



# OS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS (CEU) NA CIDADE DE SÃO PAULO E SUA RELAÇÃO COM O TERRITÓRIO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA SOCIAL

Maria Aparecida Perez\*

**Resumo:** O Centro Educacional Unificado (CEU) inaugurado no ano de 2003 na cidade de São Paulo objetivou não apenas ofertar novas escolas para atendimento da demanda, como também um 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 espaços pedagógicos para apropriação da comunidade e de reurbanização local. A compreensão do território, do local onde se insere, foi de grande importância para que a população entendesse o projeto. Um espaço de inclusão promotor da melhoria da qualidade de vida, da prática da cidadania, entre outros aspectos.

**Palavras-chave:** Educação. Pertencimento. Território. Qualidade social da educação. Pedagogia social.

*Diante do território destruído, a ação de reconstrução conta com a educação, com a escola. A infraestrutura urbana é fundamental para configurar uma cidade – as cidades, é bom lembrar, são parte dessa infraestrutura, tanto quanto a rua, o saneamento, a energia, os parques (SÃO PAULO, 2004a, p. 31).*

## INTRODUÇÃO

Um olhar diferenciado para quaisquer acontecimentos da vida cotidiana constitui-se, inicialmente, no espaço social ocupado pelos indivíduos em comunidade, ou seja, é pelo convívio sociocultural que o indivíduo se faz sujeito, por isso mesmo sempre social e histórico. O espaço social não é dado e para sempre fixado; ele é formado pelas várias atividades, entre as quais sobressaem aquelas discursivas, e mesmo pelas preferências próprias de grupos de indivíduos de uma certa localidade, num tempo determinado. Um espaço social não está

---

\* Doutora em Educação pela Universidade de Siegen (Alemanha). Ocupou cargo na Secretaria Municipal da cidade de São Paulo e Suzano. E-mail: maria-perez@uol.com.br

dado, ele é algo que está sempre sendo construído pela relação das diferenças entre os grupos de indivíduos que se encontram num tempo e local.

O Centro de Educação Unificado (CEU) constitui esse espaço que se modifica, um espaço social que, ao ser ocupado, se transforma e adquire diversos significados para seus usuários: espaço escolar, centro cultural, uma praça, um local de encontro, práticas esportivas, centro comunitário. Esse espaço e sua relação com o território serão apresentados neste artigo.

Criado na segunda gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) na cidade de São Paulo (2001-2004), o CEU foi concebido com o objetivo de reduzir as desigualdades na oferta de equipamentos públicos no território da cidade e responder às demandas apresentadas. Nesse período, construíram-se 21 dos 45 planejados.

Cada CEU conta com três espaços: pedagógicos, cultural e esportivo. O pedagógico possui três unidades educacionais: um Centro de Educação Infantil (CEI/creche), uma de educação infantil (Emei) e uma de ensino fundamental (Emef). Recentemente, foram criadas as Universidades Abertas (Uniceus)<sup>1</sup> conjunto com o Ministério da Educação (MEC); o Bloco Cultural, atualmente chamado de Gestão, composto por um teatro de 450 lugares, estúdios, biblioteca, uma sala multimídias, sala para aulas de dança/balé de uso comum com o esporte; um Telecentro; um espaço para uma cozinha/padaria comunitária; e o Bloco Esportivo, formado por um ginásio coberto, três piscinas, quadras esportivas e pista de skate, e alguns têm campos de futebol, como o CEU Jambeiro.

O conceito arquitetônico do projeto deveria, além de reunir numa mesma área institucional os principais equipamentos urbanos destinados à formação educacional e cultural do cidadão, oferecer condições para se tornar um lugar público de encontro onde pudessem ocorrer tanto atividades educacionais quanto festas comunitárias, jogos esportivos, apresentações musicais, teatrais, exposições etc., bem como as mobilizações pela garantia de direitos, com reuniões e assembleias dos moradores do bairro e região, das associações, enfim, de uso diversificado pela comunidade.

Os CEUs representaram a materialização de uma política pública municipal integrada que visava promover, entre outros objetivos, a garantia dos direitos constitucionais de acesso aos bens e serviços socialmente produzidos como educação, lazer, esporte e cultura (SÃO PAULO, 2004b), sendo concebidos como espaço de reflexão, estudos e construção conjunta de conhecimento, incluindo condições físicas e políticas para receber e considerar a cultura da comu-

---

1 - A Uniceu é uma rede composta por polos de apoio presencial que constituem as unidades de articulação acadêmica nos CEUs, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, vinculada, prioritariamente, em parceria com instituições de ensino superior (IES) e institutos de formação técnica e tecnológica, articulando a oferta de cursos de graduação, técnico, tecnológico, especialização, aperfeiçoamento, mestrado profissional, entre outros. A Uniceu é totalmente gratuita, mas para fazer os cursos é necessário passar por um processo seletivo, e as aulas são semipresenciais e a distância.

nidade e irradiar outras formas de manifestações culturais. Foram pensados também como um espaço que permitisse a construção individual e coletiva da ação pedagógica, proporcionando, ao mesmo tempo, um espaço de participação e organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais, e, nesse sentido, envolver a comunidade foi uma característica importante para esse equipamento. Não apenas a comunidade escolar foi envolvida, considerando os usuários dos CEUs. Antes da construção a população, via a participação no Orçamento Participativo, foi envolvida na escolha dos terrenos, na elaboração do projeto arquitetônico, no acompanhamento das obras, na organização das inaugurações, no planejamento das atividades, no debate do regimento e na forma de estruturação organizativa dos CEUs.

Pensar na pedagogia social é pensar para além do planejamento da rede física, o que significa oferecer espaços privilegiados para reflexão e construção conjunta de conhecimentos, espaços propícios à apropriação pela comunidade das mais variadas formas de manifestações culturais, favorecendo, ao mesmo tempo, a organização de diferentes movimentos e segmentos sociais. Isso representou o entrelaçamento da escola pública com o desenvolvimento comunitário, da educação formal com a educação popular. Foi possível também investir na articulação das áreas sociais que compunham a ação pública. Os espaços ofertados favoreciam as interações institucional e comunitária, fundindo os conteúdos e os espaços de aprendizagem.

Foi nesse contexto que se elaborou o programa do CEU, pois era necessário considerar mais do que a ampliação da jornada escolar para os meninos e as meninas da periferia paulistana.

Ao longo do processo – concepção e implantação –, foi constituído um sentimento de pertencimento, fundamental para garantir a participação da comunidade. Olhar para o território permitiu e permite integrar, num mesmo espaço, tanto os educandos quanto aqueles que com eles convivem: pais, comunidade, professores. Por isso, buscou-se uma oferta contínua de cursos, oficinas e encontros, tanto para os educadores como para a comunidade, como espaços e programas de diálogo e sociabilização para os jovens.

## PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A elaboração do projeto político-pedagógico (PPP), bem como o planejamento educacional, tem de responder às marcas e aos valores da sociedade e da comunidade local:

Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança, às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico, instrumentalmente. De qualquer modo, para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a

contextura da sociedade a que se aplica. [...] A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser – mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer (FREIRE, 2002, p. 10).

A partir da compreensão de que o processo de aprendizagem e desenvolvimento inerentes à educação é passível de acontecer e desenvolver-se em múltiplos espaços, tanto dentro dos muros da escola como fora deles, de forma transversal e multidisciplinar, envolvendo diferentes níveis de conhecimentos e subjetividades, foi concebido o CEU, inspirado na praça de equipamentos públicos pensada por Anísio Teixeira e nos Cieps de Darcy Ribeiro:

- *Escola Parque*: primeira experiência brasileira que agrega ao prédio da escola uma praça de equipamentos que oferecia outras atividades para a formação das crianças e dos jovens. Criada na década de 1950, previa a construção de centros populares de educação em todo o estado da Bahia para crianças e jovens de até 18 anos. A proposta visava alternar atividades intelectuais e práticas, como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo de todo o dia.
- *Cieps*: criados por Darcy Ribeiro no Rio de Janeiro, retomaram a proposta de Anísio Teixeira, acrescentando abrigo para crianças em situação de vulnerabilidade. Funcionava das 8 às 17 horas, com capacidade para atender até mil alunos. O prédio, projetado por Oscar Niemeyer, possuía três blocos. No bloco principal, com três andares, ficavam as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e recreação. No segundo bloco, estava a quadra coberta para a prática de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de salão polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, *shows* de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, ficavam a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos residentes. Numa primeira fase, foram construídos e postos em funcionamento 60 Cieps. Nos complexos pioneiros, as moradias para alunos residentes não estavam sobre as bibliotecas, mas sim no terraço do bloco principal.

A partir desses referenciais, o CEU é compreendido como um polo articulador de uma rede de proteção social que se guia por algumas diretrizes fundamentais:

- *Desenvolvimento integral das crianças e dos jovens*: significava ofertar espaços que propiciassem a vivência com projetos e ambientes diferentes dos desenvolvidos e encontrados nas escolas municipais de São Paulo. Um espaço que permitisse experimentar várias linguagens culturais e a prática de esportes. Um local de encontro.

- *Polo de desenvolvimento da comunidade*: implica promover a integração das experiências culturais da população, assumindo funções de organização e articulação no que se refere aos projetos sociais e às ações de interesse local.
- *Polo de inovação de experiências educacionais*: incide em promover o desenvolvimento de experiências educativas inovadoras nos diferentes níveis e modalidades de ensino, atuando como o centro de uma rede das demais unidades próximas a ele, ou seja, as unidades educacionais de seu entorno podem usufruir de seus serviços.

Essa compreensão da multiplicidade e diversidade de sujeitos, causas e espaços amplia o campo da ação pedagógica, contribuindo na construção de valores democrático-participativos e multiplicando as redes educativas e culturais. Paulo Freire dizia que a escola que se quer democrática participa dos processos de conquista da cidadania, ou seja

[...] é aquela que, brigando para ser ela mesma, luta para que seus educadores e educandos também sejam eles mesmos, é também um espaço de muito conflito. Ninguém pode ser só, [é] uma escola de muito companheirismo, com construção comum do saber e com liberdade<sup>2</sup>.

Considerando essa multiplicidade de espaços educativos e a diversidade dos sujeitos envolvidos, era preciso pensar o enraizamento dos CEUs para além das meras disponibilidades de terrenos situados nas periferias. Era necessário compreender sua localização num território não como um local neutro de práticas sociais ou simples cenário, onde várias ações e relações são desenvolvidas permanentemente, mas, sim, como o espaço em que as ações e relações sociais são condicionadas pelo contexto territorial, no reconhecimento do "eu" pelo "outro" e do "outro" pelo "eu", contexto que determina as relações sociais que ali se desenvolvam, em razão também da articulação da equipe nesse espaço para constituir novas práticas sociais para contribuir com o desenvolvimento dos sujeitos.

## O CEU E O TERRITÓRIO

O CEU está inserido em um determinado território e pertence a ele, e, para delinear nossa compreensão sobre esse termo, buscamos o conceito de território em Weber (1987), que, segundo sua definição, implica outras relações que não apenas as sociais, incluindo aquelas orientadas pelo sentimento e resultando na integração e formação da comunidade.

---

2 - Entrevista realizada com Paulo Freire em 1997, fragmento do vídeo Orçamento Participativo produzido pela SME, Instituto Paulo Freire e Alter Mídia, 2004, 17 minutos.

Ainda de acordo com Weber (1987), o que motiva a formação da comunidade é o sentimento de pertencimento experimentado por seus membros, cuja motivação baseia-se em qualquer espécie de ligação emocional ou afetiva. Para o autor, esses reagrupamentos estão geralmente à parte das organizações, em que as relações são enrijecidas por normas. O grupo ou a comunidade podem ser abertos ou fechados, o que dependerá da tradição, de atitudes afetivas ou de condicionamentos racionalmente orientados por valores ou fins, e uma de suas características é a ausência de uma organização, dado o caráter temporário de sua formação.

Durkheim (2008), em sua obra *Da divisão do trabalho social*, fala em solidariedade orgânica, uma vez que existem outros interesses que acabam por criar uma nova organização social. O autor definiu a solidariedade orgânica a partir do trabalho que provoca uma solidariedade na complementação do grupo, diferentemente de Weber, que identifica a solidariedade causada pela semelhança das partes. O encontro de interesses complementares cria um laço social novo, ou seja, outro tipo de princípio de solidariedade, com moral própria, que dá origem a uma nova organização social, sendo seu fundamento a diversidade de papéis sociais, em que procuramos a companhia "daqueles que pensam e que sentem como nós" (DURKHEIM, 2008, cap. II).

O território é o lugar onde os acontecimentos estão mais próximos de nós, onde vivemos e expressamos nossas necessidades, nossos desejos. Falar de território é falar da vida cotidiana, dos sujeitos que nele convivem. Na prática cotidiana, construímos diversos vínculos a partir de símbolos, imagens e aspectos culturais que nos permitem conhecer e reconhecer os elementos daquele espaço, criando identidade, conhecendo sua história. Entende-se a história como um processo dinâmico, dialético, no qual cada realidade traz dentro de si o princípio da própria contradição, podendo gerar constantes transformações. Para Marx e Engels (1977, p. 26),

Os pressupostos de que partimos não são arbitrários nem dogmas. São pressupostos reais de que não se pode fazer abstração a não ser na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação.

O local se transforma em território à medida que a identidade criada pela comunidade do lugar permite sua apropriação simbólica por meio das manifestações nas relações políticas, sociais, econômicas e culturais.

Enfatizamos a necessidade de se estimular a construção do sentimento de pertencimento, para que o CEU fosse visto como um território de inclusão promotor da melhoria da qualidade de vida, do desenvolvimento humano, do exercício da cidadania, entre outros. A construção desse sentimento de pertença em relação ao seu local de vivência cria uma relação de identidade sociocultural do indivíduo com diferentes grupos que interagem nesse espaço que denominamos território.

Ao pensarmos os territórios, seus espaços e sujeitos, estamos considerando a necessidade de o indivíduo apropriar-se (compreender) dos fatos históricos que condicionaram seu lugar nessa sociedade e as relações cotidianas diante dessa situação.

Segundo Milton Santos (2004, p. 272), em seu livro *A natureza do espaço*: "As decisões nacionais interferem sobre os níveis inferiores da sociedade territorial por meio da configuração geográfica, vista como um conjunto. Mas somente em cada lugar ganham real significação", indicando que as infraestruturas locais, a divisão de trabalho, o processo de produção e sua demanda por mão de obra, sua organização de sistemas e prestação de serviços dependem de um processo nacional de organização, repartição de território e decisões políticas, mas é na cidade que esses aspectos ganham densidade técnica e política.

A densidade estaria relacionada com a apropriação de informações e comunicações geradas externamente, mas concretizadas com a verbalização, interpretação e transmissão nesse espaço geográfico em contato com as relações sociais ali existentes, configurando o espaço geográfico num espaço social:

Através do entendimento desse conteúdo geográfico do cotidiano poderemos, talvez, contribuir para o necessário entendimento (e, talvez, teorização) dessa relação entre espaço e movimentos sociais, enxergando na materialidade, esse comportamento imprescindível do espaço geográfico, que é, ao mesmo tempo, uma condição para a ação; uma estrutura de controle, um limite à ação; um convite à ação. Nada fazemos hoje que não seja a partir dos objetos que nos cercam (SANTOS, 2004, p. 321).

Entende-se, assim, por território, um conjunto de dimensões materiais e imateriais, funcionando em rede, tensa e contraditoriamente. Espaço geográfico e social – território – da cidade se revela como uma rede de relações que proporcionam diferentes formas de apropriação do espaço, de organização e participação na vida social, viabilizando o dia a dia dos seus habitantes. Relacionar o território com a centralidade da cidade – a relação do bairro com o urbano (centro da cidade) – pode tornar visíveis no mapa social territórios esquecidos.

Nesse sentido, a política de educação desenvolvida para a construção dos CEUs pretendia não apenas integrar esses territórios esquecidos, mas, sobretudo, auxiliar no desenvolvimento do sentimento de pertencimento, procurando entender as causas de exclusão/inclusão, pois partilhemos da forma como Milton Santos (2006, p. 15) pensa o território, em que pressupõe a forma de uso – processo em movimento ao longo do tempo – pelos sujeitos que nele vivem, ou seja:

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território 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.

Ao abordar a relação do espaço simbólico, Castells (1999) acrescenta a ideologia como um importante elemento para a compreensão do território. Toda ideologia consiste numa racionalização de certos interesses e possui pretensões generalizantes, contudo sua força está no fato de se constituir num código por meio do qual a comunicação entre indivíduos se torna possível, permitindo um reconhecimento entre eles. A identidade é um processo de identificação que se dá por meio da comunicação entre diversos atores, na forma de diálogo ou mesmo de confronto. Pertencer a um território é, acima de tudo, querer e sentir-se reconhecido nele. É o espaço que tem significado individual e social.

O pertencer leva a agir, cria situações coletivas, mensagens que podem dar forma a movimentos sociais e reivindicatórios, intervindo na estrutura já existente e evitando a inércia de repetições de conteúdos. O pertencimento leva a compreender e desafiar modelos hierárquicos da sociedade. Perceber o território é debater a realidade concreta, as agressões cotidianas, a violência a que a criança está exposta. A morte, e não a vida, está mais presente no cotidiano da periferia. Por isso, mais do que compreender essa realidade, é necessário oferecer instrumentos que permitam a essa população acesso a bens desconhecidos, a partir dos quais possam vislumbrar um futuro.

Mais do que um direito à cidade, o que está em jogo é o direito a obter da sociedade aqueles bens e serviços mínimos, sem os quais a existência não é digna. Esses bens e serviços constituem um encargo da sociedade, através das instâncias do governo, e são devidos a todos. Sem isso, não se dirá que existe o cidadão (SANTOS, 2007, p. 157-158).

## CONHECENDO O TERRITÓRIO

No contato mantido com as comunidades ao longo da construção dos prédios e das diretrizes para elaboração do projeto pedagógico, percebeu-se a necessidade de resgatar a história da formação do bairro, da relação daquele local com o centro da cidade.

Era necessário perceber os vínculos reais entre a unidade educacional a ser implantada e a história e a dinâmica sociocultural do território e sinalizar a possibilidade de acesso a alguns benefícios da vida urbana (serviços), que eram vistos como "dos outros", isto é, reservados a um outro lado da cidade que eles frequentavam como trabalhadores e prestadores de serviços. Seu deslocamento para essa outra cidade, que não é vista como sua, era para procurar trabalho ou serviços públicos básicos, raramente para buscar conhecimento ou atividades culturais e de lazer.

É a partir do exame do lugar que se poderá tomar, como ponto de partida das políticas públicas (KOGA, 2003), visando corrigir as desigualdades socioespaciais:

[...] uma política efetivamente redistributiva, visando a que as pessoas não sejam discriminadas em função do lugar onde vivem, não pode, pois, prescindir do componente territorial. É a partir dessa constatação que se deveria estabelecer como dever legal – e mesmo constitucional – uma autêntica instrumentação do território que a todos atribua, como direito indiscutível todas aquelas prestações sociais indispensáveis a uma vida decente e que não podem ser objeto de compra e venda no mercado, mas constituem um dever impostergável da sociedade como um todo e, nesse caso, do Estado (SANTOS, 2007, p. 141).

Se o objetivo era constituir uma escola que fosse referência para cada comunidade, que respeitasse a diversidade cultural e étnica, que se tornasse um espaço de criação e difusão cultural, precisávamos conhecer cada território e perceber como ele era visto pela comunidade.

Com o objetivo de conhecer os territórios, foi desenvolvido o projeto Meu Bairro, Minha Cidade, que consistia numa pesquisa ancorada em pressupostos teóricos e metodológicos da antropologia, visando identificar e compreender fragmentos de um universo mais amplo e complexo das relações sociais, formas de organização, valores e regras de conduta que ordenam e dão sentido às experiências de vida das comunidades.

Contra a fama de Guaianazes como lugar violento, eu queria que essa pergunta muita gente me fizesse na rua pra eu poder falar até na televisão. Hoje é um bairro-dormitório. Todo mundo trabalha na cidade e vem morar aqui. Você faz uma pesquisa em CDHU, em favelas: 10% de toda essa população é de criminosos. Mas isso tem no Brooklin, Jaguaré, em Pirituba, Goiás, Minas Gerais, em todo lugar. Quem faz o local somos nós. A gente, aqui no nosso bairro, procura melhorar o que pode para poder dizer que Guaianazes não é só um lugar violento, não é um lugar que só tem bandido. E vai ficar melhor se todo mundo que mora aqui se conscientizar (SÃO PAULO, 2004b).

O projeto teve como objetivo articular a dinâmica de território, as formas de expressão e organização de seus moradores e a possibilidade de que esses conteúdos fossem, posteriormente, absorvidos em ações na sala de aula, incorporando-se ao projeto político-pedagógico das escolas do CEU e daquelas no seu entorno.

O resultado da pesquisa foi apresentado em 20 painéis iconográficos expostos no CEU, focalizando a localização espacial da comunidade e do bairro no interior da cidade, a inserção histórica do bairro na evolução da cidade, referências patrimoniais da comunidade, redes de sociabilidade locais, familiares, de vizinhança, possibilidades de lazer e estratégias de organização da população diante das carências do bairro.

Por meio desses tópicos, procurou-se assegurar o reconhecimento e a identificação positiva dos moradores, dos jovens e das crianças com o próprio bairro, fortalecendo o sentido de pertencimento à cidade, como forma de construção da cidadania.

Os painéis e o caderno de atividades visavam promover o encontro do educando com a história e o cotidiano do local onde vive, pesquisando, relatando e refletindo sobre fatos e experiências e contribuindo, assim, para a construção do sentimento de pertencimento em relação ao território – bairro e cidade. Os painéis produzidos foram, de certa forma, um aprofundamento da leitura de mundo, que já se iniciara nos contatos com as comunidades:

Enquanto preparação do sujeito para aprender, estudar é, em primeiro lugar, um que fazer crítico, criador, recriador, não importa que eu nele me engaje através da leitura de um texto que trata ou discute um certo conteúdo que me foi proposto pela escola ou se o realizo partindo de uma reflexão crítica sobre um certo acontecimento social ou natural e que, como necessidade da própria reflexão, me conduz à leitura de textos que minha curiosidade e minha experiência intelectual me sugerem ou que me são sugeridos por outros (FREIRE, 2001, p. 260).

O respeito pela dignidade e por todas as formas de expressão cultural, que traduzem o cotidiano desses lugares, e a atenção aos diversos atores e às suas motivações deram significado social à ação proposta, enraizando-a territorialmente à medida que reconhecia as ações de inclusão/exclusão relacionadas ao sentimento de pertencer ao lugar, ao grupo.

Na compreensão do projeto e na ocupação dos espaços do CEU, pretendia-se materializar a compreensão da educação como garantia, em igualdade de condições, de acesso ao conhecimento, à produção e à criação das gerações passadas, como conquista da vida social e a possibilidade de reinvenção em todas as áreas do saber, da produção e da criação, promovendo a capacidade crítica das pessoas (FREIRE, 2006; BOURDIEU, 1997; BOURDIEU; PASSERON, 1982; LOPES, 2003).

Dialogando com Bourdieu e Freire, percebe-se uma linha condutora e social em seus pensamentos, em que a formação das pessoas não se dá pela negação de sua origem social, mas sim pela tensão entre a herança familiar (econômica, cultural e social) e a herança histórica. Para Freire (1996, p. 54), nossa presença no mundo não é para nos adaptarmos a ele, mas sim para nos inserirmos nele, "para não ser objeto, mas sujeito também da história".

Assim, não se encontra na teoria de Bourdieu nem na de Freire um sujeito a-histórico e paralisado, pois o que existe é a luta constante entre os atores sociais para ocupação dos espaços nos campos sociais. A posse de grandezas de certos capitais (cultural, social, econômico, político, artístico, esportivo etc.) e o *habitus* de cada ator social condicionam seu posicionamento espacial e, na luta social, identificam-no com sua classe social.

Bourdieu e Passeron (1982) afirmam que, para o ator social tentar ocupar um espaço, é necessário que ele conheça as regras do jogo dentro do campo social e esteja disposto a lutar.

Para que haja mudança de agentes passivos para sujeitos sociais, a curiosidade é fundamental, pois leva a comparações e ao questionamento, produzindo, portanto, condições necessárias, ainda que não suficientes, para ultrapassar as barreiras "naturais" impostas pelo modelo econômico. A curiosidade, a dúvida, instiga os seres humanos a, num primeiro momento, se apropriarem de informações e buscar novos conhecimentos, e, num segundo momento, a contribuir com a produção de novos conhecimentos a partir do exercício de suas atividades.

Ao se trazerem à discussão questões como desejo, território, relações materiais e imateriais, educação crítica, defende-se que a sociedade se organiza não apenas a partir de bens econômicos, mas também por meio da produção de bens simbólicos, seja pela relação familiar, seja pela relação dos grupos, o que leva a uma determinada concepção de mundo e obriga a reconhecer que existem várias culturas (FREIRE, 1996).

Para os cidadãos moradores da periferia, o processo de inclusão na cidade torna-os visíveis:

Talvez você não saiba, mas Guaianazes é tão velho quanto São Paulo. Quando os jesuítas chegaram a Piratininga, em 1554, encontraram a terra habitada por uma grande nação indígena que morava às margens do rio Uraraí, como chamavam o Tietê. Eles eram os Guaianazes. E em 1580 o rei de Portugal reconheceu como propriedade dos índios as terras do aldeamento onde viviam, entre São Miguel e Mogi das Cruzes. Mas, com o tempo, a população indígena foi diminuindo até que a aldeia acabou. Em 1820 essas terras já eram da família Bueno, que ali mandou construir uma capela consagrada à Santa Cruz em 1861. Esse lugar era o Lajeado, e aí começou o povoado de Guaianazes. Depois chegou a estrada de ferro, e a partir de 1876 vieram os imigrantes italianos, como os Galia, os Pucci, os Giannetti e tantos outros. Isso aumentou o trabalho dos ferreiros, carpinteiros e das olarias que faziam os tijolos para as construções de São Paulo, e cresceram as plantações, inclusive de uva para a fabricação de vinho. Em 1912, com a chegada dos imigrantes espanhóis, começou a exploração das pedreiras Lajeado e São Mateus. Nessa época já havia em Guaianazes uma escola, uma agência dos correios, uma delegacia de polícia, dois clubes de futebol e duas bandas de música.

[...]

E não, é só o Seu Aprígio que fala dessas coisas. Também o índio Cariri, que vende raízes e ervas, lembra que pescava camarão e nadava no rio Itaquera. E Seu Cassiano, ex-ferroviário que veio para a Vila Solange nos anos 50 "porque gostava de mato", como ele diz, conta que foi criado na plantação que a família tinha lá. Muitos moradores antigos foram os primeiros a chegar ao lugar onde vivem. "Meu pai fundou essa Vila Minerva na carroça, carregando tijolo das olarias. A primeira casa que foi feita nessa vila foi a minha", conta Seu Airton, do Botafogo FC (SÃO PAULO, 2004b).

Com inspiração no projeto inicial Meu Bairro, Minha Cidade, realizado nas comunidades, outros projetos foram desenhados, como o Memória, elaborado pela coordenadoria de educa-

ção da subprefeitura de Capela do Socorro, que foi desenvolvido em todas as escolas municipais da região e exposto no CEU Cidade Dutra, com depoimentos e fotos cedidas pelas famílias mais antigas da região para reconstituir a história da formação e desenvolvimento do bairro Cidade Dutra e dos bairros que se formaram a partir dele. Além de conhecerem a história do bairro, os educandos iam tendo contato com fatos históricos e dados socioeconômicos, que proporcionaram a compreensão de sua situação sociocultural. Ao verem as mudanças do bairro, originalmente um conjunto residencial para operários, os educandos se apropriavam de elementos para compreender as mudanças que a relação capital/trabalho impôs aos habitantes de São Paulo.

Na inauguração do CEU Navegantes, que fica no bairro do Grajaú, na zona sul de São Paulo, foi apresentada a pesquisa realizada pelos educandos da escola de educação infantil e da escola fundamental do CEU, sobre quem eram os moradores do bairro, sua origem, hábitos, comidas preferidas. O levantamento apontou dados sobre a migração do país e ocupação irregular da cidade de São Paulo. Também registraram em desenhos e poesias o que eles pensavam sobre o bairro e como desejavam que ele fosse.

O desenvolvimento desses projetos de pesquisa demonstra que havia a preocupação não somente em oferecer atividades educativas e pedagógicas, mas também de promover o reconhecimento do território, contribuindo com o sentimento de pertencimento. Para Santos, Souza e Silveira (2002), é fundamental insistir na necessidade de conhecimento da realidade por meio da análise sistemática do uso do espaço, tornando-o território um momento histórico.

O conhecimento do território foi fundamental na elaboração do projeto político-pedagógico de cada CEU e dos projetos a serem implementados como ações de suas respectivas comunidades. Tratava-se não só de incorporar as concepções subjacentes naqueles territórios no trabalho pedagógico dos CEUs, mas também pensar as formas de intervenção nesses territórios para que, auxiliados pelos instrumentos que os diferentes projetos implantados oferecessem, os sujeitos sociais passassem a constituir novas relações e novas compreensões de suas relações sociais.

## LIÇÕES APRENDIDAS

O território é o lugar onde os acontecimentos estão mais próximos de nós, onde vivemos e expressamos nossas necessidades, nossos desejos. Falar de território é falar da vida cotidiana, dos sujeitos que nele convivem. Na prática cotidiana, construímos diversos vínculos a partir de símbolos, imagens, aspectos culturais que nos permitem conhecer e reconhecer os elementos daquele espaço, criando identidade, dando um sentido de território pela pertença ao grupo que ocupa e constrói o espaço e pelos valores que o transformam.

O local se transforma em território à medida que a identidade criada pela comunidade local permite sua apropriação simbólica por meio das manifestações nas relações políticas, sociais, econômicas e culturais.

Em paralelo ao processo de construção e utilização dos CEUs, foi sendo construída a apropriação de um bem público que merece ser considerada objeto de estudo por representar um somatório de particularidades de histórias coletivas, que formam uma opinião coletiva, um julgamento de uma política pública.

**Abstract:** The Center of Unified Education inaugurated in the year of 2003, on the city of São Paulo, intended not only to present new schools to attend the demand as well a community interaction. Space inspired by Park School of Anísio Teixeira and Integrated Centers of Education Publishes of Darcy Ribeiro, and the ideas of Paulo Freire, the Center of Unified Education offer many pedagogic spaces for the community appropriation and local reurbanization. It was of great importance to people to understand this project, the local territory's features, where it's inserted. It's a space of inclusion that promotes life's quality improvement, the citizenship practice, among others.

**Keywords:** Education. Belonging. Territory. Social quality education. Social pedagogy..

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI, 1997.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, A. *Reprodução*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CASTELLS, M. A. *A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.
- DORIA, O. R.; PEREZ, M. A. (org.). *Educação, CEU e cidade – breve história da educação brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo*. Porto Alegre: Livraria do Arquiteto, 2008.
- DURKHEIM, É. *Da divisão do trabalho social*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- EBOLI, T. *Uma experiência de educação integral: Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. 4. ed. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.
- FICHTNER, B. Desenvolvimento e aprendizagem como diálogo para o futuro. In: GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. *Transgressões convergentes: Vigostki, Bakhtin, Bateson*. São Paulo: Mercado das Letras, 2007. p. 23-42.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire; 2002.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- KOGA, D. *Medidas de cidades: entre territórios de vida e territórios vividos*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOPES, J. T. *Escola, território e políticas culturais*. Porto: Campo das Letras, 2003.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- SANTOS, M. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Edusp, 2004.
- SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M. et al. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 13-21.
- SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Edusp, 2007.
- SANTOS, M.; SOUZA, M. A. A. de; SILVEIRA, M. L. (org.). *Território: globalização e fragmentação*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- SÃO PAULO 450 anos: de vila a metrópole. São Paulo: BEI, 2004a.
- SÃO PAULO. Departamento de Edificações da Secretaria Municipal de Serviços e Obras. Caderno com o projeto arquitetônico do CEU, dez. 2002.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Meu bairro, minha cidade. Você também faz parte desta história. Análise do primeiro contato do público com a exposição. Indicativos para futuras ações. CEU Jambuí, Bairro de Guaianases. São Paulo: Expomus, 2004b.
- WEBER, M. *Conceitos básicos de sociologia*. São Paulo: Moraes, 1987.
- WEBER, M. *Economia e sociedade*. 3. ed. Brasília: Editora UnB, 1994.

Recebido em maio de 2018.

Aprovado em novembro de 2018.