

PRÊMIO TERRITÓRIOS

**Ideias sobre
educação integral
e a relação
escola-território**

PRÊMIO
TERRITÓRIOS



INSTITUTO **TOMIE OHTAKE**

ARQUIVO DIGITAL

<http://premioterritorios.institutotomieohtake.org.br/publicacao>



PRÉ TERRITÓRIOS

ISBN 978-65-990404-1-2



INSTITUTO TOMIE OHTAKE

“A educação não é a preparação para a vida, é a própria vida.” Essa afirmação de John Dewey sintetiza a singular contribuição desta publicação. Em um país diverso e desigual como o Brasil, não basta escolarizar. Há que colocar a educação a serviço da vida e entrelaçar sujeitos, territórios, conhecimentos formais, saberes populares, linguagens e formas de expressão em um permanente processo de construção de uma consciência coletiva, crítica e criativa que se lance à transformação da realidade. Assim, afirmar o conceito de Território Educativo é um compromisso ético. Ao reunir especialistas que abordam a questão de formas surpreendentes e relatar experiências concretas identificadas pelo Prêmio Territórios, este livro traça um percurso original, reflexivo, inventivo e, acima de tudo, cheio de esperança.

Natacha Costa

O Instituto Tomie Ohtake, como parte das iniciativas de seu Prêmio Territórios, reúne aqui artigos e entrevistas com alguns dos mais instigantes educadores, pensadores e gestores do campo da educação. Uma reflexão sobre a importância da cultura e da relação escola-território na formação integral de indivíduos aptos a construir, de forma livre, sensível e inventiva, o tempo presente.

Associação Cidade Escola Aprendiz

Beatriz Goulart

Bernardo Toro

Dayana Araújo

Estácio

Felipe Arruda

Fundação SM

Grupo Contrafilé

Helena Singer

Javier Palop Sancho

Macaé Evaristo

Maria Antônia Goulart

Marieta Colucci

Muniz Sodré

Natacha Costa

Natame Diniz

Pilar Lacerda

**Professores e estudantes selecionados
pelo Prêmio Territórios**

Raiana Ribeiro

Ricardo Ohtake

**Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
Uber**

Ministério da Cidadania, Instituto Tomie Ohtake,
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo,
Fundação SM, Estácio e Uber
apresentam

PRÊNIÓRRIOS TERRITÓRIOS

**Ideias sobre
educação integral
e a relação
escola-território**

ORG. FELIPE ARRUDA



INSTITUTO TOMIE OHTAKE



Patrocínio



Estácio Uber

Apoio



CIDADE ESCOLA
APRENDIZ



Realização



SECRETARIA ESPECIAL DA
CULTURA

MINISTÉRIO DA
CIDADANIA





ESCOLA É
PRIORIDADE



ÍNDICE

ABERTURA

- 12 **O lugar da educação no Instituto Tomie Ohtake**
Ricardo Ohtake
- 14 **Um convite ao território que nos une**
Felipe Arruda
- 20 **A Educação Integral na cidade de São Paulo na perspectiva de seus territórios**
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
- 30 **A escola inclusiva como canção de esperança e prelúdio de uma sociedade mais justa**
Javier Palop Sancho – Fundação SM
- 34 **Educar para transformar**
Estácio
- 36 **Colocar o mundo em movimento**
Uber

RELAÇÕES ENTRE DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIOS

- 42 **O cidadão e a construção da democracia**
Bernardo Toro
- 67 **Educação Integral, Território Educativo**
Beatriz Goulart
- 83 **Por um mundo em que todos os territórios sejam educativos e todas as pessoas sejam transformadoras**
Helena Singer
- 90 **Territórios educativos e sua função educativa, política e cultural: a luta pela garantia de direitos fundamentais**
Pilar Lacerda e Macaé Evaristo
- 111 **Reinventar a educação é habitar o território do sensível**
Muniz Sodré

PRÊMIO TERRITÓRIOS –
TRAJETÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E VOZES

234 SOBRE OS AUTORES

- 127 **Prêmio Territórios –
Breve perfil e percurso**
Felipe Arruda
- 132 **Um olhar sobre os projetos
participantes do Prêmio Territórios**
Maria Antônia Goulart
- 168 **Cultura e Educação:
tecendo territórios educativos**
Dayana Araújo, Marieta Colucci e Raiana
Ribeiro – Associação Cidade Escola Aprendiz
- 174 **Experiências de formação
no Prêmio Territórios –
Encontros de Conexão e Reflexão**
Natame Diniz
- 206 **Manifesto pelo Território**
Professores selecionados pela
3ª edição do Prêmio Territórios
- 212 **Dar corpo ao que se sente**
Grupo Contrafilé

O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO INSTITUTO TOMIE OHTAKE

RICARDO OHTAKE

PRESIDENTE DO INSTITUTO TOMIE OHTAKE

O Instituto Tomie Ohtake, que completa 20 anos em 2021, pautou desde o início as suas atividades educativas voltando-se aos estudantes das escolas públicas, por meio, principalmente, de uma programação intensa dedicada à formação de professores.

País de um desnivelamento social muito acentuado, razão de conflitos extremos que aumentam com o passar dos anos, o Brasil exige atenção especial por parte dos educadores e autoridades da área, responsáveis por propiciar aos estudantes condições de conceber uma visão crítica, fundamental para o desenvolvimento da cidadania em sociedades avançadas.

Nesse sentido, o conhecimento da arte é emancipatório. Para isso, o Instituto criou um sistema inovador de ensino junto a professores, por meio de cursos de formação e produção de conteúdo com publicações educativas para o trabalho pedagógico em salas de aula, cujo efeito multiplicador, ao longo dos anos, tem atingido em larga escala alunos de São Paulo, de outras cidades e estados.

O marco inicial dessa primeira etapa foi a realização, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, do programa “Vivências Culturais”, em 2004, que formou mais de 4 mil professores da rede pública da cidade com atividades ligadas ao pensamento e ao fazer cultural. Muitos dirigentes atuais da Secretaria fizeram parte desse trabalho conduzido pelo Instituto, sob a coordenação da artista e educadora Stela Barbieri.

Nos últimos anos, adicionou-se ao nosso programa uma série de projetos que promovem o acesso e a participação de todos os perfis de públicos em atividades educativas e culturais. Entre elas, oportunidades para que os jovens se relacionem com o espaço urbano, vivenciem diferentes realidades, aprendam no contato com a cidade.

A fase atual, sob a coordenação de Felipe Arruda, tem como referência desse processo o Prêmio Territórios, para que ideias e propostas de alunos, professores e comunidades escolares avancem da escola em direção aos territórios, promovendo aprendizagens, vínculos e trocas com a sociedade em que está inserida.

Os projetos premiados a cada ano estão registrados em vídeos que podem ser conferidos no *site* do Instituto. São experiências que trazem otimismo ao nosso país, pelos temas abordados, pela qualidade dos educadores e pelo engajamento dos educandos. Tais propostas conseguem afastar as ameaças que tentam atrasar o desenvolvimento social. Viva a educação, a Educação Integral, a formação docente e a força dos estudantes!

UM CONVITE AO TERRITÓRIO QUE NOS UNE

FELIPE ARRUDA

DIRETOR DO NÚCLEO DE CULTURA E PARTICIPAÇÃO DO
INSTITUTO TOMIE OHTAKE

No contexto das sociedades complexas em que vivemos, as instituições de cultura, como o Instituto Tomie Ohtake, assumem papéis cada vez mais múltiplos e essenciais frente às urgências do nosso tempo. É imprescindível, hoje, nos reconhecermos como espaços de ampliação do debate público sobre as pautas sociais, de contribuição à luta pela garantia de direitos, e de liberdade para imaginar e produzir novos mundos. Se uma condição indispensável para uma sociedade democrática é ter espaços dedicados à crítica e à expressão plural, então a missão das instituições de cultura encampa, em resumo, a construção da própria democracia.

Temos buscado materializar essa premissa por meio das nossas exposições de arte e dos programas educativos, culturais e de acesso e participação dos públicos, a cargo do Núcleo de Cultura e Participação do Instituto Tomie Ohtake. Realizando um conjunto diverso de projetos ligados à arte e à cultura, abarcamos os debates sobre gênero, raça, sexualidade, deficiência, infância e juventude, direito à cidade e sustentabilidade, entre outros da pauta contemporânea. Temos, também, nos dedicado a ampliar as conexões entre nossa instituição e a cidade, na medida em que uma se alimenta intensamente da outra. Isso se traduz em projetos que envolvem ações nos territórios, como: o Expresso Acesso, uma linha de transporte gratuito que interliga espaços culturais de São Paulo; o Programa de Acessibilidade, que atua em parceria com ONGs em bairros como Bela Vista, Bom Retiro, Canindé e Centro; o No Colo, experiências sensoriais para bebês que acontecem dentro e fora do Instituto Tomie Ohtake; o Arte e Sabor, uma formação cultural para merendeiras das cinco regiões do município; o Marcenaria para Jovens, formação que desenvolvemos na Barra Funda, além de parcerias com escolas do nosso entorno e de diversos roteiros culturais e intervenções na cidade que realizamos com os públicos. Na espinha dorsal desses programas está a Educação, elemento estruturante de tudo o que fazemos e que, como conta Ricardo Ohtake, conta com um longo histórico de iniciativas por parte do Instituto. É na conjunção entre Cultura, Educação e os Territórios que acreditamos poder contribuir com uma sociedade de pessoas autônomas, críticas e inventivas, capazes de novas formas de interpretar e organizar a vida.

Essa combinação intrínseca a nosso trabalho deu origem ao Prêmio Territórios. Iniciativa que desenvolvemos desde 2016, o Prêmio busca fortalecer as visões e as práticas de uma Educação Integral – aquela que considera a dimensão intelectual, física, emocional, social e cultural na formação dos estudantes – expressa em projetos pedagógicos que fortaleçam os vínculos entre as escolas e os territórios da cidade de São Paulo, valendo-se da cultura em sua ampla acepção e diversidade.

Interessam ao Prêmio Territórios os projetos coletivos, empreendidos em parceria entre escolas e comunidades, e que partem de uma aprendizagem ligada à vida, à potência da experiência com a cultura, àquilo que faz sentido para cada indivíduo e cada coletividade,

pois estima suas origens, interesses, repertórios culturais, sonhos e singularidades. Sendo uma educação que forma para a vida em todas as suas dimensões – e não apenas para o “mercado” –, depende de uma conexão íntima com o contexto social, político e cultural em que o estudante está inserido, e que se dá, sobretudo, nos vínculos com o território.

Os princípios citados têm suas origens no início do século XX e vêm sendo aplicados em modalidades e contextos diversos no país – como nos dão a conhecer mais profundamente os textos a seguir –, e incorporados, em alguns casos, a diretrizes de políticas públicas brasileiras, alcançando inclusive o nível federal. Indicador também do avanço dessa pauta é a atuação do Centro de Referências em Educação Integral,¹ formado por um conjunto de relevantes organizações educacionais – algumas delas representadas nesta publicação – que desde 2013 vêm promovendo a pesquisa, o desenvolvimento metodológico, o aprimoramento e a difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para o fortalecimento dessa agenda no Brasil.² É com esse campo arado por muitas mãos que o Prêmio Territórios busca contribuir.

Com cinco edições realizadas, o Prêmio já mapeou mais de 300 projetos da rede municipal de ensino de São Paulo e, entre eles, premiou 40 até o momento. Como forma de dar visibilidade e inspirar outras iniciativas, realizamos documentários sobre cada um dos projetos premiados, compondo um banco inédito de práticas exemplares com esse enfoque.³ Integram também as ações do Prêmio os Laboratórios Territórios, programas de formação para professores da rede pública, e os Encontros de Conexão e Reflexão, série de roteiros, trocas e experimentos entre os professores premiados de cada edição.

Além de se reconhecer como plataforma de formação, mapeamento e promoção das experiências com os territórios, o Prêmio se propõe, nesta publicação, à investigação sobre a temática, buscando estimular o debate e apoiar educadores, gestores escolares e de políticas públicas no pensamento e na atuação sob uma perspectiva educacional integral e integrada com o território.

Na abertura, somos saudados pelas palavras de parceiros fundamentais na trajetória do Prêmio Territórios, e aos quais devemos profundos agradecimentos: à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que nos apresenta o histórico de concepções e programas empreendidos pela política pública da cidade; à Fundação SM, organização que apoia esta publicação e, como nos conta seu diretor Javier Palop Sancho, vem fortalecendo os sistemas de educação em territórios ibero-americanos com foco na valorização da diversidade; à Estácio, instituição de ensino com enorme alcance no país que viabilizou com seu apoio o Prêmio Territórios desde a sua gênese, e à Uber, mais nova apoiadora desse projeto, que se juntou a nós em 2019.

Relações entre democracia, Educação Integral e Territórios

Nessa segunda parte, temos a honra de contar com as valiosas contribuições de alguns dos maiores pensadores e especialistas do campo da educação no Brasil e na América Latina, e a quem agradecemos imensamente pela colaboração. O filósofo e educador colombiano Bernardo Toro traça um percurso pelos elementos fundamentais da democracia, na perspectiva de uma “cosmovisão”, mostrando como sua construção depende da formação de cidadãos e líderes sociais capazes de construir a *coisa pública*, das organizações e de sua articulação em rede, do fortalecimento de determinados princípios orientadores do projeto democrático, e de uma verdadeira aprendizagem para a democracia. Suas provocações nos remetem diretamente à educação e à escola como espaços vitais para a construção democrática, o que torna esse artigo basilar para o início do debate, especialmente no momento que vive o Brasil.

A arquiteta, urbanista e educadora Beatriz Goulart, parceira do Prêmio Territórios desde a sua criação, apresenta os conceitos de Educação Integral, Território Educativo e Cidade Educadora e como foram constituídos e aplicados com diferentes abordagens e em diferentes épocas e regiões do país, ressaltando as potencialidades sempre presentes na conversa entre escola e território. Helena Singer, socióloga, educadora e escritora, sintetiza em seu artigo a defesa pela Educação Integral e o Território Educativo como os contextos nos quais reside a “efetiva inovação de que a educação precisa”, produzida coletivamente nas escolas e comunidades, por meio de pesquisa. Os textos das duas respeitadas educadoras nos permitem criar um terreno comum para o foco desta publicação, para então viajar com passos firmes por paisagens mais ampliadas.

Assim, dando sequência à série de artigos, duas entrevistas estendem nossos horizontes a respeito do papel da educação no mundo contemporâneo. A primeira delas une Macaé Evaristo e Pilar Lacerda, duas experientes educadoras e gestoras públicas com passagens por secretarias municipais, estaduais e federais, para uma conversa que retoma as origens da exclusão na educação brasileira, argumenta pela integração dos saberes formais e não formais, estabelece as distinções entre Educação Integral e tempo integral, evidencia experiências exitosas das políticas públicas nesse campo no país, coloca em questão os sistemas de avaliação da aprendizagem e aponta as condições a serem asseguradas pelos gestores para o desenvolvimento de um trabalho de Educação Integral efetivo. Não é pouco o que nos ensinam as duas especialistas, e não é pequeno o desafio que, mantendo tesa a esperança, nos apresentam.

A segunda entrevista, com o professor, sociólogo e escritor Muniz Sodré, nos brinda com reflexões alargadas sobre a importância do sensível na formação dos estudantes, propondo uma epistemologia compreensiva, que lance mão do afeto e da experiência para

compreender o território – e o mundo –, e advogando por uma educação que incorpore a arte e a valorização das diferenças, uma educação pela qual se aprenda a amar. Para Sodré, “a junção entre o território, a comunidade, o corpo e o sensível pode formar cidadãos amáveis”, sendo esse o papel alicerçador da educação do nosso tempo.

Prêmio Territórios – Trajetórias, Experiências e Vozes

Aqui, adentramos o escopo do Prêmio Territórios, iniciando com uma breve descrição de suas etapas e funcionamento, tomando-o aqui como plataforma para examinar experiências práticas, na qual podemos verificar o que, de fato, se tem pensado e produzido em campo, dentro e fora da escola, por educadores, educandos e comunidades.

Para tanto, dispomos do olhar aguçado da educadora e pesquisadora Maria Antônia Goulart sobre o amplo conjunto de projetos participantes desta premiação ao longo de suas quatro primeiras edições, analisando-o criticamente ao demonstrar princípios, abordagens, temáticas e desafios recorrentes, e valendo-se de casos singulares para exemplificar as potências e avanços necessários na interação entre as escolas e os territórios na cidade de São Paulo.

O âmbito da formação no Prêmio Territórios é marcado pela realização anual dos Laboratórios Territórios, em parceria com a Associação Cidade Escola Aprendiz, que se dedica há duas décadas às relações da educação com os territórios. As educadoras e representantes dessa nossa importante parceria, Dayana Araújo, Marieta Colucci e Raiana Ribeiro, trazem à luz a relevância da formação de professores mais aptos a “planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas *com, na e sobre* a cidade”. Com cerca de uma centena de professores já formados nas quatro edições, os Laboratórios são um espaço para refletir, trocar e potencializar as experiências pedagógicas que têm como eixo a relação com os territórios por meio da cultura.

Outra dimensão cara ao Prêmio Territórios é a série de Encontros de Conexão e Reflexão, investigações coletivas sobre a educação e a cultura que agrupam os dez professores selecionados a cada ano, na forma de roteiros que acontecem em distintos territórios com a presença de artistas, educadores e especialistas convidados. O relato dessa etapa significativa da premiação é feito por Natame Diniz, coordenadora do Prêmio Territórios, responsável pela concepção e organização desses encontros desde a segunda edição, e que reafirma a inestimável potência da ação em rede.

Esta publicação só abarcaria o verdadeiro protagonismo, princípio pelo qual sempre argumentamos, e a real dimensão do sensível, para a qual nos convoca Muniz Sodré, se

houvesse a palavra de quem entra e sai pelos portões das escolas com seus desejos e dúvidas, de quem de fato produz tudo aquilo sobre o que se discute em artigos e entrevistas, de quem ancora seus ideais na materialidade e na espiritualidade do cotidiano.

Por isso, finalizamos esta publicação com declarações eloquentes e essenciais para manter a conversa em aberto: o “Manifesto pelo Território”, escrito pelos professores selecionados pela 3ª edição do Prêmio Territórios, no qual conclamam o direito à cidade, e “Dar corpo ao que se sente”, escuta ativa de professores e estudantes das escolas participantes do Prêmio em diferentes edições, mediada pelo Grupo Contrafilé. Nos dois casos, na medida em que as palavras nos chegam à pele, adentram o corpo e caminham pelas veias, nos aproximamos do calor dessas vozes que ecoam um amplo sentimento coletivo, o de que a educação na sua visão integral e o acesso pleno aos territórios são vias de construção da liberdade.

Congregar aqui vozes e perspectivas é uma forma de reivindicar direitos fundamentais. Se a educação e a cultura, dimensões da reflexão, da crítica e da livre expressão, tornam-se hoje alvo de vigilância, devemos também entrar em *vigilância*. Mas não a vigilância ligada ao controle, à patrulha e à opressão, e sim aquela mais próxima da *vigília*, da atenção, do zelo. Nesse sentido, entendemos a sinergia entre instituições culturais, educacionais, poder público, organizações sociais, artistas, educadores e comunidades como um cuidado coletivo de direitos que devem ser fortalecidos e amplificados. É o que, singelamente, esta publicação pretende.

Termo usado muitas vezes para demarcar posses e fronteiras, aqui Território é o que nos une. Assim, convidamos você, leitor, a se juntar a este território de debate sobre a Educação Integral e a trilhar as ideias dos autores e colaboradores aqui reunidos. Ideias que encontram eco em nossos apoiadores e parceiros, a quem agradecemos imensamente, por valorizarem uma educação que integre a cultura, a dimensão do sensível, o apreço pela diversidade, a inquietude de não se contentar com este mundo, e então imaginar novos mundos. Uma educação que brote da vida, e aflore com ela.

Boa leitura!

Notas

1. O programa é coordenado pela Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com a Fundação Itaú Social, Fundação SM, Fundação Vale, Instituto Oi Futuro, Instituto Inspirare, Cenários Pedagógicos, Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária, o Centro Integrado de Estudos, Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), o Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes, Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS), a Comunidade Educativa CEDAC, a Avante – Educação e Mobilização, o British Council e o Instituto Península. Além disso, o Centro de Referências em Educação Integral conta com a chancela da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco).

2. Fonte: <https://educacaointegral.org.br/quem-somos/>.

3. Acesse: <http://premioterritorios.institutotomieohtake.org.br/resultados/>.

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA
CIDADE DE SÃO PAULO
NA PERSPECTIVA
DE SEUS TERRITÓRIOS**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo tem como premissa a perspectiva da Educação Integral. O Currículo da cidade, em suas várias etapas e modalidades e formas de atendimento, orienta-se pela Educação Integral entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) como parte indissociável do processo de aprendizagem ao longo da vida e de sua formação como sujeitos de direitos e deveres, comprometida com o exercício da cidadania. Trata-se não de uma modalidade, mas uma concepção política, um paradigma urgente, necessário e possível para a qualidade social em educação na nossa cidade. Uma abordagem pedagógica voltada ao desenvolvimento dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos na perspectiva da Cidade Educadora.

Essa concepção, no entanto, não se confunde com educação em tempo integral e pode ser incorporada tanto pelas escolas de período regular de 5 horas, quanto pelas de período ampliado de 7 horas. Ela não se define pelo tempo de permanência, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Na perspectiva da multidimensionalidade, as propostas pedagógicas devem se organizar organicamente de maneira a reconhecer e valorizar as singularidades, a diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa, territorial, socioeconômica e linguística.

A política pública de Educação Integral na cidade de São Paulo é fruto de uma longa história que vem se construindo. Nas três últimas décadas, o debate acadêmico sobre Educação Integral tem envolvido sociólogos, filósofos, historiadores e pedagogos, entre outros estudiosos preocupados em compreender os problemas e apontar possíveis soluções para melhorar a qualidade educacional e formativa do conhecimento construído na escola do Brasil.

Conceitos e definições da Educação Integral no Brasil começam novamente a emergir no debate público no início dos anos 1990, com a redemocratização do país após um período de 20 anos de regime militar.¹ As discussões sobre qualidade social da educação pública, realizadas por diversos setores da sociedade, vêm acompanhadas do debate internacional assentado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana: Tratados de Paz Internacional; Convenção dos Direitos Humanos; Declaração Mundial sobre Educação para todos e Carta das Cidades Educadoras. Dessa forma, as concepções de Educação Integral apontam para a humanização do sujeito de direito e entendem o conhecimento como elemento propulsor para o desenvolvimento humano. Indicam, também, que tais processos educativos acontecem por meio da socialização dialógica criativa do estudante consigo mesmo, com os outros, com a comunidade e com a sociedade.

Na cidade de São Paulo, Paulo Freire, à frente da Secretaria Municipal de Educação na gestão de Luíza Erundina, avançou na discussão sobre Educação Integral em novas bases e condições, assentadas na defesa do Estado Democrático de Direito, nos direitos humanos, na inclusão social, na perspectiva de uma visão de educação humanizada e de resistência à opressão. No âmbito da Educação Integral, sua obra é referência uma vez que defende a educação crítica, libertadora, a problematização e, sobretudo, considera a cultura dos educandos no processo de formação. Ainda, para Paulo Freire, “enquanto educadora, a cidade é também educanda”, portanto, nesse sentido, a cidade “é o espaço da vida social e política, o espaço do conhecimento” (Freire, 2018).

Nestes quase 30 anos, a agenda da Educação Integral seguiu resistindo nas ações e fazeres pedagógicos em muitas unidades educacionais, pautando projetos e materializando-se em Programas da Secretaria de Educação, indutores de trabalhos pedagógicos entre escola, comunidade e território para o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes, independentemente do tempo expandido da jornada escolar.

Dentre esses programas, vale destacar importantes modelos de política pública de educação de uma cidade educadora, como a criação dos Centros Educacionais Unificados (CEUs, Decreto 42.832/2003) – inaugurados em 2003 e que seguem em expansão pela cidade, objetivando ofertar não apenas novas escolas para atendimento da demanda como também espaço de convivência comunitária. Inspirados na Escola Parque de Anísio Teixeira, nos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) de Darcy Ribeiro e nas ideias de Paulo Freire, 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 e centro comunitário. De natureza multidimensional, os CEUs são concebidos com o 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, à 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.

Em 2015 é lançado o Programa São Paulo Integral, instituindo a Educação Integral em tempo integral na cidade de São Paulo pela Portaria 7.464/15, que atualmente encontra-se regulamentada pela Instrução Normativa nº 21 (de 19 ago. 2018). Programa principal e basilar para a implementação da política de Educação Integral na cidade, surge com uma proposta bastante desafiadora, que ultrapassa os limites de tempos e espaços escolares,

considerando-se a cultura popular, a integração com outras secretarias e instituições da cidade, o trabalho colaborativo e a gestão democrática como elementos norteadores para uma educação mais justa e igualitária.

Com base nas experiências advindas das Unidades Educacionais com implementação do Programa São Paulo Integral, a rede buscou aprofundar o debate conceitual sobre Educação Integral, articulando as discussões às realidades das escolas e promovendo reorganização curricular mediante publicações de documentos, com vista à qualidade social da educação. Um documento apresentado no final de 2016 a partir do desenvolvimento, nas unidades educacionais, de atividades amparadas pela concepção de Educação Integral e inovação pedagógica, é o Programa São Paulo Integral: experiências pedagógicas nos Territórios do Saber. O documento traz conceitos teóricos sobre “experiência” e “território”, com base no artigo de Jorge Larrosa Bondía (2002) em que o autor discorre sobre o excesso de informação que se configura como uma antiexperiência – “a informação não deixa lugar para a experiência” –, traçando um paralelo com o personagem de Milton Santos denominado “homem lento”, ou seja, aquele capaz de vivenciar experiências a partir das relações sociais que estabelece com o meio, sendo capaz de refletir sobre o que de fato se apresenta como informação significativa para a sua existência.

Quanto às discussões sobre Território, o documento “Programa São Paulo Integral: experiências pedagógicas nos Territórios do Saber” apresenta vários referenciais teóricos com que se discutem distintas concepções com base na conceituação física, cultural, econômica e social. Sob a ótica de Milton Santos, o “território” se configura como o chão mais a identidade, ou seja, perpassa a dimensão física e considera a história do lugar e as relações sociais, culturais e afetivas dos sujeitos:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (Santos, 1999, p. 8)

O debate e a implementação da Educação Integral na cidade de São Paulo seguiram avançando e materializando-se nos documentos. O Currículo da Cidade, publicado em 2017, estabelece a Matriz dos Saberes a qual fundamenta-se em princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, orientados para o exercício

da cidadania responsável, promovendo a construção de uma sociedade mais igualitária, justa e democrática. A Matriz de Saberes norteia o trabalho pedagógico na perspectiva da Educação Integral, uma vez que tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, possibilitando às crianças, adolescentes e jovens experienciarem processos de aprendizagens fundamentais para a vida. Ainda, de maneira inédita, o Currículo da Cidade constitui-se, também, como um documento que integra uma discussão sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), parte de uma agenda global, Agenda 2030, a qual não somente trata das questões ambientais, mas também das questões políticas e sociais do século XXI. A inclusão dos ODS no Currículo da Cidade amplia as possibilidades para o trabalho pedagógico nas escolas sob a ótica da sustentabilidade socioambiental.

É importante que as crianças e os adolescentes se apropriem dessas questões de maneira a se tornarem críticos e propositivos. Assim, vão contribuir para melhores condições de vida nos seus territórios, o que trará melhorias mais globais, tornando possível a máxima “pensar global e agir local”.

Em 2019 foi publicado o Currículo da Cidade: Educação Infantil. Elaborado a muitas mãos pelos profissionais de nossa Rede, o documento materializa diversos princípios e diretrizes presentes em documentos municipais e federais que compõem a história da Educação Infantil Paulistana. A Educação Integral aqui também é princípio fundamental. Como a educação para a Equidade e Inclusiva, considera os bebês e as crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidades. Materialidade compreendida não somente como materiais de uso escolar, mas apontada no documento como elementos naturais, culturais, tecnológicos, e também os espaços do entorno escolar, a comunidade e a cidade – isto é, os territórios educativos. São eles compreendidos como lócus potente de apoio e efetivação da formação integral.

Além dos programas citados, a Secretaria Municipal de Educação promove para a rede programas e projetos que potencializam a Educação Integral, oferecendo aos seus educandos a oportunidade de participar de atividades esportivas, culturais, artísticas e recreativas, instâncias de participação social e de lazer nos períodos pré, durante e pós-escola. São eles: a Extensão de Jornada nos CEUs, realizada por oficinas contratados, e o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo, realizado por educadores da rede. Os dois se destacam por atividades curriculares de caráter educacional com base em ações de cunho social, esportivo ou cultural, articuladas ao Projeto Político Pedagógico

das unidades educacionais e desenvolvidas no contraturno. Temos, também, o Programa Jogos de Tabuleiro da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, constituído pelos jogos de Xadrez, Mancala Awelê, Jogo da Onça e Jogo de Go; o Programa Visita Monitorada a espaços culturais, as Olimpíadas Estudantis, Bandas e Fanfarras, Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), Imprensa Jovem, o Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola (Crece) e a Comissão de Mediação de Conflitos. As atividades desses programas e projetos extrapolam o âmbito da sala de aula e da própria escola, promovem não somente o protagonismo, a valorização da identidade dos educandos, mas também dos educadores que se utilizam de diferentes linguagens para desenvolver ações que são de áreas comuns do conhecimento. Assim, os saberes da experiência proveniente da história de vida pessoal de cada educador são integrados aos saberes produzidos com os alunos no cotidiano da ação pedagógica. Além de enriquecer o currículo e subsidiar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, tais projetos possibilitam a todos a oportunidade de experienciar e vivenciar ambientes de aprendizagens colaborativas, prazerosas, lúdicas e significativas para o aprendizado; fortalecem as relações de convivência e minimizam relações de conflito no ambiente escolar; ampliam o processo democrático nas escolas; reconhecem e potencializam os territórios educativos e as comunidades de aprendizagem e promovem a garantia de direitos à proteção social da criança e do adolescente.

A Educação Integral compreende, portanto, que uma educação de qualidade, inclusiva e universal, considera um currículo integrador dos diferentes contextos sociais, culturais, econômicos e dos conhecimentos historicamente construídos, que amplie os espaços de participação e consciência com o compromisso de se constituir uma sociedade de direitos promovendo o protagonismo dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos. E considerando-se o trabalho pedagógico sob várias dimensões do sujeito – isto é, social, cultural, afetiva e emocional –, a Educação Integral impacta diretamente aprendizagem mais ampla, de maneira a emancipar o sujeito e torná-lo livre para as suas escolhas futuras, bem como permite o trabalho pedagógico no âmbito da redução das desigualdades, pelos direitos humanos e pela justiça social:

Educação Integral que, como direito de cidadania, supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (Guará, 2009, p. 77)

Pelo exposto, há que se considerar que a política pública de Educação Integral na cidade de São Paulo vem se construindo pelo poder público na escuta atenta, no envolvimento e relações com diversos segmentos da sociedade, na luta constante e na ação cotidiana de cada um de nós, sujeitos de direito, acerca dos grandes desafios da humanidade. Um desses desafios é consolidar a Cidade Educadora, abrir-se para um currículo que não seja somente um organizador do trabalho escolar e do ensino, mas que seja crítico, fruto da construção social, contemplando também a especificidade do contexto histórico. Nesse sentido, considerar o território e as experiências sociais, indagações, memórias, seus modos de viver, seus saberes de tantas resistências, ações e vivências, é o que vem buscando a Secretaria Municipal de Educação nestes últimos anos.

É nesse contexto que chegamos à 5ª edição do Prêmio Territórios, parceria da Secretaria Municipal de Educação com o Instituto Tomie Ohtake. Dirigido às escolas e aos professores da rede pública municipal de São Paulo, o Prêmio revelou, nos 4 anos de edições anteriores, as experiências e práticas vivenciadas na relação entre professores, gestores escolares, funcionários, familiares/responsáveis e educandos com as diversas potencialidades da cidade, promovendo ações que acontecem intra e/ou extramuros, iluminando projetos inspiradores na perspectiva de uma Educação Integral, integrada e integradora, e que tem a cultura, em sua ampla acepção e diversidade, como eixo central.

O Prêmio Territórios, fundamentado na concepção de Educação Integral sob a perspectiva da Cidade Educadora e inspirado nos currículos da política educacional da cidade de São Paulo, potencializa e fortalece o fazer cotidiano que os documentos vêm expressar em forma de orientações curriculares. Assim, a parceria com o Instituto Tomie Ohtake por meio do Prêmio acontece também com formação continuada e permanente, com o objetivo de auxiliar os educadores na sistematização de suas práticas pedagógicas, aprofundando as discussões nos campos da arte, educação e cultura, potencializando atividades que possam ser desenvolvidas em redes. Segundo Sacristán, o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independente de declarações e propósitos de partida (Sacristán, 1998, p. 201).

As unidades educacionais participantes do Prêmio, em diálogo com os pressupostos teóricos, revelam práticas vivenciadas nas relações com seus territórios em matizes diversas. Conforme trata o Currículo da Cidade: Educação Infantil, o território não é um lugar com forma definitiva; é um cenário constantemente renovado, onde as atividades –

desde as mais cotidianas até aquelas mais especializadas – são criadas a partir da herança cultural do povo que nele vive, em suas relações com os processos globais. No entanto, mesmo quando globalizado, não tem domínio sobre a vida de todos, é um espaço social em que forças econômicas, políticas e culturais estão em permanente tensão, disputando a hegemonia. Os projetos premiados apresentam possibilidades de uso e ocupação desses espaços com base em seus traços identitários. É possível identificar projetos na perspectiva da sustentabilidade socioambiental, atuando na transformação e revitalização de áreas próximas às escolas e envolvendo comunidades; do direito à cidade a partir da construção de cartografia social, mapa afetivo com os educandos, oportunizando o conhecimento e o acesso às possibilidades de organização por meio da atuação de movimentos político-culturais, organizações sociais e lideranças de bairro; do olhar para a comunidade de mulheres que estiveram à frente de lutas por direitos e justiça social; da contribuição das culturas afro-brasileiras e africanas nos territórios produzidos e marcados pela presença negra na cidade; da acessibilidade em Libras aos equipamentos culturais, comprometidos com a lei da inclusão, para a comunidade surda; das diferentes maneiras de ser criança e experimentar a infância junto às comunidades indígenas.

De acordo com Milton Santos em seu pensamento expresso no Currículo da Cidade, o território usado é um espaço geográfico e social que contém a vida humana em suas peculiaridades, diversidades e similaridades. Ao mesmo tempo que os territórios oferecem traços identitários, eles também podem, pela ação social e coletiva, elaborar outras identidades para a comunidade. A escola como agente de desenvolvimento social comprometida com seus educandos pode interceder nos territórios por meio do diálogo com outras instituições e secretarias. Os projetos do Prêmio Territórios, em diferentes formas de aproximação e atuação, são reveladores de experiências promotoras do vínculo inicial que os seres humanos desenvolvem com a cidade, desde o espaço local e a comunidade onde bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos ressignificam e reinventam nossas relações com a cidade, construtora de nossas identidades pessoais e sociais, com vista a transformá-la de fato num lugar educador, integrador dos diversos grupos sociais e das múltiplas culturas.

NOTA

1. A agenda da Educação Integral figura iniciativas no Brasil e na cidade de São Paulo desde a década de 1930 e não exclusivamente no contexto educacional. Em um Brasil predominantemente rural, Anísio Teixeira, natural da Bahia, e Mário de Andrade, natural de São Paulo, foram os grandes precursores de um grande movimento em defesa da educação pública e de qualidade para todos os brasileiros. Ambos participaram da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

REFERÊNCIAS

- BONDÍA, J.L. Nota sobre experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 2002.
- DORIA, Og; PEREZ, Maria Aparecida (org.). *Educação, CEU e cidade: breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo*. Porto Alegre: Ed. Livraria do Arquiteto, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. Org. Ana Maria de Araújo Freire. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GUARÁ, Isa Maria F.R. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. *Em aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, Milton. Território e dinheiro. *Revista GEOgraphia*, Niterói: PPGE0/UFF: AGB, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal da Educação (SME). Núcleo de Educação Integral SME/Coceu. *Programa São Paulo Integrat: experiências pedagógicas nos Territórios do Saber*. São Paulo: SME/Coceu, 2016.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação (SME). Coordenadoria Pedagógica (Coped). *Currículo da Cidade: Ensino Fundamental*. São Paulo: SME/Coped, 2017.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação (SME). Coordenadoria Pedagógica (Coped). *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. São Paulo: SME/Coped, 2019.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação (SME). Coordenadoria dos CEUs e da Educação Integral (Coceu). *Política São Paulo Educadora: Por uma concepção de Educação Integral*. São Paulo: SME/Coceu, 2020. (no prelo).

**A ESCOLA INCLUSIVA COMO
CANÇÃO DE ESPERANÇA
É PRELÚDIO DE UMA
SOCIEDADE MAIS JUSTA**

JAVIER PALOP SANCHO

DIRETOR GERAL DA FUNDAÇÃO SM

Passados os primeiros anos do século XXI, vislumbramos os potenciais e desafios irradiados para o âmbito educativo pelas contradições econômicas, sociais e ambientais geradas pela dinâmica da globalização. Já sabemos que não estamos diante de uma crise mundial passageira, mas de “uma verdadeira mudança de etapa”, como alerta a Carta das Cidades Educadoras, o que demanda, para além de ações pontuais em prol de uma educação de qualidade, uma mudança de paradigma.

Ganha destaque, nesse sentido, a concepção de Educação Integral que parte do pressuposto de que o indivíduo deve ter o direito garantido ao desenvolvimento em todas as suas dimensões – intelectual, emocional, cultural, física e social –, alimentado por experiências educativas formais, não formais e informais que respeitem sua singularidade e diversidade.

Alicerçada por essa ótica, a educação torna-se um projeto coletivo, pelo qual sociedade e escola se corresponsabilizam – tendo esta última seu papel redimensionado, com base em um propósito educativo, como articuladora e acionadora de conhecimentos latentes em pessoas e territórios; como agente de transformação, comprometida com o acesso de crianças e jovens aos capitais intelectual e cultural, que permitirão sua autonomia e inserção social.

A escola inclusiva precisa ser capaz de oferecer a cada estudante o que ele necessita e pode aprender, de forma que se sinta compreendido, valorizado, e que esteja preparado para buscar um caminho próprio. Além disso, deve incorporar metodologias ativas e promover o encontro entre os estudantes, para que eles desenvolvam projetos baseados na colaboração. Trata-se de um enorme desafio para os professores, o qual exige formação consistente, além de pronunciada sensibilidade educadora e um grande compromisso.

Nesse contexto, é fundamental que a escola abra suas portas à comunidade e entre em contato com a riqueza cultural e artística de seu entorno, que reflete a diversidade de seus estudantes. Por sua vez, a cidade precisa nortear seus programas por uma visão educadora para seguir ao encontro das iniciativas escolares.

O que está posto, nesse novo arranjo de ensino-aprendizagem, é a importância das relações, do diálogo, do vínculo entre todos os envolvidos na ressignificação do processo educativo – incluído o estudante, que, para uma aprendizagem significativa, precisa ser capaz de tecer conexões entre os saberes que traz consigo e o conteúdo escolar.

O ato de reconhecer o Outro como agente e fonte de saber, que está no cerne dessa visão que mira a alteridade, é um dos princípios norteadores das ações da Fundação

SM. Presente em dez países da Ibero-América, a Fundação SM reconhece e respeita a diversidade, nela acreditando como força motriz para a aprendizagem. Nesse sentido, fomenta o compartilhamento de saberes e fazeres de cada território, criando uma rede de pessoas imbuídas do mesmo desejo por uma educação de qualidade para todos. Esse é o caso de programas de amplitude global, como o Líderes Transformadores da Educação, que reúne lideranças educativas comprometidas com a inovação da área, com vistas ao desenvolvimento econômico, social e cultural de seus países. No Brasil, destaca-se o Myra, programa que busca aprimorar as competências leitoras de estudantes de escolas públicas por meio da promoção de sessões de leitura conduzidas por voluntários.

Ainda no Brasil, ressaltamos a parceria com o Instituto Tomie Ohtake para realização do Prêmio Territórios, que busca conhecer e apoiar as iniciativas escolares que valorizam a cultura e a arte como expressões da diversidade social, capazes de fomentar a sensibilidade, a aprendizagem, a convivência e a motivação dos estudantes. A Fundação SM compartilha essa perspectiva com convicção e colabora com o Prêmio Territórios com grande entusiasmo.

A propósito, percebemos o território como um espaço de coexistência, de criatividade e de aprendizagem, fortalecido por colaborações e parcerias fundamentadas em uma intencionalidade educadora e inclusiva. Desejamos construir pontes para facilitar que mais professores, educadores sociais e famílias se comprometam com o crescimento de uma nova geração de meninas e meninos, que respeitem as diferenças, valorizem a diversidade como um enriquecimento e coloquem a dignidade de cada pessoa no centro de sua ação educacional. Sabemos que existe um longo percurso até a consolidação de uma sociedade consciente de seu papel educador, mas acreditamos que esse caminho já começou a ser trilhado por uma rede de pessoas dispostas a transformar ideias em experiências vivas.

EDUCAR PARA TRANSFORMAR

ESTÁCIO

A Estácio é uma das maiores e mais respeitadas instituições do setor educacional brasileiro. Há 50 anos proporciona acesso a um ensino de qualidade em larga escala e de maneira única. Está presente em 23 estados e no Distrito Federal, por meio do ensino presencial, e em todo o Brasil com o ensino digital, contando com mais de 570 mil alunos matriculados.

Atuante em projetos que contribuem para o desenvolvimento social e cultural do país, a Estácio promove o Programa de Responsabilidade Social Corporativa Educar para Transformar. O programa, que apoia iniciativas em cinco pilares – Esportes, Escola, Cidadania, Cultura e Inovação & Empreendedorismo –, reflete o compromisso do Grupo Estácio de oferecer uma educação acessível e de qualidade e, assim, gerar um impacto positivo para a construção de uma sociedade mais justa.

A educação é um processo continuado que tem forte efeito multiplicador e poder de transformação social. A Estácio está presente desde a primeira edição do Prêmio Territórios, e as histórias inspiradoras reveladas por essa iniciativa conectam diversos atores envolvidos na realidade da educação na rede pública: escolas, professores, alunos, pais e as comunidades do entorno. Um dos pilares fundamentais do Prêmio é a formação de uma rede entre os professores/gestores das dez escolas selecionadas no intuito de discutir práticas educativas, compartilhar experiências e fortalecer o grupo por meio de encontros com as potências individuais. Para a Estácio, apoiar o Prêmio Territórios é uma das formas de contribuir para a Educação Básica e gerar um conteúdo relevante sobre o tema para inspirar todos que atuam nesse segmento.

**COLOCAR O MUNDO
EM MOVIMENTO**

UBER

A missão da Uber é criar oportunidades ao colocar o mundo em movimento. A empresa iniciou suas operações em 2010 para resolver um problema simples: como conseguir um carro ao toque de um botão? Mais de 15 bilhões de viagens depois, criamos soluções para deixar as pessoas mais perto de onde elas querem estar, mudando a maneira como elas se movem e se conectam pelas cidades.

Para nós, fazer parte de projetos como o Prêmio Territórios significa usar a força de nossa plataforma para encorajar a geração de novas possibilidades, seja por meio da tecnologia ou da educação.

RELAÇÕES ENTRE DEMOCRACIA, EDUCAÇÃO INTEGRAL E TERRITÓRIOS



O QUE
É A CAPACIDADE
OU DE
ORDEM SOCIAL,
A CAPACIDADE

**FAZ UM CIDADÃO
DE CRIAR
MODIFICAR A
ISTO É,
DE CRIAR
LIBERDADE**

O CIDADÃO
E A
CONSTRUÇÃO
DA DEMOCRACIA

BERNARDO TORO

INTRODUÇÃO

O líder: construindo uma segunda chance sobre a terra e um elogio da dificuldade

[...] que nos inspire um novo modo de pensar e nos incite a descobrir quem somos em uma sociedade que goste mais de si mesma. Que aproveite ao máximo nossa criatividade inesgotável e conceba uma ética e talvez uma estética – para a nossa ânsia desaforada e legítima de superação pessoal [...] Que canalize para a vida a imensa energia criadora que por séculos temos desperdiçado na depredação e na violência, e que nos dê, por fim, uma segunda chance sobre a terra [...]

Gabriel García Márquez ¹

Este trabalho pretende ser uma contribuição (e um tributo) aos/às líderes sociais. É direcionado a todas as pessoas que diariamente, em sua área de atuação, *procuram criar bens coletivos: bens ou serviços destinados a satisfazer as necessidades comuns e indispensáveis que tornam possível a vida digna de todos/as.*

A liderança é definida aqui como a capacidade de uma pessoa ou de um grupo de oferecer soluções éticas e viáveis para problemas coletivos (políticos, econômicos, sociais ou culturais).

O que torna uma pessoa um/a líder e cidadão/ã é a capacidade de *construir a coisa pública*, de construir aquilo que é igualmente conveniente para a dignidade de todas as pessoas.

Todo líder é criador de esperança (não de ilusões). Ele/a sabe que a grandeza (ou a miséria) e a ética (ou a corrupção) não são resultado do destino ou da boa (ou má) sorte; resultam do que nós mesmos construímos. *Por isso, nós sempre podemos modificar ou melhorar a sociedade em que vivemos... se agirmos coletivamente.*

O líder ético e democrático não parte do pressuposto de que todos os seres humanos são iguais. Sabe que todo mundo é diferente porque cada um/a (inclusive ele/a mesmo/a) tem interesses e sonhos diferentes. Por isso, ama e não teme a diversidade nem a oposição.

Para ele não existem inimigos, existem opositores: pessoas que pensam de maneira diferente, que desejam de maneira diferente; mas sabe que com essas pessoas é possível construir a unidade, por meio do debate e da colaboração.

O líder não teme a complexidade das relações sociais. Sabe que a negociação e a convergência de interesses para alcançar objetivos coletivos é um trabalho árduo, mas desejável e satisfatório. Por isso é perseverante.

ESTRUTURA E OBJETIVOS DESTE ARTIGO

O objetivo deste artigo é oferecer de modo pedagógico ao leitor um conjunto de delimitações conceituais e definições básicas sobre *projeto de nação, democracia, cidadania, organização, tecido social e construção da coisa pública e de bens coletivos*.

Se, com base neste texto e na bibliografia recomendada – que pretende ser básica, fácil de acessar e útil para o trabalho de líderes sociais e comunitários –, o leitor puder construir um discurso próprio (sobre a coisa pública, a democracia e a cidadania) que progressivamente possa ser enriquecido e transformado a partir de sua experiência e pelo debate com colegas, esta unidade terá cumprido seus objetivos. Esse é o critério de avaliação.

PARTE I O PROJETO DE NAÇÃO E O/A CIDADÃO/Ã

1.1. O projeto de nação: um projeto ético de cidadania e produtividade

A aspiração máxima de uma sociedade é tornar-se uma nação, ou seja, tornar-se uma sociedade com um senso coletivo de futuro, o que lhe permite orientar todas as suas ações e instituições em determinada direção. É esse senso coletivo em relação ao futuro o que diferencia uma nação de um território habitado.

Uma sociedade se torna uma nação quando é capaz de responder de modo proativo e coletivo aos desafios apresentados pela história.

Assim como um homem ou uma mulher se torna uma pessoa de caráter na medida em que é capaz de responder de modo propositivo (proativo) aos desafios apresentados pela vida, uma sociedade se mostra coesa e se projeta quando é capaz de entender quais são os desafios que deve superar coletivamente. À medida que formos construindo uma ordem ética de convivência democrática, poderemos superar a violência e fortalecer a integridade do território e a legitimidade de nossas instituições.

Da mesma forma, se decidirmos criar riqueza eticamente, isto é, produzir bens e serviços abundantes, que favoreçam a dignidade humana, poderemos superar a

pobreza, inserir-nos adequadamente nos mercados globais e descobrir como cuidar e explorar o meio ambiente.

Em síntese, propõe-se como projeto de nação um projeto ético de cidadania e produtividade, que guie todas as nossas ações.

A ética é definida aqui como a arte de escolher o que é conveniente para a vida digna de todas as pessoas. E entende-se por vida digna aquela que viabiliza os direitos humanos para todas as pessoas.

1.2. O cidadão

Um cidadão é uma pessoa capaz, em colaboração com outras, de criar ou transformar a ordem social na qual ela quer viver, servir e proteger, para a dignidade de todos/as.

Ser cidadão implica entender que a ordem da sociedade (as leis, costumes, instituições, tradições etc.) não é natural. A ordem social é uma invenção, uma criação feita pelas pessoas que compõem essa mesma sociedade. E entender que, se essa ordem não produz dignidade, pode-se transformá-la ou criar uma nova, trabalhando em cooperação com outras pessoas.

SETE ENSINAMENTOS BÁSICOS PARA A CONVIVÊNCIA SOCIAL ²

Para todos os dias. Para a vida toda.

Embora o ser humano tenha uma tendência natural a conviver, a convivência social é construída, não ocorre naturalmente. Se queremos ter novas formas de convivências sociais que garantam a proteção da vida, os direitos humanos e a felicidade, devemos construí-las. *A convivência é algo que se aprende, se constrói e se ensina. É tarefa para a vida inteira de uma pessoa e de uma sociedade.*

Os sete ensinamentos básicos para a convivência social são:

1. Aprender a não agredir o semelhante. Fundamento de todo modelo de convivência social.

Para o ser humano, a agressividade pode se tornar amor ou hostilidade em relação ao outro. É preciso aprender a deixar o combate sem perder a competitividade, a ser forte sem perder a ternura e a compaixão pelo outro, que, por ser diferente, pode ser meu complemento ou, quem sabe, meu opositor, mas nunca meu inimigo.

2. Aprender a se comunicar. Base de autoafirmação pessoal e de grupo.

Toda comunicação busca transmitir um sentido que, espera-se, seja reconhecido por outras pessoas. Eu me afirmo quando o outro me reconhece e se afirma com o meu reconhecimento. Uma sociedade que aprende a se comunicar de várias maneiras sempre encontra formas de resolver pacificamente seus conflitos.

3. Aprender a interagir. Base dos modelos de relação social.

Aprender a perceber a si mesmo e a perceber os outros como pessoas que evoluem e se transformam por meio das relações intersubjetivas, mas guiadas por algumas regras básicas universais: os direitos humanos.

4. Aprender a decidir em grupo. Base da política e da economia.

O grau de convivência de uma sociedade depende de sua capacidade de negociar interesses e futuros de maneira colaborativa, em todos os níveis. Aprendendo a negociar em grupo pode-se aprender o grau máximo de negociação: a negociação do interesse geral ou o bem comum.

5. Aprender a se cuidar. Base dos modelos de saúde e segurança social.

A convivência pressupõe aprender a cuidar do bem-estar físico e psicológico de si e das outras pessoas; essa é uma maneira de expressar amor pela vida. Aprender a cuidar de si significa aprender também a criar condições de vida adequadas para todos.

6. Aprender a cuidar do meio ambiente. Fundamento de sobrevivência.

Aprender a viver socialmente é, em primeiro lugar, *aprender a estar no mundo*; é aceitar que somos parte da natureza e do universo e que não é possível ferir o planeta sem ferir a nós mesmos. *Uma ética da convivência social implica o cuidado do lugar em que todos nós estamos: a biosfera.*

7. Aprender a valorizar o saber social. Base da evolução social e cultural.

O conhecimento e o contato com os melhores saberes culturais e acadêmicos de uma sociedade produz homens e mulheres mais racionais, mais ligados à história e à vida cotidiana da sociedade e mais capazes de compreender os benefícios e as possibilidades da convivência social.

Ter mais de 18 anos e uma carteira de identidade são requisitos legais para o exercício da cidadania, mas o que faz um cidadão é a capacidade de criar ou de modificar a ordem social, isto é, a capacidade de criar liberdade.

A liberdade só é possível na ordem. Mas a única ordem que produz liberdade é a que eu construo, *em colaboração com outras pessoas, para tornar a dignidade humana possível para todos*. Essa construção coletiva se dá tanto pela ação direta quanto por intermédio de representantes confiáveis.

Agir em colaboração com outras pessoas requer poder criar uma organização ou pertencer, efetivamente, a uma organização. É por meio da organização que as pessoas se tornam atores sociais. Daí sua importância.

1.3. Organizações e instituições

Seguindo o pensamento de Douglas North (1994), podemos dizer que as organizações são as regras do jogo em uma sociedade. Ou mais formalmente: são delimitações idealizadas por homens e mulheres e que moldam a interação humana. Portanto, estruturam o incentivo à troca entre as pessoas, seja política, social ou econômica.

As pessoas se tornam sujeitos sociais e políticos ao gerar organização, porque criar organização requer (Toro A., 1992, p. 9):

1. Delimitar uma identidade que a diferencie e a identifique no contexto social. Isso implica aceitar reconhecer-se como diferente e ser capaz de reconhecer as outras pessoas em sua diferença.
2. Criar regras de inclusão (quem pode pertencer) e exclusão (quem não pode pertencer). Isso implica aceitar regras internas e externas, entender comportamentos específicos e submeter-se a eles, diante de si e de outras pessoas.
3. Definir formas e normas de articulação, rearticulação e desarticulação com outras organizações para estabelecer convênios, contratos, trocas e acordos.
4. Aprender a fazer planos e projetos para garantir a sobrevivência e a projeção da organização, o que demanda aprender a projetar futuros sociais (com outras pessoas), a cuidar deles e a defendê-los. As organizações e as instituições nos ajudam a reduzir a incerteza, porque proporcionam uma estrutura para a vida cotidiana.

5. E, talvez o mais importante, é preciso aprender a buscar o reconhecimento no “todo”, isto é, no Estado. Isso implica aprender que o Estado deve refletir a organização da sociedade à qual pertence e que deve estar próximo dela.

A criação e o desenvolvimento de organizações são, a um só tempo, um fator pedagógico para a formação da cidadania e o fortalecimento da democracia, porque aumentam o tecido social. E por meio das organizações as pessoas podem negociar e estabelecer seu futuro... E ser capaz de definir o futuro é a expressão máxima de autonomia, isto é, de cidadania.

1.4. O tecido social: a maior riqueza de uma sociedade

Tocqueville, tentando encontrar uma explicação para a força da democracia dos Estados Unidos, diz: “Nos países democráticos, a *ciência da associação* é a ciência mãe; o progresso de todo o resto depende dela” (1969, p. 198, grifo nosso).

Saber se organizar, saber se associar é a ciência mestra de uma sociedade, porque a associação organizada produz autorregulação na sociedade e permite que os direitos sejam mais facilmente protegidos.

O primeiro passo para superar a pobreza em uma localidade, região ou sociedade é criar e fortalecer as organizações. Um dos indicadores de pobreza mais grave é não estar organizado.

Quando a pessoa não está organizada, não se sente obrigada a respeitar as regras diante de outras pessoas nem da sociedade (não tem autorregulação) e, ao mesmo tempo, seu isolamento facilita que violem seus direitos (não tem proteção social).

Uma sociedade é mais sólida na medida em que tenha mais organizações ou associações produtivas, ou seja, organizações que gerem muitas transações políticas, econômicas, sociais e culturais úteis.

A relevância (importância) de uma pessoa e a capacidade de influenciar seu entorno social estão relacionadas ao número de organizações produtivas das quais essa pessoa faz parte. Suas ações, pensamentos e decisões têm maior chance de atingir mais pessoas.

O que chamamos de tecido social refere-se à estrutura que as diferentes organizações geram entre si. Quanto maior o número de organizações produtivas, a sociedade alcança mais dinâmica, força e autorregulação. A comparação é têxtil: “quanto mais fios e maior a trama, mais forte o tecido”.

Quando uma parte da sociedade tem mais tecido (mais organizações) que outras partes, a distribuição de bens e serviços privados e coletivos (os direitos) tende a ser desigual.

A organização permite resolver conflitos produtivamente (sem violência). Faz do conflito uma oportunidade, porque permite estabelecer regras para ceder e receber concessões; regras e critérios que, quando respeitados por todas as pessoas, permitem chegar a soluções equilibradas e resultados mais ou menos permanentes. De modo geral, um conflito sem organizações leva ao caos.

Quando falamos de organizações, estamos incluindo qualquer tipo de organização: desde um grupo de amigos/as que se reúne sistematicamente para jogar cartas ou para fazer crochê até a organização política ou o movimento social.

Para resolver problemas ou alcançar objetivos em uma localidade ou sociedade, em termos de trocas, o *clube de tejo*³ (“clube de futebol entre amigos”) pode ser tão importante quanto o conselho de administração de uma empresa ou um movimento social. É preciso deixar de acreditar que apenas a organização política é importante (sem deixar de reconhecer a importância da política).

APRENDER A GERIR EM REDE: UM DESAFIO PARA AS ONGS E TODAS AS ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL (OSC) ⁴

Uma rede de instituições passa a existir no momento em que se forma um sistema de instituições interdependentes, ou seja, quando nenhum dos membros está em condições de atingir os objetivos sozinho e a rede deve ser mantida como uma entidade viável, para que cada organização possa atingi-los e, assim, os objetivos conjuntos possam ser alcançados.

Em termos práticos, uma rede existe quando cada ator ou membro da rede deve se preocupar em contribuir para o cumprimento dos objetivos dos outros atores, porque só assim ele poderá cumprir os próprios.

Gerenciar uma rede significa, portanto, gerenciar um sistema de organizações sociais ou atores sociais *interdependentes*.

Gerenciar uma rede é gerenciar um jogo de interesses, o que implica construir relações e estabelecer zonas de confiança e respeito mútuo, para garantir que as transações e negociações de interesses sejam econômicas e transparentes.

Algumas redes são temporárias e baseadas em projetos programáticos e organizados: objetivos a serem alcançados em prazo determinado, após o qual a rede se dissolve ou se redefine para novos objetivos programáticos. Outras são permanentes e funcionais porque estão ligadas a problemas contínuos (por exemplo, emprego, meio ambiente, prevenção da saúde etc.).

A gestão de redes requer um gerenciamento com visão estratégica que permita o avanço progressivo do conjunto, gerando desse modo uma ética e uma estrutura de coesão para a concretização do todo.⁵

É preciso considerar então certas características do gerenciamento de redes:

1. *Os objetivos globais da rede devem ser direcionados ao benefício coletivo; devem ser orientados para beneficiar a sociedade como um todo.* O poder social das ONGs e/ou das OSCs vem de sua capacidade de colocar as metas e os objetivos “para fora”. Não é possível (ou é muito difícil) conceber uma rede de organizações na qual cada uma delas defina os objetivos “para dentro”.

2. O gerenciamento de uma rede pressupõe gerar movimento. O cumprimento de objetivos externos, de cada membro e do conjunto, requer a mobilização das ONGs e das OSCs para que os objetivos comuns à sociedade sejam atingidos. *Aqui se entende por mobilização a convocação de vontades e/ou decisões institucionais para o cumprimento de objetivos comuns e compartilhados publicamente.*

3. Os objetivos de cada membro da rede *devem ser significativos dentro do conjunto* e cada um deve ser capaz de avaliar o significado dos objetivos dos outros dentro desse conjunto.

4. Em muitas ocasiões, o alcance de metas globais sustentáveis requer a participação ativa, no cenário, de organizações mais fracas. A gestão aqui significa criar condições para que os objetivos das organizações mais fracas e do conjunto possam ser alcançados, fortalecendo a formação de líderes, os níveis de negociação de seus interesses e a capacidade de lidar com informações do entorno, fortalecendo suas relações com atores estratégicos etc.

Em síntese, o gerenciamento de uma rede implica tanto buscar o cumprimento de objetivos quanto, principalmente, criar um ambiente estável no qual eles possam ser cumpridos.

PARTE II OS PRINCÍPIOS BÁSICOS DA DEMOCRACIA

Para construir com *todos/as* uma ordem social na qual *todos/as* possamos ser felizes

Um/a líder social e comunitário/a que tenha como objetivo contribuir para a construção do Estado social de direito (o projeto de nação) precisa ter um entendimento e um discurso sólido, simples e estruturado sobre democracia. É o objetivo desta parte do texto.

A democracia não é uma ciência, não é um dogma, não é um partido, não é uma política. A democracia é um modo de ver o mundo; é um modo de ser, de viver e de estar no mundo. Em uma palavra, a democracia é uma cosmovisão.

Toda cosmovisão é uma maneira de organizar o mundo. Quando uma cosmovisão é compartilhada por muitos, é uma cosmovisão social e produz coesão.

Por exemplo, o cristianismo é uma cosmovisão que propõe aceitar que o mundo é criado por um ser superior e que o/a outro/a é meu/minha irmão/ã. O islamismo, o capitalismo, o marxismo... são outras cosmovisões. E essas cosmovisões penetram e influenciam toda a vida, o pensamento, as relações privadas e públicas.

A democracia não é natural para o ser humano. É uma invenção que ocorreu há 2.500 anos, na Grécia Antiga. E como toda criação humana, pode prosperar, perecer e voltar a aparecer.

Os gregos criaram as ideias democráticas, o Ocidente as herdou e, com o passar do tempo, esses ideais foram incorporados por outras culturas.

A democracia não é apenas uma verdade em construção. É em primeiro lugar um 'ethos', um modo de ser – também em construção – baseado em vivências valorativas. Não se pode pensar em ser um democrata sem antes experimentar a solidariedade, o altruísmo, a responsabilidade social, o espírito cívico, o respeito pelos bens comuns e, principalmente, o respeito pela pessoa humana. (Herrera, 1992, p. 14)

Por ser uma construção contínua, a democracia é como o amor: não pode ser comprada, não pode ser decretada... só poder ser vivida e construída.

Ninguém pode oferecer democracia a uma sociedade. A democracia é uma decisão que a sociedade toma.

Por ser uma cosmovisão, a democracia penetra em tudo. Ideias democráticas nos levam a questionamentos sobre como construir casamentos e relacionamentos democráticos, famílias, empresas e sindicatos democráticos; como é um partido e um Estado democrático.

Por ser uma cosmovisão, a construção da democracia não se dá sobre leis, e sim sobre princípios de ordem ética, que nos orientam na concepção do projeto democrático:

- Princípio da Secularidade
- Princípio da Autofundação
- Princípio da Incerteza
- Princípio Ético
- Princípio da Complexidade
- Princípio da Coisa Pública

Como a democracia é uma construção, o conteúdo desses princípios teve de ser desenvolvido ao longo do tempo. Alguns surgiram na Grécia Antiga e outros, como o princípio ético e o da coisa pública, são mais recentes.

- Princípio da Secularidade

Toda ordem social é construída.

A ordem social não é natural,

e por isso são possíveis as transformações na sociedade.

A democracia é uma invenção do ser humano. O ser humano inventou a sociedade, conseqüentemente, nenhuma ordem social é de origem divina ou externa à vontade das pessoas que a assumem.

Toda ordem social é construída; portanto, toda ordem social pode ser transformada pelo próprio desejo daqueles que a construíram.

A democracia é uma opção da sociedade que expressa uma maneira de ver, interpretar e organizar o mundo com base no respeito pelos direitos humanos.

Uma sociedade democrática:

- aceita que sua ordem social é uma construção de todos/as;
- percebe seus cidadãos como fonte e como criadores dessa ordem;
- está ciente de que os cidadãos podem modificar a ordem social;
- transforma problemas em oportunidades mediante debates e deliberações públicas entre os cidadãos.

- Princípio da Autofundação

A democracia é uma ordem cujas leis e normas são construídas ou transformadas pelas mesmas pessoas que irão vivê-las, cumpri-las e protegê-las.

A democracia é uma decisão da sociedade. A principal característica da democracia é que, nela, leis e normas são construídas ou transformadas precisamente pelas mesmas pessoas que irão vivê-las, cumpri-las e protegê-las.

Isso significa que a democracia é, por excelência, o espaço da liberdade, uma vez que esta só é possível quando resulta do acordo mútuo de cumprir e respeitar aquilo que é produto de uma decisão livre, isto é, de um acordo fundado coletivamente.

Uma sociedade começa a ser livre e autônoma quando ela mesma é responsável por instalar a ordem social e política em que quer viver, servir e proteger, para garantir a dignidade de todas as pessoas.

A democracia é uma ordem autofundada: as próprias pessoas que compõem a sociedade decidem a ordem segundo a qual aceitam viver e a transformam quando consideram conveniente. É por isso que a democracia requer a participação de todos os membros da sociedade.

Esse princípio é a base da governabilidade, da ética, da criatividade, da autonomia,

da liberdade, da participação e da representatividade. A convivência democrática começa quando a sociedade aprende a autofundar sua ordem social.

- Princípio da Incerteza

Não existe um modelo ideal de democracia que possamos copiar ou imitar: cada sociedade deve criar sua própria ordem democrática.

A democracia é uma construção diária. Como modo de ver, interpretar e organizar o mundo, a democracia é uma cosmovisão. As cosmovisões têm a particularidade de *conservar o todo e, ao mesmo tempo, organizá-lo de outra forma.*

Ninguém externo a uma sociedade pode lhe imprimir sua cosmovisão democrática, porque essa é uma decisão da sociedade. É uma decisão que afeta tudo e questiona tudo: como são as instituições democráticas? Como são as empresas democráticas? Como são as organizações democráticas, os partidos democráticos, as famílias democráticas? A construção da democracia afeta necessariamente toda a sociedade.

É possível aprender com a experiência de outras sociedades, mas cabe a cada uma delas construir sua própria ordem democrática com base em sua história, seus conhecimentos, sua tradição e sua memória; com base no que ela é, no que tem e na maneira com que é capaz de se projetar. Como ninguém sabe qual é a ordem social perfeita, nem a família perfeita, nem a institucionalidade perfeita, é necessário trabalhar todos os dias em sua construção: nisso consiste o Princípio da Incerteza.

- Princípio Ético

Embora não exista um modelo ideal de democracia, toda ordem democrática está voltada à viabilização dos direitos humanos e ao cuidado e proteção da vida no planeta.

A democracia é o projeto da dignidade humana. O projeto de humanidade contido na “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, de 10 de dezembro de 1948, é o norte ético do projeto democrático. Uma ordem social se autofunda como democrática quando contribui para viabilizar os direitos humanos e a vida. Em outras palavras, quando se compromete com a dignidade humana.

Isso significa que o respeito pelos direitos humanos não deve ser entendido como regra, mas como um modo de viver e de ser; como critérios que levam a escolher sempre o que favorece a vida digna de todas as pessoas.

O Princípio Ético propõe uma pergunta básica: como os direitos humanos podem se tornar um princípio organizador das relações sociais, da política, da economia, da cultura – em poucas palavras, um princípio organizador da vida social?

Mas a proteção dos direitos humanos só é possível se cuidarmos dos bens ambientais do planeta, os bens que tornam a vida possível: oxigênio, água, sistemas de reprodução da vida, a genética, as florestas, bacias hidrográficas, espécies de plantas, insetos, répteis, mamíferos etc.

- Princípio da Complexidade

O conflito, a diversidade e a diferença são constitutivos da convivência democrática.

A democracia inclui todos os interesses. Para a democracia, a paz não é a ausência de conflitos; a paz é o resultado de uma sociedade capaz de aceitar regras para dissolver o conflito sem eliminar o outro (nem fisicamente, nem sociologicamente, nem psicologicamente), porque na democracia não há inimigos, e sim opositores: pessoas que pensam diferente, querem diferente, têm interesses diferentes que podem se chocar com os meus, mas com os quais posso organizar futuros comuns.

Um dos instrumentos mais poderosos da democracia para transformar o conflito em uma oportunidade positiva é a deliberação.

A deliberação se torna um valor social quando, diante de um conflito, as diferentes pessoas envolvidas:

- são capazes de colocar seus interesses em jogo;
- podem expressar seus direitos, sustentá-los e defendê-los com serenidade e transparência;
- procuram convencer as demais da pertinência de seus interesses, mas estão dispostas a ser convencidas pela prioridade de outros interesses;
- aprendem a ceder e receber concessões;
- e, juntas, a partir de suas diferenças, são capazes de construir bens coletivos.

A deliberação social é o instrumento da democracia para construir consensos sociais, que por sua vez são a base da paz.

- Princípio da Coisa Pública

Na democracia, a coisa pública é construída com base na sociedade civil.

A democracia é para todas as pessoas. Para a democracia, a coisa pública é aquilo que é igualmente conveniente para a dignidade de todos.

Portanto, a coisa pública é um conceito amplo, que excede em muito o Estado, sem no entanto ignorar que as instituições públicas por excelência devem ser o Estado e as leis, justamente porque a força da coisa pública advém de sua capacidade de sintetizar e representar os interesses, contraditórios ou não, de todos os setores da sociedade.

Esse é o princípio mais inovador do discurso democrático moderno. Somente quando uma sociedade decide construir suas instituições em função da dignidade humana é que ela terá as instituições de que precisa para viver e sobreviver. Só assim haverá união entre as instituições e a consciência da sociedade.

A construção social da coisa pública requer passar da linguagem privada à linguagem coletiva, dos bens privados aos bens coletivos, de perspectivas privadas ou corporativas a perspectivas de nação e coletivas. Requer também desenvolver nos cidadãos formas democráticas de pensar, sentir e agir; isso é o que se conhece como *cultura democrática*.

A DEMOCRACIA COMO CONSTRUÇÃO ÍNTIMA ⁶

Pode uma geração que cresceu em um ambiente de violência, exclusões e intolerâncias, educar e formar outra geração com personalidade e comportamentos democráticos? Este é o desafio que enfrentamos atualmente como pais e mães: como fazer que, no calor do lar, as crianças e jovens de hoje possam imaginar e escolher uma nova sociedade de convivência democrática?

Embora não seja possível oferecer uma resposta válida para essa pergunta, talvez possamos enunciar uma série de critérios que tornam a vida íntima do lar um espaço para a formação democrática:

1. Aprender e entender, com crianças e jovens, como imaginar novos futuros e compromissos. Não podemos prever o que vão construir se conseguirem reconhecer a

Constituição como um instrumento para formar uma nova sociedade.

2. Aprender e entender, com eles, que as ordens sociais são construídas pelas pessoas que compõem cada sociedade. Não se pode culpar ninguém pela ordem social que se tem. Cada sociedade tem a ordem social que deseja. E talvez eles possam nos ajudar a construir uma nova ordem social de convivência democrática.

3. Não dizer a eles com o que devem se comprometer, mas sim mostrar o valor do compromisso em prol de uma sociedade justa e democrática.

4. Estudar com eles e contar-lhes honestamente, em noites de ternura, sobre os preconceitos e erros que, no passado (e no presente), geraram noites de horror, medo e violência.

5. Entender com eles o segredo da felicidade: lutar para que os outros possam ser felizes; e que a ganância é o princípio da infelicidade.

6. Que não é possível se tornar uma sociedade de convivência de outra forma que não seja lutando contra a pobreza. Se nossas crianças e jovens aprenderem a lutar contra a pobreza de maneira ativa, poderão crescer com uma nova ética civil e um novo senso de humanidade, o que pode garantir uma superação real da violência.

7. Aprender e ensinar, já nas primeiras cantigas de ninar, que não existem inimigos, apenas opositores, pensamentos diferentes, outras maneiras de construir o futuro, pelas quais também podemos construir o mundo; que a beleza do mundo, como a das paisagens, está na variedade e na diferença.

8. Aprender e ensinar que o futuro não é possível sem as outras pessoas; nem os sonhos próprios são possíveis sem os sonhos dos outros. E que a maneira de tornar possíveis meu futuro e meus sonhos é conciliá-los com o futuro e com os sonhos dos demais.

Agindo assim, permitiremos que as crianças e os jovens formulem as novas perguntas; poderemos, então, construir com eles as respostas em casa, para que as transformem em realidade. Nesse momento, nós teremos mudado.

PARTE III

A CONSTRUÇÃO DA COISA PÚBLICA E DOS BENS COLETIVOS

A coisa pública

*[o] lugar onde tudo acontece,
onde se experimenta o amor;
a identidade se afirma;
a justiça é destino,
a verdade, horizonte;
o compromisso, liberdade.*

*Ali nasce a tolerância,
brilha a solidariedade,
floresce o diálogo,
cresce a força,
acontece a responsabilidade.*

(Jaramillo; Beltrán, 1998, p. 121)

3.1. O que é a coisa pública?

3.1.1. A coisa pública como aquilo que é conveniente para todos

A coisa pública é aquilo que é igualmente conveniente para a dignidade de todas as pessoas. A plataforma do metrô é pública ou o parque é público porque eles estão sempre ali, para que todos possam se locomover ou se divertir, sem exclusões por motivo de classe, idade, sexo, partido ou religião.

Todos os bens ou serviços destinados a satisfazer as necessidades comuns e indispensáveis – que tornam possível a vida digna de todos – são considerados bens públicos por excelência: justiça, vigilância nas ruas, serviços residenciais (água, eletricidade, tratamento de esgoto), educação básica, saúde preventiva, habitação mínima, telecomunicações etc.

Quando a disponibilidade ou o uso desses bens ou serviços exclui uma parte da população, ou têm certa qualidade para algumas pessoas e outra para outras, diz-se que existe desigualdade ou corporativismo.

Na Colômbia, por exemplo, permitimos que a educação fosse “corporativizada”. Naturalizamos que exista certa qualidade educacional para crianças e jovens que

frequentam estabelecimentos particulares e outra diferente para estudantes de estabelecimentos pagos com o dinheiro público. A educação só será pública quando uma escola paga com dinheiro dos impostos oferecer as mesmas aprendizagens e o mesmo reconhecimento social de uma escola particular.

A educação não é pública porque é paga com recursos do Estado. Ela é pública quando oferece a mesma qualidade para todas as pessoas, onde quer que elas estudem.

Quando os bens ou serviços públicos são construídos com base em interesses particulares (de grupos ou setores sociais) e as decisões sobre acesso ou uso do bem ou serviço são determinadas por outras razões que não o bem comum, esse bem público é excludente ou desigual. É o que se entende por corporativizar aquilo que é público: apropriar-se, para benefício privado, de um bem que deve existir para todas as pessoas, da mesma forma. A corrupção é a apropriação privada da coisa pública.

3.1.2. A coisa pública sob o ponto de vista da comunicação e do debate

A perspectiva da comunicação possibilita outra maneira de entender aquilo que é a coisa pública:

A palavra ‘público’ vem de ‘povo’. Desde o início, a palavra está relacionada à inclusão.

O público é o oposto do secreto. Corresponde originalmente ao que se torna de conhecimento do povo [...]

A crescente importância da coisa pública se manifesta no seguinte critério: para um amplo campo de ações e para um conjunto cada vez mais amplo de atores, só é aceitável, válido, aquilo que pode ser validado mediante comunicação aberta a todos os interesses e aos afetados. (Mockus, 2000)

Essa concepção comunicativa da coisa pública é fundamental, hoje, para criar a governabilidade, legitimar o Estado e as ações das instituições públicas. É o que se conhece como transparência pública.

Para que uma lei ou norma gere governabilidade, ou seja, contribua para a organização do comportamento social e seja acatada em liberdade (que seja útil, portanto), *ela deve ser debatida publicamente e guiada pelo bem comum.* Quando a lei é construída em segredo (pelas costas das pessoas afetadas) ou camufla interesses

privados com uma maquiagem de interesse público, a aplicação dessa lei fragmenta a sociedade, deslegitima as instituições e cria condições para a violência.

Para que sejam coletivamente úteis, o debate e a deliberação pública de leis devem ser feitos sob dois pressupostos (Gómez Buendía; Cardona, 1994, p. 3):

a) Pressuposto *cognitivo*. Uma deliberação pública exige que os vários interlocutores façam alusão ao mesmo conjunto de fatos básicos, e isso por sua vez implica que esses fatos básicos sejam verdadeiros. [...]

b) Pressuposto ético. Uma deliberação ou decisão genuinamente pública implica que os interlocutores ou gestores pensem ou ajam em termos de valores e não de interesses, isto é, que genuinamente apelem ao bem comum e que discrepâncias digam respeito a *como* o bem comum será assegurado.

3.2. Quem constrói a coisa pública?

A coisa pública é construída pelas elites, isto é, por todas aquelas pessoas cujas atividades e propósitos transcendem a esfera privada e os ambientes imediatos (Gómez Buendía; Cardona, 1994, p. 5).

Ser elite não é o mesmo que ser rico economicamente. Elites são pessoas ou grupos de pessoas que, com suas ações ou decisões, podem modificar as formas de pensar, sentir ou agir de uma sociedade.

Essa capacidade de transformação e influência converte a pessoa ou grupo em uma referência, já que ela pode expressar, organizar ou orientar as aspirações ou expectativas coletivas.

Quando uma elite trabalha para produzir bens e serviços para o bem comum, diz-se que ela é dirigente (classe dirigente). Quando essas elites privatizam o que é público ou usam sua influência e capacidade para produzir exclusões e desigualdades, são chamadas elites dominantes (classe dominante). *Toda mudança social requer elites, mas elites dirigentes.*

Sob essa perspectiva, são consideradas elites dirigentes, entre outras:

1. *Intelectuais*, quando contribuem para compreender, explicar e interpretar os problemas da sociedade em função do bem coletivo. Com seu pensamento, abrem perspectivas e ajudam a organizar as incertezas da sociedade.

2. *Comunicadores*, quando contribuem e criam condições para que os diferentes sentidos, ações e formas de ver a realidade (existentes na sociedade) possam circular e competir em igualdade de condições. Quando informam, tornam visíveis e valorizam do mesmo modo o mundo camponês, o indígena, o negro, os ricos, os pobres etc.
3. *Políticos*, quando fazem convergir os diferentes interesses das pessoas para a construção de interesses e bens públicos. Também quando criam leis úteis.
4. *Artistas*, porque é por meio da arte (música, pintura, teatro etc.) que uma sociedade reflete sobre si mesma e pode se observar para se entender e ser capaz de mudar. A verdadeira arte é um reflexo da sociedade que a produz.
5. *Administradores públicos*, porque deles depende a gestão do bem público por excelência: o Estado e a aplicação das leis. Um Estado bem administrado é a base da igualdade, governabilidade e da autoridade pública.
6. *Diretores e líderes de organizações da sociedade civil* (ONGs, sindicatos, cooperativas, associações profissionais etc.), que, ao criarem ou administrarem entidades que produzem bens coletivos, facilitam as transações e contribuem para fortalecer a cooperação entre público e privado para produzir riqueza e superar a pobreza.
7. *Empresários*, quando produzem racionalmente bens e serviços voltados a uma vida digna para todos, e quando suas ações lucrativas são guiadas por critérios de responsabilidade social.
8. *Líderes sociais e comunitários*, quando criam organizações e bem coletivos voltados à vida digna de bairros e comunidades.
9. *Líderes religiosos*, já que têm autoridade na intimidade da consciência e na visão do transcendente religioso.

3.3. Onde se constrói a coisa pública??

A coisa pública é construída nos espaços de deliberação, debate e negociação; nos lugares onde as decisões são tomadas; em espaços educacionais e de produção de conhecimento, nos meios de comunicação e nas indústrias culturais.

A coisa pública, entendida como aquilo que é igualmente conveniente para a dignidade de todas as pessoas, constrói-se no Estado e em espaços não estatais:

1. Espaços para deliberação, negociação e debate: todos os órgãos de escolha pública; *discussões e assembleias públicas nos bairros*; programas, entrevistas e debates públicos pelos meios de comunicação; fóruns e congressos internacionais.

2. Espaços de decisão: ramificações do poder público; organizações internacionais (ONU, OEA, bancos multilaterais, ONGs internacionais etc.); sindicatos e associações profissionais.

3. *No sistema educacional e em centros de conhecimento: a grade curricular de instituições de ensino e a atuação da escola ou colégio transformam o conhecimento da sociedade em um bem coletivo.* É por isso que o fracasso escolar, ou a impossibilidade de acessar o sistema escolar, é um dos fatores de exclusão mais prejudiciais para uma pessoa.

4. Centros de pesquisa e desenvolvimento tecnológico são a fonte de novos bens coletivos.

5. Indústrias culturais: as editoras, gravadoras, produtoras audiovisuais, grandes marcas da moda e indústrias esportivas produzem e distribuem os bens simbólicos, que dão significado coletivo à sociedade atual.

OBSERVAÇÃO FINAL

De tudo o que foi dito, pode-se deduzir uma premissa: *a coisa pública é o lugar no qual a igualdade se torna possível. Quanto maior a produção de bens coletivos e públicos, maior a igualdade.* No entanto, produzir bens públicos exige um conhecimento que precisa ser construído e desenvolvido: exige aprender a trabalhar coletivamente. Nesse processo de aprendizagem, os líderes sociais e a comunidade são figuras fundamentais. Espera-se que este documento tenha contribuído para abrir caminhos e perspectivas nesse sentido.

Em um dos episódios de sua série de televisão *Cosmos*, Carl Sagan diz que, se a ética não preceder e guiar a ciência, a tecnologia e o poder, estes destruirão a espécie. O século XXI será o século da ética, da viabilização dos direitos humanos... ou este século não será possível para o projeto de dignidade que todos/as nós esperamos.

NOTAS

1. GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. Por un país al alcance de los niños. Proclama. In: MISIÓN de Ciencia, Educación y Desarrollo. Tomo I. Bogotá: Presidencia de la República, 1997.
2. TORO A., 1992. *7 ensinamentos básicos para a educação na convivência social*. Educando para possibilitar a vida e a felicidade]. Bogotá: Fundação Social, 1992.
3. *O Tejo é o esporte nacional da Colômbia*. (N.T.)
4. Excerto de: TORO A., 2000.
5. Uma forma possível de exemplificar a gestão de um sistema interdependente é o caso da atuação do produtor de cinema ou televisão. Ele/a, por si só, não pode alcançar o resultado (o filme ou a série de TV); os diferentes diretores da obra (arte, som, gerência, direção geral etc.) procuram fazer prevalecer seus objetivos, mas nenhum deles pode alcançá-los sem os outros, e cada um deve colaborar ao máximo para o sucesso dos outros, para que assim possa ter significado no conjunto.
6. Excerto de TORO A., 1992, p. 7-8.

REFERÊNCIAS

- GÓMEZ BUENDÍA, Hernando (org. e análises). *Para dónde va Colombia?* [Para onde vai a Colômbia?]. Bogotá: Tercer Mundo, 1999.
- GÓMEZ BUENDÍA, Hernando; CARDONA, Héctor Fabio. *Hacia una asociación de colombianos para la defensa del interés público* [Por uma associação de colombianos para a defesa do interesse público]. Documento de intención (versão preliminar). Bogotá, 1994.
- HERRERA, Daniel. La Democracia: una verdad y un valor éticos en construcción [A democracia: uma verdade e um valor éticos em construção]. In: HERRERA, Daniel. *Soberanía Popular y Democracia en Colombia* [Soberania popular e democracia na Colômbia]. Bogotá: Foro Nacional por Colombia: Viva la Ciudadanía, 1992.
- JARAMILLO, Juan Camilo; BELTRÁN, Gladys. *El lugar donde todo sucede: las aventuras de los caballeros del Mandala* [O lugar em que tudo acontece: as aventuras dos cavaleiros da Mandala]. Bogotá: Norma, 1998.
- MOCKUS, Antanas. La pregunta de lo público desde la sociedad civil [A pergunta sobre a coisa pública pela sociedade civil]. Documento de trabalho preparatório do V Encuentro Iberoamericano del Tercer Setor. Bogotá, 2000.
- NORTH, Douglas. *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico* [Instituições, mudança institucional e desempenho econômico]. México, D.F.: Siglo XXI, 1994.
- PRESIDENCIA de la República (Colombia) – Colciencias. *Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo* [Missão de Ciência, Educação e Desenvolvimento]. Tomo I. Bogotá, 1997.
- SEDANO, Jorge; DÍAZ, Pedro Agustín; TORO, José Bernardo. *Teoría del Sistema Modular y su formulación para un caso concreto* [Teoria do Sistema Modular e sua formulação para um caso concreto]. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino, 1978.
- TÓCQUEVILLE, Alexis de. *La Democracia en América* [A democracia na América]. Barcelona: Orbis, 1969.
- TORO A., José Bernardo. Aprender a gestionar en Red: un desafío para las ONG y todas las organizaciones de la sociedad civil (OSC) [Aprender a gerir em rede: um desafio para as ONGs e todas as Organizações da Sociedade Civil (OSC)]. *Boletín en Red* [Boletim em Rede]. Bogotá: Confederación Colombiana de ONG (CCONG), 2000.
- TORO A., José Bernardo. Aprendiendo a construir un orden donde todos podamos ser felices: la democracia [Aprendendo a construir uma ordem em que todos possamos ser felizes: a democracia]. In: TORO A., José Bernardo. *Constitución 1991: caja de herramientas* [Constituição 1991: caixa de ferramentas]. Bogotá: Foro Nacional por Colombia: Viva La Ciudadanía, 1992.
- TORO A., José Bernardo. El ciudadano y su papel en la construcción de lo social. [O cidadão e o seu papel na construção da coisa pública] *Revista Rumbo Sostenible* - Investigación, ideas y reflexiones en torno al paradigma de la sustentabilidad, Bogotá, 2001.
- TORO A., José Bernardo. *7 Aprendizajes básicos para la Educación en la Convivencia Social: educando para hacer posibles la vida y la felicidad* [7 ensinamentos básicos para a educação na convivência social: educando para possibilitar a vida e a felicidade]. Bogotá: Fundación Social, 1992a.
- VILLAMIZAR A., Rodrigo; MONDRAGÓN, Juan Carlos. *Zenshin: lecciones de los países del Asia-Pacífico en tecnología, productividad y competitividad* [Zenshin: lições dos países da Ásia-Pacífico sobre tecnologia, produtividade e competitividade]. Bogotá: Norma, 1995.
- BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA**
- BOBBIO, Norberto. *El futuro de la democracia*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997. [Ed. bras.: *O futuro da democracia*. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.]
- CORTINA, Adela. *Ética aplicada y democracia radical* [Ética aplicada e democracia radical]. Madrid: Tecnos, 1993.

**QUANTO
ESTIVER**

**ONDE ESTÁ
MELHOR
DOS PROCESSOS
E DA VIDA NESSES**

MAIS A ESCOLA
ARTICULADA,
AOS TERRITÓRIOS
INSERIDA,
SERÁ A QUALIDADE
EDUCATIVOS
AMBIENTES

**EDUCAÇÃO INTEGRAL,
TERRITÓRIO
EDUCATIVO**
BEATRIZ GOULART

Originada na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹ e, mais tarde, com a criação da Escola Carneiro Ribeiro e das Escolas-Parque/Escolas-Classe² (ambos os momentos tendo como protagonista principal o educador baiano Anísio Teixeira), a proposta de Educação Integral tem como essência a ampliação de tempos, espaços, sujeitos e oportunidades educativas, ligando a escola e seu entorno, considerando saberes populares e comunitários no projeto pedagógico: “Essa reconquista (dos espaços públicos pela criança, a partir da escola) requer o rompimento da escola/prisão/fortaleza e sua transformação na escola/prça/parque” (Anísio Teixeira).

A Educação Integral configura-se como um projeto que não se restringe à educação escolar, apesar de incluí-la. A educação aqui é tomada em seu sentido mais amplo, o do desenvolvimento humano integral, da aprendizagem ao longo da vida individual e coletiva, de um conhecimento que traz em si a sustentabilidade como base da convivência entre as pessoas e o seu território. Compreende-se, assim, que a Educação Integral não se limita à educação escolar e está associada à formação plena, unindo educação formal, não formal e informal. Nesse sentido, a educação não é só uma preocupação do sistema escolar e da escola, mas um instrumento social e cultural imprescindível para a coesão comunitária e pessoal.

No centro dessa concepção está a abertura da escola para a comunidade, estabelecendo com ela novos pactos de responsabilização pela educação de suas crianças e jovens, num processo de territorialização da educação. Isso se dá mediante novas pactuações entre o Estado e as organizações da sociedade, coordenadas pela escola.

O território aqui não é mais entendido como algo passivo, continente, mas como conteúdo e sujeito dessas experiências, que as qualifica, interferindo na vida de quem o ocupa. Esse território potencialmente educativo é, pois, o que Milton Santos define como território usado:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais espirituais e do exercício da vida.³

Território que, ao se assumir em sua intencionalidade educativa, cria condições para que crianças e jovens se desenvolvam em todas as suas dimensões – intelectual, física, afetiva, social e simbólica –, e onde estejam garantidas as condições para a formação de cidadãos autônomos, com a ampliação de seu repertório sociocultural e o fortalecimento da sua capacidade associativa e de participação ativa na sociedade.⁴ Esse potencial educativo do território está diretamente relacionado com a concepção de Território Educativo e de Cidade Educadora.

Todo esse movimento nos leva a pensar a educação com base no binômio educação-território, considerando a formação dos sujeitos como ação inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente.

E é, exatamente, a partir desse binômio que se estrutura o conceito de *território educativo*, que remete a uma concepção abrangente de educação, segundo a qual o processo educativo passa a ser um processo amplo e multiforme de socialização⁵ no qual o território ultrapassa sua dimensão de ser mera estrutura física e passa a ser tomado como lugar de vida, de relações.

A concepção de território educativo foi trazida pela primeira vez ao debate no Brasil no contexto do Programa Mais Educação, apresentado em um de seus Cadernos Pedagógicos, intitulado *Territórios Educativos para Educação Integral*,⁶ publicado em 2010.

Desde então, esse conceito vem se tornando uma ideia-força e tem sido adotado como dispositivo importante no debate, na concepção e na implementação de políticas e projetos de Educação Integral e ressignificação e requalificação dos espaços educativos escolares e extraescolares, não só pelo campo da Educação, como pela Arquitetura e Urbanismo, entre outras áreas do conhecimento.

A conversa da escola com a cidade: a produção de territórios educativos a partir da relação escola-território

Promover a vivência de situações que enriqueçam o processo formativo, expandindo os tempos de permanência dos educandos na escola, nos territórios educativos e nas comunidades de aprendizagem.

São Paulo Integral, Objetivo

A reflexão sobre a relação entre a escola e seu território permite à comunidade escolar, especialmente aos estudantes, uma compreensão ampla e profunda de sua própria identidade, sobre quem são e como vivem, no tempo e no espaço que transformam por meio de suas ações e relações. E assim os estudantes são, também, transformados.

Quanto mais a escola estiver articulada ao território onde está inserida, melhor será a qualidade dos processos educativos e da vida nesses ambientes. Nesse sentido, é impossível hoje discutir política educacional e qualidade da educação no Brasil sem realizar o debate urgente sobre a cidade, sobre a qualidade de vida nos territórios. As dificuldades enfrentadas pela escola para educar – em todos os sentidos – seus pequenos e jovens cidadãos estão diretamente ligadas à gestão e ao modo de ocupação

do território. A cidade plural, mais diversa e menos desigual, precisa rediscutir a escola oferecida àqueles que, por meio dela, exercem ou deveriam exercer o cotidiano da cidadania, aqueles que querem a ela pertencer, os que dela não se apropriar. Estamos falando da escola em toda e qualquer cidade, a grande e a pequena, localizada nos centros urbanos assim como nas áreas periféricas e rurais.

A Cidade Educadora

Há menos de 3 décadas a cidade passou a ser considerada, no Brasil, como território educativo na sua totalidade, para além da escola e do conjunto de espaços livres e construídos que a compõem. As múltiplas propostas, políticas e programas desenvolvidos nas últimas décadas contribuíram para difundir a concepção de que todos os espaços educam, dentro e fora da escola. E a cidade, na diversidade de seus contextos, urbanos e centrais ou periféricos e rurais, passa a ser vista como ambiente e como sujeito das ações educativas.

A expressão “cidade educativa” tornou-se conhecida por constar no relatório elaborado por Edgar Faure em 1973 para a Unesco, e que tem por título *Aprender a Ser*:

Se aprender é ação de toda uma vida, tanto na sua duração como na sua diversidade, assim como de toda uma sociedade, no que concerne quer às suas fontes educativas, quer às sociais e econômicas, então, é preciso ir ainda mais além na revisão necessária dos sistemas educativos e pensar na criação duma sociedade educativa. Esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro.⁷

Desde então, o movimento vem se intensificando pelo mundo todo com a criação da Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)⁸ em 1990, em Barcelona, na Espanha. Hoje, são quase 500 cidades educadoras, em 34 países, em quatro continentes. No Brasil, desde 2001, a partir da entrada de Porto Alegre (RS), são 20 cidades educadoras – entre elas, São Paulo, que integra essa rede desde 2004.⁹

Entretanto, o movimento do projeto educativo de cidade não é restrito à AICE. A experiência de Porto Alegre já vinha sendo construída desde 1989, com a implantação do Orçamento Participativo (OP), antes mesmo da criação da AICE.¹⁰ E antes mesmo de esse movimento chegar ao Brasil, Paulo Freire já anunciava o papel educativo exercido pelas cidades, em 1993:

mas há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou se dissessem de si, falando quase como se as cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por homens e mulheres que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem.¹¹

Referência nesse debate, a arquiteta Mayumi Souza Lima escreve em 1989 *A cidade e a criança*,¹² em que defende o direito das crianças à cidade e seus espaços como lugar de aprendizagem, brincadeira, afeto e socialização, e lamenta que a cidade industrial e capitalista lhes tenha roubando esse direito.

Portanto, para a arquiteta pioneira nesse campo, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento dinâmico da ação de seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra. Na sua concepção o espaço não é educativo por

natureza, mas ele pode tornar-se educativo por sua apropriação pelas pessoas, ou seja, o espaço é potencialmente educativo. E o arranjo desses espaços não deve se limitar a especialistas (arquitetos, engenheiros etc.), mas sim, deve ser prática cotidiana de toda a comunidade escolar.

O educador e a arquiteta clamam para que o direito à educação na cidade seja garantido, e dão pistas de que isso se dará quando a apropriação dos espaços públicos (incluindo as escolas) for feita mediante processos coletivos e participativos.

A cidade educadora é, assim, uma ideia-força que conscientiza o cidadão da necessidade de nela intervir, com vistas à otimização de sua dimensão educadora.

Hoje, mais do que nunca, a cidade grande ou pequena dispõe de incontáveis possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra, contém elementos importantes para uma formação integral de seus habitantes. Por isso, o conceito de cidade educadora é uma nova dimensão complementar e, até certo ponto, alternativa ao caráter formalizado centralista e frequentemente pouco flexível dos sistemas educativos.¹³

A cidade educa a escola

O conceito de cidade educadora pode e deve alargar nossa compreensão de educação, permitindo-nos reinventar a escola no mesmo movimento pelo qual buscamos reinventar a cidade. Essa abordagem pressupõe a compreensão da cidade como uma grande rede ou uma grande malha de espaços pedagógicos formais (escolas, creches, faculdades, universidades e institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas e igrejas, além do trânsito, do ônibus e da rua). Pela intencionalidade das ações desenvolvidas, a cidade pode ser convertida em território educativo, isto é, tornar-se ela própria uma pedagogia.

É um caminho de mão dupla que abre um diálogo muito fértil entre a escola e a cidade onde ela estende os seus braços, dilata as suas fronteiras e mobiliza as potencialidades do espaço urbano. Ao mesmo tempo que aprende na cidade, o estudante humaniza o espaço urbano, e assim a urbe se institui como lugar dos estudantes.

Sendo assim, o debate em torno de uma Educação Integral traz consigo a discussão sobre o direito a justos e dignos espaços e tempos de aprender e de viver, como requisita o professor Miguel Arroyo.¹⁴ As cidades são feitas de tudo que nelas vive, espaços públicos ou não. Constituídos pela malha socioambiental e cultural, esses espaços precisam ser colocados nos itinerários de todos os seus habitantes. E a comunidade escolar, especialmente os estudantes, habitam e têm o direito de ocupar o território onde a escola está inserida. Para isso, é necessário conhecê-lo e refletir sobre ele na sua integralidade. Nesse processo, a escola, seu projeto pedagógico e seu currículo têm papel fundamental.

Ao interferir e colaborar para a alfabetização territorial por meio de uma pedagogia do território, a escola tem papel fundante. O convívio da escola com a cidade abre vasos comunicantes entre elas, rompendo com uma desconexão histórica. Assim, a cidade que tem sido uma ameaça para as crianças e para a escola passa a ser parceira no processo de educação e desenvolvimento integral dos meninos e das meninas. Trata-se, então, de refletir sobre os espaços e os lugares ocupados: o lugar-escola, o lugar-cidade. Os existentes, os necessários, os possíveis e os desejados.

Mas a escola e os demais territórios de uma localidade vêm sendo tratados como algo que não é, mas poderia ser. Quase sempre consideramos suas faltas e deficiências: por não serem adequados, por estarem em condições estruturais e ambientais ruins, ou por serem muito pequenos, apertados, muito quentes ou muito frios, barulhentos, escuros, depredados, feios, sujos, precários, bagunçados. Além disso, consideramos as materialidades, ou os objetos, e não as ações. Mas objetos e ações são indissociáveis e codependentes, conforme Milton Santos, em sua definição de espaço.¹⁵ Então

precisamos sempre olhar os lugares à luz das ações que neles são propostas e realizadas. Ou seja, território-educação, ambiente-curriculo em relação dialógica, onde serão considerados todos os territórios e modalidades de educação na perspectiva de um sistema educativo integrado, com educação formal, não formal e informal como parte de um mesmo projeto político-pedagógico. Ao contrário do que por muito tempo desejamos e naturalizamos, com base em concepções de educação não integradoras, não queremos tirar as crianças das ruas, mas dar-lhes a oportunidade e o direito de nelas aprenderem, de a elas pertencerem.

Colocar a escola para conversar com a cidade é dar oportunidade para os estudantes conversarem com a cidade e com suas próprias identidades, para que possam conhecê-la e descobri-la, e, a partir disso, ter condições de reinventá-la. Pois quando se amplia a capacidade de leitura e interpretação do ambiente, a capacidade de compreensão das contradições existentes é acionada e fortalecida, e os processos de transformação da realidade são ativados. Essa narrativa opera a inversão de crenças e concepções naturalizadas e há tempos consolidadas. A cidade deixa de ser vista como perversa e surge em outro registro, no qual pode ser também amiga, acolhedora, educadora.

Prêmio Territórios: valorizando articulações e inovações necessárias, por novos tempos e espaços educativos

O Prêmio Territórios vem dedicando esforços para identificar, sistematizar e fomentar experiências que apostam em novas formas de pensar a escola e o território. Os arranjos educativos que vêm sendo celebrados demonstram um tempo plástico, inventivo. Como uma espécie de massa de modelar, jeitos imprevistos de viver a escola estão sendo produzidos por todos os cantos.

Ocupar o tempo da escola com o aprendizado do audiovisual, produzir imagens de sua própria comunidade, aprendendo a olhar-se de novo; fotografar o entorno da escola com um olho na memória e outro na imaginação – tudo isso coloca o aprendizado para girar e fazer sentido no território. A criação de novas formas de comunicação, seja pela instalação do jornal da escola ou da rádio escolar, vai costurando novas linhas de contato, numa tessitura em que o planejamento de uma aula não impede a intervenção do acaso.

Aprender outras modalidades esportivas e formas de lazer na cidade, reaprendendo o movimento, o corpo e a presença do outro em formas solidárias e cooperativas de enfrentar os desafios do cotidiano, é um aprendizado da cultura de paz. Confluir os diferentes programas, disciplinas e conteúdos para práticas pedagógicas territorializadas que ressignifiquem a escola e a cidade com base em uma proposta de formação humana integral, integrada e integradora.

Pensar o espaço da escola como espaço educativo sustentável, capaz de promover por sua própria infraestrutura um conteúdo para Educação Ambiental; ampliar o entendimento sobre a economia e suas relações com a natureza – são exemplos que nos provocam, nos fazem pensar, trazem à escola novas situações e cenários.

Situações e cenários disruptivos, que desnaturalizam concepções há tempos inquestionadas, desassossegando nossas certezas e hábitos, empurrando-nos para além do óbvio das velhas estruturas espaciais e temporais da escola e da cidade.

Nesse sentido, as questões relativas ao território assumem grande importância no contexto atual da educação brasileira e se relacionam com a crise geral que a escola vem enfrentando. Crise em torno de seu papel, de sua função, de seus objetivos. O contexto contemporâneo de massificação crescente e de complexidade dos problemas da vida cotidiana tem tensionado a escola e questionado sua hegemonia educativa, pois esta vem perdendo seu monopólio no que se refere à educação das novas gerações. A escola não consegue mais, sozinha, dar conta da educação de crianças e adolescentes.

Os critérios adotados pelo Prêmio Territórios valorizam as práticas coletivas e interdisciplinares, trazendo insumos para superação dessa crise. Quando passamos a considerar o território como terceiro educador, abrimos campo para ressignificarmos a prática educativa, ligando a escola à vida da comunidade, e passamos a considerar no projeto pedagógico os saberes emanados do contexto local. Passamos a dividir com a comunidade e com as demais instituições ali localizadas a responsabilidade sobre a educação de crianças e adolescentes.

A escola, como instituição característica da modernidade, nasceu de uma ruptura com o local, mas hoje há um movimento de recontextualização da ação educativa que se apoia na revalorização do território onde a escola está inserida, que quer aproximar a escola da dinâmica produtiva de seu território.

Ladislau Dowbor, ao relacionar educação e desenvolvimento local, anuncia que

Uma nova visão está entrando rapidamente no universo da educação, de que os alunos, além do currículo tradicional, devem conhecer e compreender a realidade onde vivem e onde serão chamados a participar como cidadãos e como profissionais. O desenvolvimento moderno necessita cada vez mais de pessoas informadas sobre a realidade onde vivem e trabalham. Não basta ter estudado quem foi D. João VI, se não conhecemos a origem ou as tradições culturais que constituíram a nossa cidade, os seus potenciais econômicos, os desafios ambientais, o acerto ou irracionalidade da sua organização territorial, os seus desequilíbrios sociais.¹⁶

A ideia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a essa compreensão e à necessidade de formar pessoas que, amanhã, possam participar

de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando tentamos promover iniciativas desse tipo, constatamos que não só os jovens, mas os próprios adultos desconhecem, desde a origem do nome da sua própria rua, até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, é necessária uma cidadania informada, e isso começa cedo.

São Paulo, alma educadora

No caso da cidade de São Paulo, lembremo-nos de outros fatos muito especiais que podem enriquecer esta discussão.

Um: o poeta Mário de Andrade, em 1935, propôs que meninos e meninas fossem os parâmetros para a organização dos espaços urbanos. Na direção do Departamento de Cultura em São Paulo, Mário colocava a criança no coração da reconfiguração urbana, como elemento disciplinador e racionalizador da cidade. Para o poeta, o espaço urbano deveria ser tomado como um laboratório experimental da humanização da brasilidade, e a infância não seria completamente infância sem o seu entorno. Os crescimentos da criança e da cidade deveriam se equivaler, e estariam harmonizados um com o outro.

Outro fato: São Paulo nasceu no pátio do Colégio de Piratininga, no exato momento em que se comemorava o início das atividades dessa escola. Aldeamento e escola nasceram juntos. Nasceram no pátio, na praça da escola. E naquele momento plantou-se o embrião espiritual da cidade a partir do qual se traçou seu destino de educadora.

Por essas e por outras, a conversa da cidade de São Paulo com suas escolas tem tudo para ser muito proveitosa e contribuir para que elas se ressignifiquem e se requalifiquem como ambiente educativo. Outros sujeitos, outros territórios, outras pedagogias. Mais integrados e integradores, educandos e educadores.

NOTAS

1. http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf
2. <http://educacaointegral.org.br/historico>; MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso ed., 2012.
3. SANTOS, Milton. "Território e Dinheiro". In: *Território e Territórios*. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGEO-UFF/AGB, 2002, p. 10.
4. Conforme definição de Helena Singer em "Educação Integral e Territórios Educativos". In: ROCHA, André (et al.). *Construções de Felicidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 72.
5. http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/territorios_educativos_educacao_integral.pdf
6. http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/pme/territorios_educativos_educacao_integral.pdf
7. FAURE, Edgar. *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973, p. 34.
8. www.edcities.bcn.es.
9. <http://www.edcities.org/rede-brasileira/>.
10. Os relatos e reflexões dessa experiência estão no livro TOLEDO, L.; FLORES, M. L.; CONZATTI, M. L. *Cidade Educadora: a experiência de Porto Alegre*. São Paulo: Cortez, 2004.
11. FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 1995, p. 23.
12. LIMA, Mayumi Souza. *A Cidade e a Criança*. São Paulo: Nobel, 1989 – Coleção Cidade Aberta
13. CABEZUDO, A. "Cidade educadora: uma proposta para os governos locais". In: *Cidade educadora, princípios e experiências*. São Paulo: Instituto Paulo Freire: Cortez, 2004, p. 11.
14. "O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver". In: MOLL (org.), 2012, cit., p. 33-45.
15. SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2006, p. 39.
16. DOWBOR, Ladislau. "Educação e Desenvolvimento Local". Disponível em: <<http://dowbor.org/artigos.asp>>.

**POR UM MUNDO
EM QUE TODOS
OS TERRITÓRIOS
SEJAM EDUCATIVOS
E TODAS
AS PESSOAS
SEJAM
TRANSFORMADORAS**

HELENA SINGER

As conexões entre território e educação são tematizadas há muito tempo e em muitos lugares por educadores, gestores públicos, urbanistas e artistas. O escritor russo Leon Tolstói, que criou e dirigiu uma escola em Iasnaia Poliana em meados do século XIX, realizava boa parte de seus encontros com os estudantes em caminhadas por seu território. Já no início do século XX, enquanto o educador francês Célestin Freinet sistematizava a metodologia das aulas-passeio, o escritor brasileiro Mário de Andrade, ao assumir o Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, criava os parques infantis para conectar as escolas com a cidade. Algumas décadas mais tarde, Paulo Freire criaria uma concepção de educação totalmente conectada com o contexto vivido, o que naturalmente se integrava ao Movimento de Cultura Popular no Recife para a ocupação das praças públicas por cultura e educação. O educador Anísio Teixeira e o antropólogo Darcy Ribeiro se encarregariam de consolidar modelos de escolas e políticas de educação que fortalecem itinerários formativos a partir das conexões com os territórios e as cidades.

Esse rico histórico de experiências e projetos recebeu diversas nomenclaturas ao longo dos anos. Daí que podemos considerar território educativo como um “genérico” que se refere a todas as propostas que não dissociam educação, cultura e vida, reconhecendo que a vida se realiza no lugar onde as pessoas moram, os territórios. É nesse sentido que o território educativo se liga à concepção da Educação Integral e a fortalece, talvez como o contexto necessário para a sua realização. Na medida em que a Educação Integral preconiza a necessidade de desenvolver os indivíduos em todas as dimensões de sua experiência – intelectual, física, emocional, social e cultural –, ela reconhece que isso só é possível com o engajamento de todos os agentes que interagem com esses indivíduos, ou seja, os agentes do território onde eles se desenvolvem.

Embora constitua ideia e prática antigas, a proposta do território educativo permanece pouco conhecida na medida em que enfrenta a visão e a prática hegemônicas que separam a educação da vida, encerrando-a em prédios onde crianças, adolescentes e jovens são ao longo de vários anos e durante várias horas por dia alienados da cultura e da experiência vivida de seus familiares, vizinhos e antepassados. No entanto, esse modelo, se foi limitado desde sua criação, perde cada vez mais significado e eficácia na sociedade que hoje se caracteriza pela transformação constante e acelerada. As revoluções tecnológicas da microinformática, da inteligência artificial e da engenharia

genética afetam todas as dimensões de nossa vida ao mesmo tempo que nos conectam com as potencialidades e destinos das diversas comunidades, povos e nações, revelando ainda a interdependência de todos os sistemas vivos do planeta.

É nesse contexto que a Educação Integral em geral e o território educativo em particular são compreendidos como a efetiva inovação de que a educação precisa. Inovação educativa é o que as escolas e comunidades criam coletivamente, com base em pesquisa, para enfrentar os desafios que se apresentam cotidianamente àqueles que assumem a tarefa de construir processos que garantam as condições para o desenvolvimento integral de todos. Invariavelmente essas criações passam pela aliança com outros agentes do território – as famílias, as outras escolas e equipamentos públicos – para a multiplicação das oportunidades educativas e o fortalecimento da participação democrática.

Nos casos que observamos no Prêmio Territórios, as escolas que criam territórios educativos ampliam os vínculos entre todos os envolvidos, o que impacta positivamente o exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia. Uma escola, localizada à beira de uma represa, desenvolve um projeto de pesquisa sobre a produção agroecológica na cidade e, com base nesse conhecimento, os estudantes passam a reivindicar e conquistar o predomínio dos alimentos orgânicos na merenda escolar, fortalecendo, inclusive, a cooperativa de produtores local. Outra escola, onde os estudantes se organizam em coletivos em torno de questões sociais de seu interesse, desenvolve uma ação cultural nos espaços da comunidade para a promoção dos direitos humanos, partindo do diagnóstico de que eles não são conhecidos e valorizados no território. Esses são exemplos claros do tão propalado protagonismo: crianças, adolescentes e jovens realizando seu potencial de transformar o mundo a partir da articulação e fortalecimento de redes que ampliam a participação democrática dentro e fora das escolas.

Quando reconhecemos – e testemunhamos – a capacidade dos mais jovens, das escolas e das comunidades para transformar o mundo, somos capazes de formular um projeto para o país que se estruture sobre essa potência. Um projeto de desenvolvimento sustentável, que valorize a diversidade ambiental e cultural do Brasil para a superação da sua inaceitável desigualdade social e econômica e a construção da democracia que precisamos.

A EDUCAÇÃO
CARACTERÍSTICA
É O FORTALECIMENTO

NO BRASIL SÓ
POTENTE E VIGOROSA
NOS OLHAR,
VALORIZAR OS SABERES
E CONHECIMENTOS

**INTEGRAL TEM A
REVOLUCIONÁRIA QUE
DOS SUJEITOS
E DAS IDENTIDADES.
TEREMOS UMA ESCOLA
QUANDO PUDERMOS
RECONHECER E**

QUE PRODUZIMOS

UMA POLÍTICA QUE
COMO
A PRAÇA COMO

OU SEJA: PRECISAMOS
O CONCEITO
ISSO
ESTEREÓTIPOS
CRISTALIZADOS EM

RECONHEÇA A CIDADE
ESPAÇO DE TODOS,
DIREITO DE TODOS
ESTAREM LÁ.

RESSIGNIFICAR
DE COISA PÚBLICA.
VAI MEXER COM OS
E PRECONCEITOS
NOSSA SOCIEDADE

**TERRITÓRIOS
EDUCATIVOS E
SUA FUNÇÃO EDUCATIVA,
POLÍTICA
E CULTURAL:
A LUTA PELA
GARANTIA DE DIREITOS
FUNDAMENTAIS**

**ENTREVISTA
PILAR LACERDA
MACAÉ EVARISTO**

Entrevista concedida por MACAÉ EVARISTO e PILAR LACERDA a Thaís Schwarzberg, pesquisadora especialista em educação e políticas públicas.

Ao dedicarmos esforços para refletir e qualificar o debate sobre os territórios educativos, encontramos nesta publicação espaço produtivo para que o trabalho não se restrinja ao mapeamento das experiências exitosas. Queremos ir além, e isso significa fortalecer um movimento que dê visibilidade às experiências virtuosas realizadas no Brasil e, sempre que possível, nos integre a uma plataforma de discussão sobre o lugar que hoje ocupamos na discussão sobre Educação Integral e na relação da escola com seu território.

Quando o assunto é a garantia da aprendizagem e direitos fundamentais de crianças, adolescentes e jovens, compreendemos a relevância das experiências e vozes de alguns especialistas que vêm dedicando sua trajetória profissional a esse propósito. Nesse sentido, tivemos o prazer de conversar com Macaé Evaristo e Pilar Lacerda, educadoras de referência nacional e com experiência na gestão de políticas públicas federais, estaduais e municipais.

Para compartilhar suas visões sobre o tema, tendo como premissa a discussão sobre a função social da escola pública e o fortalecimento de sociedades democráticas, as educadoras resgatam o debate sobre a concepção de Territórios Educativos e da Educação Integral para em seguida discutir um pouco mais sobre o contexto brasileiro, nossa trajetória em políticas públicas educacionais, e quais seriam as possíveis estratégias e condições a serem asseguradas para fortalecer esse movimento.

Um debate que transborda seus limites ao buscar trazer uma contribuição para o campo da educação de forma a apoiar o trabalho de educadores e gestores públicos no sentido de compreenderem a importância dessa relação escola-território.

Pilar e Macaé, como vocês compreendem e definem os territórios educativos na perspectiva da Educação Integral?

MACAÉ Quando penso no território eu resgato duas grandes inspirações: a primeira é Milton Santos, pessoa que mais discutiu a constituição dos territórios e como eles se caracterizam no Brasil. Um debate sobre os territórios como espaços de opressão, mas

também como espaços de criação e possibilidades. A partir daí, pensamos como as políticas públicas atuaram diferentemente nesses territórios, considerando as relações de poder e microrrelações locais.

A segunda inspiração é Anísio Teixeira, importante educador que defendia a criação de uma rede de ensino que fosse da educação infantil à universidade e atendesse a todos, independentemente de raça, condição financeira ou credo, e olhasse para os interesses da comunidade em que estava inserida.

Quando retomamos a agenda da Educação Integral no país e, mais especificamente, a trajetória da Escola Plural e da Escola Integrada¹ em Belo Horizonte (MG), entendemos que o objetivo era refletir o território não só na perspectiva das ausências de políticas públicas, mas também de suas potencialidades. Não existe pensar educação descolada da terra, do trabalho e das relações sociais. Dessa forma, torna-se fundamental ao fazer pedagógico da escola refletir sobre quem são os sujeitos, as práticas culturais e econômicas, e como se dão as relações de solidariedade e potencial educativo daquele espaço.

Assim, ao pensar sobre territórios educativos e políticas públicas educacionais eu resgato Anísio Teixeira e Milton Santos, buscando compreender quais articulações seriam possíveis para *criar um tecido, uma rede de relações capazes de fortalecer uma comunidade aprendente, uma comunidade de aprendizagem.*

PILAR Estou aqui escutando a Macaé e me faz recordar de quando, nos anos 1980, começamos a pensar sobre a universalização da escola e sua abertura às classes populares.

No meu caso, eu trabalhava em uma escola próxima a uma favela, mas que historicamente serviu à elite. E aí percebemos que aquela escola estava em crise. Professores e gestores vivenciavam o estranhamento da comunidade associado ao fracasso escolar das crianças e jovens das classes populares. Crianças e jovens que todos desconheciam, já que a escola antigamente não era feita para esses alunos. E, de forma lamentável, esse fracasso às vezes era considerado bom, porque os “menos qualificados” abandonavam a escola.

Então, no início dos anos 1990, quando começamos a refletir sobre garantia de aprendizagens e de uma escola para todos, começamos a compreender que não seria

aquele modelo de escola que daria conta do desafio. E nesse contexto percebo como é forte a questão de garantir o direito à cidade. É uma luta que reconhece a permanência e a aprendizagem das crianças na escola como indissociadas do elemento “território”, que humaniza a escola e dá visibilidade aos sujeitos que nele habitam.

Entretanto, esse debate não é uma coisa nova no Brasil, pois se trata de uma discussão que existe aqui desde os anos 1930. E também não se trata de um movimento de “esquerda ou direita”. Anísio Teixeira precursor da integração escola-território, era um social-democrata que carregava o entendimento de que a educação contemporânea tinha que garantir o interesse, a aprendizagem e a permanência das crianças na escola, dialogando sempre com aquele espaço. Ele compreendia que o território humaniza a escola. Assim, a escola não passa mais a ser um espaço de crianças invisíveis.

Na prática, qual a diferença entre as concepções e intencionalidades da Educação Integral e da educação de tempo integral?

PILAR Eu acho que a gente tem que definir bem essa questão de Educação Integral e da educação de tempo integral, pois existem diferenças conceituais e práticas sobre o que significa aumentar o tempo de escola e o que se faz com esse tempo ampliado. E quando as intencionalidades não estão claras, corremos o risco de os objetivos do projeto ficarem à mercê dos interesses políticos.

Quando paramos para escutar gestores públicos em vários municípios do país, todo mundo quer fazer escola de tempo integral porque acha que isso dá voto, mas não se mexe na estrutura da escola. Aumenta-se o tempo, mas a escola vira o “mais do mesmo”.

Então, quando a gente vê os resultados de um prêmio como o Territórios, você vai lá na ponta para descobrir o que é que algumas pessoas têm feito para garantir um diálogo verdadeiro entre educação e o território, garantindo assim uma formação integral aos seus alunos – que respeita suas histórias de vida, seus saberes, sua cultura.

São projetos que se mobilizam pela *intencionalidade de criar, formar e construir escolas que até arquitetonicamente sejam menos agressivas, menos exclusivas, de forma que as pessoas do entorno da escola a vejam e sejam vistas e reconhecidas por ela. Isso é Educação Integral (EI).*²

Uma educação que traz as possibilidades de criar um diálogo, uma linguagem e uma estrutura que faça a gente entender o que está acontecendo em nosso país e como enfrentar nossos desafios.

A divulgação do Pisa³ mais uma vez constata que as crianças e jovens brasileiros não estão aprendendo. Os resultados são divulgados, seguidos de debates de especialistas e, mesmo assim, a gente “segue o baile” fazendo a escola da mesma maneira. É aí que, mais uma vez, reconhecemos a importância do debate estruturante sobre a Educação Integral e a conexão com os territórios.

MACAÉ É isso mesmo, Pilar. Tenho esta reflexão: “o Pisa não pisa o chão que a gente pisa, quando falamos das conexões entre educação e território” (risos).

Uma das coisas muito bonitas que vi no Prêmio Territórios foram os relatos das escolas que receberam imigrantes como do Haiti e Bolívia. Pessoas que precisam recriar sua existência em novos tempos e espaços, tão longe de suas origens. Vemos a importância de refletir aqui sobre um território adotado e que, por trás desse território, ainda existe um território invisível para milhares de pessoas que tiveram de deixar seus países para garantir condições mínimas de existência.

É aí que a Educação Integral nos convoca a *reconhecer quem são os sujeitos que habitam esses espaços* – nossos territórios –, que muitas vezes são mudos e que de maneira urgente precisam resgatar suas histórias, suas identidades e sua ancestralidade. Territórios que hoje, supostamente, não são opressores, mas que continuam operando como o lugar da servidão, um lugar de subserviência, um lugar de *menos-valia* – como diria Paulo Freire.

E a Educação Integral tem a característica revolucionária que é o fortalecimento dos sujeitos e das identidades. *No Brasil só teremos uma escola potente e vigorosa quando pudermos nos olhar, reconhecer e valorizar os saberes e conhecimentos que produzimos. E isso não depende de certificados e validação internacionais. Trata-se de uma transformação e uma conquista interna.*

PILAR Nesse olhar da Educação Integral, uma mudança importante que a gente percebeu – por meio da Escola Plural – é que criamos um projeto em Belo Horizonte firmado em uma clara intencionalidade pedagógica. E acredito que, em 1994, o desafio

inicial foi de mostrar às escolas e fazê-las compreender que conhecer o território não era só uma “excursão”, mas sim um trabalho de integração curricular muito bem planejado, que deveria trazer *intencionalidade pedagógica sobre o uso, apropriação e fruição desse território*.

Esse desafio ainda é uma coisa que eu sinto quando viajo pelo país. A gente vê aqueles gestores e educadores que lutam para fazer esse “salto”, até que uma hora acontece uma “epifania” e eles entendem pedagogicamente qual é o papel do território. E aí você consegue rediscutir a escola, compreendendo que não adianta fazer um espaço bem moderno, cheio de tecnologia, se essa escola está fechada para a comunidade, apartada de sua realidade e dividida em aulas compartimentadas.

A gente entende como esse movimento é provocador e nos convoca a refletir sobre os resultados das avaliações nacionais e internacionais, e especialmente sobre a qualidade da aprendizagem de nossos jovens. Não estou dizendo que não existe importância ou que os resultados devam ser desconsiderados, mas quando você pega o segundo país mais desigual do mundo – que somos nós – com um alto índice de distorção idade-série, compreende que no Brasil quem faz a prova do Pisa é o jovem de 15 anos que muitas vezes ainda está no Ensino Fundamental, quando deveria estar no Médio.

Acredito que para conseguirmos fazer uma escola que garanta aprendizagem e que faça sentido aos alunos, esta deve ser orientada pelos princípios da Educação Integral conectada ao território, porque senão a gente vai continuar enxugando gelo, como faz há 30 anos.

Qual a conexão entre os múltiplos saberes, além dos escolares, na busca de viabilizar a concepção de Educação Integral?

MACAÉ Algo muito importante na Educação Integral é a centralidade do sujeito. Compreender quem são os sujeitos dessa escola e dessa comunidade e organizar uma prática educativa não em função apenas da Base Nacional Comum Curricular e dos currículos das escolas, mas também como colocar o currículo e a Base a serviço dessas pessoas, da infância, da adolescência e juventude.

Outra coisa importante é a articulação de saberes formais, informais e não formais. Essa conexão é fundamental, pois todos os saberes são legítimos e relevantes na

formação dos estudantes. Vale lembrar que grande parte das transformações que vemos no campo da educação e dessa ideia da educação como direito fundamental tem origem nos movimentos populares, movimentos liderados pelos negros, indígenas, mulheres, movimento da educação do campo. Ou seja: *movimentos sociais que provocam a escola, demandam a reestruturação do currículo e a convocam para dialogar com múltiplos sujeitos e identidades.*

Então vemos que o movimento de Belo Horizonte, que começou com a Escola Plural, foi pensar uma proposta educativa que não é, *a priori*, homogênea. Ela tem essa flexibilidade e porosidade para chegar a diversos lugares e conseguir dialogar com os diferentes sujeitos, suas memórias, seus territórios, e mostrar como isso é relevante para o universo escolar.

E aí retomo o debate do Pisa e da OCDE,⁴ em que seria possível pensar de uma forma única o conhecimento e modelos de avaliação. Algo que, a meu ver, é absolutamente incoerente se pararmos para pensar sobre as diferenças entre o Brasil e os demais países, bem como a própria diversidade existente no nosso país.

E o mais importante: resgatar o objetivo de todos esses esforços, lembrando sempre que o foco desse debate é saber se essas crianças estão sendo alfabetizadas.

É a luta de Paulo Freire pela alfabetização como um caminho necessário, absolutamente importante para a emancipação. É difícil a gente questionar essas avaliações e modelos, pois parece que estamos desprezando o conhecimento e a aprendizagem. *Entretanto, é impossível aprender se isso está descolado das práticas sociais e culturais. Se para aprender a ler e escrever eu tenho que deixar de ser quem eu sou, de que me adianta aprender a ler e escrever?*

Como vocês compreendem o atual debate sobre territórios educativos no Brasil e como ele vem fortalecer um projeto de nação inclusiva, participativa e democrática?

MACAÉ Basta retomar a história do Brasil para percebermos que a nossa República nunca valeu para todos. A primeira Lei de Educação, de 1837,⁵ excluiu em seu artigo primeiro as pessoas com deficiência, e no seu artigo segundo os negros libertos ou escravizados. A República instituída no Brasil não se instituiu para todos. Quem podia votar era o homem com posses, com terras. Mulheres, negros e pobres foram excluídos.

E quem tinha acesso à educação eram os homens brancos. Ou seja: algumas poucas pessoas consideradas em sua cidadania nesse contexto de absoluta exclusão.

A grande marca do século XX foi a luta pelo reconhecimento de mulheres, pessoas com deficiências, quilombolas, ribeirinhos e negros. Trata-se da necessidade de afirmação de mulheres e homens historicamente excluídos enquanto sujeitos de direitos e que devem ter acesso à educação.

Essa é a luta que, perante a lei, foi efetivada na Constituição Federal de 1988,⁶ e depois pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA),⁷ na década de 1990. O grande passo para o movimento dos Direitos Humanos numa perspectiva democrática foi elaborar uma carta de direitos a que qualquer pessoa, de qualquer lugar do mundo, poderia ter acesso. *E considerando que não existe democracia sem educação, cultura, inclusão e representação popular, a luta da Educação Integral é para termos uma bandeira revolucionária no sentido da luta e afirmação dos direitos fundamentais.*

PILAR É isso mesmo, Macaé. E estou lembrando aqui daquele vídeo que rodou na internet sobre a comunidade do Morumbi e a chacina de Paraisópolis. Jovens majoritariamente negros, de baixa renda, que frequentavam um baile *funk*. Uma violência, uma nova forma de autoritarismo primitivo e violento. E quando penso nessa história, tento imaginar se essa mesma sequência de fatos aconteceria se o baile fosse realizado no Jardim Europa, bairro de altíssima renda de São Paulo.

Isso para mim é muito forte, pois retrata uma sociedade que desconsidera a urgência de uma educação para todos como o direito fundamental, porque na verdade não enxerga que a população pobre e principalmente negra tenha direito a alguma coisa.

A visão do que acontece na periferia da cidade, do pouco valor dado à vida de negros e pobres, é o que vemos se refletir na sociedade como um todo.

E quando os filhos da classe média começam a frequentar a escola pública, o que choca é o fato de seus filhos estarem convivendo com pessoas de baixa renda, que por vezes são vistas como “menos dignos ou qualificados”. Essa é a triste e ultrajante realidade que ainda hoje vemos no Brasil.

MACAÉ Lembro que no início do século XX a presença negra nas ruas era considerada uma presença ameaçadora ao conceito de República, firmado na lógica da exclusão e da

opressão. O samba e as religiões de matrizes africanas eram criminalizados. Hoje é o *funk*.

O negro antigamente, e por muito tempo, não podia estar nas ruas após determinado horário. Existia um toque de recolher para tirar o negro da rua e evitar o “perigo”. Mulheres, homens, crianças e jovens não podiam ocupar e fruir dos espaços, esse direito lhes era negado. Hoje me entristece sobremaneira quando vemos nas praças uma viatura da polícia. Quando a gente substitui a presença das crianças e jovens nos espaços públicos pela presença da polícia, isso diz muito a respeito de um projeto de sociedade.

PILAR Por isso que a Educação Integral, feito você disse, Macaé, tem esse tom de “coisa revolucionária”, porque são pessoas contestando um país que é segregado, que é dividido e apartado. O esforço, o que temos de implementar, caminha na direção de uma política que reconheça a cidade como espaço de todos, a praça como direito de todos estarem lá. Ou seja: precisamos ressignificar o conceito de *coisa pública*. Isso vai mexer com estereótipos e preconceitos cristalizados em nossa sociedade.

A escola, ao ser para todos, traz uma enorme conquista como suporte da democracia. E isso a elite brasileira precisa compreender para que o espaço público seja tomado como espaço de todos. Por ser público, ainda temos aqui a concepção de que o espaço não é de ninguém. Precisamos mostrar para a elite brasileira que é um ganho social cuidar e valorizar a coisa pública, os espaços comuns e compartilhados.

São essas as lições que países desenvolvidos, como Alemanha, Estados Unidos e França, já nos mostraram. Precisamos de um projeto de país que inclua a educação pública como uma prioridade, superando relações de segregação semelhantes a um *apartheid* educacional.

Quais são as condições necessárias para garantir esses arranjos educativos na perspectiva da Educação Integral?

MACAÉ A gente está vivendo um momento muito tenso do ponto de vista da construção do direito à educação. Desde a Constituição de 1988, mesmo com as suas contradições, a gente tinha um projeto de país, de que todas as pessoas, independentemente da sua origem, sua raça, seus credos e orientação sexual, essas pessoas eram consideradas sujeitos de direitos.

E a lógica seria a gente avançar nessa agenda pois, quando olhamos para a Carta de Direitos Humanos, o Brasil conseguiu viabilizar uma grande plataforma e teve bastante sinergia com essas orientações que buscavam assegurar os direitos fundamentais. E aí entra toda a diversidade existente em nosso país, demandando o direito à educação da população de baixa renda, dos negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, populações do campo. E infelizmente acredito que, hoje, esse conceito dos direitos humanos e a busca por sua efetivação estão em risco. Por essa razão, a Educação Integral deve ser uma bandeira cada vez mais valorizada e fortalecida. Precisamos reconhecer as práticas das escolas que conseguem inovar, as experiências populares, organizações não governamentais, os movimentos sociais que, independentemente dos governos, continuam na luta para avançar na garantia dos direitos.

É isso que me mantém na luta. E aí eu volto a falar do Prêmio, que dá visibilidade às iniciativas que estão nessa mesma luta dos direitos fundamentais, o direito à educação e o direito ao território.

PILAR Exatamente, Macaé. Aliás, eu assisti à premiação de seis escolas no reconhecimento de 2019, e em todas as falas de professores e gestores havia essa mensagem da luta, da militância. Um movimento de resistência não focado numa ação individual e “heroica”, mas sim em um projeto da escola.

Sobe todo mundo no palco. Sobe mãe, criança e diretora. E entendo que essa experiência é o retrato do que é que eles estão fazendo em seus territórios, reforçando o aspecto da resistência e demarcação: “Aqui a gente defende os direitos humanos, defende direito das nossas crianças e reconhece todas as vozes”.

De forma prática, quais condições precisam ser asseguradas pelo gestor público e pelo gestor escolar para desenvolver um trabalho efetivo no sentido da Educação Integral e da conexão com o território?

MACAÉ Essa reflexão traz uma questão que precisamos abordar: o aspecto que se refere ao fortalecimento do projeto coletivo. Nós estamos acostumados a um modelo de escola organizado por série, por classe, por professor. Um projeto que fica muito fragmentado e individualizado. E quando pensamos na Educação Integral e na conexão

da escola com o território, não é possível a atuação de um professor sozinho. Deve ser um coletivo de professores com um coletivo de estudantes, reorganizando as aprendizagens e o currículo, aproveitando as potencialidades desses sujeitos.

E quando falamos de intersetorialidade, me recorro do Bolsa Família⁸ como um projeto muito bem-sucedido. Foi uma importantíssima conquista do país, elaborada em parceria com a assistência social, a saúde e a educação. E algo que esse programa conseguiu fazer foi a inclusão das crianças com deficiência na escola. O programa que foi capaz de localizar a centralidade da educação inclusiva, garantindo milhares de crianças com deficiência usufruindo seu direito fundamental de acessar, frequentar a escola, e de aprender. Isso demonstra que uma ação intersetorial bem planejada tem um efeito grandioso na garantia do direito à educação.

Eu falo disso porque ao refletirmos sobre Educação Integral não falamos apenas da ampliação do tempo das crianças na escola, mas da integralidade da formação do sujeito; falamos sobre educação ao longo da vida e sobre não deixar nenhuma criança fora da escola.

E para isso ser garantido, o esforço intersetorial é um esforço fundamental. A gente precisa de outras áreas para garantir o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes. Entendo, então, uma política que envolve uma série de camadas. Uma agenda de articulação que começa nos gestores, às vezes lá no MEC, e também outra agenda complexa que começa no município, envolvendo educação, a assistência social – CREAS [Centro de Referência Especializado de Assistência Social] e CRAS [Centro de Referência de Assistência Social] –, com as ONGs que atuam naquele território. E para tudo isso acontecer as pessoas precisam dialogar, pois para garantir Educação Integral é preciso que os setores conversem entre si.

PILAR Lembro aqui da implantação da Escola Integrada em Belo Horizonte em 2007 e que segue existindo. Um programa que acabou se tornando um valor para a cidade, altamente reconhecido pelos cidadãos.

Com base nessa experiência, entendo que alguns elementos são fundamentais:

- Primeiro, um projeto que seja do poder público e não da Secretaria de Educação. Nós tivemos em Belo Horizonte uma comissão intersetorial comandada pelo secretário de planejamento. Estar no gabinete do prefeito e ganhar espaço junto à liderança municipal é peça chave.

• Outra coisa: não existe projeto de Educação Integral que não seja intersetorial. Para você permitir que as crianças andem em segurança nas ruas e explorem o território é necessário pactuar esforços com o setor de transporte público e planejamento urbano para a garantia das calçadas, faixa de pedestre, o cuidado com as praças e espaços públicos. Quando o setor de trânsito se envolve, quando a saúde senta para conversar com a educação, as coisas começam a fazer mais sentido. E a solução para problemas comuns também passa a acontecer.

• Também é imprescindível ter clareza sobre o que significa uma cidade educadora. A função de uma cidade que se coloca nesse desafio e tem maturidade para refletir com os diversos setores. Tem que ter planejamento, inclusive envolvendo sociedade civil. Antigamente a gente achava que comunidade escolar era o pai e a mãe da criança. Hoje isso é muito ampliado, pois na concepção de cidade educadora, comunidade é também o pessoal da venda ao lado da escola; o cara da feira livre que diz “como essa feira ficou melhor depois que passou a conversar com a escola”. É por aí.

• E para isso acontecer o professor precisa ter formação. Formação específica e também formação para atuar numa concepção de educação como essa, que envolve necessariamente a conexão com outros saberes escolares, encontro entre disciplinas, bem como o reconhecimento e valorização dos saberes escolares e não escolares.

Tem uma frase de João Batista Freire: “Quando a gente devolver a rua às crianças e as crianças à rua, ambas ficarão mais felizes”. Entretanto, isso não acontece de forma espontânea, de cima para baixo. É necessário muito planejamento da escola junto aos seus diversos parceiros; é preciso que a escola faça uma adesão e não seja uma obrigação. Que seja algo coletivamente pactuado com a comunidade escolar, sendo uma ação verdadeiramente democrática. E dá muito trabalho, porque democracia dá trabalho.

E aí podemos pensar no fortalecimento do conselho da escola; do grêmio, da articulação mais próxima com o Conselho Tutelar.

E assim você vai fortalecendo redes. À medida que o bairro é impactado, todos começam a compreender melhor o projeto de uma escola conectada ao território.

Há alguns anos eu conversei com Juan Tedesco, ministro da Educação da Argentina, na oportunidade em que ele havia tornado o Ensino Médio obrigatório no país. A gente se encontrou e eu perguntei a ele como os jovens que trabalham iriam frequentar o

Ensino Médio obrigatório. E ele me respondeu: “Mas a gente não saberia dessa situação se o Ensino Médio não tivesse se tornado obrigatório. Porque se eu partir da premissa que o jovem que trabalha não está na escola, isso significa que o país não considera a educação um direito de todos”.

Quando se fala que é obrigatório, levanta-se mais uma questão sobre políticas públicas que existem para garantir direitos fundamentais, que neste caso é “toda criança, adolescente e jovem na escola”.

E quando a gente olha para o chão da escola, não pode fazer um projeto de Educação Integral que não tenha intencionalidade pedagógica. E isso demanda uma articulação do projeto pedagógico da escola com esse projeto da cidade. Precisa também de planejamento do gestor junto aos professores.

Tudo deve estar articulado ao currículo, pois se eu pretendo sair da escola com os alunos e vou visitar determinado lugar da cidade, não é para ser apenas um passeio. É algo de que a Bia Goulart⁹ fala muito: “Qual a intenção? Eu quero que ele aprenda os quatro pontos cardeais? Aprenda a se localizar no espaço?”.

O foco é sempre a aprendizagem, e para que isso aconteça é fundamental ter planejamento e intencionalidade pedagógica.

Considerando as boas práticas e experiências relevantes no território nacional, quais são aquelas que se destacam, e por quê?

PILAR A Escola Integrada de Belo Horizonte, enquanto política pública municipal, refletia literalmente o provérbio africano: “É preciso toda uma aldeia para educar uma criança”.

Não foi tarefa fácil, pois se tratava de confrontar a clássica concepção de escola e educação que pregava uma estrutura segmentada, com saberes fragmentados. Mas o que eu penso que foi um grande avanço é que o programa veio sinalizar que a mudança era possível, rompendo com a ideia de “turno e contraturno”, uma escola chata (das disciplinas tradicionais) *versus* a escola legal (com projetos e práticas que levavam a intencionalidade pedagógica para outros espaços).

Quando pensamos no Mais Educação,¹⁰ política pública lançada em 2007 pelo Governo Federal,¹¹ não se tratava propriamente de um projeto de Educação Integral,

mas sim uma estratégia indutora de políticas públicas que buscavam fomentar, através de investimentos do governo e de planejamento conjunto, a ampliação da jornada escolar e a reorganização curricular das escolas participantes considerando a multidimensionalidade do sujeito. Muitas Secretarias aderiram ao programa e firmaram suas bases nessa nova concepção de educação, tanto que esses municípios avançam na bandeira da Educação Integral.

Essas políticas do século XXI apontam muito fortemente para a possibilidade de você melhorar a educação na maneira democrática, de uma maneira republicana, que é por meio *do diálogo com território e com a comunidade*. Aliás, a gente aprendeu muito com o Movimento das Cidades Educadoras.

E eu lembro de quando participei do primeiro congresso internacional, em 2004, em Gênova. Imaginei que ali encontraria uma discussão de escolas que fazem um projeto no território. Entretanto, esse tipo de trabalho praticamente só o Brasil levava. Os demais países trouxeram suas experiências, por exemplo a de Gênova, com a recuperação do porto da cidade. Outra experiência que me marcou foi a de Saragoça, na Espanha, com *backbus* [propaganda] que eles colocavam na traseira do ônibus. Era uma forma de ativar e gerar engajamento em torno de um tema polêmico – na época, o machismo – que precisava ser confrontado. E com isso desenvolviam atividades ditas “feministas”. Aí fiquei pensando que aquilo sim era uma cidade educadora.

E assim, lá em 2004, entendi o que é uma cidade que se engaja verdadeiramente como uma cidade educadora. *Uma ação que não está pensando só na educação formal. Ela está pensando nesse ambiente como um todo, em todos os espaços ocupados pelos cidadãos.*

Acho que esses debates sobre *territórios educativos, escola e participação democrática* estão assim muito juntos, pois se trata de um movimento de reivindicação de direitos. Então, quando o município se mobiliza em parceria com as escolas e demais setores públicos, ele faz isso não pensando em realizar uma atividade com um fim específico, mas está para provocar, mexendo com as crianças que estão no ônibus de trás ou que estão na rua – vendo e lendo a mensagem.

Isso me faz pensar em uma experiência que vivenciei em São Paulo, na Avenida Paulista, que colocou uma instalação onde, de um lado, havia um trabalho que explicava a vida e obra do artista Leonardo da Vinci, e do outro lado, na estrutura de madeira, os

grafiteiros e outras pessoas eram convidados a participar e criar junto. E quem está na rua está observando e também se envolvendo com esse trabalho.

Isso é uma cidade educadora. Iniciativas assim, *quando articuladas com o setor público e trabalhadas de forma intersetorial*, envolvendo equipamentos culturais e o território como um todo – inclusive os comércios locais e demais serviços utilizados pelas pessoas –, acabam produzindo um arranjo muito potente, sempre que feito em parceria com as políticas públicas. Ou seja: *não é uma coisa que “brota espontaneamente”. É política pública vinda de projeto público.*

Porque, para ocupar o território de forma inclusiva, valorizando seus sujeitos e suas culturas, o planejamento entre os diversos setores é indispensável.

E aí retomamos o Prêmio Territórios como exemplo de um bom manual para gestores públicos e escolas identificarem práticas potentes e inspiradoras. E apesar de hoje a gente não ter mais uma política nacional de Educação Integral, considerando que a concepção de política educacional do país hoje está bastante fragmentada, tem muita coisa do Programa Mais Educação que ficou. Temos experiências excelentes em todo o país. Por isso a relevância do Prêmio, pois ele ajuda a identificar, dar visibilidade e servir de inspiração. Uma iniciativa que inspira e ensina. E o gestor da escola lê o material e pensa: “olha aí, isso eu faço aqui, ou isso eu poderia fazer”. E quanto mais a gente conseguir sair de São Paulo e fortalecer essa rede de Educação Integral que acontece em todo o Brasil, o movimento será ainda mais forte, transformador e revolucionário.

Pensando sobre o momento em que estamos, na construção e fortalecimento das políticas de Educação Integral e territórios educativos, aonde chegamos e o que ainda falta construir?

PILAR No macro eu vejo uma situação bastante desafiadora. Mas quando vou ao micro, consigo enxergar essas ações transformadoras e de resistência, o que nos permite compreender que tem muita coisa boa acontecendo.

O clima que vivemos hoje de “guerra cultural” não é favorável às inovações pedagógicas. Quando uma população pede por uma escola cívico-militar, as pessoas não estão entendendo que a disciplina não é um método pedagógico. Afinal, do contrário, a minha geração seria toda de Prêmios Nobel (risos).

Mas parte da população acha que a escola cívico-militar é a salvação, e em certa medida dá para compreender o motivo, porque teoricamente as crianças não vão se envolver com drogas, com traficantes, com violências diversas etc. Mas essas famílias também estão aprovando um lugar onde o jovem não pode estar de cabelo solto, ter tatuagem, defender seus sonhos e ideais, ter sua história de vida e sua voz respeitadas. Então, se olharmos para nossa realidade, no contexto macro é difícil, mas no micro tem muita coisa boa acontecendo.

Por isso eu entendo este momento como o momento em que temos a possibilidade da transformação. A gente não pode achar que, apesar de incríveis, essas iniciativas irão resolver o Brasil, pois para isso precisamos de política pública e projeto de país. Mas considerando o momento em que estamos, são as práticas dessas escolas que irão fermentar a transformação e a virada do país.

MACAÉ No *Livro das Árvores* dos Ticuna, o mais numeroso povo indígena da Amazônia brasileira, o poema *Qualquer vida é muito dentro da floresta*¹² começa dizendo assim: “se a gente olha de cima, parece tudo parado. Mas por dentro é diferente. A floresta está sempre em movimento. Há uma vida dentro dela que se transforma sem parar”. É o que eu vejo na luta pela escola pública, no Brasil. Temos andado por aí, nesse Brasil, e o que vemos são muitas iniciativas de escolas, professores, famílias, educadores populares, artistas, cientistas, escritores que no dia a dia vão criando as possibilidades concretas para a sua realização.

NOTAS

1. O Programa Escola Integrada surgiu em 2006, no âmbito do programa político-pedagógico da Escola Plural da rede municipal de Belo Horizonte, com o intuito de proporcionar a formação integral de crianças e adolescentes do ensino fundamental por meio da ampliação do tempo e da oferta de atividades diversificadas. Atualmente o Programa Escola Integrada está presente nas 177 escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. O Programa amplia não só o tempo, mas também os espaços de aprendizagem. Os estudantes realizam atividades diversificadas que contribuem efetivamente no seu desenvolvimento pessoal, social, moral e cultural. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/escola-integrada>. Último acesso em: 20 jan. 2020.

2. A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural – e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. Para saber mais sobre o conceito de Educação Integral, acessar: <https://educacaointegral.org.br/conceito/> e <http://www.fundacaosmbrasil.org/biblioteca/pilar-lacerda-o-curriculo-na-educacao-integral/>. Último acesso em: 20 jan. 2020.

3. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de Programme for International Student Assessment (Pisa), é um estudo comparativo internacional realizado a cada 3 anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos. O Brasil participou de todas as edições do Pisa desde sua criação, em 2000. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa> e <https://www.oecd.org/pisa/>. Último acesso em: 2 mar. 2020.

4. A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) constitui foro composto por 35 países, dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, como questões econômicas, financeiras, comerciais, sociais e ambientais. Suas reuniões e debates permitem troca de experiências e coordenação de políticas em áreas diversas da atuação governamental. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/diplomacia-economica-comercial-e-financeira/15584-o-brasil-e-a-ocde>. Último acesso em: 2 mar. 2020.

5. Lei 1, de 1837, e Decreto 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Último acesso em: 20 jan. 2020.

6. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

7. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Último acesso em: 20 jan. 2020.

8. O Programa Bolsa Família, criado pela Lei 10.836/2004, instituído pela Medida Provisória 132, de 20 out. 2003 e convertido em lei em 9 jan. 2004, é um programa de transferência direta de renda, sob condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. Mais informações em: <http://www.sedes.df.gov.br/bolsa-familia/>.

9. BEATRIZ GOULART é arquiteta-urbanista pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP) e mestre pela FAU da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde é pesquisadora do Grupo Ambiente-Educação. Criadora do centro de pesquisas e projetos Cenários Pedagógicos, desenvolve projetos de requalificação de espaços educativos escolares e urbanos por meio de metodologias participativas, com projetos premiados na 7ª Bienal Internacional de Arquitetura de São Paulo, no 6º Prêmio Saint Gobain e no prêmio Asbea 2018. Participa, desde a criação, do Centro de Referências em Educação Integral. É consultora e júri do Prêmio Territórios no Instituto Tomie Ohtake desde a primeira edição.

10. O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/2010, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32787-mais-educacao?start=100>. Último acesso em: 20 jan. 2020.

11. Na época, Pilar era secretária de Educação Básica no MEC.

12. ÍNDIOS TICUNA. Qualquer Vida É Muita Dentro da Floresta. In: *O Livro das Árvores*. 2. ed. Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues, 1998, p. 48.

A
NESSA JUNÇÃO
COMUNIDADE,
É DESTINADA À

CIDADÃOS PREPARADOS
MAS AMÁVEIS:
AMAM E
TALVEZ SEJA ESSA
FINALIDADE DA

EDUCAÇÃO QUE ESTÁ
ENTRE TERRITÓRIOS,
CORPO E O SENSÍVEL
PRODUÇÃO
DE CIDADÃOS AMÁVEIS,
PARA O MUNDO,
SIGNIFICA QUE ELES
PODEM SER AMADOS.
A VERDADEIRA
EDUCAÇÃO
DAQUI PARA A FRENTE

**REINVENTAR
A EDUCAÇÃO
É HABITAR
O TERRITÓRIO
DO SENSÍVEL**

**ENTREVISTA
MUNIZ SODRÉ**

Entrevista concedida por MUNIZ SODRÉ a Divina Prado, pesquisadora do Núcleo de Cultura e Participação do Instituto Tomie Ohtake.

A entrevista busca contribuir para a construção de novas formas de pensar a educação e os territórios. Com base no percurso de Muniz Sodré como professor, capoeirista, Obá de Xangô (no terreiro do Ilê Axé Opô Afonjá, na Bahia), escritor e pesquisador, foram propostas algumas perguntas que provocassem reflexões sobre as perspectivas atuais e futuras de uma educação voltada para o exercício da sensibilidade, a valorização do contato entre as pessoas e o respeito às diferenças.

Quando falamos em território e educação, tocamos em conceitos complexos e amplos, de difícil categorização. Por exemplo, a ideia de território vinculado à educação pode se confundir com os limites geográficos e com o entorno do espaço escolar, mas também pode levar ao entendimento de que existe uma comunidade extraescolar que faz parte dos processos educativos de determinado grupo, dentre outras possibilidades de interpretação. Para você, o que constitui um território educativo?

Território, para mim, é um espaço marcado pela presença do humano, o que Deleuze e Guattari chamam de “estriado”. Portanto, instigo quase que automaticamente a questão da diferença. Os territórios são diferentes dos espaços fisicamente definidos. São afetados não apenas pela ecologia natural, mas também pela ecologia humana, pelas práticas, instrumentos, pelos modos de pensar e de ajuntar. Então o território é o lugar da diferenciação da maneira como o homem se instala num espaço determinado. Pensar educação a partir do território é pensar, portanto, educação e suas especificidades, suas diferenças em função da diversidade ou da pluralidade.

De um ponto de vista formal e oficial, nós vivemos num espaço definido por Estados, num espaço nacional, e ao mesmo tempo num espaço das instituições, da sociedade política. Mas os territórios, nesse caso, não se encaixam nos espaços que o Estado define e administra. Os territórios devem ser definidos mais de baixo para cima do que de cima para baixo. O que eu quero dizer é que o território não pode ser apenas definido e demarcado institucionalmente, ele tem que

ser percebido e sentido. As instituições são demarcadoras de limites e divisões onde não entra a questão do sentir prioritariamente. Entra a questão do administrar, do gerenciar, do governar, do dispor por leis, dispor por textos e formalizações.

Se nós pensarmos que o território se constitui não de cima para baixo, mas de baixo para cima, vamos ver que a questão de sentir o espaço é tão ou mais importante do que a questão de entendê-lo. E esse sentir, portanto, implica não o entendimento como penetrar com a razão instrumental o objeto ou o problema para chegar numa solução, mas implica compreender. Compreender é diferente de entender. Quer dizer, compreender como agarrar com a mão, como agarrar com os braços aquilo que você tem como problema, aquilo com que você lida no seu trabalho. A compreensão, como esse abraçar, implica sentimento, implica sentir. Claro, você só pode fazer isso inserido no território e ecologicamente afinado com ele. Foi isso mesmo que, com outras palavras, pensou Paulo Freire quando falou em conscientização – um termo de Álvaro Vieira Pinto, professor de filosofia da UFRJ, um filósofo muito palavroso, hegeliano e preocupado com o desenvolvimento nacional. O que Paulo Freire chama de conscientização, eu chamo de apreensão do território pelo afeto. Por isso é tão fácil ver o que ele quer dizer, o método pode ser facilmente aplicado: é você simplesmente começar seu processo educativo a partir do vocabulário, da tecnologia das palavras que dizem respeito ao seu território. Portanto, são palavras de afeto, palavras de compreensão frente às coisas que você vive.

Eu citei o Paulo Freire, mas poderia citar outros autores que hoje estão falando, por exemplo, de uma epistemologia compreensiva. A ideia de uma epistemologia compreensiva, expressão que eu já levantei em um texto meu do passado, atualmente tem sido trabalhada pela professora Raquel Paiva, do Laboratório de Estudos em Comunicação Comunitária (LECC) da UFRJ. Raquel vem trabalhando e dando palestras sobre mudar a maneira como o conceito responde à pergunta: como é que o conhecimento pode ser constituído? Como o conhecimento pode ser fundado e depois elaborado? Quer dizer, esse é um dos modos de dizer o que é epistemologia. Epistemologia, em termos muito rigorosos ou sisudos, é de onde vem a teoria da ciência, é a teoria do conhecimento científico. Mas a questão que está ocupando a Raquel Paiva ou a mim não é exatamente a questão do conhecimento científico, abstratamente, a partir da

filosofia. A epistemologia compreensiva é o seguinte: como é que você pode estudar seriamente a questão educacional, o problema educacional, a partir do território? Por isso eu trouxe a palavra compreensão. Uma epistemologia compreensiva, para além do entendimento puro, do entendimento da razão definida em termos kantianos rígidos, lança mão do afeto para poder ser compreensiva, para poder ter compreensão com relação ao ambiente, com relação ao território em que você vive e os problemas que você tem que enfrentar.

Portanto, uma educação baseada na epistemologia compreensiva, nos termos que a Raquel Paiva trabalha, significa dar as mãos a todas as possibilidades de conhecimento que emergem do território, não apenas o conhecimento livresco e o conhecimento sacralizado pela escola oficial, mas o conhecimento que venha do camponês, do indígena, dos cultos afros, das instituições lúdicas que existem no território e até mesmo do analfabeto – você pode aprender muito com o analfabeto, pode aprender muito com a pessoa que simplesmente trabalha a terra, trabalha o campo, com quem trabalha a ludicidade sem passar pela mediação da reflexão escolar. Então esse dar as mãos, como se numa roda em que pessoas de diferentes idades e situações sociais se dão as mãos, é uma ecologia educacional que só pode existir se você considera a singularidade do território em que você habita.

Fale um pouco sobre a importância do sensível nas práticas educativas.

Essa é uma boa questão. Veja só, o Ocidente, desde Platão, separou a brincadeira do sério. É uma distinção, que está tanto na *República* quanto nas *Leis* (Platão), entre a *paideia*, que é a educação baseada na alta cultura, no sério, no rigoroso, no molde geométrico, e a *paidia*, que é o jogo, a brincadeira. O Ocidente tomou a trilha da cultura e da educação séria como separada do sensível, separada do jogo, da brincadeira. Ora, eu acho que a lição que os meios de comunicação – a mídia, a eletrônica, a internet, a televisão – têm dado à cultura da *paideia* é a importância dos jogos. Nessa esfera do sensível eu coloco a arte e acho que é fundamental redimensionar o papel das artes na escola, na educação de um modo geral. A função que tinha o artista, de desconfiar da opressão, de desconfiar do capital, de ser aquele artista com que Sartre sonhava, que

criticaria e tiraria o tapete do capitalismo, não existe mais. Ou seja, esse artista não toma mais essa posição. O artista, hoje, ou é irônico com o poder e o capital ou adere ao capital. Eu não sei mais dizer direito hoje o que é arte especificamente. Agora, o caminho necessário para ela me parece ser a escola. Se a arte se ancora na escola como lugar, como recurso e meio de estimular a criatividade e o pensamento de sair das armadilhas do mercado, do capital, do poder, de lançar o aluno, o estudante, de que idade for, na trilha da experiência, quer dizer, a experiência como aquilo que lhe constitui como sujeito criador, pode constituir essa possibilidade de você sair simbolicamente do espaço demarcado e ir adiante, transpor os perigos. Isso a arte dá, a arte como entendemos, e só pode ser conseguido na esfera do sensível, não na da racionalidade instrumental.

Portanto, em um currículo de valorização e de incorporação do sensível, em primeiro lugar eu instalaria a atitude artística. Em segundo lugar, a atitude de acolhimento das diferenças. Uma escola efetivamente apoiada no sensível tem que necessariamente respeitar as diferenças. Há um provérbio nagô que diz: “só aprende quem respeita”. E respeitar significa você estar voltado ao que o outro é ou ao que o outro faz. Você só é sendo o outro. O que importa se esse outro é branco, rico, culto? Pode ser o indígena, pode ser o preto, pode ser o descendente de japonês, pode ser o analfabeto, o tempo inteiro você aprende com ele. Você pode aprender com qualquer pessoa.

Então o sensível, para mim, do ponto de vista prático, e como consequência dessa atitude que eu chamei de artística, não é simplesmente fazer a arte, aprender a pintar ou se tornar pintor, é a atitude de voltar-se para isso. A consequência dessa atitude é o respeito às diferenças. Portanto, é aquele dar-se as mãos de que eu falei, uma epistemologia compreensiva ecológica. Você dar a mão ao próximo no território é um exercício para a sensibilidade. Eu diria que uma educação nova, uma educação efetivamente do futuro, tem que ser compreensiva. É preciso acabar com o paradigma de educar no sentido de meter conhecimento apenas prático na cabeça das pessoas e fabricar pequenos monstros, pequenos robôs capazes de matematizar, de construir máquinas, de operar, de realizar perfeitamente práticas e, acabada essa operação, acabado esse pequeno ato técnico, serem operadores de extermínio do outro.

O que a política hegemônica tem mostrado é que esse tipo de cultura de inculcação de conhecimento de realização da

técnica é capaz de produzir monstros. Aqueles mesmos indivíduos que, por meio da ocupação alemã, exterminaram gente, avançaram destruindo populações e diferenças, eram pessoas em geral cultas. Os líderes e grandes exterminadores conheciam Beethoven, tocavam piano, conheciam as matemáticas, eram adeptos da boa técnica, mas eram monstros no trato para com os outros e com o planeta. Esse tipo de educação fracassou. Ela serve apenas à realização técnica e ao extermínio do humano. Uma educação baseada no sensível é antitética a isso, exatamente o contrário disso. É uma educação que põe em primeiro plano a questão do respeito à diferença. E respeitar a diferença não acontece apenas na cabeça, você tem que aprender a amar. A frase não é minha, é Mandela quem diz que se ensinaram os racistas sul-africanos a odiar, se as pessoas são ensinadas a odiar, podem ser ensinadas também a amar. E ele tem razão, pois amor e ódio não são coisas episódicas, não são coisas que explodem de vez em quando. O amor duradouro é um modo fundamental de existência, mas o ódio também, e precisa ser levado mais a sério. Diferentemente da raiva, o ódio é duradouro. Ele é um modo de constituir consciência. Eu acho que essa educação baseada apenas no armazenamento de saberes e da pura racionalidade é também geradora do ódio porque desconsidera a complexidade do outro ser, a complexidade do humano.

Você vê, por exemplo, o que estamos passando e vivendo aqui no Brasil. Junto com uma coisa potencialmente tão grande, com esse potencial de irmandade que podem ter as redes sociais, que pode ter a internet, o que vimos até agora é só ódio, mas junto com muito conhecimento. Eu sou de uma geração que lê, o meu trabalho é esse, eu leio o tempo inteiro, leio os filósofos, leio a literatura, mas tendo qualquer dúvida eu vou ao Google. Ali tem a informação imediata, aquilo é uma enciclopédia de consulta rápida. O potencial de informação da rede, da internet e dos jogos é enorme, é infinito, mas não vai servir para nada se o fundo desse saber é o isolamento diante do outro. Nunca houve gente tão solitária quanto agora e, ao mesmo tempo, conectada nas redes. A solidão é paradoxalmente a doença da rede em que todo mundo parece tão irmanado, tão conectado. É preciso estudar as bolhas de solidão que geram esse ódio que parece, a princípio, incompatível com a modernidade, com a rapidez que a

maravilha tecnológica traz na forma da robótica, do conhecimento imediato, do que se pode fazer com tanto dado, com tanta massa de cálculo. Falta uma apropriação disso por uma educação formadora e formativa.

É possível fazer uma educação a distância e transmitir corretamente conhecimentos. Você pode ensinar matemática, pode facilitar o ensino médico, pode ensinar mecânica, pode ensinar uma série de coisas que vinha ensinando presencialmente ao longo do tempo. Mas você não pode nunca, nunca, à distância, ensinar o outro a amar a diferença. Você não pode ensinar a ser um cidadão sensível. Por quê? Por causa da distância, porque efetivamente não há uma educação que tenha uma relação “libidinal”, não no sentido sexual, mas no sentido de afeto, afetual. É fundamental a constituição de cidadãos que amem o planeta, que amem ou que possam amar as diferenças. Se não puderem amar as diferenças, que possam respeitá-las: as diferenças de cor, diferenças religiosas, diferenças de sensibilidade, diferenças sexuais. O sensível é isto: o território que paradoxalmente vem junto com a rede. O que estamos experimentando até agora é apenas o ódio porque ainda não se entendeu o território pedagógico do sensível, e os governos que estão sendo constituídos não levam isso a sério, de forma nenhuma, eles levam a sério o que faz os filhos das elites serem melhores engenheiros, melhores advogados, melhores médicos, melhores isso, melhores aquilo, e que o resto da população morra. Só é possível levar o sensível a sério a partir do próprio território. Isso tem que vir de baixo para cima.

O território, portanto, configura, e deve configurar, outro tipo de política. Eu acredito no valor agregativo da política. Não acredito mais na política partidária e na política de representação, eu acho que isso vai se esvair, mas numa política territorial, uma geopolítica interna, uma endopolítica, uma política de território e de região, que não é municipalista. Município é dispositivo do Estado. Que do território mesmo, da reunião, da agregação das pessoas surja esse poder e a exigência de que as pessoas se respeitem e se compreendam. Quando se fizer isso, não votarão da mesma forma que votaram nas eleições passadas. O que eu quero mostrar é que é preciso que o território se pense. O território não tem que ser pensado pelo Estado. O Estado tem que se limitar, mas não da forma que o neoliberalismo pensa, encolher o Estado para limitar o bem-estar coletivo e reforçar o poder de proteção das finanças, o poder de proteção das grandes

empresas, das multinacionais, não é esse o Estado. Eu acho que o Estado tem uma função fundamental e importante na regulação das diferenças sociais, mas é preciso que essas diferenças se organizem territorialmente. Portanto, estou pensando num novo tipo de política, uma política que leve em conta, ainda que seja eleitoralmente, as diferenças, as diferentes formas de amar, de existir, de pensar, as diferentes formas de expressão com suas singularidades físicas, cor da pele, pensamentos.

Gostaria que você falasse sobre a ideia de ecologia de saberes e como esse conceito pode ser integrado ao cotidiano escolar.

Um autor português chamado Boaventura de Sousa Santos, no trabalho *Epistemologias do Sul*, que seriam maneiras diferentes de pensar o sul do mundo, mencionou uma vez a ecologia de saberes. Não sei se a expressão é dele ou se é de uma autora indiana chamada Vandana Shiva, uma economista brilhante que já ganhou prêmios e que pensa uma ecologia da mente. A expressão dela não é ecologia dos saberes, é ecologia da mente. Isso converge para a ideia nossa: integrar os saberes de modo harmônico e adequado ao meio ambiente.

Essa ecologia, que nunca foi devidamente formulada nem devidamente sistematizada – talvez seja cedo para sistematizar –, é uma ideia de aproximação. Nós tendemos a pensar as pessoas a partir de suas diferenças, e o respeito às diferenças como apenas intelectual. Na verdade, é o início, mas ainda não é a ecologia. Eu diria que ecologia é “ecosofia”, é um pensamento aproximativo. Tenho que saber como as diferenças se constituem, mas também como as aproximações se dão. Portanto, pensar numa lógica da aproximação é começar a pensar musicalmente. A música é uma coisa que, acima das diferenças ideológicas, deixa todo mundo encantado. O mais empedernido fascista e o mais empedernido esquerdista podem se sentar juntos e ouvir música.

E o que é essa música? Se você for sistematizar e formalizar a peça musical, ela é feita de diferenças o tempo inteiro. Você pega as notas dó, ré, mi, fá, sol, lá e si, aí você bota sustenido, bota bemol, cada nota é geralmente diferente da outra, mas quando estão juntas na composição essas diferenças ficam bonitas, ficam encantadoras e você é submerso, é arrastado para aquilo. Mas por que elas são tão bonitas? Porque essas diferenças não são

antagônicas e encontraram um caminho de se aproximar. E elas podem ficar, mesmo na música, de repente, antagônicas, criando uma cacofonia horrível, porque é necessário encontrar um caminho aproximativo. Então o pensamento musical é um pensamento de contiguidade, de aproximação. Pela via do sensível, a música ocupa um lugar fundamental porque não significa nada. As letras significam alguma coisa, mas a música mesmo não significa coisa nenhuma e, no entanto, é tão fundamental. Por não significar nada, ela não representa a realidade imediata, mas cria a realidade imediata. A música cria o real. Então, criando o real, você cria junto com ela, você surge, você nasce junto com a música. Essa singularidade implícita à criação do real, no nascer junto ou co-nascer, é aproximativa.

O que nos separa, às vezes, é o excesso de representação de realidade: se me dou ou passo uma ideia de mim mesmo como uma pessoa com tais e tais características marcadas, absolutamente seguro de minha identidade, sem brecha nenhuma, filho do meu pai e da minha mãe, e o que me disseram que eu era, eu não posso abrir mão. E às vezes a gente não pode mesmo abrir mão dessas coisas, senão a gente se perde com a identidade. Mas se eu não perceber as fissuras, os interstícios desta minha identidade, eu não me coloco no lugar do outro. A lógica da aproximação é a busca por fissuras e interstícios, busca pelo aberto onde está o fechado. Nisso a música é fundamental. Como eu disse, na música os signos são diferentes, mas não são contraditórios: eles se tocam e se aproximam. Nós temos, aí, a lógica amorosa, a lógica da sedução que é você se deixar absorver e absorver as diferenças, não racionalmente, mas apenas se deixar absorver.

A lógica da aproximação no currículo escolar pode ser feita pelo Estado e pelas instituições hegemônicas, mas as instituições são conservadoras e querem manter as coisas como são: a família, a escola, a religião. A escola é o lugar onde essas mudanças podem ser pensadas. Mais do que nunca, eu acho que o futuro do humano tem que ser redefinido pela escola. O humano também não é uma naturalidade para nós. O ser humano que a escola ensina vem do humanismo ocidental, que foi fachada para a colonização, para explorar a riqueza dos outros, para botar na frente os padres e os sacerdotes, para colonizar. Esse humanismo do colonizador, seja em que hora for, que discurso for, é, na verdade, outra face da morte da diferença, do extermínio do outro, do etnocídio.

Há uma expressão muito interessante na *Montanha Mágica*, de Thomas Mann, que é o “homem humano”. Ora, parece uma redundância, porque o homem já seria humano. Mas por que ele fala isso? É que ele pensa o humano do homem como uma conquista. Você se torna humano, na verdade, quando se torna o outro, ser humano é ser o outro. A palavra “humano” vem de húmus, que é terra. Ser humano é florescer num território com uma pequena diferença do que foi um instante antes: foi semente e agora é planta, precisa de outras plantas ao lado, precisa do vento. Então o único lugar onde essa humanidade pode florescer hoje é a escola. É com a educação, não é com a técnica. A técnica não pode ser rejeitada, ela veio para ajudar, a inteligência artificial veio também para ajudar, os robôs estão aí para tomar empregos, mas também para ajudar, porém, isso em si mesmo não basta, isso é apenas a reprodução da vida de forma mecânica, automática, algorítmica. Era o poeta Ferreira Gullar quem dizia assim: “a vida não basta”. E a vida não basta, você quer mais da vida. Se sua vida bastasse, você não teria filhos, bastaria sua vida. Mas por que se tem filhos? É porque você quer que a vida continue na diferença. Então essa continuidade da vida na diferença é o humano, e isso só pode ser dado na escola.

Qual é a importância física e simbólica das diferenças na ocupação dos espaços?

O pensamento do espaço foi abandonado pela esquerda porque desde a Segunda Guerra Mundial o espaço se tornou uma categoria nazifascista. Hitler começou a invadir os outros países porque o *Lebensraum*, o espaço vital, era maior que o espaço físico alemão, então precisava de outros espaços para que a alma alemã se completasse. A esquerda pós-guerra ficou desconfiada com a categoria espaço e, desconfiando, perdeu uma coisa que é fundamental para populações pobres e marginalizadas. Primeiro, a questão da terra. Aqui no Brasil, já antes da libertação dos escravos, da abolição, as classes dirigentes fizeram a Lei de Terras para dificultar a terra a escravos libertos, de onde se desdobra a questão da casa própria. Essa questão da terra se desdobra, também, na questão fundiária, no campo que é apropriado pelos latifúndios e pelos grandes produtores agrícolas. Depois, há uma outra dimensão que é o espaço do corpo. O corpo é um território que você passa sua vida tentando entender: o que acontece na sua cabeça, no

seu corpo, nos seus braços, no seu sexo. Você é um território que você tenta conquistar a vida inteira. Os nagôns fazem do corpo um território sagrado. Para os nagôns, os membros do corpo, como braço e perna, são entidades a serem cultuadas e existem maneiras de cultuar a identidade diferentemente a partir do braço, da pele e da cabeça. A própria cabeça é uma entidade para os nagôns e tem que ser alimentada não só intelectualmente, mas fisicamente, comendo pela boca ou alimentando a cabeça em rituais – você bota o alimento na cabeça e dorme com ele, esse ritual se chama “bori”. Portanto, conquistar espaço com relação ao corpo foi muito da trajetória do negro aqui no Brasil. Os terreiros de candomblé, as casas matriciais, foram ocupações físicas e ao mesmo tempo simbólicas do espaço. O meu terreiro na Bahia, o Ilê Axé Opô Afonjá, é uma metáfora da África. Tem uma casa central, as pequenas casas e toda uma política real que se desenrola com uma lógica própria para que seus filhos possam partir dali mais fortalecidos, mais empoderados, e possam se reterritorializar na divisão física dos espaços nacionais.

Penetrar os espaços que não se podia, que eram proibidos, é uma conquista para o negro. Por exemplo, havia um professor de Educação Física na UFRJ com uma tese que dizia que não existiam grandes nadadores negros no Brasil porque suas hemácias são mais pesadas do que as do indivíduo branco. Não sei o que é uma hemácia pesada, mas a tese era essa. Eu simplesmente objetei dizendo: não é porque as piscinas estiveram durante muito tempo fechadas aos negros? Não teria nadador se não podia entrar na piscina para praticar. Não é a hemácia, é a proximidade, é a ocupação do espaço. Afinal, o que combate o preconceito racial começa na cabeça, aprendendo a respeitar a diferença, mas isso efetivamente só se verifica na prática na proximidade de um com outro, na aceitação física, na aceitação do vizinho, na aceitação do amigo na escola, de um colega, ou na própria aceitação sexual. O território tem que se inscrever com o currículo dessa epistemologia compreensiva, da ecologia dos saberes.

Como reinventar a educação a partir do cruzamento entre território, comunidade, corpo e o sensível?

Um dos livros fundamentais para a educação no Ocidente é *Emílio*, de Jean-Jacques Rousseau. Emílio é um jovem num

percurso de aprendizado até chegar à sabedoria e à maturidade, que é quando ele arruma uma noiva que se chama Sofia (sabedoria em grego). No livro, Rousseau define Emílio como um amável estrangeiro. O educando, o sujeito a ser educado, é um amável estrangeiro. Toda vez que efetivamente aprendemos alguma coisa, toda vez que efetivamente nos educamos, nós abandonamos, mesmo sem perceber, um território sólido na direção de um território que vai se tornar sólido depois. Quando, então, se dá esse passo, ele é um pouco pantanoso, incerto e inseguro porque todo conhecimento novo nos põe numa posição – e isso não precisa ser radical, às vezes nem mesmo percebemos – mais perigosa. Então nós somos sempre estrangeiros diante do aprendizado, mas amáveis. Amáveis estrangeiros. É uma passagem que pode nos dar um pouco de medo, como esse medo que o adolescente tem na passagem pela puberdade e pode gerar uma agressividade que pode ser doentia. Vem daí, aliás, a palavra adolescente, que vem de dor, *adolēscens*, aquele que sente a dor da passagem, a dor da mudança. Esse amável estrangeiro está sempre tentando entrar em território novo. Ele é, portanto, um viajante, e viajar é propriamente o sentido radical de educação. Em latim, *educare* significa viajar, puxar, arrastar, conduzir, guiar. Educar significa você partir de seu lugar para o outro, portanto, viajar.

O amável estrangeiro é um amável viajante. Um estrangeiro que se educa está realmente viajando. Não é preciso viajar fisicamente, pode-se viajar em livros, viajar na experiência com o professor, na experiência com os colegas. Cada contato, cada aprendizado novo é uma viagem. Eu diria que, nesse cruzamento com a comunidade, a educação deveria, curricularmente ou de outro modo, se reformular para fazer viajar nos lugares das diferenças: habitar o lugar do outro que você pode não tolerar muito, habitar e conhecer a cidade e sua diferenciação porque a cidade lhe constitui. É preciso pensar na ideia grega de *polis*, quer dizer, a cidade não apenas como *urbs* pensada pelos arquitetos, pensada pelos paisagistas, mas como o lugar onde você mora e você é, porque você é também onde mora. Conhecer a sua ambiência física com todas as suas diferenças é viajar.

A educação seria esse amável estrangeiro de que fala Rousseau, seria fazer um percurso físico, emocional e sensível das diferenças para dar-se as mãos. Não precisa ser necessariamente uma roda concretizada num lugar em que

todo mundo dê a mão, você pode dar as mãos simbolicamente quando se aproxima do outro, da diferença, vai à casa, come junto. Eu conheço uma pessoa, que foi meu aluno e hoje é professor, que chegou de outro país como bolsista, falando outra língua, e logo no ônibus perdeu a pasta de documentos. Já chegou mal, desesperado, mas tinha o telefone do hotel em que ficaria. Uma pessoa achou a pasta e ligou para ele, que foi à casa do sujeito buscar os documentos. A pessoa não só devolveu os documentos, tudo que estava ali, como também o convidou para jantar em sua casa. A presença dele no Brasil – ele mora até hoje aqui, é casado e tem filhos – ficou marcada por aquela iniciação que não é muito comum. Então, veja só, esse gesto de acolhimento do estrangeiro é que foi amável. O estrangeiro, nessa casa e nessa cidade, foi amado. Ele só pode, portanto, se tornar um amável estrangeiro. Depois ele adquiriu a nacionalidade brasileira e é sempre grato ao Brasil. Isso é mais do que um simples gesto, mais do que um simples favor: amabilidade é um estado de espírito de você acolher as diferenças. É como quando você gosta de alguém. Você pode gostar porque é inteligente, porque é bonito, porque é generoso, porque é habilidoso, porque canta bem, porque compõe bem, porque toca bem, você pode valorizar isso tudo, mas não é por nenhum desses atributos que você gosta realmente de uma pessoa. Você gosta de alguém pela pessoa como ela é. Ela pode não ter nenhum desses atributos ou ter um pouquinho deles todos, mas você aceita aquela pessoa, ela é amável. É aquela pessoa que você aceita tal e qual, por todas as suas características.

Essa junção entre território, comunidade, corpo e o sensível é destinada a tornar as pessoas amáveis no contato com as diferenças. A educação pode fazer isso. As redes eletrônicas não podem fazer isso porque, por mais conectados que estejamos, nós estamos à distância. Só a proximidade nos resgata. A proximidade nos faz amáveis. Nos Estados Unidos já estão vendendo robôs sexuais para a classe alta, caríssimos, masculinos e femininos. Mas daí não sai gente, daí só sai robô. Por quê? Porque nada disso é amável. A educação que está nessa junção entre território, comunidade, corpo e o sensível é destinada à produção de cidadãos amáveis, cidadãos preparados para o mundo, mas amáveis: significa que eles amam e podem ser amados. Talvez seja essa a verdadeira finalidade da educação daqui para a frente.



PRÊMIO
TERRITÓRIOS –
TRAJETÓRIAS,
EXPERIÊNCIAS
E VOZES



**PRÊMIO
TERRITÓRIOS –
BREVE PERFIL
E PERCURSO
FELIPE ARRUDA**

O Prêmio Territórios busca reconhecer e fortalecer experiências pedagógicas que explorem as oportunidades educativas do território onde a escola está inserida. Partindo de uma perspectiva de Educação Integral, que considera múltiplas dimensões na formação de um indivíduo, o Prêmio mapeia e promove projetos que integrem os saberes escolares e comunitários, conectando-se ao contexto social, cultural e político dos territórios (histórias, memórias, expressões, movimentos e formas de organização), aos recursos humanos (famílias dos estudantes, moradores, agentes locais e artistas da comunidade) e aos espaços físicos (o geográfico, e também as ruas, praças, parques, associações comunitárias, centros culturais, estabelecimentos e instituições públicas ou privadas) no desenvolvimento de suas intencionalidades pedagógicas.

Por conta dessa vocação, o Prêmio é voltado a projetos que contem, obrigatoriamente, com a participação de professores e de membros de outros segmentos da escola ou da comunidade. Assim, a iniciativa se insere numa visão de que a educação de um indivíduo se dá por meio de contribuições distintas e complementares, não apenas a do professor ou das experiências em sala de aula, mas também do contato pulsante com a vida, com um repertório diverso de contextos e saberes que façam sentido para o estudante, e que podem se dar além dos limites da escola: na rua, no bairro, na cidade, no mundo. Essa perspectiva é desenvolvida também nos Laboratórios Territórios, programa de formação que busca fomentar um olhar mais atento às potencialidades educativas do território e que se desdobra no desenvolvimento de novos projetos, tendo já contemplado mais de uma centena de educadores.

Desde seu início, em 2016, o Prêmio Territórios já recebeu 333 inscrições de projetos das 13 DREs (Diretorias Regionais de Ensino) de São Paulo e de todas as categorias da educação básica. Desse universo, selecionamos a cada ano os dez projetos que se revelam mais potentes na articulação do território como espaço de aprendizagem. Além de se vincularem aos territórios, essas experiências pedagógicas são formas constituintes de territórios em si mesmas, criando lugares com novos significados, imprimindo histórias e afetos, estabelecendo relações de pertencimento com a cidade por parte de estudantes, professores e comunidades.

A cada ano, os projetos inscritos são avaliados conforme os critérios abaixo, que formulamos no momento da concepção do Prêmio:

- **Integração entre escola e território:** a forma como o projeto explora as oportunidades educacionais existentes no território onde a escola está inserida para potencializar seus processos de aprendizagem;

- **Relação com a cultura:** a forma como o projeto integra elementos das artes e da cultura, em sua ampla acepção e diversidade, com atenção aos saberes e fazeres locais e às características físicas e humanas da comunidade em que acontece;
- **Colaboração:** além do professor, participação de dois ou mais correalizadores do projeto que sejam representantes de segmentos da escola ou da comunidade (estudantes, professores, funcionários, famílias, gestores, moradores do bairro, profissionais liberais ou de associações, instituições, empresas ou comércio do bairro etc.);
- **Protagonismo:** nível de apropriação e envolvimento dos participantes nos processos de concepção, planejamento, realização e avaliação do projeto;
- **Interdisciplinaridade:** associação de conhecimentos e práticas entre as disciplinas e os saberes – preferencialmente, sem hierarquização entre eles;
- **Acessibilidade e Diversidade:** práticas integradoras que construam a diversidade em ambientes plurais, referente às participações do corpo docente e de crianças com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva, neuromotora, do espectro autista e múltiplas), bem como as interlocuções para debate e reconhecimento das identidades de gênero, sexualidade e vulnerabilidades sociais, fomentando diferentes formas de comunicação escrita, oral, interpessoal, não verbal e virtual;
- **Currículo:** a conexão do projeto com o currículo por meio da proposta político-pedagógica da escola, em diálogo com os diversos sujeitos, saberes, culturas, territórios e manifestações, e também com a Matriz de Saberes (Currículo da Cidade), com os Territórios do Saber (Programa SPI), com os 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU e com os pressupostos dos Territórios Educativos, na perspectiva da Formação e da Educação Integral, orientado pelo princípio de Cidade Educadora;
- **Desenvolvimento do projeto como prática investigativa:** em que medida a definição dos conteúdos e ações constitui-se como um processo consistente de investigação e produção de conhecimento, tanto por parte dos realizadores quanto dos participantes;

- **Impacto:** efeitos gerados e desejados pelo projeto nos participantes, nos processos educacionais escolares, no ambiente escolar e na comunidade;
- **Potencial multiplicador:** da metodologia utilizada, de modo que possa ser replicada e/ou inspirar iniciativas em outras escolas.

A avaliação minuciosa das inscrições é realizada por uma comissão de jurados composta por especialistas no campo da educação e da cultura. Desde o início da premiação, participaram:

4ª edição – 2019

Ediney Gusmão | Felipe Arruda | Maria Antônia Goulart
Marcia Gobbi | Uyara Vieira Costa de Andrade

3ª edição – 2018

Beatriz Goulart | Felipe Arruda | Juliana de Almeida
Mayra Vidal | Macaé Evaristo

2ª edição – 2017

Beatriz Goulart | Eduardo Priore | Felipe Arruda
Luiz Fernando Costa de Lourdes | Pilar Lacerda

1ª edição – 2016

Beatriz Goulart | Felipe Arruda | Rita Elvira García
Stela Barbieri | Yuri Scardino

Selecionados os projetos, iniciamos os Encontros de Conexão e Reflexão, uma série de roteiros, visitas e trocas entre os professores representantes de cada projeto premiado, acompanhada de conversas e dinâmicas inspiradoras provocadas por artistas e educadores convidados, como André Gravatá, Bel Santos Mayer, Sidneya Chagas, Alef Santos, ColetivA Ocupação, Beatriz Goulart, Mariana Galender, Felipe Tenório, Magno Rodrigues Faria, Grupo Contrafilé, Helena Singer, Pilar Lacerda, Maria Vilani, Lia Goes, Sr. Joaquim, e Zé Bueno. O relato sobre a experiência desses Encontros pode ser lido adiante, no texto de Natame Diniz.

Quanto à premiação que destinamos aos projetos, entendemos como um conjunto de ações de formação e recursos que fortaleçam o trabalho das escolas, professores e comunidades. Esse conjunto inclui um apoio financeiro para a continuidade da iniciativa, a participação dos professores nos Encontros de Conexão e Reflexão, a produção de um documentário em vídeo que visa ampliar a visibilidade do projeto, bolsas de estudo para cursos e outros benefícios em atividades culturais do Instituto Tomie Ohtake, além de catálogos de arte relacionados às exposições do Instituto e de coleções de livros doadas por editoras e instituições parceiras, a quem agradecemos imensamente, como Autêntica, Boitempo, Carochinha, Companhia das Letras, Editora SM, Editora do Brasil e Itaú Social. Acreditamos que mais importante do que o reconhecimento do mérito é a colaboração em processos formativos, de criação de redes, de aprofundamento do debate sobre a relação escola-território e das práticas vigentes, inspirando outras a nascerem.

Todos os anos, encerramos o Prêmio Territórios com um evento de celebração no grande *hall* do Instituto Tomie Ohtake. Para além dos pronunciamentos oficiais do Instituto, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e dos nossos patrocinadores, a cerimônia é dedicada à exibição dos documentários produzidos sobre cada projeto, às falas dos professores, diretores de escolas, estudantes e membros da comunidade, e a intervenções de força poética e política que mobilizam os presentes para as urgências da educação.

Mais adiante (p. 160-161) estão relacionados no mapa da cidade de São Paulo os 40 projetos já premiados. Localizadas nas mais distintas regiões, essas escolas compõem hoje um conjunto de práticas exemplares que mostra caminhos viáveis para que a educação pública possa se abrir a uma aprendizagem intimamente ligada aos seus contextos. Ampliar o mapeamento e a visibilidade de experiências de destaque e fortalecer o debate sobre Educação Integral e a relação entre escola e território são as diretrizes do Prêmio Territórios para o futuro.

**UM OLHAR
SOBRE OS
PROJETOS
PARTICIPANTES
DO PRÊMIO
TERRITÓRIOS**
MARIA ANTÔNIA GOULART

Introdução

Este artigo é a resposta a um convite desafiador – entender os avanços e desafios apresentados por projetos selecionados ao longo das quatro edições do Prêmio Territórios, iniciativa do Instituto Tomie Ohtake em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Dirigido a escolas e professores da rede pública municipal de São Paulo, o Prêmio pretende iluminar projetos colaborativos em andamento que sejam realizados em parceria entre professores, gestores escolares, diferentes segmentos da escola (outros professores, estudantes, funcionários e famílias), e com as diversas potencialidades da cidade, promovendo ações que aconteçam intra e/ou extramuros, que sejam exemplares na perspectiva de uma Educação Integral, integrada e integradora, e que tenham a cultura, em sua ampla diversidade, como eixo central.¹

Os projetos apresentados pelas escolas refletem as pautas que estavam sendo discutidas na educação do município – como meio ambiente e sustentabilidade, gênero, relações étnico-raciais, acesso a espaços culturais, requalificação urbana, moradia, culturas locais e identidade.

Esses projetos dão materialidade a uma rede que incentiva e apoia um processo educativo conectado à vida dos habitantes do território. Essa proposta pedagógica conecta culturas e saberes locais, processos de urbanização, moradia, meio ambiente e políticas públicas aos processos de ensino e aprendizagem da escola, dando sentido ao que se ensina e se aprende. Ao trazer o território para dentro da escola se inicia um processo rico de problematização das questões que fazem parte da vida dos estudantes, professores e comunidade. O currículo tradicionalmente é produzido com base em uma lógica conteudista que recorta os assuntos que fazem parte da vida e os ensina de forma descontextualizada. Nessa abordagem pedagógica, reconectar o que a escola ensina com seu contexto e estabelecer relações entre saberes é muito difícil para a maioria dos estudantes. Usar o território como contexto traz a possibilidade de introduzir os estudantes em uma dinâmica rica, na qual o que será estudado ou investigado é algo que gera interesse no grupo porque faz parte da sua vida, porque eles conseguem perceber a relevância e aplicação do conhecimento que será produzido.

Assim, o território aparece de diferentes formas e níveis de aproximação, visando garantir a contextualização dos temas e problematizar questões da vida ou, ainda, como

espaço de pesquisa, experimentação, encontros e descobertas. Para tanto, são incentivadas na elaboração dos projetos as contribuições de toda a comunidade escolar – direção, orientação pedagógica, estudantes e famílias –, integradas à visão sistêmica e interdisciplinar trazida pelos professores das diferentes áreas de conhecimento. Esse envolvimento de todos os segmentos da escola atende a uma das premissas do Prêmio Territórios: que os projetos reflitam um trabalho coletivo.

Além disso, o território é entendido como parte do currículo. Ou porque precisamos educar os estudantes para a vida, para a cidadania, para entender o mundo e nele intervir, ou porque ele é o lócus onde é possível explorar conceitos e exercitar competências desejadas pelas escolas. Por exemplo, qual o significado de diferentes equipamentos educacionais, culturais, esportivos e de lazer para as pessoas? O que o ir e vir das ruas nos ensina sobre a diversidade da população – raça, cor, condição social e comportamentos – e como a vida pulsa nesse movimento? E como cada pessoa, individualmente, a partir da reflexão sobre as experiências do cotidiano, pode ir moldando sua visão do mundo, seus direitos e deveres de intervir para melhorar as condições de viver em comunidade? Nesse sentido, a praça, o parque, a rua, o museu, tudo é potência, tudo pode ser explorado, problematizado e ressignificado.

As temáticas dos projetos refletem a vida. Seja o incômodo com um terreno próximo à escola que se tornou local de despejo de lixo, seja a indignação das meninas que reclamam o direito de usar a quadra tanto quanto os meninos, seja a vontade de saber como brincam crianças indígenas que vivem em uma aldeia próxima à escola. Os temas apontam para as inquietações, necessidades da convivência, desejos de entender a realidade para poder transformá-la.

Outra premissa cara ao Prêmio Territórios é o protagonismo dos seus participantes, em especial dos estudantes. Busca-se estabelecer um contraponto à visão da escola como executora de projetos para uma escola ativa, criativa e autônoma que conhece seus alunos, sua comunidade e seu território, reflete sobre os temas que a afetam e propõe projetos aderentes à sua realidade.

Assim, nos projetos do Prêmio Territórios o protagonismo aparece com força nas experiências vivenciadas seja pelas crianças bem pequenas, seja pelos jovens e adultos. Por meio de dinâmicas de participação bastante diversas – conselhos, assembleias, projetos autorais e roteiros de pesquisa – e na exploração do território, os educandos são os responsáveis por fazer as escolhas e dar o tom nos projetos.







Nesse processo de fortalecimento da autonomia e de criação de espaços de protagonismo, os alunos da educação de jovens e adultos têm seus saberes reconhecidos e articulados ao currículo, produzindo e intervindo em mapas do seu bairro e da sua cidade, colaborando com a criação de hortas agroecológicas, compartilhando músicas, histórias e memórias. Esse reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes são ponto de partida para que os educadores proponham atividades de pesquisa, de investigação, de reconhecimento e de intervenção, manipulando diferentes suportes e utilizando várias linguagens.

A organização dos jovens em coletivos é uma forma apresentada nos projetos que demonstra o protagonismo dos estudantes. Forma bastante contemporânea, de estrutura mais horizontal e baseada na auto-organização, os coletivos em certa medida hoje ocupam o que foram os espaços estruturados dos grêmios estudantis e as associações de estudantes para tratar de temáticas específicas, como o feminismo, o meio ambiente, as expressões culturais. Nos projetos do Prêmio muitos coletivos foram criados, e outros, fortalecidos ao se constituírem como espaços de construção coletiva, deliberação e execução dos projetos.

Com as crianças pequenas o protagonismo é a chave para seu reconhecimento como sujeitos da aprendizagem. Nos projetos apresentados no Prêmio Territórios percebe-se o cuidado dos educadores em utilizar perguntas disparadoras para garantir a reflexão das crianças sobre os assuntos abordados. Elas não são simplesmente informadas do que será feito, são envolvidas na criação do projeto trazendo suas ideias, incômodos e desejos.

E, se em alguns aspectos – como integração curricular, gestão democrática da escola e planejamento intersetorial – muito se avançou nessa aproximação da escola com o território, a avaliação aparece talvez como um dos maiores desafios para a escola. A forma de avaliar por meio de um produto final – em geral uma prova – desconsidera o processo e o ponto de partida dos estudantes. Essa forma como a escola tradicionalmente avalia a aprendizagem pressupõe que todos os estudantes irão aprender e expressar sua aprendizagem da mesma forma e com os mesmos recursos. Isso vai de encontro ao movimento de reconhecimento das singularidades e de busca por maior personalização no ensino. Outro aspecto relevante no tema de avaliação diz respeito à definição do que queremos que nossos estudantes aprendam. Currículos

estruturados por conteúdos não se ajustam às novas diretrizes trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de trabalho por competências.² O foco deve abandonar os componentes curriculares de forma isolada para introduzir uma abordagem interdisciplinar que priorize o desenvolvimento das competências de conhecimento, pensamento crítico, científico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e colaboração, responsabilidade e cidadania.

Nesse contexto, a pergunta que devemos fazer é: “O que e como avaliar os resultados e impactos dessa articulação?”. A leitura das experiências analisadas não nos dá pistas de como poderia ser. Tais experiências ficam ainda restritas à avaliação relacionada aos resultados de aprendizagem dos alunos nos projetos. O uso do território e seu impacto na gestão democrática, na participação dos alunos e na construção e apropriação do PPP também podem e devem ser avaliados na perspectiva da Educação Integral.³ Porém, nas falas de professores, estudantes e seus responsáveis aparecem com bastante clareza resultados percebidos que precisam ser mais bem demonstrados, medidos e avaliados. Nesse aprendizado incorporado pelas famílias talvez resida um dos principais benefícios para o desenvolvimento integral desses estudantes.

Como exemplo, nas experiências mapeadas pelo Prêmio Territórios destaca-se o fato de a mãe de um aluno surdo relacionar a maior autonomia conquistada por seu filho em casa à segurança que ele ganha ao frequentar os espaços culturais da cidade. Ou o que crianças não indígenas aprenderam sobre as formas de viver, de brincar e de estar no mundo dos Guarani, interagindo com eles em sua aldeia. Alunas e alunos passam a valorizar o território e aumentam sua autoestima pelo orgulho de pertencimento a um lugar, naquilo que se aprende nas trocas de saberes. Nessas experimentações são criadas condições para que estudantes de diversas afiliações religiosas conheçam, compreendam e respeitem a cultura afro-brasileira, mudem hábitos alimentares e descubram a alegria dos feirantes, comerciantes e transeuntes que recebem as crianças pequenas nas suas visitas e incursões urbanas. Todo esse movimento indica um maior protagonismo e autonomia dos estudantes; a ampliação do acesso e oportunidade de fruição dos espaços culturais da cidade; valorização das trocas interculturais e intergeracionais; valorização da diversidade e da inclusão e incentivo à mobilização da comunidade para lutar por políticas públicas adequadas a partir do trabalho de cartografia social, resgate da memória e pesquisa.

Enfim, como medir os resultados – tão ou mais relevantes do que os aprendizados das áreas consagradas do conhecimento – que são produzidos nessa dinâmica escola-território? Esse desafio permanece para as escolas nas próximas edições do Prêmio e nos seus desafios cotidianos.

A atuação integrada da comunidade escolar – escola, estudantes, famílias –, somada ao apoio de toda a comunidade do território, pode alterar profundamente para melhor a realidade. O projeto, movido por sonhos, por encontros, pela capacidade de encantar e de mobilizar os territórios educativos, nos mostra pura potência. Nas histórias dos participantes, não apenas nas suas vozes mas, também, em suas entrelinhas, encontramos muitos sonhos, trabalho, esforço, muitos avanços e, ainda, grandes desafios.

O que de início já salta aos olhos é que *não se constrói um território educativo com um projeto individual*. O território educativo é tecido, cerzido e costurado por múltiplas mãos. Esse processo se apresenta como um *patchwork*. Não reflete um complexo planejamento prévio rígido para ser executado pelo grupo, mas algo que, sem perder os eixos norteadores, é flexível o bastante para se adaptar e, assim, incorporar as novas descobertas. A grande arte está em identificar ao longo do processo a forma de unir os pedaços daquilo que vai sendo produzido pelos integrantes do grupo, respeitando e acolhendo seus desejos, suas descobertas e seus interesses. Com a clareza sobre objetivos comuns, valores e princípios, os participantes atuam com autonomia e liberdade, trazendo suas contribuições que geram estranhamento por refletirem diferentes pontos de vista.

Neste texto vamos olhar cada uma dessas partes, as costuras e os avessos dessa colcha, buscando compartilhar diferentes formas de se fazer essa costura, distintas concepções estéticas que orientam cada grupo. Afinal, se temos convicção de que ainda há muito o que fazer, também já sabemos que há vários passos a serem trilhados nessa caminhada.

A exploração do território como projeto coletivo

No contexto do Prêmio Territórios a relação escola-território é entendida como fruto de um projeto coletivo. O que se busca não são iniciativas individuais de professores ou gestores, por mais interessantes que sejam. A proposta é identificar as escolas que

desenvolvem como parte do seu projeto político-pedagógico o olhar sistêmico e sistemático de buscar e agir fora dos seus muros. Esse entendimento vai ao encontro de outros movimentos e redes que fomentam e valorizam escolas democráticas, inclusivas e sustentáveis.

Um deles é o movimento de Cidades Educadoras.⁴ Iniciado em 1999 em Barcelona, reuniu representantes de governos locais de cidades que acreditavam na melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes a partir do reconhecimento do potencial educativo latente de toda a cidade. Por meio da colaboração e cooperação entre seus membros busca-se institucionalizar procedimentos de gestão, tomada de decisão e execução de políticas públicas que fortaleçam a escola como espaço democrático e comunitário. E que incorporem a cidade como um espaço educador, a possibilidade de aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; a valorização do aprendizado vivencial e a priorização da formação de valores.

Outro movimento que se alinha ao Prêmio é o de Inovação na Educação Brasileira. Organizado com base em um mapeamento de iniciativas de escolas e organizações da sociedade civil inovadoras e criativas,⁵ foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2015⁶ com o objetivo de criar as bases para uma política de fomento à inovação e à criatividade na educação básica. A proposta estabelece cinco sentidos para a educação inovadora: 1) gestão colaborativa e corresponsável; 2) currículo orientado pelo foco no desenvolvimento integral da produção de conhecimento e cultura e da sustentabilidade social, econômica, ecológica e cultural; 3) ambiente voltado para a aprendizagem, de modo a potencializar a criatividade e a convivência enriquecedora nas diferenças; 4) metodologia que valoriza o protagonismo do estudante, a personalização das estratégias pedagógicas e a organização de projetos que interessem aos estudantes e impactem a comunidade, contribuindo para a formação de todos os envolvidos; e 5) estratégias intersetoriais e em rede, envolvendo a comunidade para a garantia dos direitos fundamentais dos estudantes.

É, portanto, numa escola integral, inclusiva, sustentável, criativa e inovadora que se constroem as condições para esse encontro com o território. Esse “lançar-se para fora de si” exige que a escola se perceba como instituição local de referência para a produção de um conhecimento contextualizado, crítico e criativo. *A escola que olha para o território é aquela que procura compreender mais do que o que seus alunos aprenderam ou não dos conteúdos trabalhados a cada ano letivo. Ela, acima de tudo,*



*isso tudo é feito de uma forma
que todos eles se sentem protagonistas.*





*paske nou Brezil,
pagen löt jan, fòk nou aprann.*



busca conhecer seus alunos, seus contextos, saberes e potenciais. É a escola que se entende como parte da cidade e, portanto, é dela indissociável.

As iniciativas inscritas no Prêmio Territórios envolvem diversos atores e, também, representantes de vários grupos da comunidade escolar. Todos os projetos partem de um desejo ou inquietação de um professor ou professora, estudante ou parceiro, mas só se efetiva quando há o envolvimento de mais pessoas. Não se trata apenas de executar uma boa ideia trazida por um professor ou pelo gestor. Os projetos contam com a contribuição ativa e continuada de diversos agentes.

A título ilustrativo vale citar a experiência da EMEF Paulo Gonçalo dos Santos, que surgiu como uma sequência didática em que a professora de Geografia abordaria o tema da agricultura, e o professor de Ciências, o solo. Após o seu início, nos diálogos com as crianças surgiu a necessidade de investigar mais o tema. No trabalho de pesquisa o grupo tomou conhecimento da lei municipal sobre alimentação escolar na rede municipal de Educação que estabelece que parte da alimentação fornecida aos alunos deve ser orgânica. A partir daí o grupo aprofundou sua investigação sobre como garantir alimentos orgânicos na escola e visitou uma zona rural em Parelheiros (no extremo sul do município de São Paulo). O trabalho envolveu a pesquisa e a reflexão sobre os alimentos, o processo de produção e o impacto da agricultura no ambiente e na saúde, e deu início a uma campanha para uma merenda 100% orgânica na cidade de São Paulo. Ele cresceu e envolveu outras turmas de estudantes e agricultores.

Muitos outros projetos selecionados ao longo das quatro edições do Prêmio Territórios também podem exemplificar esse caráter coletivo e compartilhado. Dentre os aprendizados identificados vale destacar o forte engajamento dos estudantes e a percepção de que aquilo que se estuda e a vida são uma coisa só, não podem ser trabalhados de forma apartada.

Sobre os ciclos envolvidos – crianças bem pequenas podem sair da escola?

Projetos executados fora dos muros da escola que envolvem crianças pequenas são sempre muito desafiadores. Em nossa sociedade ainda é comum o entendimento de que as crianças precisam estar dentro da escola, cuidadas e protegidas, e que a rua

é um espaço perigoso e violento, a ser evitado. No entanto, em especial para as crianças pequenas, aprender o mundo envolve compreender a cidade. Elas não aprendem ouvindo alguém falar sobre algo. Aprendem brincando, manipulando objetos, com o corpo, com os sentidos, com o estabelecimento de relações afetivas. É da observação atenta e da vivência nas situações cotidianas que surgem as perguntas disparadoras da aprendizagem. Portanto, especialmente para elas, explorar o território ganha mais relevância embora também envolva maior complexidade.

Ao longo das quatro edições do Prêmio Territórios identificamos um número significativo de experiências envolvendo crianças da educação infantil de CEIs e EMEIs. A circulação com crianças pequenas pelas ruas da cidade, praças e espaços culturais, que em muitos contextos pode se configurar como um impedimento, nas escolas participantes é encarada como uma grande oportunidade para o desenvolvimento de sua autonomia e independência.

Já na primeira edição, em 2016, três projetos se destacaram. A EMEI Leopoldina aproveitou o eixo curricular de educação ambiental para conectar a construção de viveiros na escola com visitas regulares a espaços do bairro como as feiras livres. Nelas, as crianças podem conhecer uma diversidade grande de legumes e hortaliças e interagir com os feirantes.

Na CEI Geraldo Magela Peron os passeios são planejados para ampliar o repertório e o capital cultural dos pequenos numa perspectiva de construção estruturada de um bairro educador. As crianças escolhem os lugares da cidade que querem conhecer e se preparam coletivamente para a visita.

A EMEI Gabriel Prestes foi selecionada em duas edições do Prêmio Territórios, com os projetos “Exploradores da Cidade”, em 2016, e “Conhecendo e Sendo em São Paulo”, em 2018. Na primeira ocasião a escola apresentou sua estratégia de construir roteiros estruturados de investigação protagonizados pelas crianças dentro e fora da escola. Um baú do tesouro é aberto em sala de aula com várias pistas e materiais de apoio à exploração. A partir daí se elabora o roteiro de toda a visita com a distribuição das tarefas e responsabilidades entre as crianças. De forma lúdica e criativa elas são envolvidas ativamente de modo a terem um olhar e uma escuta qualificados nos lugares visitados. No retorno, o trabalho tem continuidade, articulando os aprendizados dentro e fora da escola.

Em 2018 a escola introduziu um itinerário de visitas às casas dos estudantes. A exploração da cidade, então, vai se dar nos caminhos que os estudantes fazem diariamente de casa para a escola, guiada pelas próprias crianças. Nesse caso, cada guia precisa se organizar para conduzir o grupo, definindo pontos de referência, fazendo contagem de cruzamentos e estabelecendo a rota. Além disso, as visitas favorecem maior aproximação e conexão afetiva entre os estudantes, suas famílias e professoras. E criam para a família um sentimento de empoderamento e pertencimento à comunidade. A criança se sente muito empoderada também. Para a turma, é uma oportunidade rica de conhecer como vivem os colegas e aprender sobre realidades distintas das suas.

Essas três escolas apresentam diferentes possibilidades para aproximação da escola com o território. Mesmo considerando os desafios de logística envolvidos na circulação pela cidade com crianças pequenas, uma vez que os projetos são definidos e que há segurança pedagógica sobre seus benefícios para o processo de aprendizagem, a proximidade dos espaços visitados em relação à escola perde centralidade e a cidade passa toda ela a ser um campo de exploração também para os bem pequenos. Para funcionar, essas incursões pela cidade exigem que se estabeleça, realmente, a relação de parceria família-escola e a confiança, entre mães e pais, de que as crianças estarão seguras e terão muito a ganhar.

Sobre os temas trabalhados – afinal, que pautas aproximam a escola da comunidade?

O professor de Língua Portuguesa Diego Navarro provoca nossa reflexão sobre os enfrentamentos com o mundo que a escola precisa assumir para se constituir como espaço de investigação, crítica, construção e compartilhamento de conhecimento. E nos leva a perguntar: “É possível construir essa escola sem tais enfrentamentos, sem o território?”.

O que torna *educativo* um território – agentes, espaços, dinâmicas e saberes de um lugar – é a identificação e a mobilização de seus potenciais com intencionalidade pedagógica. O território, então, “insere questões e as sustenta, adquirindo dimensão no currículo da escola e, pelo próprio processo de aprendizagem, recebe de novo as questões reinventadas”.⁷

Os temas que devem ser trabalhados em um currículo são parte de uma questão recorrente nos espaços de diálogos e formação de profissionais da educação. A perspectiva majoritária nas escolas ainda é a de um currículo voltado apenas aos saberes científicos e muito amparado nos livros didáticos. A ideia de que o território – seus saberes e desafios – também deve fazer parte do currículo das escolas, embora não seja nova, ainda não está legitimada para a maioria dos profissionais da educação.

No caso do município de São Paulo, encontramos uma situação diferente e bastante interessante. Por força legal, o território educativo figura como um dos princípios pedagógicos da Rede Municipal de Educação,⁸ favorecendo a criação de iniciativas pedagógicas que incorporem o território, seus agentes e suas vozes aos projetos político-pedagógicos das escolas. Nas iniciativas inscritas no Prêmio Territórios verifica-se uma diversidade de temas e assuntos trabalhados nos projetos. Mas fica evidente que olhar para o território provoca a escola a se debruçar particularmente sobre temas da atualidade. As situações vividas pelos estudantes em casa, na rua e na escola pautam o desenvolvimento dos projetos e entram no currículo.

É o que acontece no projeto “Coletivo Feminista” da EMEF Sebastião Francisco, o Negro. As alunas sentiram necessidade de falar sobre as situações de assédio vividas por elas nos diversos espaços onde circulam, o que mobilizou as professoras para tratarem do problema. O feminismo não estava definido *a priori* como tema de estudo, mas ganhou relevância por ser assunto de interesse dos estudantes. A partir daí a equipe pedagógica estruturou um conjunto de ações que mobilizaram professores de várias áreas do conhecimento. Eles reorganizaram seus planos de aula articulando os componentes curriculares ao tema proposto pelas alunas, com leituras, reflexões, rodas de conversa, produção de cartazes e projetos de intervenção na escola e na comunidade.

Ao decidir trabalhar uma questão delicada, e ainda tabu para muitas famílias e professores, a escola estava realmente atenta e aberta às inquietações das alunas e ao mal-estar provocado pelo assédio. Enfrentou o problema e o trabalhou não apenas internamente, mas envolvendo a comunidade. Nesse caso, o problema do assédio possivelmente dizia respeito não apenas às suas alunas, mas afetava muitas outras jovens do entorno. Essa é uma pauta que certamente aproximou a escola e a comunidade.

A exploração do território como espaço de aprendizagem – investigação e interdisciplinaridade

As experiências das escolas apontam para uma reflexão importante sobre a extensão do território de que estamos falando. Elas contemplam o entorno imediato da escola, ou a cidade seria sua abrangência?

O que se verifica nas experiências do Prêmio Territórios é que, em muitos casos, os limites territoriais são definidos pelos projetos ao longo dos seus processos de planejamento e desenvolvimento. As escolas têm demonstrado que é possível se apropriar da cidade de diversas maneiras e com distintas intencionalidades. O que de início poderia ser compreendido como exploração do bairro como espaço ampliado da escola pode abranger espaços e equipamentos em diversos pontos da cidade por suas conexões com o projeto político-pedagógico ou pelo interesse demonstrado pelas turmas por um tema específico.

Assim, ao longo das quatro edições do Prêmio Territórios, as iniciativas cada vez mais têm enxergado o território para além do entorno da escola, abrangendo toda a cidade.

Ao tratar do tema da globalização, Milton Santos⁹ propõe uma nova forma de entender o funcionamento do território, por meio de horizontalidades – lugares vizinhos que constituem uma continuidade territorial – e verticalidades – formadas por pontos distantes uns dos outros que se ligam por diversas formas e processos sociais.

Nas primeiras edições do Prêmio, em 2016 e 2017, na maior parte das iniciativas selecionadas a escola atuava como catalisadora de articulações com a comunidade do seu entorno. Esses projetos enxergavam o território com base em demandas e oportunidades de aprendizagem ou engajamento local identificadas pela escola. Seguindo a definição de Milton Santos, ela estava mais dedicada à horizontalidade. Nas duas últimas edições, especialmente na mais recente (2019), é possível perceber um amadurecimento dos atores envolvidos nos projetos atuando nas horizontalidades mas, também, em verticalidades.

No projeto “A quadra é de quem quiser” da EMEI Afonso Sardinha o uso da quadra ao lado da escola foi um disparador para o trabalho em torno dos estereótipos de gênero da sociedade e que se manifestam nas falas e nas atitudes dos meninos ao considerar

que são detentores de maior direito de uso da quadra do que as meninas porque “menina brinca de boneca”. A produção de um vídeo pelas crianças provocando a verbalização desses conceitos e problematizando-os coletivamente traz uma tensão social para dentro do espaço escolar que vai muito além do uso da quadra vizinha, pois busca provocar um debate muito mais amplo em torno das estruturas sociais.

Na experiência do CEU EMEF Paulo Gonçalo dos Santos, o trabalho de cartografia social do bairro abriu o espaço para o estudo das políticas públicas de desenvolvimento urbano da cidade numa dinâmica de aprendizagem mais engajada e significativa para os estudantes. Ainda que o território de intervenção escolhido seja a comunidade da Fumaça, onde a escola está inserida, a forma como o trabalho foi desenvolvido se deu para muito além do entorno escolar. Partindo da investigação do seu entorno, os alunos estudaram a política de desenvolvimento urbano e habitacional do município como um todo buscando compreender o processo de ocupação da cidade, suas contradições e desigualdades produzidas, exercitando o pensamento crítico e a visão sistêmica.

Em alguns casos a orientação curricular do município de São Paulo para alinhamento dos projetos aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹⁰ contribuiu para que a escola expandisse seu olhar. Os projetos da EMEF Sócrates Brasileiro e do CIEJA Clóvis Caetano Miquelazzo são bons exemplos. Ambos foram iniciados com a requalificação de terrenos do entorno usados para descarte de lixo transformando-os em hortas comunitárias, mas aproveitaram o envolvimento de todos para discutir a política municipal de alimentação escolar.

No projeto “Territórios Brincantes” da EMEI Professor José La Torre, a visita dos estudantes a uma aldeia indígena foi preparada com todo o cuidado. A ideia era não fazer uma incursão folclórica que reforçasse estereótipos, mas um encontro com a cultura indígena. Dessa forma, o território educativo se amplia para além do entorno da escola para fortalecer ou contextualizar o trabalho pedagógico em curso.

Nas expedições a espaços culturais da cidade desenvolvidas pelo CIEJA Vila Prudente Sapopemba com base em roteiros pedagógicos estruturados, a rede cultural da cidade passa a ser integrada ao projeto político-pedagógico, produzindo uma interface entre cultura e educação.

Finalmente, no caso da EMEF Desembargador Amorim Lima a cidade inteira passa a se constituir como espaço a ser explorado, experimentado e apropriado pelos

estudantes e educadores por meio de articulações de horizontalidades e de verticalidades. Buscou-se, nesse caso, integrar o espaço geográfico da cidade e os processos sociais e culturais ao projeto político-pedagógico da escola. Isso se deu por meio da elaboração de roteiros de pesquisa que incluem o território fora da escola como espaço de estudo, compreensão da realidade e produção de conhecimento, buscando pontes de diálogo entre o currículo e a cidade. Isso inclui desde visitas a museus, a parques, praças e cinema até “dar uma volta no quarteirão”, promovendo um intercâmbio permanente da escola com o território.

Em todas as experiências aqui citadas verifica-se um movimento de concepção do território como espaço de investigação. Não é apenas um movimento de circulação, de fruição ou de exploração livre. A investigação colocada em curso pelos projetos citados entende que conhecer em profundidade o território, estabelecer relações entre as dinâmicas locais e globais e construir conhecimento sobre o mundo e sobre como transformá-lo é o motor que mantém esses projetos em ação. Esse aprofundamento do conceito de território educativo traz temas que fazem parte da contemporaneidade e provoca a escola a procurar para além do seu bairro os espaços de investigação e produção de conhecimento.

É interessante considerar que a BNCC¹¹ estabelece, como uma das dez competências gerais, que a escola deve “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas”.

As experiências do Prêmio Territórios demonstram o potencial da articulação da escola com o território para colocar em ação práticas pedagógicas interdisciplinares focadas no desenvolvimento das competências de criatividade, investigação e criação. São dinâmicas que, acima de tudo, favorecem o desenvolvimento de sujeitos críticos que lançam sobre seu entorno, sua cidade e o mundo um olhar reflexivo, buscando compreender as dinâmicas sociais nos seus contextos históricos e criar coletivamente espaços e estratégias para lidar com os desafios da vida.





Acessibilidade e diversidade

A temática da acessibilidade e da inclusão de alunos com deficiência ou altas habilidades se configura como um grande desafio para as políticas educacionais brasileiras em geral e um aspecto ainda pouco explorado nas iniciativas inscritas no Prêmio Territórios. Ainda assim, a questão foi problematizada em alguns projetos. Sair da escola envolve pensar em todos e em cada um dos estudantes. Implica especialmente pensar nas condições de acessibilidade das calçadas e do transporte público. O projeto “Conhecer e usufruir a cidade”, da EMEF Professora Nilce Cruz Figueiredo, é um exemplo de como foi necessário pensar na acessibilidade para garantir que a aluna cadeirante pudesse acompanhar o grupo nas visitas.

No entanto, há iniciativas que aprofundam a discussão da inclusão. A escola bilíngue EMEBS Professora Vera Aparecida Ribeiro desenvolveu um projeto de teatro em Libras com seus alunos incluindo apresentações em espaços culturais da cidade para pessoas surdas e ouvintes. Essa é uma abordagem interessante nesse olhar sobre o território.

Pessoas com deficiência têm necessidade e direito de se expressar por múltiplas linguagens e também de ter acesso à cultura. O Movimento de Pessoas com Deficiência adota o lema “Nada sobre nós sem nós”, buscando que todas as decisões e ações para garantir e ampliar direitos sejam feitas com a sua participação ativa e efetiva. Nesse sentido, mobilizar estudantes com deficiência para uma reflexão sobre a acessibilidade da pauta cultural da cidade e a ampliação de ofertas culturais acessíveis fortalece a capacidade crítica e de intervenção dos estudantes que passam a ocupar a cidade não apenas física mas, também, simbolicamente.

Na quarta edição do Prêmio Territórios a EMEBS Helen Keller também foi selecionada com um projeto que trata do acesso de alunos surdos aos espaços culturais da cidade. Nesse caso, o apoio a esses alunos para circular pela cidade e acessar a agenda cultural teve como objetivo principal trabalhar sua autonomia e independência, garantindo-lhes a ampliação de capital cultural e expandindo sua rede de relações.

O número ainda muito pequeno de iniciativas nesse campo nos provoca a questionar as formas como as escolas entendem o trabalho de inclusão e acessibilidade na cidade. Incluir envolve mais do que matricular. A escola inclusiva é aquela que acolhe cada um



dos seus estudantes e desenvolve estratégias para remover as barreiras materiais e atitudinais que impedem seu pleno desenvolvimento. Um olhar para a relação da escola com o território deve, portanto, questionar as condições existentes e necessárias para o acesso aos espaços coletivos e, também, a representatividade de todos os grupos nas oportunidades de trabalho, lazer e convivência. A acessibilidade dos parques infantis, das calçadas, dos espaços públicos e comerciais é condição necessária para uma sociedade que inclui a todos. E também é preciso garantir a oferta de oportunidades de educação e de trabalho para pessoas com deficiência.

Avaliação do projeto

Avaliar implica não apenas medir a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, mas, também, identificar pontos de melhoria nas práticas pedagógicas e em todo o processo educacional para garantir os direitos de aprendizagem de todos os estudantes. A avaliação precisa estar a serviço da formação, da garantia do seu desenvolvimento integral.

De forma geral podemos dizer que a avaliação é um grande desafio na educação. Embora ela seja parte da dinâmica pedagógica cotidiana de todas as escolas, a avaliação, na maioria das vezes, ainda é concebida como separada do planejamento. Avalia-se em geral para aprovar ou reprovar, e não para saber “o que se sabe” – com objetivo de potencializar a aprendizagem –, e “o que não se sabe” – para repensar as práticas e instrumentos pedagógicos.

No Prêmio Territórios, embora haja no formulário de inscrição de projetos espaço para a descrição da forma como é feita a avaliação, percebe-se ser esse ainda um grande e talvez o maior desafio das escolas. Em especial, como avaliar aprendizagens e impactos provocados para além dos diretamente ligados aos descritores ou objetos de conhecimento? Afinal, refletir sobre os processos avaliativos implica repensar o currículo, as práticas pedagógicas, a formação de docentes, a gestão, a própria escola.

A avaliação de um projeto de articulação da escola com o território deve ser concebida no momento de planejamento do projeto, com base na definição do que se quer alcançar. Cartografias sociais, aulas-passeio ou de campo são boas estratégias pedagógicas para

contextualização de temas e potencialização das aprendizagens. Mas como medir também a transformação operada pelos projetos é, sem dúvida, o grande desafio.

O Centro de Referências em Educação Integral propõe em seus cadernos formativos¹² um conjunto de focos para avaliar políticas de Educação Integral e categorias de avaliação do desenvolvimento integral dos estudantes.

Os focos possíveis para a avaliação da política de Educação Integral se organizam em três eixos que, por sua vez, observam cinco dimensões: condições estruturantes (matriz curricular, formação continuada e infraestrutura), escola e território (condições para o desenvolvimento integral), alunos e alunas (desenvolvimento integral dos estudantes).

Explorando o segundo eixo, dedicado às relações da escola com o território, em diálogo com a leitura dos projetos do acervo do Prêmio, podemos sugerir como ponto de partida algumas categorias de análise – protagonismo dos estudantes nos projetos; redução do abandono e evasão escolar; fortalecimento da gestão democrática e aumento da participação da comunidade na escola; e mobilidade e acesso dos estudantes aos diversos espaços da cidade.

A Plataforma Educação e Território,¹³ dedicada a explorar o tema sob diversos aspectos, sugere como possíveis eixos de análise dessa relação a participação e o controle social, o papel da escola como agente de transformação do território, a intersetorialidade e o acesso a bens culturais da cidade numa perspectiva de ampliação do direito à cidade.

Ainda há pouca reflexão sistematizada sobre o tema. As escolas participantes do Prêmio Territórios podem dar uma importante contribuição na identificação dos impactos gerados por essa articulação e na construção de um conjunto de indicadores que possam nortear projetos futuros nesse campo. Num contexto de complexificação das relações na sociedade, muito se tem discutido sobre a escola para o século XXI. Um dos consensos entre especialistas é que abordagens focadas nos conteúdos devem perder sua centralidade em favor de estratégias voltadas ao desenvolvimento de competências. Não basta saber, é preciso conseguir mobilizar os conhecimentos para resolver as questões da vida. Nesse sentido, uma escola que dialoga com seu território e com a cidade como um todo está mais próxima de promover essa mudança de paradigma do que as que ainda trazem um olhar voltado apenas para dentro. Avaliar em

que medida essa relação escola-cidade impacta as condições para oferta de uma educação de qualidade e o desenvolvimento integral dos estudantes pode ser um dos elementos-chave para avançar nesse movimento de escolas conectadas aos desafios da contemporaneidade, da promoção da convivência e da cidadania.

Potencial multiplicador

Por fim, cabe analisar em que medida os projetos apresentados podem ser replicados em outros contextos, por outras escolas e organizações do território. Experiências isoladas ou muito específicas que dependem de uma conjunção de muitos fatores dificilmente podem servir de referência para a rede.

No Prêmio Territórios busca-se fomentar a cultura de olhar para o território, para o mundo como um espaço de exploração, experimentação, questionamento e encantamento. Ao dar visibilidade a cada ano a um conjunto de iniciativas, o que se pretende é demonstrar para toda a rede um conjunto diverso de possibilidades para essa incursão pedagógica na cidade. Daí a importância de apresentar projetos mais simples e outros mais complexos. Para quem ainda está iniciando sua jornada além dos muros da escola, uma ação de qualificação de um terreno vizinho ou o uso de uma praça próxima pode ser um bom ponto de partida.

Para aqueles que já se debruçam sobre os conceitos e estratégias de apropriação da cidade, é importante conhecer a forma como se estruturam os roteiros de pesquisa interdisciplinares, os elementos importantes para a construção de uma rede de parcerias, ou como é possível articular o projeto político-pedagógico da escola com os saberes locais e questões da atualidade. São fatores que podem ser determinantes para a invenção pela comunidade escolar de iniciativas cada dia mais sofisticadas, que transformem a escola em um polo de produção e irradiação de conhecimento.

O que nos move é apoiar as escolas na busca por caminhos para se reinventarem. E isso só será possível se a educação for pensada para lidar com os desafios sociais, econômicos, ambientais e culturais da sociedade atual. E para isso a escola precisa ser pensada com base na diversidade de seus sujeitos e identidades, habitantes de territórios repletos de saberes e memórias, como parte do mundo.

Concluindo, uma escola, um coletivo, uma comunidade, uma cidade. Isoladamente, todos podem muito. Mas juntos, produzem não uma soma de atividades, de projetos e de ações. Nesse encontro entre a comunidade escolar e a cidade o que se vê é o nascimento de algo novo, maior, mais complexo e mais bonito.

NOTAS

1. Disponível em: <https://www.institutotomieohtake.org.br/premios/territorios-educativos>.
2. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.
3. *Educação Integral na prática* – Caderno 1: Conceitos, princípios e estratégias estruturantes. Cidade Escola Aprendiz. Disponível em: www.educacaointegral.org.br.
4. Disponível em: www.edcities.org.
5. Currículo na Educação Integral, Cidade Escola Aprendiz, etapa 9 – Desenvolvimento de orientações curriculares com gestores educacionais e escolares.
6. Lançado pelo MEC em 2016, sob gestão de Renato Janine Ribeiro e Helena Singer. Ver mais em: www.criatividade.mec.gov.br.
7. Currículo na Educação Integral, Cidade Escola Aprendiz, disponível em: www.educacaointegral.org.br.
8. Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME n. 21, de 19 ago. 2019, I a: “o território educativo em que os diferentes espaços, tempos e sujeitos, compreendidos como agentes pedagógicos, podem assumir intencionalidade educativa e favorecer o processo de formação das crianças e adolescentes para além da escola, potencializando a Educação Integral e integrando os diferentes saberes, as famílias, a comunidade, a vizinhança, o bairro e a cidade; configurando-se, assim, a Cidade de São Paulo como Cidade Educadora”.
9. SANTOS, Milton. *Território, globalização e Fragmentação*. São Paulo: Hucitec, 1994.
10. Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME n. 21, de 19 ago. 2019, II, h: “a promoção de reflexões e discussões formativas acerca do Currículo da Cidade, como subsídio importante para orientar a prática pedagógica no Ensino Fundamental, tendo por base os princípios da Inclusão, da Equidade e da Educação Integral, em diálogo com o Projeto Político-Pedagógico das Unidades Educacionais, com a ‘Matriz de Saberes’ e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), articulados aos Territórios do Saber propostos pelo Programa São Paulo Integral”.
11. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
12. *Educação Integral na prática* – Caderno 1: Conceitos, princípios e estratégias estruturantes. Cidade Escola Aprendiz. Disponível em: www.educacaointegral.org.br.
13. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/>.









Escolas municipais de São Paulo com projetos premiados nas 4 primeiras edições do Prêmio Territórios

PRIMEIRA EDIÇÃO – 2016

- 1 “Eu Venho do Mundo” – Raízes Pankararu**
EMEF José de Alcântara Machado Filho
- 2 Aula Pública, uma forma de ocupação do espaço**
EMEF Duque de Caxias
- 3 Bairro Educador**
CEI Geraldo Magela Peron
- 4 Centro de Memória COHAB Raposo Tavares – Integrando Escola e Comunidade**
EMEF Profª Maria Alice Borges Ghion
- 5 Construindo Viveiros de Infância**
EMEI Dona Leopoldina
- 6 Exploradores da Cidade**
EMEI Gabriel Prestes
- 7 História de Assombração para conhecer a cidade de São Paulo – Entre fato e ficção**
EMEF Paulo Freire
- 8 Migração - Por que e para quê**
EMEF Paulo Prado
- 9 Mostra Cultural Itinerante**
EMEF Profª Caíra Alayde Alvarenga Medea
- 10 TCA - TUTORIA**
EMEF Assad Abdala

SEGUNDA EDIÇÃO – 2017

- 11 Brinca CEU**
CEU Butantã
- 12 Conhecer e usufruir a cidade**
EMEF Profª Nilce Cruz Figueiredo
- 13 Escola e museu – uma experiência possível e necessária**
EMEI Dona Leopoldina
- 14 O Haiti é aqui...em Perus!**
CIEJA Perus I
- 15 Projeto Memórias – Pesquisa Colaborativa na Escola e na Comunidade**
EMEF Solano Trindade
- 16 Roteiro de Aprendizagem “Gênero e diversidade” – um diálogo pedagógico e social**
EMEF Infante Dom Henrique
- 17 Teatro em Libras – A revolução dos bichos**
EMEBs Profª Vera Lúcia Aparecida Ribeiro
- 18 Território do saber – Trabalho de Campo**
EMEF Emiliano Di Cavalcanti
- 19 Um rio que passou em minha vida**
EMEF Carlos Augusto de Queiroz Rocha
- 20 Vamos jogar limpo**
EMEF Sebastião Francisco, O Negro

TERCEIRA EDIÇÃO – 2018

- 21 A quadra da escola é de quem quiser!**
EMEI Afonso Sardinha
- 22 Caminhos do Concreto**
EMEF Júlio de Oliveira
- 23 Coletivo Feminista**
EMEF Sebastião Francisco, O Negro
- 24 Conhecendo e Sendo em São Paulo**
EMEI Gabriel Prestes
- 25 Grafismo e culturas indígenas – arte, manifestação cultural e tradição**
CEU EMEF Butantã
- 26 Música e Brincar na Educação Infantil**
EMEI João Mendonça Falcão
- 27 Sementes dos Sonhos**
CEU EMEF Paulo Gonçalves dos Santos
- 28 Slam Altino – ninguém cala o nosso grito!**
EMEF Altino Arantes
- 29 Território Jaraguá**
EMEF Estação Jaraguá
- 30 Todos os territórios são nossos**
EMEI Ricardo Gonçalves

QUARTA EDIÇÃO – 2019

- 31 Agro Floresta Urbana**
EMEF Sócrates Brasileiro Sampaio de Souza Vieira de Oliveira
- 32 CENA - Coletivo Estudantil Neuz Avelino**
EMEF Neuz Avelino da Silva Melo
- 33 Cidade CEU**
CEU EMEF Paulo Gonçalves dos Santos
- 34 Em busca de afro referências nos territórios da cidade de São Paulo**
CIEJA Vila Prudente Sapopemba
- 35 O território e a construção de novas narrativas**
EMEF Desembargador Amorim Lima
- 36 Passeios Culturais – Acesso à inclusão**
EMEBs Helen Keller
- 37 Planeta Sustentável**
CIEJA Clóvis Caitano Miquelazzo
- 38 Saídas Culturais**
CEI Vereador João Toniolo
- 39 Territórios Brincantes**
EMEI Professor José La Torre
- 40 Um país chamado Grajaú**
EMEF Padre José Pegoraro



Assista aos documentários de todos os projetos selecionados pelo Prêmio Territórios acessando o *link* ou o *QR Code*:

<http://premioterritorios.institutotomieohtake.org.br/resultados/>



CULTURA E EDUCAÇÃO: TECENDO TERRITÓRIOS EDUCATIVOS

DAYANA ARAÚJO
MARIETA COLUCCI
RAIANA RIBEIRO
ASSOCIAÇÃO CIDADE
ESCOLA APRENDIZ

A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última [...] uma não pode ser pensada sem a outra.

Pierre Bourdieu

Desde a sua criação, em 1997, a Cidade Escola Aprendiz pesquisa e desenvolve ações que apostam no binômio educação e cultura para transformar a escola brasileira. Das intervenções no território que caracterizaram o Bairro-escola¹ aos seus desdobramentos como política pública Brasil afora, um desafio comum atravessa o cotidiano de educadores e educadoras ainda hoje: como articular os distintos modos de ser, estar, fazer e expressar das comunidades com o conhecimento veiculado e produzido pelas escolas?

As respostas a essa pergunta foram e seguem sendo forjadas por diversos territórios e escolas do país que compreenderam que não basta derrubar os muros e paredes de concreto que os separam. É necessário eliminar as fronteiras invisíveis e trilhar caminhos e aprendizados coletivos que reconheçam e valorizem os diferentes espaços, tempos, linguagens, saberes, poéticas e estéticas presentes na vida de crianças, jovens, famílias e comunidades.

Em um país como o nosso, marcado por inúmeras desigualdades, tal ambição não apenas desloca as diversidades para o centro do debate educativo, traduzindo-as como potência e não mais como obstáculo, mas também materializa um projeto de escola comprometido com a Educação Integral de cada estudante e referenciado nas múltiplas identidades e culturas dos territórios brasileiros.

Nesse contexto, espaços como o Instituto Tomie Ohtake cumprem papel fundamental no fomento ao paradigma que defende a indissociabilidade entre educação e cultura, seja por meio de seu programa permanente de exposições, que busca assegurar o acesso gratuito aos bens culturais, seja por iniciativas como o Prêmio Territórios, no qual se coloca como catalisador de ações inovadoras construídas com comunidades e escolas da cidade de São Paulo.

Laboratório Territórios: experimentação e cocriação de práticas

Desde sua primeira edição, em 2016, o Prêmio Territórios tem se consolidado como uma iniciativa que, além de iluminar experiências que conectam escolas e territórios a partir da cultura, oferece aos docentes da rede municipal de São Paulo a oportunidade de aprofundar os conhecimentos que integram educação, cultura e território.

Realizado em parceria com o Aprendiz, o Laboratório Territórios completa três edições de um percurso de investigação e cocriação que tem possibilitado aos educadores e educadoras identificar e incorporar os Saberes Locais e Potenciais Educativos dos territórios às práticas pedagógicas e ao Projeto Político-Pedagógico das escolas.

Utilizando os critérios de seleção do Prêmio Territórios² e o Currículo da Cidade Educadora³ – plataforma desenvolvida pelo Aprendiz e por organizações parceiras que fomenta a constituição de Territórios Educativos –, o Laboratório cria espaços de experimentação nos quais é possível refletir, testar e aprofundar ideias e práticas educativas que mobilizam diferentes linguagens, conhecimentos e formas de interação com o ambiente urbano.

Nesse processo, os participantes passam a (re)conhecer os *Saberes Locais*⁴ de cada território, ou seja, as práticas cotidianas, hábitos, valores, memórias e histórias socialmente construídos e presentes em todos os territórios, ainda que não tenham sido concebidos ou percebidos como tal.

Também desenvolvem instrumentos para mapear os *Potenciais Educativos* – isto é, ferramentas que os ajudem a identificar nos territórios os *Agentes* (pessoas, coletivos ou instituições), os *Espaços* (ambientes e lugares) e as *Dinâmicas* (eventos climáticos, festas, rituais, deslocamentos etc.) capazes de gerar aprendizagem. E, por fim, se debruçam sobre as *Intencionalidades Pedagógicas*, estabelecendo com clareza os objetivos de ensino e aprendizagem que desejam mobilizar nos estudantes com base em sua prática.

Além de posicionar o território como insumo, vivência e contextualização do processo educativo, esse conjunto de operações vai gradativamente ampliando o

olhar dos participantes para a cidade, permitindo que ela seja vista como geradora de conteúdos que se aprendem, como espaço onde se aprende e como um organismo complexo e vivo com o qual se aprende.⁵

Soma-se a isso o fortalecimento do papel de educadores e educadoras na mobilização de Territórios Educativos pela cidade. Se, por um lado, as rodas de conversa e trocas de experiências entre escolas de diferentes bairros vão rascunhando um mapa de conflitos, fragilidades e ausências, por outro, deixam entrever os desejos, afetos e resistências de cada localidade. A cada encontro, uma nova São Paulo emerge pelas mãos dos professores.

Metodologias ativas e homologia de processos

Junto aos professores, o Laboratório tem gerado novas formas de planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas *com*, *na* e *sobre* a cidade. Jogos, *templates*, dinâmicas, conversa com especialistas e diálogo entre os participantes integram as estratégias dessa jornada formativa. Já as metodologias ativas utilizadas envolvem os educadores em uma análise crítica de suas práticas, considerando o que já realizam, as condições de vida das crianças e adolescentes e os recursos existentes nas escolas.

As dinâmicas propostas nos encontros são elaboradas de modo que os educadores sejam agentes dos processos de investigação e produção de conhecimento. A tríade pensar-criar-agir entra em cena, fornecendo pistas do que eles podem realizar com seus estudantes. Opondo-se às noções de transmissão do conhecimento e da visão do professor como mero replicador de soluções pedagógicas prontas, essa perspectiva – pautada pela homologia de processos – visa garantir que o docente seja autor dos processos de ensino-aprendizagem e que, a partir de suas experiências, conhecimentos e contextos, possa elaborar novas experiências com os alunos.

Nas três edições do Laboratório Territórios, ao todo, 75 professores de CEIs, EMEIs e EMEFs da rede municipal de São Paulo, oriundos de 10 das 13 Diretorias

Regionais de Educação (DREs), puderam articular o espaço construído e o simbólico da cidade às suas práticas pedagógicas. Estima-se que essas participações estejam impactando com aprendizagens significativas, aproximadamente, 2.250 estudantes.

“A formação me deu direção e conhecimento de como ser mediadora de um território mais educativo e rico de novas vivências além da sala de aula”, afirmou uma professora ao final da edição de 2019. “Estou há 3 anos na prefeitura e foi um dos melhores cursos que participei. Em cada encontro uma reflexão acompanhada de uma ação”, declarou outro professor.

As avaliações do percurso proposto pelo Laboratório Territórios demonstram, por um lado, o engajamento dos docentes em processos formativos pautados por uma postura ativa daqueles que aprendem (exemplo que pode ser disseminado por toda a rede). E, por outro, espelham a motivação gerada ao ver uma ideia sair do papel e ganhar vida. Em meio a tantos resultados relevantes, o Laboratório Territórios ainda colaborou para que quatro professores integrassem o time de vencedores do Prêmio Territórios.

Territórios Educativos: desafio em rede

A metodologia colaborativa de trabalho dos Laboratórios busca guardar coerência com uma ideia central: para se efetivar, o Território Educativo deve ser um projeto coletivo, construído a partir da articulação e dos anseios de educadores/as, gestores/as, estudantes, funcionários, familiares, instituições e membros de uma comunidade.

Essa rede de aprendizagem ativa e vibrante vem potencializando o papel que a educação pode ter na construção de uma São Paulo mais justa, solidária e educadora. Para o Aprendiz, testemunhar e aprender com a qualidade das práticas e iniciativas dos educadores paulistanos tem sido não apenas um processo riquíssimo, mas sobretudo uma oportunidade de reafirmar que o compromisso com uma Educação Integral, de qualidade social para todos e todas, é possível.

NOTAS

1. Tecnologia Social desenvolvida pela Cidade Escola Aprendiz e reconhecida pelo Unicef como modelo de educação a ser replicado mundialmente, o Bairro-escola é uma proposta de aprendizagem compartilhada que articula e aproxima escolas, comunidades, organizações sociais, empresas e poder público, visando promover condições para o desenvolvimento integral de indivíduos e territórios, com especial atenção às crianças, adolescentes e jovens. A iniciativa inspirou a criação de diversas políticas públicas educacionais no Brasil, com destaque para o Mais Educação, implementado em cerca de 60 mil escolas brasileiras.

2. Dentre eles, destacam-se: integração entre escola e território, relação com a cultura, colaboração e interdisciplinaridade, entre outros.

3. Para conhecer o Currículo da Cidade Educadora, acesse: www.educacaoeterritorio.org.br/especiais/curriculo-da-cidade-educadora.

4. Ao todo, 18 Saberes Locais vêm sendo trabalhados na perspectiva do Território Educativo. São eles: Alimentação, Brincar, Calendário Local, Cultura de Paz, Cultura Popular, Curas e Rezas, Economia Local, Étnico-racial, Expressões Artísticas, Gênero, Habitação, Língua Falada, Meio Ambiente, Mobilidade Urbana, Narrativas Locais, Organização Política, Patrimônio e Tecnologia.

5. Jaume Trilla Bernet (1993) afirma que, em uma Cidade Educadora, é possível aprender na cidade, com a cidade e sobre a cidade.

REFERÊNCIA

TRILLA BERNET, Jaume. *Otras educaciones: animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona: Anthopos, 1993.

EXPERIÊNCIAS
DE FORMAÇÃO
NO PRÊMIO
TERRITÓRIOS –
ENCONTROS
DE CONEXÃO
E REFLEXÃO

NATAME DINIZ

Sábado pela manhã. Dez educadores, de regiões diferentes da cidade de São Paulo, rumam ao Instituto Tomie Ohtake. Cada um traz consigo um objeto. Um mapa, um tambor, um cartaz, aquilo que melhor traduz o projeto desenvolvido pela escola em que atua. Na sala à meia-luz, sentados em roda, tendo cada educador seu objeto nas mãos, a conversa é iniciada.

Uma conversa que flui em um lugar íntimo, com trocas sobre o fazer educativo, sobre sentir no corpo os desejos e desafios da profissão, sobre rever caminhos para a educação pública, propondo novas perspectivas com base na pergunta que reluz na parede da sala: “Se a escola se repensa, o que acontece com outros espaços?”.

É a partir desse ritual de imaginar e realizar, coletivamente, uma nova organização dos saberes que considere a experiência, a troca de conhecimento e a aproximação em um movimento vivo e contínuo de aprendizagem, que iniciamos o primeiro Encontro de Conexão e Reflexão proposto pelo Prêmio Territórios.

O Prêmio, além de iluminar e estimular projetos pedagógicos que integrem diversos saberes em um diálogo ativo entre escola e território, é também marcado por seu caráter formativo, promovendo vivências sensibilizadoras e interdisciplinares nos campos da arte, da cultura e da educação, oferecendo aos participantes dos dez projetos selecionados modos de suporte, fortalecimento e aprofundamento de suas práticas.

Ao longo dos quatro anos do Prêmio, os Encontros de Conexão e Reflexão foram espaços intensos de estímulo e troca de ideias, de construção de ambientes que pudessem promover o “corpo coletivo”¹ de cada educador por meio da interlocução com artistas e outros educadores, de processos de escuta, de exploração de outros territórios e de contato com a poesia.

Os encontros acontecem durante os seis sábados que antecedem o Encontro de Territórios, cerimônia que marca o encerramento e a celebração do Prêmio Territórios. A metodologia desses percursos formativos foi gestada a partir das perguntas que nasceram da necessidade, surgida em cada grupo, de buscar caminhos de ressignificação para as próprias práticas pedagógicas, promovendo, assim, reflexões críticas e criativas singulares.

“Há um discurso de que as coisas não dão certo, de que o sistema não funciona, que vai prejudicando a criatividade e a ousadia dos educadores” – sintetizou uma das educadoras participantes.

Como, então, responder a essa questão de uma forma que estimule o entendimento sobre as relações que se podem estabelecer entre arte, política e educação? E como



essas relações ampliam a produção criativa em conjunto com os territórios nos quais as escolas estão inseridas?

A liberdade da cidade é, portanto, muito mais que um direito de acesso àquilo que já existe: é o direito de mudar a cidade mais de acordo com o desejo de nossos corações. [...] A liberdade de fazer e refazer a nós mesmos e a nossas cidades dessa maneira é, sustento, um dos mais preciosos de todos os direitos humanos.
Harvey, 2008

Partindo dessas inquietações, convidamos artistas e educadores para compartilharem seus processos de trabalho com o grupo de professores, alunos e demais participantes que tiveram seus projetos selecionados pelo Prêmio, como forma de integrar novos repertórios à conversa. Os convidados e as ações propostas pelos Encontros de Conexão e Reflexão são definidos na análise de cada projeto. A equipe estimula a construção compartilhada do planejamento dos Encontros, entendendo que faz parte do processo formativo a experiência de criação coletiva de um percurso autoformativo, enraizado numa concepção de educação democrática.

Convidado da 1ª edição do Prêmio, o Grupo Contrafilé, depois de uma escuta inicial dos educadores e alunos, trouxe à tona as seguintes questões relacionadas às ocupações de espaços já existentes em nossos territórios e, também, às suas ressignificações:

- Como poderia ser, por exemplo, uma escola que *acontecesse* no entorno de uma árvore?
- Quais reflexões coletivas e práticas de escuta podem permear o exercício de pensar e, efetivamente, fazer tal escola?
- Que tal, para praticar esse desafio, promovermos uma aula em praça pública?
- Como, enfim, construir nossa própria geografia nos lugares nos quais ensinamos e que nos ensinam?

As consequências do Prêmio transpareceram no modo de pensar e agir dos participantes:

Esse Prêmio me deu a oportunidade de reenxergar o meu projeto, depois que fomos premiados descobrimos que outras escolas começaram a replicá-lo. A partir desses encontros descobri que o meu projeto conversa com o da Janáina, por exemplo, que luta para que as calçadas sejam boas para pedestres e cadeirantes, também conversa com o da Tânia, que tem um olhar de preservação e conhecimento sobre os rios do bairro dela, ao redor da minha escola também existem rios! Conversa muito com o projeto Brinca CEU, pois a partir das saídas com o transporte público nossas crianças descobrem novas maneiras de brincar. Enfim... são muitas as ligações. Na verdade, esse Prêmio me fez sonhar.

Maria Isabel Kastner

No 2º ano, o grupo participante sentiu a necessidade de conhecer melhor os projetos de professores da rede pública e explorar seus territórios para fortalecer a rede entre eles. Antes de percorrermos escolas e espaços da cidade, queríamos buscar uma imagem poética que traduzisse o sentimento de se lançar ao desconhecido. Fomos encontrá-la no trabalho “Tornado”, de Francys Alys. O artista belga passou 10 anos perseguindo esse fenômeno meteorológico pelo México, onde mora, fotografando, filmando e adentrando esses redemoinhos.

Os educadores e alunos foram convidados a refletir sobre as motivações do artista para que, em seguida, procurassem suas próprias e embarcassem na enorme e desafiadora aventura de diluir barreiras entre território e escola.

Nesse percurso de descobertas tivemos o apoio pedagógico da Cidade Escola Aprendiz, que desenvolveu uma investigação conectada aos saberes específicos trazidos pelos projetos selecionados no Prêmio Territórios. Conhecemos o “Memorial Pankararu”, da EMEF José de Alcântara Machado, iniciativa selecionada pelo 1º Prêmio Territórios, que se valeu de práticas de arte-educação para reafirmar e divulgar a memória da etnia indígena Pankararu dentro da escola, tecendo diálogos com a



comunidade do bairro Real Parque; o “Brinca CEU”, do CEU Butantã, que numa roda de dança multigeracional nos ensinou como um projeto pedagógico pode utilizar a cultura popular e as brincadeiras para se conectar à população que vive no território da escola; o projeto “Um rio que passou em minha vida”, da EMEF Carlos Augusto de Queiroz Rocha, que foi buscar nas histórias de vida dos alunos do EJA o resgate da cultura popular e a valorização do território; e a “Festa da Cultura Brasileira”, promovida pelo CIEJA Perus em torno do projeto “O Haiti é aqui...em Perus”, conectando culturas brasileiras e haitianas.

“Nós, os profissionais, estamos de passagem na escola, mas os moradores vão permanecer. Como fazer essa articulação durar? – essa questão resume o que o grupo afirmou naquele momento. Para responder, convidamos as educadoras Beatriz Goulart e Pilar Lacerda, que nos apontaram caminhos e questionamentos à luz da Educação Integral.

“A forma de existir e resistir é estarmos aqui, nos fortalecendo enquanto grupo” – nos disse Pilar. A forma de resistir é continuar adentrando os tornados:

Aqui no Prêmio Territórios aprendi que só é possível se fizermos juntos, e esse grupo me levou a entender outros movimentos da coletividade.

Tania Uehara

Os educadores reunidos no 3º ano do Prêmio trouxeram para discussão a grande necessidade que sentem de se fortalecer, enquanto professores da rede pública, e de criar ações conjuntas com outros educadores, articuladores e movimentos culturais locais. Consequentemente, a linha condutora desses encontros partiu do compartilhamento dos percursos de cada projeto desenvolvido por eles, apontando suas potências e desafios, para descobrirem, em conjunto, novas formas de conexão e atuação em seus territórios.

Refizemos um dos percursos do projeto “Conhecendo e Sendo em São Paulo”, da EMEI Gabriel Prestes, que propõe a visita à casa dos alunos em um movimento de reconexão com a intimidade, aproximando as famílias do fazer pedagógico cotidiano da escola. Ao refazer esse trajeto fomos levados pela professora Vanessa Santos até a casa da educadora Helena Singer, que, além de nos contar como foi participar desse projeto em conjunto com a EMEI, falou sobre inovação nos processos educativos: “o que as pessoas criam para transformar suas realidades?”.





Conhecemos a “Associação de Mulheres do Grajaú” e o trabalho do CAPSArtes (Centro de Arte e Promoção Social), espaço ativo desde os anos 1990 onde atua a filósofa, poeta e ativista Maria Vilani. Nesse encontro, Vilani perguntou a cada participante qual poesia mais havia tocado sua existência. Dessa forma iniciáramos um diálogo profundo sobre a importância das artes na educação e sobre como desenvolver articulações comunitárias.

Também conhecemos o trabalho da Cooperapas (Cooperativa Agroecológica dos Produtores Rurais e de Água Limpa da região sul de São Paulo) e da Biblioteca Caminhos da Leitura, ambas da região de Parelheiros, mostrando que a cidade pode ser ocupada de ponta a ponta, envolvendo a comunidade em processos coletivos. Esses encontros levaram os educadores e alunos a produzirem o “Manifesto pelo Território”, um documento que afirma a potência do diálogo entre escola e território, reivindicando do poder público o incentivo e a garantia do direito à cidade.

“Criei laços de intimidade, reconhecimento e admiração. Através desses encontros *desaprendi* a ser professora para depois me achar múltipla” – afirmou Vanessa Santos.

O grupo do 4º ano do Prêmio Territórios nos trouxe reflexões sobre o cuidado com o “corpo educador”, um corpo que se coloca no mundo como um gesto vivo, que pulsa energia criadora, afetuosa, e que também suspira, esgota.

Esses corpos contaminam e são contaminados pelos contextos que os cercam, sua comunidade escolar e vizinhança, que transitam com suas diversas questões dentro do cotidiano educativo. Sendo assim, para nortear nossos encontros partimos das seguintes perguntas:

- Como dar corpo ao que sentimos, todos os dias, nos desafios de ser educador?
- Sendo o educador e o educando corpos expostos, como lidar com o que nos atravessa?

Nesse percurso conhecemos o coletivo “Território Educativo das Travessias”, composto por quatro escolas públicas do centro de São Paulo, com a intenção de fortalecer os vínculos entre as escolas e seus parceiros para pensar ações conjuntas dentro de um território comum. Representantes dessas escolas compartilharam conosco seus desafios e processos de trabalho de construção de projetos político-pedagógicos que contemplem também a cidade como uma sala de aula, pensando a



formação integral dos sujeitos e apresentando caminhos que os tornem questionadores sobre o local onde vivem. Para incitar a pesquisa sobre os territórios, convidamos também Zé Bueno, do Coletivo Rios e Ruas, que desenvolve ações de mapeamento e sensibilização a respeito da realidade dos rios esquecidos pela cidade, promovendo discussões interdisciplinares mediante expedições investigativas por espaços urbanos onde esses rios existiam. Esse encontro aconteceu, inicialmente, na EMEBS Helen Keller, selecionada no 4º Prêmio Territórios com o projeto “Passeios Culturais”, onde conhecemos um pouco mais sobre o trabalho de uma escola pública bilíngue para surdos. Em seguida partimos para explorar os rios e as ruas da região do Parque da Aclimação.

Esse contato com projetos que envolvem escolas públicas articuladas e práticas conjuntas de construção de currículo inspirou os professores presentes a desenvolverem ações de pesquisa sobre a história dos bairros onde as escolas estão inseridas, buscando parcerias com outras escolas para a organização de projetos pedagógicos.

Também tivemos um momento forte no encontro com a Coletiva Ocupação (Coletivo composto por alunos secundaristas que participaram das ocupações das escolas públicas em 2015, mobilizados contra a proposta de “reorganização do ensino” do governo de São Paulo). Conhecemos, assim, a experiência de repensar os processos de educação a partir das seguintes perguntas:

- Como contar a história do movimento das ocupações a partir do corpo?
- Que afetos e vínculos vêm sendo produzidos nesse movimento?
- Como foi repensar o espaço escolar e as formas de aprender?

O Grupo Contrafilé voltou nesse momento para organizar uma conversa com os professores, pedindo que fossem anotadas frases-força trazidas das vozes dos secundaristas. Uma das frases foi escolhida, em conjunto, para a criação de uma grande bandeira, construída pelas mãos dos alunos, dos professores e da comunidade, que manifestou visualmente o sentimento coletivo levantado desde o início dos encontros: “DAR CORPO AO QUE SE SENTE”.

A bandeira foi confeccionada na quadra da EMEF Padre José Pegoraro, no Grajaú, promovendo o encontro de educadores e alunos de diversas regiões, atraindo também alguns moradores do entorno da escola.

Ao fim do dia, percebemos que a frase escolhida se transformou em algo muito mais amplo que uma bandeira, tornou-se uma força coletiva e criativa frente às visíveis e invisíveis dores e alegrias que atravessam o ato educativo – um sopro de autonomia que contagia, que espalha sementes e que fortalece e expande as forças para existirmos e resistirmos.

“Esses encontros são emblemáticos pela força do coletivo. O contato com todos esses profissionais me fortaleceu. Volto para a escola sabendo que estou viva” – afirmou Keila Cristina.

Para auxiliar na construção do “Encontro de Territórios” em conjunto com os educadores, convidamos sempre um coletivo ou um arte-educador. Por isso, ao longo desses anos estiveram conosco: Grupo Contrafilé, Magno Rodrigues Faria, André Gravatá e Felipe Tenório.

A premissa é pensar um ato poético para marcar o encerramento desse processo formativo, celebrar e difundir os projetos selecionados pelo Prêmio Territórios, resgatando as vivências e as experiências do coletivo dentro dos Encontros de Conexão e Reflexão. No momento de gestar essa ação, percebemos fortemente que a arte e a poesia são intrínsecas ao ato educativo, ou que

ocupar a educação com poesia tem tudo a ver com transbordar os muros das escolas em cortejos, em derivas, em caminhadas de olhos acordados, em projetos que nascem de uma firme e calorosa escuta de todas e todos que habitam os territórios. Aproximar-se da poesia na sua forma mais fértil é encontrar a educação em estado vigoroso: tanto educação quanto poesia têm a ver com perceber nossa coleção de enganos, aprender a ler o mundo e a lapidar nossa sensibilidade.

André Gravatá

Em todos os Encontros de Conexão e Reflexão, a imaginação e a experimentação encontraram um lugar fecundo ao abriremos espaços para conhecer novas formas de ler o mundo, de exercitar a escuta e de ensinar e aprender a partir de lugares desconhecidos e também conhecidos, que se transformam e se ressignificam com a ajuda do olhar do outro. Assim entendemos que o que nos liga em comunidade é a necessidade de estabelecer novas conexões, construir novas perspectivas com o *fora* e o *dentro*, para, então, nos conscientizarmos da vastidão do que nos é desconhecido, renovarmos a paisagem, constituirmos um novo fio de ligação com o mundo, com um mapa, com uma teia.

É na criação de lugares possíveis para imaginar e realizar outras organizações para os saberes que os Encontros de Conexão e Reflexão se firmam. O sentido é o de entender, cada vez mais profundamente, em um jogo pedagógico de descoberta do que é vivo, *onde*, *como*, e *por que* nos constituímos enquanto rede, uma rede de educadores que refletem as “aprendizagens como processos de ramificação e desramificação de pessoas para a constituição de novas gêneses pessoais” (Ondjaki, 2002).

Por fim, em nosso último Encontro de Conexão e Reflexão realizado até agora, a bandeira com os dizeres “DAR CORPO AO QUE SE SENTE” foi erguida, com a presença de mais de 400 pessoas, no *hall* do Instituto Tomie Ohtake.

Vigoroso, esse pequeno-grande monumento foi um marco na jornada dos Encontros para entendermos que escola é força coletiva, integradora, acolhedora, e que existe e resiste em um movimento constante de luta pelo direito da sensibilidade, da criatividade, da curiosidade e do descanso, e que deve incentivar e redescobrir, a todo tempo e com brilho nos olhos, o desejo intenso pela aprendizagem.

NOTA

1. “Corpo coletivo” é uma experiência proposta por Lygia Clark que fala sobre potencializar as descobertas particulares pela troca de fluidos e vivências realizadas em grupo. Esse trabalho foi desenvolvido nos anos 1970 a partir de uma série de experiências, como, por exemplo, *Baba antropofágica* (1973).

REFERÊNCIAS

- DELIGNY, Fernand et al. *O Aracniano e outros textos*. São Paulo: N1 ed., 2015.
HARVEY, David. “A liberdade da cidade”. *Revista Urbânia*, São Paulo: ed. Pressa, 2008.
MARQUES, Ana Martins. *O livro das semelhanças*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
ONDJAKI. *Há aprendizagens com o xão*. São Paulo: Pallas, 2002.
ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Sulina, 2007.











GRUPO AO
E SENTE



PROFESSORES REPRESENTANTES DOS PROJETOS SELECIONADOS



Os nomes dos professores se encontram no [site](#) do Prêmio Territórios.























MANIFESTO PELO TERRITÓRIO

PROFESSORES SELECIONADOS PELA
3ª EDIÇÃO DO PRÊMIO TERRITÓRIOS

O direito à cidade tem que existir de verdade.
Existem escolas com projetos que afirmam a alma encantadora das ruas e dos espaços públicos.
Existem educadoras e educadores da rede municipal de educação que constroem na prática as bases da nossa cidade educadora.

O direito à cidade tem que existir de verdade.
Existem documentos que demandam, mas não documentos que garantam.

Nosso direito à cidade só será respeitado quando houver mais transporte subsidiado para as crianças e jovens! Transporte para chegar aos saberes que habitam a cidade! Transporte para crianças e jovens mapearem rumos novos por fora e por dentro de si mesmos, e assim aprenderem cidadania, assim viverem no corpo a intensidade de redescobrir o mundo. Nosso direito à cidade só será respeitado quando garantirmos passe livre para todas as crianças e jovens, para que as catracas não matem caminhos!

Nosso direito à cidade só será respeitado quando as educadoras e educadores de São Paulo receberem formações que estiquem seus sentidos pela cidade, formações com professoras e professores que sabem na prática o que é uma cidade educadora. Nosso direito à cidade só será respeitado quando a rede municipal se encontrar com mais frequência para que as práticas que ainda são exceções se espalhem em mais e mais e mais e mais e mais escolas com aquela paixão da criança que corre no brincar.

Nosso direito à cidade só será respeitado quando a Carta das Cidades Educadoras se tornar um dos pontos de partida para toda política pública. Quando políticas intersetoriais aproximarem quem está tão perto, mas ainda atua tão distante.

Nós, educadoras e educadores do Prêmio Territórios, estamos à disposição para apoiar a Secretaria Municipal de Educação na garantia do nosso direito à cidade e do cumprimento da Carta das Cidades Educadoras. Nós podemos compartilhar com a rede de educação os nossos saberes, práticas e histórias da cidade de São Paulo que só sabe quem está atento ao que acontece nas entrelinhas das ruas.

Nós compreendemos os territórios como possibilidades de aprendizagens. Como culturas urbanas, culturas populares, culturas das juventudes, culturas das infâncias, culturas brasileiras. Compreendemos os territórios como cruzamentos de afetos. Compreendemos os territórios como lugares onde a vida pulsa cheia de calor, geografia, música e poesia. Compreendemos os territórios como terrenos férteis onde nasce sonho, ética, onde se denuncia o machismo, o racismo, onde se anuncia o manancial precioso das nossas culturas indígenas e africanas.

Compreendemos nossos territórios como chãos onde nossas raízes continuam vivas: Salve Paulo Freire! Salve Maria Nilde Mascellani! Salve Macaé Evaristo! Salve Beatriz Goulart! Salve Helena Singer! Salve Bel Santos Mayer! Salve Lia Goes! Salve Seu Joaquim! Salve Maria Vilani! Salve Queixadas de Perus! Salve Tomie Ohtake! Salve Prêmio Territórios!

**Pertencimento e coletividade.
Consciência histórica.
Ocupação. Identidade.
O direito à cidade tem que existir de verdade.**

Escolas são pessoas, e pessoas num território articulado têm intimidade. A educação que a gente mais precisa é aquela que nasce da nossa coragem coletiva.

**A favor do protagonismo das crianças e jovens.
O direito à cidade tem que existir de verdade.
Contra a educação que fecha o mundo com grades.
O direito à cidade tem que existir de verdade.**





ENSINAM?

TERRITÓRIOS
SÃO

O padre passou a apropriar da
sua matriculação do movimento

Crianças que ensinam a resistência: resistir
O tempo artificial não respeita o ato de ap

Eu não sei oq
a escola, é m
reminiscen
Damen

peixe morre pela boca

Dar corpo ao

IMPORTANTE
COLA
ESTUDANTES

Curvir a
voz dos
estudantes
Marcelo
Quando a escola não é m
Pode pela de aula.
Gato
de trabalho
Janica

Vanessa 6

Segun de aprender a falar
com a vida
Abre escola, ficha as piçõs
Olson Oscar

Fran

Garantia
Direitos

Gestos que
ensinam a
conver
a acitar
nros

ENVOZ
A
é um
Sugor de
Cultor
de m
m
m

Olson

saber os direitos por
Desjardins → alegria
voltar e ter garantida a
matricula e o cartão
transporte.
com n
der con
abraço

para videmus

sa
tor

Lo

com n
der con

abraço



ANO
SO
OO

ir para existir.
aprender.



Quero estar na escola pública, é
meu espaço que eu quero estar.

Eu acho que na escola
só os professores e a gestão
podem controlar.
Maiana

Marcela
não estás na escola.
Aprender a ler e a escrever
é um lugar de
humildade e
respeito.

Tenho medo de ir para a escola
porque os professores são muito
pedagógicos.

que se sente

Territórios que ensinam
são aqueles que carregam his-
tórias.
Territórios são espaços
contraditórios.
Territórios que ensinam
são aqueles que carregam his-
tórias.

Francis → Amor
Christiane → diferença, ch
Escola
Gabriela Gato faz um
um trabalho
Tânia → é enima
território
espaço e →

o conhecimento
muito importante
Dália →

Tânia: olhar o território
por vários olhos → Gabi apren-
de com o outro. Da arte os
podem ensinar.

Directora universi
Viver por son
De Jona
é um ter
110 En

DE PLANOS
102
das
daqui

TERRITÓRIO
QUE ENSINA
OS MEUS DIREITOS
COMO CRIANÇAS
e ensinam

TERRITÓRIO
É ESTAR
DISTO

aluno
naitiano
cega pens

A PAUSA
COMO
MATÉRIA

ACOLHIMENTO
ALEGRIA
GENTILEZA

o esse território
restaura?

ABRAÇO
ESCUTA
PAUSA

COMUNICAR
atender
língua

A ESCOLA
É COMO VI-
VER COM O OUTRO

CASA
FAMÍLIA
RELAÇÕES DE
PODER
MACHISMO
ESTRUTURAL

É
INHO

PREPARAR A
CABE-
ÇA
QUE

UM

UM
APERTO
FORTE
DE MÃO
IA
PA ESCOLA
INDAR

território
E



olhar
vista
desc

Ao final de 2019, o Grupo Contrafilé foi convidado pelo Núcleo de Cultura e Participação do Instituto Tomie Ohtake para escutar professoras e professores, alunos e gestores reconhecidos pelo Prêmio Territórios.

Ao considerar a ação educativa como prática essencialmente dialógica, o Contrafilé chegou como parceiro no intuito de fortalecer a escuta ativa dos sujeitos que ocupam as escolas e seus territórios, valorizando os saberes e as potências dessas pessoas que estão no *front* da educação, batalhando com projetos potentes, arriscados e sonhadores.

Tendo como dispositivo o “falar e escutar como arte”, que tem a ver com entender o lugar de fala e de escuta como obra, essa ação partiu de um encontro, um debate coletivo. Assim, sensações e percepções circularam e se tornaram comuns. Nessa trajetória, o Contrafilé tem se empenhado em transformar inquietudes e urgências em “perguntas boas para pensar”, como dizia o antropólogo francês Claude Lévi-Strauss: são aquelas perguntas que abrem campos e conexões inusitados dentro e fora de nós, que possibilitam estéticas, políticas e poéticas, ainda mais ao se desdobrarem segundo as perspectivas individuais.

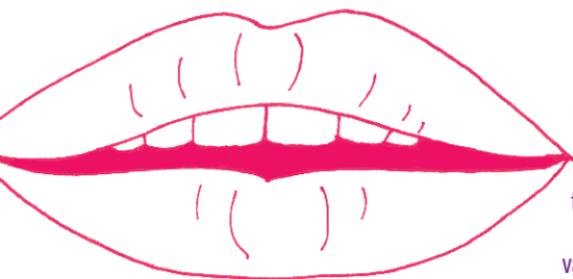
Para o encontro, foram elaboradas questões norteadoras aos educadores e estudantes. Todos refletiram e questionaram os limites entre cidade e escola, provocados a pensar o espaço urbano como um artefato passível de ser produzido, ocupado e inventado. Todos juntos, debruçados em uma mesa-lousa, mobilizados sobre estas questões: Como são os territórios que ensinam? Quais são os gestos que ensinam? O que é escola?

Pensar, conversar, cartografar, chegar a novas perguntas, pensar e cartografar mais uma vez. E assim, sucessivamente, o trabalho foi sendo realizado. O testemunho incorporado, que não se preocupou com “certo e errado”, nem com conceitos ou reflexões abstratas, abriu caminhos para fluxos criativos estéticos, pedagógicos, políticos e poéticos. A expectativa é de que o retorno desse material às escolas seja um convite para a abertura de novos espaços nos quais “o falar e o escutar” sejam mais uma vez – e sempre – centrais.

VANESSA: Meu nome é Vanessa, sou professora de educação infantil na EMEI Gabriel Prestes.

Essa pergunta me despertou para a minha infância, pois o meu território de ensinamentos foi minha casa e as suas relações. Então, para mim, os territórios que ensinam são territórios de relações. E nem sempre as relações são positivas. Nas relações que eu tinha quando pequena, em uma família nordestina na qual a mulher era submissa, eu não podia brincar na rua se meu irmão não fosse comigo, por exemplo. Eu tinha que ficar em casa “porque uma mulher tem que se dar ao respeito”.

Então, como professora, quando faço transgressões, sei que estou me reafirmando como mulher em uma sociedade que não valoriza a mulher, e como professora, em uma sociedade que não valoriza a educação.



COMO SÃO OS TERRIT

CRISTIANE (Professora de Português – CIEJA Perus): Os territórios que ensinam, para mim, são aqueles que aprendem, porque são amorosos e não violentos. E é aí que temos vontade de ensinar, quando esses territórios são amorosos.

OLSON OSCAR (Estudante – CIEJA Perus): Sou haitiano, aluno na escola CIEJA Perus, e para mim, como sou estrangeiro, quando cheguei aqui tive que aprender meus direitos. E a minha escola é um dos territórios que têm ensinado isso para a gente.

DESJARDINS YUESNER
(Estudante – CIEJA Perus):
Também sou haitiano. Eu vou para a escola para aprender a falar português, melhorar a língua, aprender a me comunicar. Hoje estou aqui com a minha professora e a minha diretora, das quais gosto muito.

MARIA (Estudante do 7º ano – EMEF Neuza Avelino da Silva Melo): Existem muitas formas de aprender em um lugar, não só o que o lugar já passou, mas também o que pode acontecer nele. Não conheço muitos territórios, estou começando a conhecer agora, porque vivo em um lugar de periferia, na Zona Leste, e é difícil sair de lá. Mas este ano foi importante, justamente porque pude conhecer outros territórios e suas histórias. Então, para mim, os territórios que ensinam são aqueles que tornam possível movimentação, comunicação e compartilhamentos.

ÓRIOS QUE ENSINAM?

FRANCIELI (Diretora – CIEJA Perus): Eu sou a Francieli, podem me chamar de Fran, sou coordenadora pedagógica na Rede Municipal, mas *estou* diretora do CIEJA Perus desde 2016. Para mim, essa pergunta levantou questões que estão muito presentes. Principalmente hoje, quando estamos fazendo diversos trabalhos sobre o território e pelo que estamos vivendo em Perus, entendo que os territórios que ensinam são aqueles que buscam garantir os direitos daqueles que vivem nele. A gente é esquecida pelo poder público, estamos na periferia da cidade, no último bairro antes de sair da Zona Noroeste da cidade. As pessoas muitas vezes nem consideram Perus como parte de São Paulo, então a questão de estar muito isolado geograficamente, distante do Centro, num território periférico, nos mostra que temos que ter força coletiva para incitar o poder público a cumprir o seu papel, mas nos mostra também que não podemos ficar esperando. Então, acho que os territórios nos ensinam a viver coletivamente ao mesmo tempo que buscamos a todo custo a garantia de direitos.

MAYARA (Estudante do 9º ano – EMEF Neuza Avelino da Silva Melo): Quando ouvi a pergunta eu me lembrei de um território que a gente visitou 4 meses atrás, que foi a Capela de São Miguel. E dos alunos que foram, quase ninguém sabia que ali era uma capela e tinha uma história muito interessante, ligada aos índios que moravam lá antigamente. E não imaginávamos que lá era o centro da cidade, porque para a gente o Centro era aqui [perto do Instituto Tomie Ohtake].



GABRIELE: (Estudante do 7º ano – CEU EMEF Prof. Paulo Gonçalo dos Santos): Com essa pergunta eu me lembrei de quando visitamos com a escola uma aldeia indígena. Lá não é um lugar muito grande, é pequeno, é uma aldeia urbanizada, mas eles têm tanta cultura, tanta história, tanta coisa para ensinar...! Eles acolheram a gente tão bem, ensinaram tanta coisa para nós. Independentemente do território em que estamos, passamos pelo mesmo lugar todos os dias, por anos, mas se não aprendemos a ver o que tem nele, se não pesquisamos, nunca vamos entender realmente o que é o território, o que existe nele.



TÂNIA (Professora – CEU EMEF Prof. Paulo Gonçalves dos Santos): Pensar nos territórios é pensar em espaços contraditórios, que têm marcas, que são produzidos cultural e socialmente. Se eu penso nos territórios do modo como entendemos agora na Educação, posso dizer que tais conflitos e contradições refletem a organização dada e, por outro lado, aquela que queremos dar para o uso dos espaços. Eu sempre vivi muito esse tipo de contradição, até mesmo pelas transformações urbanas pelas quais passei. Toda a riqueza de experiência e, ao mesmo tempo, vendo os problemas e o sofrimento das pessoas e a luta, sobretudo, para conseguir a transformação desses espaços, isso na década de 1970, isso tudo me trouxe uma percepção de que o espaço muda em função dos nossos desejos, dos desejos coletivos, em função do nosso empenho em resistir e lutar pelo que é de todos. O território desde pequenininha me ensinou a lutar, foi ele “quem” me levou a ser professora. E agora, depois de 35 anos trabalhando, eu volto com os alunos para os territórios para redescobrir, para olhar com os meus olhos e com os olhos deles e delas para tudo isso. Esse olhar não pode ser uma vista cansada, tem que ser uma vista bem aberta para olhar para o território que ensina, que tem todas as suas contradições e mazelas, mas que também tem todas as possibilidades de transformação, que é o que a gente quer.

MARCELLE (Professora – EMEF Neuza Avelino da Silva Melo): Essa pergunta me faz pensar na minha prática, mas também me lembra a minha infância. Quando eu tinha 5 anos, o parque da escola era bem em frente à minha sala e eu tinha uma professora que não gostava de levar a gente para o parque, nem de sair com a gente da sala. Víamos os alunos brincando e pedíamos para brincar também, mas ela gostava de silêncio, das carteiras alinhadas, e não consigo esquecer a cena das crianças saindo, brincando, e a gente muito reprimido. Quando me lembro disso, percebo que sempre entendi a escola como um território muito mais amplo, por isso sempre quis romper com esse tipo de muro. Eu sempre olhei muito o território em que estou inserida quando me locomovo, por exemplo. Quando vou da minha casa para algum lugar, eu quero entender aquele território, questionar aquela história, quem são aquelas pessoas que o compõem, e isso vai trazendo angústias, pensamentos, reflexões que me fazem pensar que os territórios são compostos por dicotomias, conforto, medo, amor. Eles trazem muitas sensações. Hoje, tenho a felicidade de poder trabalhar a partir dessa perspectiva de territórios que falam de mulheres, de gênero, e que por isso são territórios de indagações, porque compreendidos da perspectiva do locomover-se, da mobilidade, também interna.

TÂNIA: Os gestos que ensinam estão muito ligados aos gestos do aprender. Ensinar e aprender compõem uma relação muito próxima. Talvez, o que eu posso dizer hoje de mais forte é que o gesto de ensinar é sempre um gesto de se mostrar, de revelar alguma coisa do que somos. Porque todas as nossas ações são referências para os alunos, sobretudo hoje, com a dificuldade que as crianças têm com a fragmentação das ideias, do próprio conhecimento, com o excesso de informações. Então, o gesto de ensinar entendido a partir do lugar de professora ou professor, está muito ligado a uma busca de clareza de como a gente se posiciona, do que fazemos para enfrentar cada problema ou dúvida, de quais as nossas ferramentas a cada momento. Ele está, assim, ligado a uma ação. E quanto mais essa ação trazer nela uma semente de inquietude, melhor vai ser.

QUAIS SÃO OS GES



GABRIELE: Os gestos que ensinam podem ser de qualquer jeito. A arte pode ensinar, até um abraço pode ensinar. Quando fomos na aldeia – voltando a isso de novo –, foi muito bonito. Os indígenas vendem o artesanato deles e eu comprei um arco e flecha de recordação. E lá tem muitas crianças pequenas, que não falam o nosso idioma, eles falam guarani. E eles vieram me ensinar como usar o arco e flecha, eles tinham uns 4 ou 5 anos, não dominavam o português, falavam apenas as coisas mais básicas, mas a intenção de me ensinar e se comunicar me ensinou muito, foi muito bonito.

A black and white line drawing of a woman with short, dark hair hugging a child from behind. The woman is on the right, her arms wrapped around the child. The child is on the left, looking towards the viewer with a slight smile. The drawing is simple, using clean lines and no shading.

TOS QUE ENSINAM?

MARIA: Eu nunca gostei de gestos muito afetuosos, como abraços, qualquer coisa que me envolvesse. Mas, recentemente, eu recebi um abraço de todos os meus amigos, tão gostoso que percebi que não era que eu não gostava daquilo, mas que eu não conhecia aquilo. O gesto que ensina é, portanto, aquele que ajuda a quebrar certos tabus quando mostra que muitas vezes achamos que não gostamos de algo, quando na verdade não conhecemos esse algo. Tudo pode ser movido por conhecimento, até os sentimentos, porque se não conhecemos o que sentimos, não nos conhecemos.

DÁLIA (Estudante do 8º ano – CEU EMEF Prof. Paulo Gonçalo dos Santos): Eu tenho como referência o meu pai que, por mais que nunca tenha ido para a escola porque estava trabalhando, sempre debate, pergunta, se empenha muito em me ensinar as coisas que ele não aprendeu. Para ele, estudar é ter futuro. Então, para mim, gestos que ensinam são os gestos de quem se empenha em aprender.



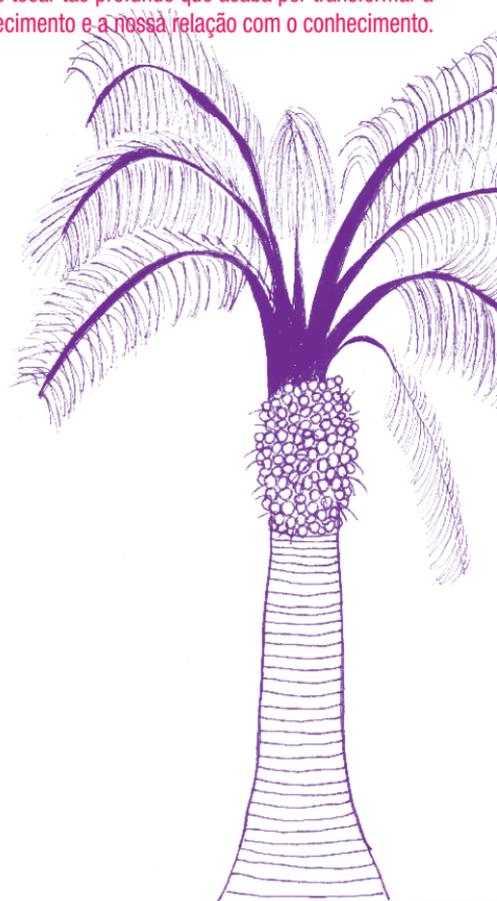
MARCELLE: Pensar em gestos que ensinam me lembra as crianças na rua segurando plaquinhas que diziam que a escola não fosse vendida,¹ que escola é prioridade. Achei lindo ver as crianças ocupando o espaço público, se manifestando, elas me ensinaram muito, porque às vezes ficamos sem esperança com todos os ataques, ficamos cansadas, adoecemos. E precisamos dessa energia. Eu busco essa energia nas minhas alunas e alunos no dia a dia, com um abraço, uma conversa, a escuta. O professor fala muito, às vezes toma todo o tempo, porque está sempre sendo cronometrado com sinais e proibições. Acaba entrando em um tempo artificial e deixando de respeitar os próprios sentimentos e tudo que está acontecendo ao redor e que precisa ser encarado. E, para isso, temos que parar tudo e escutar. Mas, e a matéria? Parar e escutar é a matéria!

NOTA

1. Marcelle se refere à EMEI Gabriel Prestes, ameaçada de fechar em 2019. A comunidade se mobilizou contra o fechamento, que não se efetivou.

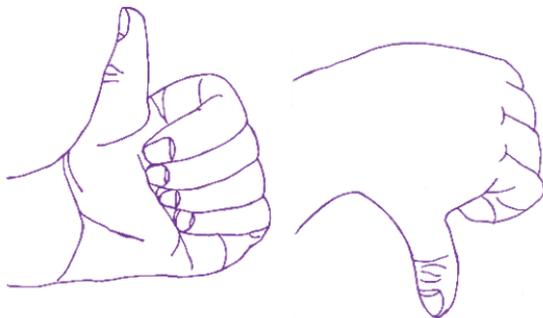
VANESSA: Na escola onde eu dou aula, tem um pé de jerivá que é um tipo de coqueiro. Eu chupava aquele coco quando era pequena. Um dia, as crianças chegaram com o coquinho e eu falei: "Isso é coquinho, dá para chupar!". Enfiei na boca e a turma enlouqueceu. No meu gesto, eu não estava ensinando eles a comer, estava contando uma história de vida. Eles começaram a chupar e depois a pegar os cocos secos. A partir daí, começamos a construir cortinas, colares; tudo que podíamos fazer de coco, nós fizemos. O meu gesto de chupar o coquinho ensinou que muitas coisas são possíveis quando fazemos algo com integridade, que se concretiza em um "dar a mão", em um "bater nas costas", em colocar o coquinho na boca, enfim. O fato é que quando é genuíno, pode tocar tão profundo que acaba por transformar a todas e todos, transformar o conhecimento e a nossa relação com o conhecimento.

CRISTIANE: Pensando numa frase feita que sempre tive para mim como verdade: "Não faça aos outros aquilo que não gostaria que fizessem a você", isso foi uma verdade para mim durante muito tempo da minha vida, até o dia em que conheci pessoas imigrantes de outros países. Tive que reformular isso. Por coincidência ou não, achei outra frase: "Faça com os outros coisas diferentes do que fizeram a você", porque as pessoas podem querer coisas diferentes. Para mim, os gestos que ensinam são aqueles que respeitam as diferenças, por isso, esse negócio de ensinar e aprender é muito difícil, porque cada um e cada uma pega para si aquilo que precisa.





TÂNIA: Posso falar só mais uma coisa em relação a essa pergunta? Este ano, algumas turmas que participam do nosso projeto de agroecologia na zona rural de São Paulo foram a Parelheiros, para um sítio de produção de orgânicos. Em certo momento, o Sr. Joaquim, que é o agricultor, ligou o sistema de irrigação e aquilo virou uma chuvinha. Estava sol e virou aquela chuvinha, com as crianças se molhando embaixo do sistema de irrigação. E logo depois caiu uma garoa e ele falou: “Vocês trouxeram a chuva, que bom!”. Aquilo marcou as crianças, porque marcou no corpo. Existem os gestos formais, daquilo que queremos ensinar, e as situações inusitadas, que vão construindo outros sentidos para as aprendizagens. Tanto quanto na experiência da aldeia, que me surpreendeu muito. Os indígenas falam muito baixo. Fomos para as trilhas e os alunos viram até esquilos, de tanto silêncio. Foi uma coisa mágica. Levamos almoço, e as crianças Guarani, que são muito reservadas – até por conta de mais de 500 anos de história de opressão, preconceito, violência contra eles –, vieram, sentaram no colo das alunas e dos alunos, abraçaram, foram chegando. E eu disse para eles: “Eu não estava esperando isso como professora, estava esperando perceber o que tinham aprendido”. Mas aquela aproximação, o abraço, o querer tocar, e eles se deixarem envolver pelas crianças indígenas, soltos, interagindo numa sintonia maravilhosa, nos surpreendeu, pois mostrou que existem muitas outras possibilidades que não só aquelas consideradas “pedagógicas”. Se a gente deixar, chega nisso...



DESJARDINS YUESNER: Quando eu cheguei aqui no Brasil, eu tinha um problema com esse gesto [o polegar para cima e para baixo], não entendia suas significações. Perguntei para um amigo: “O que é isso? Não estou entendendo”. E fui falar com minha querida professora Cristiane: “*Pro*, eu tenho problemas com esse gesto, quando usamos assim ou assim?”. No Haiti é sim ou não, não temos esse gesto. Ela me falou: “Assim é ruim e assim é ok”. Agora estou contente, agora uso esse gesto [positivo] quando está bom, e esse [negativo] quando está ruim.

FRAN: Eu achei essa pergunta muito interessante, porque somos tão “cabeção”, tão racionais o tempo inteiro e, para mim, a gestualidade é uma coisa importantíssima, acho que se amarrarem minhas mãos não vou conseguir falar. Minhas mãos estão sempre se mexendo. As mãos são muito potentes, porque acolhem. Pensando na questão do refúgio ou na questão da imigração, o acolhimento é o mais importante. Na chegada, receber com as mãos. Aí entra o toque, o abraço, que é a expressão máxima, o acolhimento com o corpo inteiro. O gesto que ensina, para mim, é o do acolhimento e temos nos esquecido dele na escola. A educação tem esquecido, porque valoriza muito os aspectos racionais e esquece que tem um corpo junto com esse cérebro.

POR QUE



OBEDECER?

MARCELLE: “O que é escola” é a pergunta que a gente, como educador, sempre carrega. Eu acho a mais difícil de responder. Como eu já falei, tenho um pai extremamente repressor, militar, então tudo aquilo que a gente pensava tinha que ser muito bem pensado antes de falar. Não podíamos simplesmente pensar e falar, porque tinha sempre a questão de “o que ele vai entender do que estou dizendo”. E eu sempre percebi a escola como uma continuidade disso, como um espaço de obediência. Conforme fui crescendo e amadurecendo, fui questionando, por que obedecer. Aí começaram os conflitos, os confrontos, na escola também. É claro que a professora passou a dizer: “A Marcelle fala e questiona demais, por que ela está falando isso?”.

O QUE É ESCOLA?

Fui me acostumando com a ideia de que eu era um “problema”, e na carreira docente não foi diferente. Eu carreguei essas questões do obedecer, do silêncio, das fileiras, e vou tentando desconstruir isso dentro de mim.

No meu primeiro ano como professora eu era muito rígida, nem eu me entendia, eu não gostava de ser aquilo, mas não conseguia fazer diferente. Aos poucos, fui ressignificando essa prática e entendendo o que eu queria como escola. E o que é a escola para mim, hoje? É resistência, luta, desconstrução, possibilidade de questionar os papéis e deixar a conversa e o diálogo sempre presentes. A escola, para mim, são os alunos falando, questionando, saindo, voltando, é liberdade. É a gente tentar quebrar as amarras que nos formaram e ouvir a voz dos estudantes. A Bell Hooks fala isso: “Nós temos que ouvir a voz dos estudantes”. Eu tento, porque hoje isso, para mim, é a escola.

CRISTIANE: Eu nunca gostei de escola, eu detesto escola. E vou contar por quê. Minha mãe era faxineira em uma escola e eu fui criada dentro da escola, com ela. Era um lugar de *bullying* para mim. Foi o primeiro lugar onde eu sofri racismo de verdade. Eu nunca fui uma aluna exemplar, então era muito ruim, porque ser uma aluna mediana é ser invisível. Na escola só se sobressaem os melhores e os piores. Eu nunca fui a pior, e estava longe de ser a melhor. É um lugar de dor e sofrimento para mim. Aquele mal necessário. Nem sei se tão necessário assim... O sonho da minha mãe era que eu voltasse para a escola como professora. De modo que eu não escolhi minha profissão, quem escolheu foi minha mãe. Mas eu me encantei pela escola, pela vontade de mudá-la. Acho um lugar violento, onde tem pouca humanidade, e quis voltar para fazer diferente. Quando estava fazendo estágio no magistério, sofri a violência de uma mãe que, em um ato racista, disse que ali não era lugar para eu trabalhar, que eu tinha o perfil para limpar casa de família. De modo que fui ser bancária, fui ser outra coisa, achei que essa coisa de ser professora não era para mim. Depois de muitos percalços, hoje sou professora porque acredito que a escola tem que ser um lugar diferente do que é. Ela mudou muito pouco, é o lugar onde a gente confirma os preconceitos, tem tudo de bom e tudo de ruim. De modo que a escola, para mim, não é apenas um lugar físico. Escola é gente, não tem escola sem gente. E a gente precisa da escola para não ter prisão. E temos que lembrar todo dia que a escola não pode ser essa prisão também. Porque tem escola que liberta e tem escola que aprisiona. E eu não quero a escola que aprisiona, nem quero aprisionar ninguém nela. E para isso, eu preciso saber o que o outro espera da escola, porque ela tem que ser um abraço, ela tem que abarcar e abraçar todo mundo. Por isso, dentro do respeito e da ética, temos que mudar a escola, ela não pode ser igual sempre. Ela tem que ter identidade, vida própria, porque são as pessoas que dão isso a ela. A escola é o céu e o inferno juntos, misturados e ao mesmo tempo.

FRAN: Eu entro numa escola todo santo dia há 35 anos, entrei na escola com 5, hoje tenho 50, e desde os 15 anos atuo como professora. É uma vida inteira dentro da escola. Então, para mim, a escola é minha vida. Eu não saberia fazer outra coisa, estar em outro lugar, a maior parte do dia estou dentro de uma escola, seja na escola pública de Perus, seja na faculdade, são 60 horas semanais. A escola é muito mais minha casa do que a minha própria casa. Eu defendo a educação popular, é uma contradição a escola ter muro, ter porta, ter grade, colocar a comunidade para fora. Eu acho que a escola não deveria ser um espaço físico limitado, deveria ser o território todo, a rua, a vida, deveria ser um lugar de humanização. Nesse sentido, o que estamos tentando construir no CIEJA desde 2016 é um lugar de cura para essa humanidade que está doente. Estamos lá muito mais para ouvir do que para falar. Muito mais para acolher, abraçar, do que para dizer o que deve ser feito. E temos que fazer isso para mostrar que ali é um lugar de garantia de direitos, e para nos contrapor à postura que diz para as pessoas procurarem seus direitos em outros lugares – mas que lugares seriam esses?

DESJARDINS YUESNER: Essa pergunta é muito importante para mim. Sempre que falo com um amigo, uma amiga, a escola é o lugar de aprender, de escrever, de falar bem, de aprender a conviver em sociedade. Se, por exemplo, eu não fosse para a escola hoje à tarde, eu não poderia estar aqui com vocês. E ainda há muitos haitianos que estão aqui no Brasil, mas que não vão para a escola.

GABRIELE: A escola, a meu ver, não é só a estrutura da escola. A escola somos nós, os alunos e professores, os diretores. A gente faz a escola. E a escola não precisa ser só dentro da sala de aula, porque muitas vezes aprendemos mais fora do que dentro: tem o bosque, a quadra, o teatro... A escola é onde a gente aprende, e a gente pode aprender em qualquer lugar.

DÁLIA: Escola é conhecimento, a gente saber de onde vem, para entender quem a gente é. Então escola é essa aquisição de conhecimento, seja onde for. Enquanto tiver alguém que queira ensinar e alguém que queira aprender, vai ter uma escola.

MARIA: Eu tive por muito tempo uma mesma professora, e achava que a escola era aquilo: você senta, aprende, não precisa interagir. A única amiga que eu tinha era uma menina que tem autismo, somos muito amigas. Quando mudei para o horário da manhã, vi que as coisas não eram bem assim, comecei a conversar mais, a compartilhar as minhas vivências, apesar de não ter essa experiência. Eu era quieta, mal falava com meus familiares, e muito disso foi influência da escola, porque me disseram que eu tinha que ficar quieta, prestar atenção e repetir, como um robô. A escola que estou vivendo agora é muito melhor do que a que eu vivia antes e, por isso, hoje, acredito que a escola é lugar de compartilhamento. Estou percebendo que a escola pode ser muito maior do que eu pensava que ela era.

VANESSA: Eu quero mostrar uma imagem: a turma que aparece na foto tem 4 para 5 anos. Nesta foto elas estão em um momento de parque, brincando de reproduzir uma sala de aula nos moldes tradicionais, o que não acontece na EMEF Gabriel Prestes. Então a escola que está no imaginário precisa ter um na frente ensinando e os outros um atrás do outro, apenas observando, sem interagir diretamente. Eu trouxe isso para pensar o que é escola, porque mesmo a gente não fazendo dessa forma, eles ainda assim têm um imaginário sobre esse espaço. E se nós estamos no campo da brincadeira, com a educação infantil – e para eles escola é isso [mostra foto] –, então o que nós fazemos não é escola, o que é ótimo! [risos] Eu sou filha de uma escola ditadora, onde não se podia opinar. A prática docente me transformou, fui reeducada e continuo sendo reeducada por cada turma que chega e traz novas necessidades. Eu não sei bem o que é a escola... porque se eu me renovo a cada grupo que chega, se a escola se renova a cada grupo que chega, ela não pode ter uma visão única, ser uma coisa só, nem se fechar em si. Mas, mesmo eu não sendo hoje uma professora ditadora, ficam resquícios, porque fui formada assim, então é uma desconstrução gigantesca, sempre que temos que fazer: parar, mudar a prática, a forma de falar. Se eu tiver que achar uma palavra, talvez seja “reconstrução”. E reinvenção. Não sei se dão conta de definir o que é escola, mas apontam o que deveria ser. E vendo o momento atual, em que querem voltar a essa noção de escola em que ninguém tem o direito de pensar, de falar, em que só se pode “olhar a nuca do outro”, me incomoda, porque não sei se quem está no poder tem noção do que é escola de verdade. Ou têm muita noção e precisam destruí-la para continuarem onde estão, com seus privilégios.

TÂNIA: Podemos pensar a escola a partir de muitas dimensões. Como uma instituição que está aí para formar cidadãos, para formar para o trabalho, para conservar. É uma instituição que nasce conservadora e que tem no gene, sobretudo, esse caráter conservador. Mas não podemos falar de uma escola única. A gente pode falar de várias escolas, de sentidos múltiplos. O que é a escola? É a escola dos alunos, é um espaço do trabalhador, de nós, professores. Como trabalhadora, para mim a escola é um espaço de pensamento, um espaço de exercício da crítica, da liberdade. Só trazendo um exemplo: quando fomos com alunas e alunos à aldeia indígena, uma aluna do 7º ano veio me dizer: “Tânia, eu não pude ir porque a minha mãe, que tem uma religião ‘xis’, não deixou, ela me disse que eles, os indígenas, têm vários deuses, e que isso é coisa do demônio. E meu pai, por outro lado, disse que eu não poderia ir porque os indígenas são preguiçosos. Mas tem uma coisa, Tânia, eu não acredito nisso. Eu queria muito ter ido. Eu não fui porque eu não pude, mas eu sei da história do Brasil, eu entendo...”, e enumerou uma série de coisas que ela pensa e entende sobre isso. Então, em meio às Igrejas, aos terraplanismos todos, às notícias falsas e fraudulentas, se tivermos dentro da escola condições de fazer essas crianças pensarem apesar de tudo, acho que isso é o papel da escola, um lugar de pensamento crítico, um lugar para pensar e construir respeito pela diversidade, e de construção da cidadania. A escola é um espaço de contradições, é um espaço de projetos diferentes, em disputa, e penso que temos que tentar encontrar um equilíbrio. No chão da escola temos que conversar sobre o projeto político-pedagógico que queremos. E temos urgência de fazer isso. Para mim, a escola é um espaço de trabalho e de militância, um espaço de luta para poder produzir conhecimento com as crianças.



MAYARA: Eu acredito que a escola é um lugar onde todo mundo tem que ter voz, mesmo que durante muito tempo da minha vida isso não tenha acontecido. A escola sempre foi um ambiente em que só os professores e a gestão conversavam, resolviam as coisas, e nós, alunos, tínhamos que fazer o que eles tinham resolvido. De um certo tempo para cá, desenvolvemos um coletivo, e agora conseguimos falar, expressar nossas ideias. Na minha opinião, a escola é um lugar onde todas e todos devem ter voz, mas para isso todos têm que se escutar.



SOBRE OS AUTORES



BERNARDO TORO é diretor da Fundação Avina (Colômbia) e Membro do Conselho Internacional do Instituto Ethos (Brasil). Até 2018, foi coordenador da Superintendência de Cidadania do Fundo de Investimentos para a Paz (FIP) da Presidência da República da Colômbia. Foi presidente do “Long Live Citizenship”, acordo da sociedade civil para o desenvolvimento da Constituição colombiana, bem como do Centro Colombiano de Responsabilidade Corporativa (CCRE) e da Confederação Colombiana de ONGs (CCONG). Fundou e dirigiu por 11 anos a revista *Latin American Perspectives*, foi professor visitante do OISE da Universidade de Toronto (Canadá) e decano acadêmico da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidad Javeriana (Colômbia). Foi consultor temporário do Unicef, do Banco Mundial e do BID para a América Latina nas áreas de Educação, Comunicação e Mobilização Social. É doutor *honoris causa* da Universidade Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina), mestre em Pesquisa e Tecnologias Educacionais pela Universidade Javeriana (Colômbia), graduado em filosofia pela Universidade de San Buenaventura (Bogotá), e estudou Matemática e Física na Universidad de Quindío (Colômbia). Em diferentes períodos foi professor universitário e assessor dos Ministérios da Educação e das Comunicações na Colômbia, no Brasil e no México, entre outros países. É Senior Fellow (2002) do Synergos Institute de Nova York.



BEATRIZ GOULART é arquiteta-urbanista pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU-USP) e mestre pela FAU da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde é pesquisadora do Grupo Ambiente-Educação. Criadora do centro de pesquisas e projetos Cenários Pedagógicos, desenvolve projetos de requalificação de espaços educativos escolares e urbanos por meio de metodologias participativas, com projetos premiados na 7ª Bienal Internacional de Arquitetura de São Paulo, no 6º Prêmio Saint Gobain e no prêmio Asbea 2018. Participa, desde a criação, do Centro de Referências em Educação Integral. É consultora e júri do Prêmio Territórios no Instituto Tomie Ohtake desde a primeira edição.



FELIPE ARRUDA coordena, desde 2001, programas nas áreas da cultura em diversas organizações. É diretor do Núcleo de Cultura e Participação do Instituto Tomie Ohtake, responsável pelos programas educativos, culturais, de acessibilidade e participação dos públicos, além das quatro premiações da instituição nos campos da arte, arquitetura, *design* e educação, entre elas o Prêmio Territórios, que concebeu em 2016. Foi Gerente de Artes do British Council no Brasil, desenvolvendo projetos de cooperação internacional nas áreas de Literatura e Economia Criativa, e Gerente de Planejamento da Base7. Fundador da Faina Moz, atuou na concepção e gestão de políticas de investimento cultural privado. É pós-graduado em Gestão e Políticas Culturais pelo Itaú Cultural e pela Universitat de Girona (Espanha), membro do Conselho Administrativo do Fórum Permanente e integrante da U-40 Unesco, rede de líderes culturais voltada à Convenção da Unesco pela Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais.



GRUPO CONTRAFILÉ Formado em São Paulo, Brasil, no ano 2000, o Grupo Contrafilé é um coletivo de produção de arte e educação que tem como foco encontros com diferentes pessoas, grupos e comunidades, sempre sob uma perspectiva cartográfica que tem como matéria principal de trabalho a escuta e a performatização de afetos e urgências. Atualmente, fazem parte do grupo Cibele Lucena, Joana Zatz Mussi e Rafael Leona, professores, pesquisadores e artistas que entendem a educação como um lugar importante de criação e inspiração, na medida em que contribui para possíveis transformações na sensibilidade coletiva. O grupo participou de diversas mostras, tais como: *Meta Arquivo 1964-1985 – Espaço de Escuta e Leitura de Histórias da Ditadura* (Memorial da Resistência e Sesc, 2019), *Talking to Action – Art, Pedagogy and Activism in the Americas* (EUA, localidades diversas, 2017-2019), *Playgrounds 2016* (MASP), 31ª Bienal de Arte de São Paulo (2014), *Radical Education* (Eslovênia, 2008), *If You See Something Say Something* (Austrália, 2007), *La Normalidad* (Argentina, 2006) e *Collective Creativity* (Alemanha, 2005). Em todas elas, suas obras estiveram intrinsecamente relacionadas com ações, estratégias e pensamentos educativos. Atualmente o Grupo desenvolve o projeto Escola de Testemunhos.



JAVIER PALOP SANCHO, nascido em Valência (Espanha), é diretor geral da Fundação SM há 4 anos. Engenheiro em T.I. pela Universidade Politécnica de Valencia, durante 18 anos trabalhou em diferentes empresas multinacionais desempenhando posições de liderança em *marketing* estratégico, direção de operações e direção geral. Foi diretor na companhia aérea Iberia, diretor de *marketing* do Banco Santander e diretor geral na empresa Mapfre. Trabalha no setor de educação da Fundação SM há 17 anos, onde desempenhou diversas posições de gestão. A Fundação SM está presente em 10 países ibero-americanos, que Javier percorre a cada ano visitando programas e instituições e participando de diferentes fóruns. É assessor de diversas fundações educativas, como a Fundación Balía e a Fundación “Lo que de verdad importa”. Foi membro do I Patronato da Fundação Pueblos Hermanos, que presidiu por 4 anos. Atualmente é membro do Patronato de FOESSA. Casado e pai de quatro filhos, é apaixonado por sua vocação de educador.



HELENA SINGER é líder da Estratégia de Juventude da Ashoka para a América Latina, membro do Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME-SP) e do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (IEA-USP). Foi assessora especial do ministro da Educação (2015). Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é autora de *República de crianças: sobre experiências escolares de resistência* (Mercado de Letras, 2010) e organizadora da coleção *Territórios Educativos: experiências em diálogo com o bairro-escola* (Moderna, 2014), entre outros livros e artigos sobre educação e direitos humanos publicados no Brasil e no exterior.



MACAÉ EVARISTO é graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora efetiva da rede municipal de ensino de Belo Horizonte desde 1984, atuou também como professora formadora e coordenadora do programa de implantação de escolas indígenas de Minas Gerais entre 1997 e 2004.

De 2005 a 2012, na Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Belo Horizonte, foi gerente de articulação da política educacional, secretária-adjunta e secretária de Educação, sendo uma das responsáveis pelo programa de Educação Integral do município, o Escola Integrada. Nos anos seguintes, foi secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação, e de 2015 a 2018 assumiu a Secretaria de Educação do estado de Minas Gerais, sendo a primeira mulher negra a ocupar um cargo de primeiro escalão no governo do estado.



MARIA ANTÔNIA GOULART é membro do GT Nacional de Criatividade e Inovação do Ministério da Educação (MEC) e bacharel em Direito pela Universidade de Brasília (UnB). Tem experiência na área pública como secretária municipal de Nova Iguaçu (RJ), responsável pela concepção e implementação do Programa Intersetorial de Educação Integral “Bairro-Escola” de 2005 a 2010. Coautora do livro *Caminhos da Educação Integral no Brasil* (Ed. Penso, 2012), é cofundadora e coordenadora geral do Movimento Down e do Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS), coordenadora da iniciativa do Unicef para o livro digital acessível no Brasil e membro do Comitê Gestor do Centro de Referências em Educação Integral.



NATAME DINIZ é cientista social, produtora cultural e educadora. Coordenou o setor de Ação Cultural da Biblioteca Mário de Andrade e o Educativo da Feira Literária Internacional de Paraty (Flip). Foi mediadora de leitura em projetos da Companhia das Letras e parecerista no projeto de Remição de Pena pela Leitura, também da Companhia das Letras. Ministra aulas na Oficina Cultural Alfredo Volpi sobre literatura e bordado desde 2015. Pesquisa a literatura feminina contemporânea e escreve no blog *Dobra Tua Língua*. É autora do livro *Dexistir* (Patuá, 2014). Atualmente coordena o Prêmio Territórios, no Instituto Tomie Ohtake.



MUNIZ SODRÉ, nome editorial de Muniz Sodré de Araújo Cabral (São Gonçalo dos Campos, BA, 1942), é um pensador com importantes contribuições nos campos da comunicação, da cultura, da filosofia e da educação. Professor e pesquisador 1-A do CNPq, atua na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) desde 1970.

Foi professor visitante em universidades da Espanha, França, Alemanha e países da América Latina, diretor da TV Educativa e presidente da Fundação Biblioteca Nacional. Graduado em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Sociologia da Informação e Comunicação pela Sorbonne, doutor em Letras pela UFRJ, pós-doutor pela Sorbonne e livre-docente pela UFRJ, já publicou cerca de 40 livros e centenas de artigos nas áreas de comunicação, educação, filosofia e literatura e é membro da Academia de Letras da Bahia.



PILAR LACERDA é graduada em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1979) e especializada em Gestão de Sistemas Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Minas Gerais (2001). Foi professora de História na educação básica (1976 a 2001), diretora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (1993 a 1996), secretária de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte (2002 a 2007), presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Undime, 2005 a 2007) e secretária de Educação Básica do Ministério da Educação (2007 a 2012). Atualmente é diretora da Fundação SM Brasil.



DAYANA ARAÚJO é mestre em Urbanismo Contemporâneo, pesquisadora da relação entre Cidade e Educação no PPGAU/FAU-Mackenzie. Cofundadora do Coletivo Escala Humana, atualmente é gestora de projetos no programa “Educação e Território” da Associação Cidade Escola Aprendiz, disseminando, implementando e articulando projetos voltados para o desenvolvimento integral dos sujeitos e de seus territórios.



NATÁCHA COSTA é diretora geral da Associação Cidade Escola Aprendiz desde 2006. Participa ativamente da construção das agendas de Educação Integral, Inovação na Educação e Exclusão Escolar no país atuando em conselhos e comitês relacionados a esses temas nos últimos anos. Contribuiu com o Grupo de Trabalho (GT) nacional que formulou o Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC). É membro do Conselho Estratégico Universidade-Sociedade da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), do Comitê Nacional para a Busca Ativa Escolar do Unicef e do Programa Líderes Transformadores da Educação da Fundação SM, entre outras iniciativas do campo da educação. Compõe a comunidade ativadora do Programa Escolas Transformadoras no Brasil e o conselho consultivo do programa Escolas 2030 no Brasil.



MARIETA COLUCCI nasceu em São Paulo, onde vive e caminha. Formou-se arquiteta e urbanista pela Universidade de São Paulo (FAU-USP) e é integrante do “apé – estudos em mobilidade”, realizando atividades de exploração da cidade com crianças. Atuou como formadora do Programa “Educação e Território” da Associação Cidade Escola Aprendiz. Além de pensar a cidade, segue ocupando suas ruas com dança.



RAIANA RIBEIRO é jornalista formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e trabalha há mais de 10 anos em pesquisa e produção de conteúdo especializado relacionado a Educação, Território e Direitos Humanos. É Coordenadora de Programas da Cidade Escola Aprendiz, onde é responsável pela gestão de dois programas nacionais: o Centro de Referências em Educação Integral e o Programa “Educação e Território”. As iniciativas visam garantir condições para o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do fortalecimento de escolas e cidades como espaços de aprendizado permanente e garantia de direitos.

INSTITUTO TOMIE OHTAKE

Presidente

Ricardo Ohtake

Núcleo de Pesquisa e Curadoria

Paulo Miyada coordenador

Diego Mauro

Luciara Ribeiro

Luise Malmaceda

Priscyla Gomes

Theo Monteiro

Produção

Vitoria Arruda diretora

André Luiz Bella

Carla Ogawa

Carolina Pasinato

Isabela Bevilacqua

Karina Mignoni

Lucas Fabrizzio

Rodolfo Borbel Pitarello

Administração e Finanças

Roberto Souza Leão Veiga

diretor executivo

Bruno Damaceno

Carlito Oliveira Junior

Fabiana Cristina de Almeida

Joselinda Conceição

Renê Rossignol

Yago Raphael Damaceno de Moraes

Willian dos Santos

Negócios e Comunicação

Ivan Lourenço diretor

Negócios

Flavio Silva

Kelly Lima

Henrique Lourenço

Comunicação

Arthur Taques e Silva aprendiz

Leandro Grace

Vaneska Rezende

Ricardo Miyada audiovisual

Núcleo de Cultura e Participação

Felipe Arruda diretor

Agata Rodriguez

Amanda Porto

Bruno Ferrari

Claudio Rubino

Elisabeth Barbosa

Fernanda Beraldi

Isadora Borges

Isadora Mellado

Jane Santos

Jordana Braz

Luara Alves de Carvalho

Lucia Abreu Machado

Maiara Paiva

Maurício Yoneya

Melina Martinho

Natália Vinhal

Natame Diniz

Pedro Costa

Thamata Barbosa

Thiago Zati

Victor Constantino

Design Gráfico

Monica Pasinato

Camila Noriko Ueki

Nazareth Baños

Assessoria de Imprensa

Pool de Comunicação

Marcy Junqueira

Martim Pelisson

Ana Junqueira

Informática

André Biacca

Documentação e Compras

Marcos Massayuki Sutani

Felipe Alves Ferreira dos Santos

aprendiz

Projetos

Beatriz Lina

Secretaria

Deolinda Correia de Almeida

Maria de Fátima da Silva Rocha

Coordenação Operacional

Alexandre Lopes Pereira

Wagner Antônio Barbosa supervisor

Apoio

Cícera Medeiros

Daniel Soare

Edmilson Pereira

Edson José

Elcio Borges

Everton Alves

Fábio Araújo

Gilmar Batista

Marcelo Mariano

Marina Neves

Orlando Rodrigues

Raiana Ramos

Silvia Regina

Wellington Araújo

Técnica

Adilson Oliveira

Jacildo de Paula

Pedro Mario

Silvio Santos Lima

Manutenção

Camila Gonçalves

Carolina Neres

Elizandro Ferreira

Elza Santos

Luciene Monteiro

Valdir Ramos

PRÊMIO TERRITÓRIOS

Coordenação

Felipe Arruda

Natame Diniz

Assistência

Thamata Barbosa

Produção 1ª edição

Mariana Galender

Design Gráfico

Vitor Cesar

Site

Edinho Almeida

Documentários em vídeo

1ª edição - Gabriel Avólio

2ª edição - Gabriel Avólio

3ª edição - Bia Vilela, Luiza de Andrade,

Pedro Marques e Rodrigo Kassab

4ª edição - Mariana Mitre

PUBLICAÇÃO: PRÊMIO TERRITÓRIOS - IDEIAS SOBRE EDUCAÇÃO INTEGRAL E A RELAÇÃO ESCOLA-TERRITÓRIO

Organização

Felipe Arruda

Produção

Natame Diniz

Thamata Barbosa

Capa

Vitor Cesar

Design Gráfico

Monica Pasinato

Camila Noriko Ueki

Produção Gráfica

Monica Pasinato

Camila Noriko Ueki

Revisão

Armando Olivetti

Edição

Instituto Tomie Ohtake

Consultoria editorial

Thais Raquel Schwarzborg Milanello

Autores

Associação Cidade Escola Aprendiz,

Beatriz Goulart, Bernardo Toro,

Dayana Araújo, Estácio, Felipe Arruda,

Fundação SM, Grupo Contrafilé,

Helena Singer, Javier Palop Sancho,

Macaé Evaristo, Maria Antônia Goulart,

Marieta Colucci, Muniz Sodré, Natacha

Costa, Natame Diniz, Pilar Lacerda,

Professores e estudantes selecionados

pelo Prêmio Territórios, Raiana Ribeiro,

Ricardo Ohtake, Secretaria Municipal

de Educação de São Paulo e Uber.

Créditos de imagens

Frames

As imagens que ilustram as páginas 131 a 159 compõem os 40 documentários correspondentes aos projetos selecionados pelo Prêmio Territórios em suas 4 primeiras edições.

ColetivA Ocupação (encerramento)

As imagens que ilustram as páginas 35, 199, 200 e 201 referem-se ao registro de uma apresentação realizada pela ColetivA Ocupação.

Indígenas (encerramento)

A imagem que ilustra a página 198 refere-se ao registro de apresentação de indígenas Guarani da aldeia Tenondé Porã.

Fotógrafos

Mariana Galender p. 190.

Pétala Lopes p. 196, 197 e 206.

Ricardo Miyada p. 2, 3, 35, 120, 121, 172, 178, 180, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200 e 201.

PRÊMIO TERRITÓRIOS

**Ideias sobre
educação integral
e a relação
escola-território**

© Instituto Tomie Ohtake
INSTITUTO TOMIE OHTAKE
Complexo Aché Cultural
Av. Faria Lima, 201 - Entrada pela R. Coropés, 88
Pinheiros - São Paulo I (11) 2245-1900
www.institutotomieohtake.org.br
instituto@institutotomieohtake.org.br
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Prêmio Territórios: ideias sobre educação integral e a relação escola-território / organização Felipe Arruda. – 1. ed. – São Paulo : Instituto Tomie Ohtake, 2020.

ISBN 978-65-990404-1-2

1. Educação 2. Educação Integral 3. Educação - Finalidades e objetivos
4. Prêmio Territórios - I. Arruda, Felipe.

20-34903

CCD-370.11

Índice para catálogo sistemático:

1. Prêmio Territórios : Educação Integral : Finalidades e objetivos 370.11

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964