, Japão, Colômbia e Estados Unidos da América (SME, 2021).

São, enfim, inúmeros os movimentos que SME faz no sentido de tornar a educação da RME mais humana, aberta para às mudanças da contemporaneidade, cumprindo seu papel de articuladora da educação na cidade. Mas não é tudo. O mais importante desafio é prioritariamente, ainda, ensinar a ler e a escrever.

Isso não significa, contudo, reais impactos na aprendizagem ou mudança de comportamento. Na verdade, historicamente, quantificar resultados de políticas públicas não tem sido uma questão fácil. Na página da prefeitura há inúmeros balanços, porém, sem consubstanciar nenhum sucesso do ponto de vista transformador que a Carta propõe, mesmo à revelia dela. Na página, encontramos muitas tabelas, mas com pouca ou nenhuma contribuição do ponto de vista de medir resultados.

Na cidade de São Paulo, devido ao seu tamanho e complexidade, o programa mais próximo da questão, afinado às questões do Território é o Programa São Paulo Integral - SPI.

Esse programa está à disposição das escolas, inclusive com verba extra. Seu objetivo é expandir a jornada escolar de forma qualificada, ressignificando os espaços e o currículo, “garantindo o direito de acesso aos territórios educativos na escola e para além dela, numa perspectiva de formação e desenvolvimento integral, contemplando as aprendizagens multidimensionais e a integralidade dos estudantes” (SME, 2023).

Esse programa SPIntregal, cuja adesão é a critério de cada unidade



social, esta concebida conjuntamente com a concepção Global Educadora, mas de forma exequível, isto é, mais simples e eficaz.



“A Política São Paulo Educadora estabelece a organização das experiências pedagógicas e formas de atendimento na Rede Municipal de Ensino na perspectiva da Educação Integral, educação esta (sic) que se alinha à história da Rede e é princípio orientador no Currículo da Cidade, se apresenta na Matriz de Saberes e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (SÃO PAULO, 2020).

Ao analisar o desenvolvimento da meta 42 do PdM da cidade de São Paulo, observou-se um distanciamento da proposta da Carta das Cidades Educadoras, do ponto de vista da formação pedagógica, principalmente quanto à forma de entendimento de seu cerne. Embora a prefeitura realmente tenha se empenhado nas pautas antirracistas (Meta 19) e de gênero (Meta 20, de transcidadania), todos os textos que serviram como apoio para esta reflexão se nortearam por práticas focadas na inclusão não apenas física do aluno, mas intelectual, com projetos pedagógicos dentro do currículo.

Estimular a mobilidade ativa de maneira segura para a população, com prioridade para deslocamentos a pé e de bicicleta é um dos objetivos. Consta na página de SME

- a) Realizar para cada projeto processo participativo de escuta e construção junto aos atores locais, em especial comunidade escolar organizada em torno de unidade educacional âncora onde ocorrerá a intervenção.
- b) Instituir governança intersecretarial para articulação de políticas setoriais que garantam a implementação dos projetos.
- c) Elaborar e executar projetos de caminhabilidade com rotas seguras que combinem medidas de segurança de tráfego e requalificação das calçadas, além de trilhas e estações educadoras.
- d) Realizar monitoramento das intervenções, assegurando a transversalidade dos projetos e o resultado das ações.
- e) Estruturar quatro projetos de urbanismo social junto a organizações da sociedade civil⁸ (PMSP,2023).

Segundo a Carta, para ser educadora, a cidade deve esmerar-se em algumas funções tradicionais

A cidade será educadora quando reconheça, exercite e desenvolva, para além das suas funções tradicionais (econômica, social, política e de prestação de serviços) uma função educadora, quando assuma a intencionalidade e responsabilidade, cujo objetivo seja a formação,



⁸ No site da PMSP, há relatórios anuais sobre as metas; dados para download.



promoção e desenvolvimento de todos os seus habitantes, começando pelas crianças e pelos jovens (Carta, p.1, §4).

As ações da Prefeitura de São Paulo no âmbito do Urbanismo Social estão divididas em dois tipos: Territórios CEU e Territórios Educadores. A diferença entre eles é o núcleo propagador das intervenções urbanísticas. Enquanto no primeiro caso as melhorias são feitas no entorno de um Centro de Educação Unificado (CEU), no segundo caso, é uma escola o ponto de partida das intervenções (PMSP, 2018).

Segundo Fábio Trindade, especialista em transporte coletivo, cuja análise consta do PPE 2023 da unidade escolar,

[...] projeto foi criado em 2018; escolheram o Campo Limpo porque nessa região entre o CEU e o terminal de ônibus há uma quantidade aparelhos educativos como creches e escolas, logo, um fluxo grande de alunos circulando pelo território; a meta era implantar um sistema de sinalização que ele fosse bem visível e de fácil compreensão para os alunos; e que propiciasse maior visibilidade para motoristas que que trafegam ali; somando essas ações, transformamos tudo em segurança para a coletividade porque gera uma maior atenção e propicia uma melhor interpretação e atenção, resultando segurança; [...] esse projeto-piloto lançado em 2018, com grande repercussão na mídia; [...] a SPtrans, na época, solicitou às empresas de ônibus que colocassem nos painéis de itinerário adesivos anunciando que aquele coletivo passava por um território educador; houve uma ascensão muito grande no começo, contudo, sem consistência, sem continuidade; era um projeto para ser implantado em outras localidades da cidade em um curto espaço, porém acabou que foi “engavetado”, retornando só no ano passado (2023) em mais alguns outros territórios (Entrevista, PPE 2023).

Esse registro de fala feito pela unidade escolar explica parte das intenções do governo e também uma parte de seu resultado, ou a falta dele. Corroborando a fala de Trindade, há o recorte da mídia na época de sua implantação,

A São Paulo Transporte (SPTrans) facilitará a identificação dos ônibus que fazem esse itinerário da rota educadora. Será permitido que os 446 ônibus das 48 linhas tenham em seu letreiro eletrônico adesivos afixados no para-brisa dianteiro a frase “Esse ônibus passa em Territórios Educadores” (PMSP, SME, 2018).

No mesmo PPE, Trindade ainda esclarece que

a área do Território Educadores abrangeu o CEU CL, Arrastão (UBS), Praça, escolas do entorno, Terminal e a antiga Faculdade Anhanguera. É a mesma subprefeitura, mas somente a região do Campo Limpo mesmo foi





Para a vereadora Janaína Lima (NOVO), as crianças bem assistidas podem mudar o mundo. “Cuidar delas é construir, hoje, a sociedade que queremos para o futuro. Por isso o papel das empresas e o envolvimento dos voluntários pode ser tão relevante (sic)”. (Anexo B, PMSP, 2018). É dela o projeto de lei que estabelece o Plano Municipal pela Primeira Infância. Ela também é autora da emenda que viabiliza a ação na Praça do Campo Limpo,

“investir na criança é o melhor caminho para transformar a Cidade. Entender as necessidades dos pequenos cidadãos é uma forma de prevenir os futuros problemas sociais, uma vez que oferece a base para uma formação digna de um indivíduo agente de mudanças, capaz de gerar prosperidade para a nossa sociedade”, afirmou (Anexo B, SME, 2018).

Segundo o que todos os textos analisados propuseram como modelo de Território Educador, tudo isso passa longe de uma cidade tão violenta, desafiadora e complexa como São Paulo. Para se ter uma ideia do tamanho dessa cidade, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou o Censo Demográfico no ano de 2022, das maiores cidades do Brasil. São Paulo conta com 11.451.245 habitantes; Rio de Janeiro, 6.211.423 habitantes. É inegável que qualquer política pública numa cidade como São Paulo, com alto índice de vulnerabilidade social, exige planos muito bem traçados e orquestrados para que haja um resultado minimamente a contento. O mais difícil é que todos entendam o propósito de cada política pública, tanto servidores como gestores e população em geral, inclusive a mídia.

Nenhum dos textos estudados apontou para a questão da segurança das crianças ao saírem da escola para qualquer vivência externa. A preocupação com segurança, bem-estar e proposta pedagógica de intervenção são fatores que os professores consideram extremamente relevantes para qualquer saída com a turma da escola. A voz do professor não apareceu em nenhum dos textos. Mesmo quando a unidade escolar está dentro tem um CEU, até para irem para um parque ou outro espaço do CEU, as professoras levam esses fatores em consideração (PPE, 2022). Para sair um pouco mais distante, de ônibus, também é muito



mas também, geralmente na única demanda de ensino que não se limita ao atendimento a toda a região, lembrando que a DRE-CL é a maior Diretoria Regional da cidade, com



179 unidades escolares, em final de 2023.

Outro aspecto é que na região de Campo Limpo existem 7 CEUs no propósito de atender a população desse enorme território carente de recursos e de formação profissional, segundo o próprio PdM. Esses CEUs oferecem desde creche a cursos superiores e capacitação profissional, como é o caso da escola-cozinha por exemplo. Nesses equipamentos ocorrem diversas ações todos os meses do ano a fim de pluralizar uma educação diversificada na forma de cultura, esporte, lazer, formação profissional, escola regular e atrações culturais como danças, teatro, música, apresentações diversas para todas as idades. As bibliotecas também vão além de serem depósitos de livros. Elas participam ativamente do currículo escolar, durante todo o ano abertas ao público para pesquisa, reuniões, atividades lúdicas e contação de histórias.

Quando nos voltamos para os 5 textos selecionados como paradigmas desta análise, notamos que há diferença nas ferramentas para implementar o programa da Carta, que, aliás, é uma das ferramentas do Plano Municipal Primeira Infância. Nas experiências relatadas nos textos, há o trabalho pedagógico de uma equipe voltado para o fazer junto, particularmente quando a experiência é com a educação infantil. Não houve relatos nem registros da construção de um projeto junto a DIPED, e também com as equipes gestoras das unidades escolares e professorado. Muito menos houve integração com a gestão do CEU, segundo relatos no PPE da unidade. Não houve um plano de ação para uma próxima etapa, além da que se tentou fazer no plano viário: calçadas pintadas com motivos da infância nas escolas.

Por tudo que preconiza a Carta, obviamente a cidade de São Paulo não contempla o perfil talhado para ser uma Cidade Educadora. E talvez nunca o consiga. Embora não haja resultados quantitativos do ponto de vista da aprendizagem, nem mesmo na prefeitura da capital, com base nos textos analisados, vemos o quão desafiador é, no contexto de São Paulo, cumprir todas essas articulações educadoras.

Fazer projetos, programas e planos que afetem a educação, saúde e



legatância sempre um grande capital político, ainda que os resultados saíam.

Se não atrapalhar, já ajuda na imagem política da gestão em voga.



Em uma leitura mais crítica e ampliada, vemos que as periferias urbanas ou regiões empobrecidas das cidades, particularmente grandes metrópoles, são alvo recorrente de experimentos políticos, de acordo com Lipman (2013). No que tange à educação, passam a ser geridas por uma nova “governança urbana”, centrada na responsabilização dos atores sociais, em políticas fundamentadas na contenção e na disciplina e pelo “controle político e cultural do espaço urbano” (LIPMAN, 2013, p.277). Ainda segundo esse autor, essas políticas, criam um mecanismo de individualização do problema, como se coubesse a cada um a questão da injustiça social e segregação.

O fato é que a cidade não se enquadra na lógica determinista e profética prevista pela AICE. Como exemplo disso, está o número de escolas da região Campo Limpo, com todas as suas particularidades de gestão, coordenação e equipe de professores. A vontade de sucesso de que está imbuído o PdM não é suficiente para firmar os compromissos idealizados na Carta. Esses compromissos são desafiadores para qualquer cidade e muito mais para uma megalópole como São Paulo, em que tudo acontece em uma escala astronômica, ainda que haja portarias, normas, instruções normativas, projetos.

Dessa forma, é simples ver que o projeto-piloto não obteve o êxito esperado, segundo os paradigmas internacionais propostos. Ainda que as orientações fossem adaptadas para a elaboração de uma política pública mais focada e sistemática, a cidade não atingiria as metas propostas pelo Movimento.

O questionamento que fica, com base em todo o referencial teórico, é se realmente a ideia de Cidades Educadoras é viável em uma cidade como São Paulo, a quinta maior do mundo, cuja preocupação pedagógica ainda é garantir a principal cidadania de toda pessoa: ler e escrever. Isso é também o que assegura o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, lançado em junho de 2023. Segundo o documento, esse programa é um marco importante na política de alfabetização do país, que tem na implementação o seu maior desafio.

Agora, para além dos textos lidos, fica o questionamento acerca de reais resultados qualitativos para a educação formal dessas crianças e adolescentes.



A consideração a que se refere é que a implantação desse projeto pode não



conseguiu alcançar o cerne axiológico que propõe o Movimento das Cidades Educadoras. Talvez inatingível mesmo. Mas é possível fazer muito, com uma excelente gestão. Aliás, gestão foi um pilar em que nenhum dos textos e mesmo a Carta não tocaram.

Ora, mas nem tudo foi em vão, em absoluto. A iniciativa do governo da cidade contribuiu para que essas possibilidades de pensar o fazer pedagógico viessem à tona e gerassem questionamentos, como é o caso deste trabalho.

Conforme está na revista “Educación y vida urbana” (CANCLINI, 2008), edição publicada para comemorar os 20 anos o movimento CE, o importante é o compartilhamento de experiências, apoio mútuo e a certeza de que apostamos no futuro plantando uma semente que gerações colherão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Somos o que fazemos, mas somos, principalmente, o que fazemos para mudar o que somos.”

Eduardo Galeano

“Somos o que fazemos para mudar o que fomos. Mas se nada somos, virão apenas velhos outonos”

Guilherme de Sá⁹

Retomo aqui a epígrafe do início deste trabalho, do economista Milton Friedman, de que não devemos julgar as políticas públicas e os programas educacionais por suas intenções, é necessário avaliar resultados, bem como a consistência do programa, acrescento.

O objetivo geral deste trabalho era debater o conceito de Território Educador, suas possibilidades, seu propósito e desafios. Esse objetivo foi alcançado nesse percurso, com novas descobertas, principalmente pelos textos selecionados confrontados com uma leitura mais crítica da Carta.

Reapresento também os objetivos específicos para que possamos retomar



⁹ Guilherme de Sá é um cantor e compositor, vocalista da banda Rosa de Saron



nosso fio condutor e encaminhar reflexões. O objetivo específico era descrever a implantação do Território Educador na região do Campo Limpo; suas providências, ações e resultados; levantar os avanços alcançados; analisar a implantação à luz dos objetivos que nortearam a Carta das Cidades Educadoras. Esses objetivos foram alcançados. Foram descritas as ações, o território e os resultados. Elencamos avanços e estudamos as ações à luz dos referenciais teóricos.

Os capítulos traçaram o contexto da Carta, do Plano de Metas, do território e também as motivações pessoais desse trabalho.

Reitero aqui que todas as reflexões e ponderações foram balizadas nos objetivos propostos que orientaram esta pesquisa e em seu percurso metodológico, buscando entender como o território educador foi implantado pela prefeitura e suas concepções, sucessos e falhas.

Nossa hipótese inicial até aqui se confirmou. Sua comprovação está na análise de resultados frente às ações realizadas pelo governo e frente aos referenciais teóricos. Embora a hipótese tenha se confirmado, também é verdade dizer que a cidade de São Paulo, de fato, não precisaria aderir a esse movimento de deslumbramento pedagógico, segundo mostrou a análise. A cidade deve, porém, empenhar-se por continuar com ações afirmativas de maneira mais eficiente e controlando resultados em parceria com Associações, professores, territórios.

As grandes limitações desse trabalho se deram por questões burocráticas, por convenções e confusões da instituição acadêmica para onde se destina este trabalho, resultando na ausência de uma pesquisa de campo com depoimentos e impressões da comunidade local, pois foi a orientação inicial do curso, por meio das aulas. Outra dificuldade foi o caminhar solitário, sem apoio para um debate profundo e maduro acerca das reflexões que tentei fazer aqui. Não houve, de fato, orientação acadêmica. Infelizmente, a banca desconhecia o tema.

Seria de grande valor ouvir políticos e coordenadores do projeto. Uma importante recomendação para pesquisas futuras é conhecer os demais territórios da cidade que já estão implantados.



Uma leitura mais crítica da Carta, ao longo de toda essa pesquisa, colocou em discussão que tipo de sociedade a UNESCO pensou que deposita no cidadão a



responsabilidade, individualmente, por mudar o mundo, por acabar com a pobreza, a desigualdade e enfrentar o consumismo. Certamente a educação sozinha não logrará êxito, tampouco um indivíduo; é necessário que pensemos o mundo coletivamente e levando em conta a globalização da pobreza e a exclusão social.

Creio que a principal crítica a esse movimento é a não valorização da apropriação crítica dos conhecimentos. Aquele conhecimento científico já acumulado ao longo de nossa história. Tem-se configurado que a escola se limita a um espaço de experimentações, como sugeriu Cunha (2019), e desenvolvimento de habilidades esportivas, conservando o pensamento de que a educação física e o esporte são uma forma de se apropriar criticamente da realidade, de seu lugar no mundo, ter sua construção pessoal.

Por fim, cumpre assinalar que essa perspectiva é projetada no último parágrafo da Declaração quando se afirma que a cidadania deve ser ordenada pelas políticas públicas de esportes.

A Carta coloca sobre a comunidade ou sociedade toda a responsabilidade para a chamada cidadania ativa, sublimando as desigualdades sociais e dificultando a compreensão das lutas de classes e das relações sociais capitalistas.

Quando este trabalho de pesquisa iniciou, sua justificativa era entender como se deu a implantação do Território Educador em Campo Limpo, que serviu de modelo para outros territórios. Obviamente essa análise não se esgota aqui.

A expectativa é que outros trabalhos advenham deste, estudando os demais territórios implantados na capital, já com conhecimento de que os objetivos da Carta estão repletos de intenções, a serviço de instituições, com objetivos inexecutáveis no que tange à esfera da cidade frente ao desenvolvimento econômico e demais políticas para combater a pobreza e a desigualdade social.

A educação é um problema global de todos nós, ultrapassa seu próprio campo, interfere na sociedade. Do mesmo modo, a sociedade interfere na educação, resta-nos saber como capacitar a sociedade para que sejam pensados



ambientes propícios e seguros para crianças e adolescentes. No final, somos os mesmos cidadãos que ora desempenhamos nossos papéis como aluno, professor, responsáveis, comerciantes, funcionários, enfim, toda a gama de fazeres e



ocupações que uma cidade implica, que a vida nos coloca. Todos somos impactados pela educação, seja ela de boa qualidade ou não, todos ganhamos ou perdemos. E é importantíssimo que antes de tudo os educadores em geral saibam o que a Carta propõe e o quanto podemos realizar para alcançar alguma virtude dessa Carta, e o quanto cabe a nós realizar, o que nos cabe fato.

Conhecer o território e aprender com ele é importante, contudo, não podemos renunciar ao papel primeiro da escola que é garantir a construção da cidadania através do conhecimento, do letramento, do convívio saudável, da proposta de uma escola humanizada para todos, professores e alunos.

Se tivermos como meta os propósitos de uma educação que capacite o aluno para a autonomia e, principalmente, para o aprender a aprender, certamente o caminho será, embora muito trabalhoso, com frutos e resultados ponderáveis. Mas, agora, é importante que esse tipo de movimento seja observado com muita atenção para não cairmos em armadilhas, idolatrias que, aliás, vigoram muito na educação.



REFERÊNCIAS

AMARAL, D.J. 2019. **Um estudo crítico sobre as questões motivacionais**. Disponível em: <http://www.revistaiberoamericana.org/ojs/index.php/ibero/article/view/7/1377>. Acesso em: 21 março 2024.

ANDRADE, Elisabete Agrela; FRANCESCHINI, Maria Cristina T. **O direito à cidade e as agendas urbanas internacionais: uma análise documental**. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. 2017, v. 22, n. 12, pp. 3849-3858. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320172212.24922017> . Acesso 28 jan. 2024.

ARAÚJO, Felipe. **Programa de Governo**. Infoescolola. s/d. Disponível em: <https://www.infoescola.com/politica/programa-de-governo>. Acesso em: 2 maio 2024.

AZEVEDO, G. A. N. “Sobre o papel da arquitetura escolar no cotidiano da educação: Análise das interações pessoa-ambiente para a transformação qualitativa do lugar pedagógico”. **ENTAC: Encontro Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído** , v. 1, p. 3494-3504, 2012. Disponível em: <http://www2.gae.fau.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/03/sobre-o-papel-da-arquitetura-escolar-no-cotidiano-2012.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2024.

BALLESTEROS, Diego Alejandro C. **Ciudad y educación: persistencias, transformaciones y correspondencias de un vínculo inmanente**. *Prax. Saber*, Tunja, v. 9, n. 20, p. 119-141, ago. 2018. Disponível em http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592018000200119&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 28 jan. 2024.

BEÍ Educação - **Entenda o que é uma Cidade Educadora**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://beieducacao.com.br/o-que-e-cidade-educadora/>. Acesso em: 7 maio 2024.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Motivação nas Organizações**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Ações e Programas**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas#> Acesso em: 28 abr. 2024.

BOURDIEU, P. “O campo científico”. ORTIZ, Renato (org.). **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p. 122-155, 1983. Wordpress.com. Disponível em: <https://cienciaetecnosociedade.files.wordpress.com/2015/05/o-campo-cientifico-pierre-bourdieu.pdf>. Acesso em: 2 março 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. E-disciplinas USP, de Ed. Brasiliense, 1982. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1992579/mod_resource/content/_pdf . Acesso em: 2 mar. 2024.

CAMOZZATO, V. C.; COSTA, M. V. **A educação permanente e as impermanências na educação**. *Educar em Revista*, n. spe.1, p. 153–169, jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.49313>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CASTRO, Antônio Orlando de; OLIVEIRA NETO, Adolfo; PALHETA, João Márcio. **Cidades que encantam, cidades que educam: caminhos para uma cidade educadora**. **Signos Geográficos Revista UFG**. 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/biabu/OneDrive/Documentos/Mestrado/Cidades%20que%20encantam.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.



Centro de Referências em Educação Integral. **Cidade Educadora**. 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/glossario/cidade-educadora/>. Acesso em: 2 maio. 2024.



CENPEC, Cenpec. Carta das Cidades Educadoras. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 1, mar. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/165>. Acesso em: 27 dez. 2023.

CEU Campo Limpo. **Projeto Político Educacional**, 2021-2022; jun. 2023.

Cidade Educadora: conceito e histórico. Educação e Território.Org. 2023. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/glossario/cidade-educadora2/#> Acesso em: 27 out. 2023.

Cidade de São Paulo - Subprefeitura do Campo Limpo.

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/campo_limpo/historico/index.php?p=131. Acesso em: 30 de jan. 2023.

CORTELLA, Mario Sergio. **Por que fazemos o que fazemos?: aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização**. 1ªed. São Paulo. Planeta, 2016.

COSTA ARAÚJO, C. W.; RIBEIRO, M. A. P.; AGLIARDI, I. R. S.; CÉLIA, L. dos S. Cidades Educadoras e a educação científica como possibilidade para a educação integral. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 36, p. 771–788, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i36.1624. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1624> . Acesso em: 27 dez. 2023.

CUNHA, Antonio G. da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. 2 ed. Rio de Janeiro : **Nova Fronteira**, 1982.

CUNHA, Daniel José. Educação política e educação escolar: análise do Projeto Cidades Educadoras. UFJF. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11341>. Acesso em: 30 de jan. 2024.

DECI, E.L. 1998. **Por que fazemos o que fazemos: entendendo a automotivação**. Ed. Negócio. São Paulo, SP, Brasil.

DE ALVARENGA, Adriana Claudia Junqueira Ribeiro; KUESTRA, Rodrigo; QUARESMA, Cristiano Capellani. **Cidades Educadoras: uma revisão sistemática de literatura**. *Dialogia*, [S. l.], n. 45, p. e24668, 2023. DOI: 10.5585/45.2023.24668. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/24668> . Acesso em: 28 nov. 2023.

DONTHU, N., KUMAR, S., MUKHERJEE, D., PANDEY, N., & LIM, W. M. (2021). **How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines**. *Journal of Business Research*, 133(March), 285–296. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.04.070>. Acesso em: 3 dez. 2023.

DRESCH, Juliana. **Desafios de políticas públicas para a cidade educadora: um estudo a partir da experiência de Porto Alegre**. *Revista Práxis*, [S. l.], v. 1, p. 51–56, 2016. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/541>. Acesso em: 7 maio. 2024.

ECO,Umberto. **Como se Faz uma Tese**. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. 14ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Catálogos S.R.L. 1994. Disponível em: https://resistir.info/livros/galeano_las_palabras_andantes.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)**. Centro de Referência Paulo Freire, s/d. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/02efc367-a59f-4921-93a9-f8ae0fdf9b75/content>. Acesso em: 20 out. 2023.



Revista Científica, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 39–66, 2008. DOI: 10.5585/eccos.v6i2.380. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/380>. Acesso em: 10 maio. 2024.



G1- **Portal de Notícias da Globo**. “Capão Redondo, Campo Limpo e Jardim Herculano, na Zona Sul de SP, lideram lista de bairros que têm mais roubos na cidade”, 2021.

Disponível

em:

<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/11/03/capao-redondo-campo-limpo-e-jardim-herculano-na-zona-sul-de-sp-lideram-lista-de-bairros-que-tem-mais-roubo-s-na-cidade.ghtml>. Acesso em 12 de dez. 2023

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, 10 ed. Cortez, 2012. Disponível em:

file:///C:/Users/biabu/OneDrive/Documentos/LIVROS/LIVRO_educacao-escolar-politicas-estrutura-e-organizacao-10-revista.pdf. Acesso em 12 de dez.2023.

LIPMAN, P. **A educação e o direito à cidade: a intersecção de políticas urbanas, educação e pobreza**. In: APPLE, M.; BALL, S.; GANDIN, L.A. (org.). Sociologia da Educação: análise internacional p. 268-279. Porto Alegre: Penso, 2013.

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é Política?**, São Paulo, Brasiliense, 11 ed. 2006.

MARQUES, Eduardo César. **Gestão de políticas públicas é fundamental para entender o funcionamento das cidades**. **Jornal da USP, fev. De 2024**. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/radio-usp/gestao-de-politicas-publicas-e-fundamental-para-entender-o-funcionamento-das-cidades/>. Acesso em: 2 maio 2024.

MATIELLO, Alexandre Mauricio et al. **Identificação de novos territórios educativos na escola infantil em tempo integral: a contribuição de alguns instrumentos de avaliação da percepção ambiental**. CIDADES, Lisboa, n. 34, p. 133-149, jun. 2017. Disponível em

http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2182-30302017000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 28 jul. 2023.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Editora Atlas, 2005.

MEC Ministério da Educação. 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>
Acesso em: 15 jan. 2024.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/33023325>. Acesso em: 20 out. 2023.

MOLL, Jaqueline; CORÁ, Elsie José; DA SILVA, Márcio Tascheto. CIDADES EDUCADORAS: o desafio da construção de outro paradigma pedagógico e de gestão em tempos distópicos. **Revista Vagalume**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 1-5, jan. 2022. ISSN 2763-9916. Disponível em:

<<https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rv/article/view/2467>>. Acesso em: 27 dez. 2023.

MORAES, A. C. Ciência e Ideologia na Prática dos Professores de Sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, jan./mar. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/HBRMyJpWDRsNFHhKqvyCFJv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 out. 2023.

MURRAY, Edward. J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1986.

NÓVOA, António. Entrevista concedida à Revista Salto para o Futuro. **TV Escola MEC**. publicação, p. 1-6, 13 de nov. 2001. Disponível em:

<https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2024.

PMI. Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos (Guia PMBOK). 5 ed. Estados Unidos:



https://wiki.tce.go.gov.br/lib/exe/fetch.php/acervo_digital:pmbok5.pdf. Acesso em 30 abr. 2024.



REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade**. 2022. Disponível em: <https://www.nossasaopaulo.org.br> Acesso em: 14 mar. 2024.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. 2000. **Introdução à administração**. 2ed. Atlas, São Paulo, SP, Brasil.

O Globo, Rio de Janeiro, 20 jun. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/06/20/estado-de-sp-recebeu-quase-8-mil-pedidos-de-refugio-de-imigrantes-em-2022-maioria-e-de-angola.ghtml>. Acesso em: 30 de mar. 2024.

OLIVEIRA, C.M.C.S.; DE OLIVEIRA, M.A. Projeto de intervenção associado à árvore de problemas: metodologia para elaboração do projeto de intervenção(PI). **Universidade Federal de São Paulo**, 2015. Disponível em: <https://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/pab/6/idades_metodologias_TCC/unidade04/unidade04.pdf>. Acesso em 20 abr. 2023.

ONU-Habitat, 2022. World Cities Report 2022: **Envisaging the Future of Cities**. Disponível em: <https://unhabitat.org/wcr/> Acesso em: 27 jan.2024.

ONU Brasil Relatório Anual. https://brasil.un.org/sites/default/files/2023-03/ONU_Brasil_Relatorio_Anual_2022.pdf Acesso em: 27 jan. 2024.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. R. de. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 11–20, 1988. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1192>. Acesso em: 15 mar. 2024.

PORVIR. Porvir.org. 2021. Disponível em: <https://porvir.org/pesquisa-mostra-que-maioria-dos-professores-deseja-opinar-sobre-politicas-educacionais/>. Acesso em: 30 de mar. 2024.

REDE CÂMARA BRASIL. São Paulo/SP. **Câmara Municipal**. Ampliação do Programa São Paulo Integral é debatida em audiência na Câmara. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/blog> Acesso em: 17 mar. 2024.

SANTOS, Milton. O retorno do território. En: **OSAL : Observatorio Social de América Latina**. Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires : CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282 Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso em: 29 de mar. 2024.

SÃO PAULO. **Prefeitura Municipal**. Decreto Nº 57.478 - Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados - CEUS, de 28 de nov. de 2016. Diário Oficial do Município, São Paulo. Disponível em: <https://diariooficial.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 2 dez. 2023.

_____. Cidades/Secretarias. Balanço de Execução Semestral do Programa de Metas 2021-2024 (2023). Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/governo/planejamento/programa_de_metas_2021_2024/index.php?p=330977. Acesso em: 21 de mar. 2023.

SEC PMSP. “Territórios Educadores estimula crianças e estudantes com atividades de trânsito seguro”. 2018. Disponível em: <https://www.capital.sp.gov.br/w/noticia> . Acesso em: 21 de mar. 2023.

_____. Notícias. “Territórios educadores para crianças e estudantes do Campo Limpo”. Disponível em: <https://www.capital.sp.gov.br/noticia/prefeitura-lanca-territorios-educadores-para-criancas-e-estudantes-no-campo-limpo>. Acesso em: 21 de mar. 2023.

SOUZA, Celina. “Políticas públicas: uma revisão da literatura”. **Sociologias** [online]. pp. 20-45, 2006.



16. Acesso em 27 mar. 2024.

TEIXEIRA, Anísio. O ensino cabe à sociedade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.74, 1959. p.290-298. Disponível em:



<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/fran/artigos/ensino4.html>. Acesso em: 2 maio 2024.

Projeto Político Educacional. CEU Campo Limpo. 2021,2022. Documentos públicos no equipamento. **UOL Notícias.**” Mapa da desigualdade”. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/11/27/mapa-desigualdade-consolidado.htm>. Acesso em: 12 mar. 2024.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação**. São Paulo, Nova Cultural, 1997.

WEBER, Max. A ciência como vocação, **Metodologia das ciências sociais**, parte 2, São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Unicamp, p. 431-453, 1995.

WOLLMANN, G. H.; ASSIS, N. D. “Educação e cidade: publicações direcionadas à juventude”. **Educação em Revista**. v. 36, p. e236406, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vx8wzrDp3FHTzwSCpVvKFsJ/>. Acesso em 3 de jan. 2024.

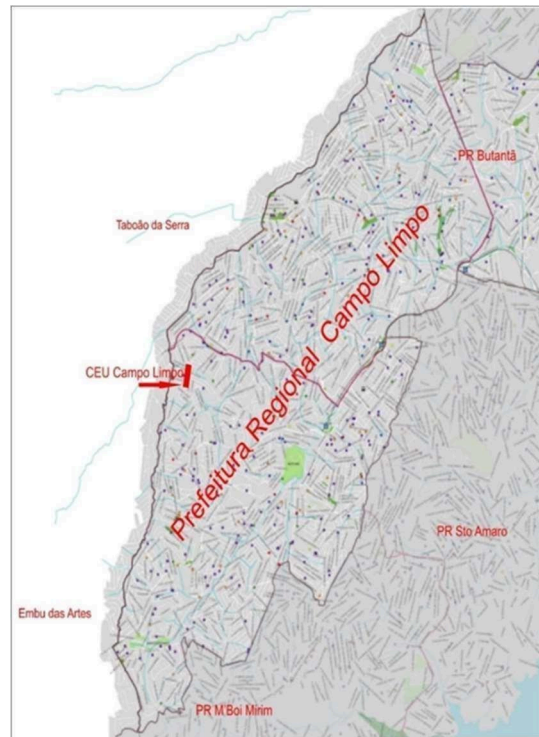
ZITKOSKI, Jaime José. Educação e emancipação social: um olhar a partir da cidade educadora. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 1, p. 9-18, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v13i1.7945>. Acesso em: 7 maio. 2024.



ANEXOS

ANEXO A – Mapa da Prefeitura Regional de Campo Limpo

Adaptação feita pelo jornalista Alexandre José Alves, para o PPE do CEU Campo Limpo



Área	12,8 km ²
População	(12 ^o) 216.098 hab. (2010)
Densidade	168,83 hab/ha
IDH	0,806 - elevado (68 ^o)
Subprefeitura	Campo Limpo
Região Administrativa	Zona Sudoeste
Área Geográfica	8 (Oeste)

Distritos de São Paulo



ANEXO B – Divulgação de SME 1 (2018)

Territórios Educadores estimula crianças e estudantes com atividades de trânsito seguro

Ruas vão receber nova sinalização, reforma de praça e trilha educativa em região com oito escolas municipais

10:35 09/11/2018

De **Secretaria Especial de Comunicação**

A **Prefeitura de São Paulo**, por meio da **Secretaria Municipal de Mobilidade e Transportes**, em parceria com a organização United Way Brasil, inaugurou nesta sexta-feira (09) o **Territórios Educadores**, um projeto que cria travessias seguras e lúdicas no trajeto escola-casa. A ideia é que as crianças possam interagir e aprender brincando enquanto caminham pelas calçadas. O bairro do Campo Limpo será o primeiro a receber a iniciativa que será ampliada, posteriormente, para outras regiões da cidade.

"Aqui é o primeiro Território Educador da cidade de São Paulo, uma ação prevista no Plano Municipal da Primeira Infância, que transforma o caminho até a escola em um espaço para educar de forma lúdica, mostrando a importância de se respeitar as leis do trânsito", disse Covas.

Em uma ação coletiva, cerca de 200 voluntários de empresas e fundações parceiras da United Way Brasil farão um mutirão com a **Prefeitura de São Paulo** para dar início ao projeto e também revitalizar escolas municipais e praça pública na região do Campo Limpo.

A **Secretaria do Verde e do Meio Ambiente** forneceu 2.740 mudas de espécies nativas e ornamentais, incluindo grama amendoim, lírios e vedélias para paisagismo e plantio na Praça do Campo Limpo. As entregas ocorrerão em conjuntos de aproximadamente 600 mudas por vez.

Para que as crianças e estudantes possam ter a sensação de pertencimento do espaço público e encontrem mais opções de lazer, as calçadas e muros no caminho da escola vão receber pinturas, amarelinhas e outras atividades lúdicas.

Além de um trajeto interativo para integração de oito escolas, o **Territórios Educadores** prevê a revitalização da praça do Campo Limpo, que fica no caminho de várias instituições de ensino da região. O local irá funcionar como uma estação educadora do projeto e ganhará jardim sensorial, revitalização dos brinquedos, acessibilidade e também terá uma área cercada voltada para as crianças pequenas.

O **Territórios Educadores** tem o apoio da **Subprefeitura Campo Limpo**. A **Companhia de Engenharia de Tráfego (CET)** será responsável pelos projetos de melhoria no tráfego no entorno das escolas, com redução de velocidade, nova sinalização, lombadas, faixa de pedestres, mudança de mão de algumas ruas. As principais melhorias vão ocorrer no entorno das **CEIs Nathalia e Olga B. Prestes**.

A **São Paulo Transporte (SPTrans)** facilitará a identificação dos ônibus que fazem esse itinerário da rota educadora. Será permitido que os 446 ônibus das 48 linhas tenham em seu letreiro eletrônico e adesivos afixados no para-brisa dianteiro a frase "Esse ônibus passa em Territórios Educadores".

Esse projeto será ampliado para outras regiões da cidade. Os próximos bairros escolhidos são aqueles onde as crianças se deslocam a pé para ir até a escola, oferecendo uma forma de lazer, além de segurança. No Campo Limpo, por exemplo, 67% das crianças vão andando até as creches acompanhadas de seus pais ou cuidadores. As ações previstas serão implantadas em três fases



As **CEIs** Dra. Nathalia Pedroso e Olga Benário Prestes serão revitalizadas e as unidades de ensino vão receber novos espaços. A ação faz parte do **Dia Viva Unido**, projeto da United Way Brasil focado no desenvolvimento da **Primeira Infância**. Pinturas nos muros e parques das escolas, manutenção



das salas de leitura e brinquedoteca, além de um muro sonoro estão entre as ações. As fachadas serão repaginadas para integrar com o projeto do **Territórios Educadores**.

O secretário de **Mobilidade e Transportes**, João Octaviano Machado Neto, explica a importância do projeto para a primeira infância. "O Programa Territórios Educadores cria um importante espaço de aprendizado e de cidadania para crianças em idade escolar. Elas irão aprender de forma lúdica sobre segurança viária e terão no trajeto da casa até a escola um mundo de aprendizado com as trilhas educadoras", afirmou o secretário.

Gabriella Bighetti, diretora-executiva da United Way Brasil, chama a atenção para a importância da parceria público-privada no desenvolvimento da **Primeira Infância**. "Crianças bem nesse processo", disse.

Para a vereadora Janaína Lima (NOVO), assistidas mudam o mundo. Cuidar delas é construir, hoje, a sociedade que queremos para o futuro. Por isso o papel das empresas e o envolvimento dos voluntários pode ser tão relevante

idealizadora do Projeto de Lei que estabelece o **Plano Municipal pela Primeira Infância** e autora da emenda que viabiliza a ação na Praça do Campo Limpo, investir na criança é o melhor caminho para transformar a Cidade. "Entender as necessidades dos pequenos cidadãos é uma forma de prevenir os futuros problemas sociais, uma vez que oferece a base para uma formação digna de um indivíduo agente de mudanças, capaz de gerar prosperidade para a nossa sociedade", afirmou.

LANÇAMENTO DO PROGRAMA TERRITÓRIO EDUCADOR NO CAMPO LIMPO LUIZ GUADAGNOLI/SECOM

Fonte: PMSP



<https://www.capital.sp.gov.br/noticia/prefeitura-lanca-territorios-educadores-para-criancas-e-estudantes-no-campo-limpo#:~:text=%E2%80%9CO%20Programa%20Territ%C3%B3rios%20Educadores%20cria,educador as%E2%80%9D%2C%20afirmou%20o%20secret%C3%A1rio.>



ANEXO C – Divulgação de SME 2 (2021)



Prefeitura começa a implantar Territórios Educadores e CEUs em 2022 .
Programa tem como objetivo promover melhorias, sob medida e em conjunto com os moradores, para o entorno de escolas em regiões de alta vulnerabilidade; trata-se da primeira iniciativa de Urbanismo Social da cidade.

17/11/2021

De Secretaria Especial de Comunicação

A Prefeitura de São Paulo vai iniciar em 2022, a implantação dos primeiros projetos de Urbanismo Social na cidade. São eles: Territórios CEUs e Educadores. Ambos têm como principal objetivo melhorar a caminhabilidade, especialmente de crianças, no entorno de escolas e Centros de Educação Unificados (CEUs) em regiões de alto índice de vulnerabilidade social.

Na prática, os dois projetos estabelecem um perímetro a ser requalificado e levam a esses territórios uma série de intervenções, como reforma e ampliação de calçadas, redução de tráfego, melhorias de iluminação pública e instalação de mobiliário urbano. É meta da atual gestão implementar dez projetos de Urbanismo Social até o fim de 2024.

O Urbanismo Social é uma estratégia de intervenção urbana e tem como principal diretriz a definição em parceria com a população das melhorias a serem feitas. Cada projeto de intervenção é único e feito sob medida para cada território.

As ações da Prefeitura de São Paulo no âmbito do Urbanismo Social estão divididas em dois tipos: Territórios CEU e Territórios Educadores. A diferença entre eles é o núcleo propagador das intervenções urbanísticas. Enquanto no primeiro caso as melhorias são feitas no entorno de um Centro de Educação Unificado (CEU), no segundo caso, é uma escola o ponto de partida das intervenções.

Para o público infantil, o programa prevê a criação de travessias lúdicas e seguras no trajeto entre a casa e a escola, com pintura de calçadas e muros, nova sinalização de trânsito e a implantação de mobiliários urbanos, proporcionando espaços de brincadeiras e descanso para ajudar no desenvolvimento motor e cognitivo das crianças.

Entretanto, os Territórios Educadores e CEUs também buscam transformar a experiência de pais, cuidadores, crianças de outras faixas etárias e adolescentes e de toda a comunidade que vive e circula pela área de intervenção. Para isso, o programa prevê uma série de ações para a requalificação de espaços públicos como reforma de calçadas, melhoria da iluminação pública, plantio de árvores e obras de microdrenagem.

O Urbanismo Social integra uma ação intersecretarial na Prefeitura de São Paulo e está sob a coordenação da Secretaria Municipal de Urbanismo e Licenciamento (SMUL). As secretarias de Governo (SGM), Educação (SME), Infraestrutura Urbana e Obras (SIURB), Habitação (SEHAB), Saúde (SMS), Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), Mobilidade e Trânsito (SMT) e Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Turismo (SMDDET) também fazem parte da iniciativa.



A partir de indicadores como vulnerabilidade social, mortalidade infantil e acesso a serviços públicos



evagas em creche, a Prefeitura definiu os primeiros sete locais para o desenvolvimento da primeira infância e, portanto, aptos a receberem unidades do programa. São eles: Território CEU Parque Novo Mundo (distrito de Vila Maria), Território CEU Pinheirinho D'Água (distrito de Jaraguá), Território CEU Capão Redondo (distrito de Capão Redondo), Território CEU Heliópolis (distrito de Sacomã), Território Educador Jardim Lapenna (distrito de São Miguel), Território Educador Cidade Tiradentes (distrito de Cidade Tiradentes) e Território Educador Brasilândia (distrito de Brasilândia). O Município estuda outras localidades para a expansão do programa.

Em 2022, os equipamentos CEU Parque Novo Mundo, CEU Pinheirinho D'Água, Cidade Tiradentes e Jardim Lapenna receberão as primeiras intervenções do Urbanismo Social.

Como o projeto é desenvolvido

Cada estratégia de Urbanismo Social é feita sob medida para a população da área a ser requalificada. Para a construção de projetos que atendam o interesse da comunidade local, os moradores são convocados a participar de todas as etapas de discussão e elaboração das ações de melhorias.

Na primeira fase do programa, a Prefeitura seleciona potenciais áreas para receber as intervenções, baseado em indicadores como acidentes de trânsito e concentração de escolas de educação infantil. Em seguida, as equipes do Município visitam a população local para melhor compreender as necessidades da região e pensar nas ações a serem implementadas. Por fim, é desenvolvido o projeto e iniciada a sua implantação.

Conceito

A iniciativa de Urbanismo Social, que contempla Territórios Educadores e Territórios CEU, surgiu em 2018, durante a elaboração do Plano Municipal pela Primeira Infância. Foi uma estratégia para tornar ambientes da cidade mais acolhedores e inclusivos para crianças de 0 a 6 anos.

O programa é um dos compromissos firmados pela Prefeitura no Plano de Metas 2021-2024. Entre seus objetivos está estimular a mobilidade ativa de maneira segura para a população, com prioridade para deslocamentos a pé e de bicicleta.

Implantar dez projetos de Urbanismo Social é a Meta 42 do Programa de Metas 2021-2024.

Projeto Piloto

Em novembro de 2018, foi implementado um projeto experimental de Urbanismo Social (Território Educador) no distrito de Campo Limpo, zona sul da cidade.

A unidade teve como alvo os percursos mais realizados entre as instituições de ensino e as casas dos moradores. Foram feitas intervenções nos muros e nas calçadas, por meio de pinturas lúdicas e figurativas, visando a interação do público da primeira infância e de seus cuidadores.



Vista aérea do bairro do **Campo** Limpo, na Zona Sul (Walley Waetge/SPTuris/Veja SP)

Fonte da imagem: Revista Veja/Abril

[tps://vejasp.abril.com.br/cidades/a-vista-aerea-dos-96-distritos-de-sao-paulo](https://vejasp.abril.com.br/cidades/a-vista-aerea-dos-96-distritos-de-sao-paulo) Fonte: PMSP

<https://www.capital.sp.gov.br/noticia/prefeitura-comeca-a-implantar-territorios-educadores-e-ceus-em-2022>



ANEXO D – Divulgação de SME 3 (2022)

Prefeitura apresenta etapa final do projeto Território Educador Brasilândia nesta terça (26)

Encontro acontece a partir das 19h, na Escola Municipal Geraldo Sesso Júnior; objetivo da proposta é melhorar o entorno de escolas públicas desta região de alta vulnerabilidade social



A Prefeitura de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Urbanismo e Licenciamento (SMUL) e da Subprefeitura Freguesia/Brasilândia, apresenta, na próxima terça-feira (26), a partir das 19 horas, na Escola Municipal Geraldo Sesso Júnior, a etapa final do projeto Território Educador Brasilândia. O objetivo da proposta é qualificar a experiência de caminhar no entorno de escolas desta região com alto índice de vulnerabilidade social.

As contribuições recebidas no encontro ajudarão a SMUL e a SP Urbanismo a aprimorar o projeto básico para a licitação de obras. O custo estimado para a implantação do Território Educador Brasilândia é de R\$ 3,5 milhões. Os recursos são oriundos do Fundo de Desenvolvimento Urbano (FUNDURB).

O Território Educador Brasilândia abrange as ruas Joaquim Ferreira da Rocha, José Siqueira de Brito, Nair Ramos Shuring, Maestro Erlon Chaves, Aracy Chaves, Dulce Garcia Aquiline, Otaviano Basílio da Silva, Olinto Fraga Moreira, João Daudt Filho, Antônio Augusto Queiroga, Parapuã, Alice Tibiriçá e Jerônimo Souto Maior. Nesta área há cinco equipamentos de ensino (CEI Pingo de Orvalho, EMEF Geraldo Sesso Júnior, EMEF Embaixador Raul Fernandez, EMEI Professor Tito Lívio Ferreira e CEI Vila Nina) e o 45º Distrito Policial.

O objetivo do projeto é qualificar o trajeto entre esses pontos, especialmente para as crianças, e proporcionar a elas momentos para brincadeira e descanso. Para isso, são previstas uma série de intervenções, como pintura de calçadas e muros, nova sinalização de trânsito e implantação de mobiliários urbanos, como bancos, playgrounds e paraciclos.

A iniciativa municipal também pretende transformar a experiência de pais, cuidadores, crianças de outras faixas etárias e adolescentes e de toda a comunidade que vive e circula pela área de intervenção. Neste sentido, foram definidas diversas ações, como reorganização do sistema viário, oferecendo melhores condições de trânsito e segurança aos pedestres; reforma e ampliação de calçadas, melhorias de iluminação pública e arborização.

O Município iniciou as obras do Território Educador Brasilândia em 2020. Naquele ano, foram requalificadas calçadas e executados alargamentos e ajustes de segurança viária em parte do perímetro. Também foram implantados bancos e playground em frente ao 45º Distrito Policial, uma das três estações educadoras do projeto.

Agora, o projeto prosseguirá com a conclusão das obras de requalificação de calçadas e das



(EMEF



Embaixador Raul Fernandez e EMEI Professor Tito Lívio Ferreira) e as melhorias/implantação de iluminação, paisagismo e pinturas lúdicas.
Urbanismo Social

O Urbanismo Social é uma estratégia de intervenção urbana e tem como principal diretriz a definição em parceria com a população das melhorias a serem feitas. Cada projeto de intervenção é único e feito sob medida para cada território.

As ações da Prefeitura de São Paulo no âmbito do Urbanismo Social estão divididas em dois tipos: Territórios CEU e Territórios Educadores. A diferença entre eles é o núcleo propagador das intervenções urbanísticas. Enquanto no primeiro caso as melhorias são feitas no entorno de um Centro de Educação Unificado (CEU), no segundo caso, é uma rede de escolas o ponto de partida das intervenções.

O Urbanismo Social integra uma ação intersecretarial na Prefeitura de São Paulo e está sob a coordenação da SMUL. As secretarias de Governo (SGM), Educação (SME), Infraestrutura Urbana e Obras (SIURB), Habitação (SEHAB), Saúde (SMS), Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), Mobilidade e Trânsito (SMT) e Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Turismo (SMDET) também fazem parte da iniciativa.

Implantar dez projetos de Urbanismo Social é a Meta 42 do Programa de Metas 2021-2024.

Como o projeto é desenvolvido

Cada estratégia de Urbanismo Social é feita sob medida para a população da área a ser requalificada. Para a construção de projetos que atendam o interesse da comunidade local, os moradores são convocados a participar de todas as etapas de discussão e elaboração das ações de melhorias.

Na primeira fase do programa, a Prefeitura seleciona potenciais áreas para receber as intervenções, baseado em indicadores como acidentes de trânsito e concentração de escolas de educação infantil. Em seguida, as equipes do Município visitam a população local para melhor compreender as necessidades da região e pensar nas ações a serem implementadas. Por fim, é desenvolvido o projeto e iniciada a sua implantação.

Locais definidos

A partir de indicadores como vulnerabilidade social, mortalidade infantil e acesso a serviços públicos evagas em creche, a Prefeitura definiu os primeiros locais para o desenvolvimento da primeira infância e, portanto, aptos a receberem unidades do programa.

São eles: Território Educador Cidade Tiradentes (distrito de Cidade Tiradentes), Território Educador Jardim Lapenna (distrito de São Miguel) e Território Educador Brasilândia (distrito de Brasilândia).

Projeto Piloto

Em novembro de 2018, foi implementado um projeto experimental de Urbanismo Social (Território Educador) no distrito de Campo Limpo, zona sul da cidade.

A unidade teve como alvo os trajetos mais realizados entre as instituições de ensino e as casas dos moradores. Foram feitas intervenções nos muros e nas calçadas, por meio de pinturas lúdicas e figurativas, visando a interação do público da primeira infância e de seus cuidadores.



SERVIÇO

Reunião pública para apresentar próximas etapas do Território Educador Brasilândia*Data:

26/04/2022

Horário: 19 horas

Local: Escola Municipal Geraldo Sesso Júnior

Endereço: Rua José Siqueira de Brito, 123 - Vila Brasilândia

*Para participar do encontro, é necessário apresentar o Passaporte da Vacina.

Fonte: PMSP

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/licenciamento/noticias/index.php?p=327784>



ANEXO E – Divulgação de SME 4 (2023)

Educação Integral: São Paulo: Cidade Educadora

A Cidade de São Paulo integra a rede Cidades Educadoras desde 2004, tendo participado do movimento das Cidades Educadoras desde o início, antes mesmo da criação da AICE* (Associação Internacional de Cidades Educadoras). Em 2008, a Cidade sediou o X Congresso Internacional das Cidades Educadoras com o tema “Construção de cidadania em cidades multiculturais”. Nos anos de 2006 a 2014, São Paulo compôs o Comitê Executivo como membro pleno e atualmente possui assento como membro convidado no Comitê Executivo.

*Fundada em 1994, a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) é uma entidade sem fins lucrativos constituída como uma estrutura permanente de cooperação entre governos locais para promover os ideais de educação inclusiva e focada na pessoa, propostos pela Carta das Cidades Educadoras. Atualmente, ela possui 491 cidades-membro de 35 países. No Brasil, são 27 cidades educadoras que integram a Rede Brasileira de Cidades Educadoras (Rebrace).



Fonte: PMSP

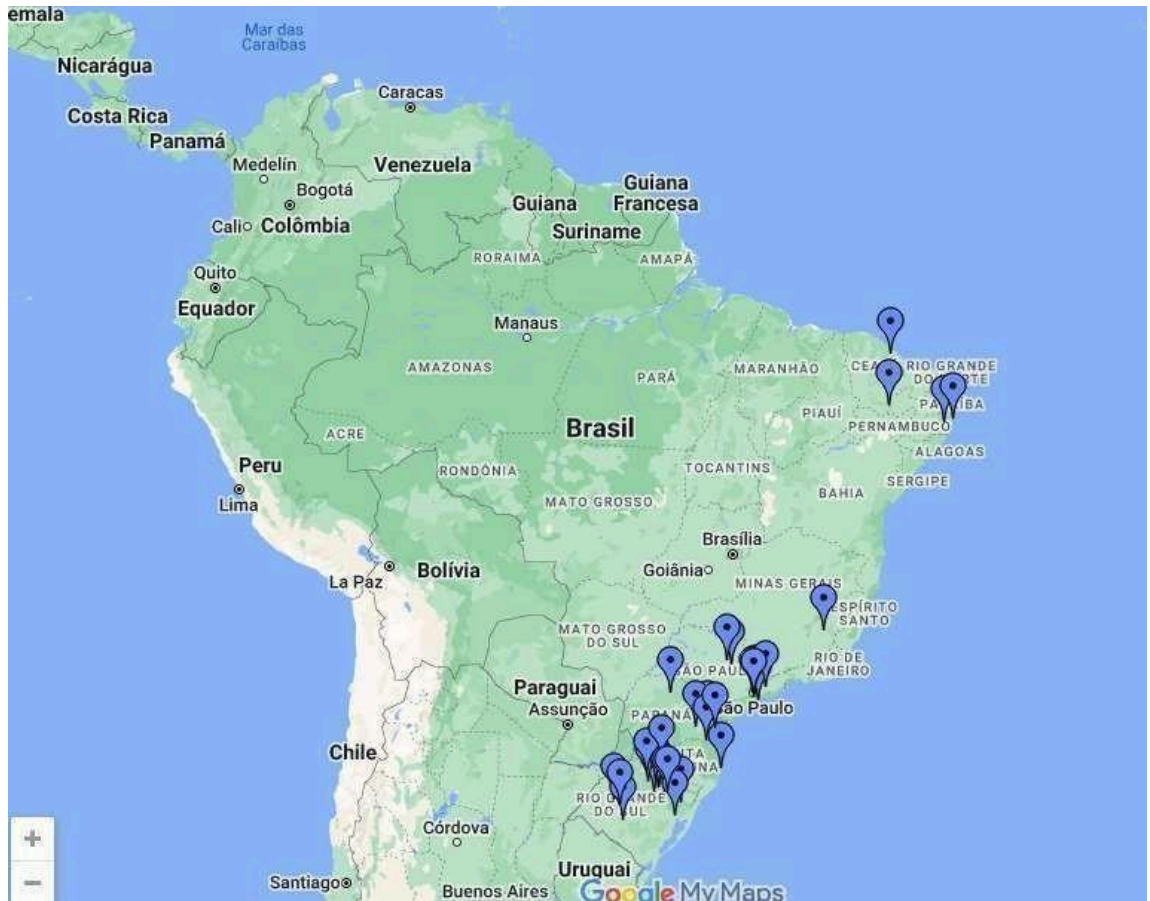
<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-integral/sao-paulo-cidade-educadora/>



ANEXO F – Divulgação de AICE (março de 2024)



ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE Cidades Educadoras



Asociación Internacional de Cidades Educadoras www.edcities.org
edcities@bcn.cat
Avinyó 15, 4^a planta (08002) Barcelona
+34 93 427 77 20
@educatingcities

Fonte: <https://www.edcities.org/rede-brasileira/>

Fonte linkada da imagem: Google Maps

<https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1muw9DZj9ojSauJdfbXMs6T8cdqY&femb=1&ll=-4.385002456754079%2C-56.160064422609594&z=5>