

O CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO COMO ESTRATÉGIA PARA UMA CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA

THE UNIFIED EDUCATIONAL CENTER AS A STRATEGY FOR AN EDUCATING AND TRANSFORMATIVE CITY

**Anelis Rolão Flores¹, Allexia Rhayssa Branco²,
Marcio Tascheto da Silva³ e Gustavo Gonçalves Cougo⁴**

RESUMO

Reconhecendo a cidade como uma construção complexa e compreendendo que cada cidade demanda estratégias específicas de transformação, este artigo aborda ideias norteadoras para construção de novos espaços urbanos sob a perspectiva da cidade que educa e transforma. Santa Maria possui potencial para se transformar em um território educativo, articulando a identidade local, em todas as suas nuances, com os seus espaços públicos, ruas, praças, parques, museus, entre tantos, a partir da proposta de um Centro Educacional Unificado (CEU). Utilizando uma abordagem qualitativa, este estudo bibliográfico teve como objetivo discutir as ideias sobre a cidade da exclusão e da inclusão. Os espaços públicos de qualidade têm o poder de redefinir as interações sociais, portanto propõe-se o modelo de um CEU, como elemento crucial para fortalecimento da vida urbana, que visa impulsionar a educação e a vitalidade da comunidade. Além de analisar os fatores para o desenvolvimento da proposta, a pesquisa explora os conceitos de territórios educativos como possibilidade de transfiguração do espaço. Afinal, promover a cidade educadora como palco de transformação social e propô-la como reinvenção permitirá que ela seja protagonista na construção de uma narrativa mais democrática e igualitária.

Palavras-chave: Territórios educativos; Arquitetura escolar; Cidades educativas.

ABSTRACT

Recognizing the city as a complex construction and assuming that each urban context requires specific strategies for transformation, this article discusses guiding ideas for the development of new urban spaces from the perspective of the educating and transformative city. The study argues that the city of Santa Maria holds the potential to become an educational territory by articulating its local identity, in its multiple dimensions, with public spaces such as streets, squares, parks, and museums, based on the proposal of a Unified Educational Center (UEC). Adopting a qualitative and bibliographic approach, the research examines concepts related to the city of exclusion and inclusion, understanding high-quality public spaces as elements capable of redefining social interactions and strengthening urban life. In this sense, the UEC is presented as a strategic framework for fostering education and community vitality. Furthermore, the study mobilizes the concept of educational territories as a possibility for the transfiguration of urban

1 Arquiteta e Urbanista. Doutora (2019) e mestre em Arquitetura (2006) pelo (PROPAR/UFRGS). Professora e Diretora de extensão da Universidade Franciscana (UFN). E-mail: anelis@ufn.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1918-4084>

2 Arquiteta e Urbanista pela Universidade Franciscana, 2025. E-mail: allexiabranco@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1110-507X>

3 Doutor em Educação pela UFRGS e professor pesquisador no curso de História e no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da UFN. Também é membro fundador da Cátedra Unesco Cidade que Educa e Transforma. E-mail: tascheto@ufn.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2113-3828>

4 Doutorando no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens pela UFN e membro da Cátedra Unesco Cidade que Educa e Transforma. E-mail: g.cougo@ufn.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0654-803X>

space, advocating for the educating city as a protagonist in social transformation processes grounded in democratic and inclusive principles.

Keywords: *Educational territories; Educacional architecture; Educational cities.*

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

Pode-se dizer que os territórios educativos se configuram como espaços capazes de promover a formação integral das pessoas por meio de suas próprias experiências e da troca de saberes. Neles as oportunidades permitem o desenvolvimento de todas as faixas etárias, configurando-se em um laboratório com diversas oportunidades de educação, em espaços que ultrapassam a sala de aula tradicional, as paredes das edificações e compreendem ruas, praças, parques, museus, entre tantos outros. A cidade deve operar como um suporte social emancipador, onde os lugares públicos são promotores de interação e inclusão, buscando uma vivência democrática e menos desigual, avaliando sua qualidade, não apenas pela espacialidade, como também pelas interações sociais por ele permitidas, fortalecendo as conexões pessoais e gerando pertencimento.

Dentro desse contexto, o conceito originário das Escolas-Parque, de Anísio Teixeira, e recentemente aproximado ao Centro Educacional Unificado (CEU) de São Paulo, possibilita a construção de conhecimentos entre moradores, estudantes e professores, de modo horizontal e democrático. Sistematizando tecnologias sociais aptas a fortalecer uma educação significativa, esses projetos são capazes de mobilizar amplas possibilidades pedagógicas, para expandir os espaços de aprendizagem e aproximar educação e cidade.

Portanto, propomos aqui as diretrizes para um equipamento âncora, localizado no Distrito Criativo Centro-Gare da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, fundamentado nas premissas das cidades que educam e transformam. Propomos, portanto, uma reflexão que se materializa em um potencializador de programas, ações e atividades capazes de utilizar o território como conhecimento, como base da construção de uma pedagogia. Uma alternativa para a ampliação do contexto educacional da cidade, centralizado e com potencial de concentrar atividades para diversas escolas do município.

Ressaltamos que o artigo faz parte das reflexões do grupo de estudos Cidades, Culturas Urbanas e Territórios Educativos, vinculado à Universidade Franciscana e criado como ressonância do trabalho desenvolvido no âmbito da Rede UNESCO Unitwin Cidade que Educa e Transforma⁵, constituída por 20 instituições de Brasil, Portugal, Cabo Verde e Guiné-Bissau, a partir da qual já foram produzidas teses, dissertações, cursos, disciplinas de graduação e pós-graduação, ciclos de formação, livros, projetos de pesquisa, grupos de pesquisa, projetos de extensão e uma gama de outras

5 A Rede UniTwin Unesco integra o Programa de Cooperação Internacional Rede Internacional Cidade que Educa e Transforma (RICET) e é liderada pelo Instituto Superior de Educação e Ciências Lisboa (ISEC - Lisboa). Dentre os eixos de trabalho que a constituem estão: i) direito à cidade; ii) territorialidade, identidade e cidadania; iii) educação na cidade; iv) participação, organização, gestão e desenvolvimento local; e v) vida, sustentabilidade e transição ecológica.

produções/intervenções acadêmicas com foco nas cidades e sua potencialidade educativa e transformadora das realidades socioterritoriais dos países envolvidos.

2 A CIDADE DESIGUAL

Compreender a cidade habitada exige envolvimento: caminhar por suas ruas, experimentá-la com todos os sentidos, observar suas variadas paisagens urbanas e estar atento aos detalhes além do alcance dos olhos. A vivência urbana expõe elementos que transcendem a questões projetuais, revelando o cotidiano da cidade e suas diversas formas de uso do espaço urbano. Aqui, busca-se desenvolver uma abordagem centrada na percepção e construção da cidade como território educativo.

O espaço urbano emerge como palco do possível, do coletivo e da diversidade de relações sociais e econômicas, mas também constitui o epicentro territorial do desenvolvimento capitalista: a cidade. Nessa perspectiva, Corrêa (1995) aponta que a compreensão do espaço urbano está intrinsecamente relacionada à lógica segregadora que permeia a produção social. Não se trata aqui de expor o modo capitalista de organizar o território, mas de refletir sobre a produção do espaço urbano público diante desse contexto. Enquanto as áreas centrais tendem a concentrar infraestrutura, serviços e oportunidades, as regiões periféricas ou suburbanas permanecem impregnadas das carências estruturais e das desigualdades socioterritoriais. Assim, a cidade, refém de sua própria condição, escancara disparidades e exige uma resposta equilibradora às forças do mercado e à dinâmica social de seus habitantes. Ao destacar que os processos de fragmentação e articulação do espaço ocorrem de forma simultânea, Corrêa (1995) indica que transformações significativas dependem da análise da estrutura dos agentes sociais e seus interesses na produção do espaço urbano.

Alinhado com a teoria crítica urbana e sociológica de Lefebvre (2006), considerando que a configuração do espaço urbano é reflexo das relações sociais e de produção de uma sociedade, sendo agente ativo na reprodução das relações de poder e desigualdade, seria plausível inferir que uma cidade capitalista expressa, em sua organização espacial, as disparidades essenciais para a sustentação do próprio sistema capitalista? Nesse sentido, os espaços públicos teriam características distintas em seu *design*, estrutura e composição dependendo da localização na cidade e da posição social daqueles que têm acesso a eles, contribuindo para a reprodução de uma estrutura social pautada nas desigualdades.

Harvey (1980, p. 108) descreve a cidade como um sistema dinâmico complexo, no qual a estrutura urbana e os fenômenos sociais estão constantemente interligados e influenciando-se mutuamente. Considerando essa dinâmica, é inevitável refletir sobre a valorização e o consumo do espaço. A lógica capitalista tende a promover o consumo e a aumentar o valor de certas áreas do solo ao destacar atributos cuidadosamente exportados, alimentados e catalogados por poucos como ideais. O modo de produção capitalista não é apenas um sistema econômico, mas sim um conjunto complexo que engloba todas as esferas sociais que contribuem para sua sustentação.

O Brasil não conseguiu romper com a lógica colonial de dependência e subordinação ao capital externo, conservando sua produção orientada pelas demandas internacionais, mantendo-se à margem do centro do capitalismo global. Assim, o projeto de desenvolvimento que surgiu com a “modernização” preservou os interesses das elites dominantes, articulados e determinados pelo capital externo, enquanto excluía as massas populares, perpetuando a estrutura herdada do período colonial. O país, ao operar dentro dessa estrutura, posicionando-se na periferia do capitalismo e explorando excessivamente sua força de trabalho, gabarita uma tríplice articulação de manutenção de interesses (Silva; Moll, 2024).

Fernandes (2005) destaca a posição estratégica do Estado no desenvolvimento capitalista periférico e na organização da dominação burguesa no Brasil. As relações sociais, políticas e econômicas são moldadas pela restrição dos espaços democráticos, com o Estado atuando como vetor do poder burguês, defendendo a propriedade privada e os privilégios das elites. Analisar esses fenômenos proporciona uma compreensão das bases sociais e econômicas que sustentam a ordem societária do Brasil e suas manifestações ao longo da história, sendo essencial para entender a dinâmica capitalista contemporânea do país e os espaços que ela dispõe.

Ressaltamos que essa percepção do espaço urbano como convívio nem sempre foi uma condição óbvia para a cidade. A cidade, como exploraremos adiante, é um reflexo dinâmico e temporal das condições políticas e socioeconômicas. Em um país com uma democracia ainda jovem como o Brasil, a construção e configuração desses espaços ao longo da história frequentemente confrontaram nossas limitações e desafios de ir e vir. Durante muito tempo, na sociedade patriarcal brasileira, a ideia de cidadania esteve associada à casa-grande e aos sobrados urbanos, onde as elites exerciam seu poder. No entanto, gradualmente, a rua começou a contestar essa concepção, expandindo os direitos sociais para além das esferas privadas da vida social (Leite, 2008).

Assim, no quadro contemporâneo da história, essa dinâmica reflete uma cidade marcada pela desigualdade e com as funções essenciais do espaço público, especialmente as relacionadas à interação e à troca, exponencialmente negligenciadas. A ausência de conexão com os ambientes em que residimos, alimentada pelas demandas da economia dominante, é identificada como um fator primordial na falta de significado atribuído às cidades e na desconexão entre os indivíduos e seus contextos territoriais, “acreditamos ser útil repensar e recuperar o conceito de processos espaciais devido a sua utilidade na conexão ação humana-tempo-espaço-mudança” (Côrrea, 1995, p. 5).

Eis como se configura o espaço urbano: fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um conjunto de símbolos e campo de lutas. É assim a própria sociedade em uma de suas dimensões, aquela mais aparente, materializada nas formas espaciais (Corrêa, 1995). Refletindo-se na configuração territorial e na divisão das cidades (lê-se segregação), nossa sociedade foi moldada por questões de raça, gênero e classe que influenciam diretamente nosso ir e vir em uma lógica espacial intrinsecamente excludente, ainda que o diagnóstico desta situação muitas vezes falhe em aprofundar suas raízes.

O espaço urbano é o produto contínuo das atividades da sociedade, sendo constantemente criado e recriado a partir das ações e intenções que incidem sobre ele. Seu dinamismo é simultaneamente causa e efeito das interações que nele se desenvolvem. O debate-luta em curso manifesta a intenção de fazer com que esse espaço atenda às necessidades sociais e humanas, contrapondo-se à sua apropriação voltada unicamente aos interesses mercantis. Nesse sentido, conforme destacam Silva e Moll (2024), é fundamental que o ambiente urbano acolha a diversidade e que os interesses da urbanização brasileira avancem em prol de toda a comunidade, comprometendo-se com a democracia e promovendo uma cultura de direitos humanos.

3 A CIDADE ESPECULADA

Ao compreendermos o “espaço público como expressão de um processo de produção da cidade, com suas contradições, conflitos e reflexos, tornando-se assim um lugar do possível, do ato político, da reivindicação, da festa, do lúdico e do improvisado” (Loboda, 2016, p. 37), percebemos a cidade como um bem coletivo e os espaços públicos como locais de convivência democrática e interação social. É crucial reconhecer que a forma como concebemos, planejamos e desenvolvemos nossas cidades impacta significativamente nos sentimentos de pertencimento, nos relacionamentos interpessoais, no bem-estar físico e mental, e na qualidade de vida geral da população.

Embora possamos considerar complementares as noções de espaço público e espaço urbano, é importante enfatizar certas características essenciais. A rua - um setor do espaço urbano potencialmente propício às experiências públicas - e a noção de rua, como um espaço complexo da cidadania, sugere que o espaço urbano não é apenas uma arena onde diferentes interesses se tornam públicos, mas, também, pode organizar as próprias exigências que a cidadania demanda. Nesse contexto, compreende-se que uma noção de espaço público exige uma conexão bidirecional entre espaço e sociabilidade pública para qualificar certos espaços urbanos na vida contemporânea como públicos (Montaner; Muxí, 2014).

Isso implica, portanto, correlacionar dois processos interdependentes que contribuem simultaneamente para uma única direção: “a construção social do espaço como um produto e produtor de práticas sociais; e a construção espacial da sociabilidade pública como um produto e produtor das formas espaciais da vida social” (Leite, 2008, p. 196). Embora o espaço público se manifeste no ambiente urbano, ele pode ser compreendido como uma categoria sociológica que transcende as ruas, formada pelas práticas que atribuem significados e estruturam locais. Como espaço social, o espaço público se configura pela presença de ações que lhe conferem sentido. Portanto, é mais apropriado tratá-lo como um conjunto de práticas que se organizam em um determinado lugar.

É nos espaços públicos coletivos da cidade que o direito à cidade se concretiza. É nas praças, nos parques, jardins públicos, centros culturais, pistas de skate, campos de futebol e esquinas, que a cidade se torna coletiva e se exerce o direito à cidade. Fonseca (2006, p. 379) argumenta que

“[...] ao longo da história, as praças exerciam um papel de centros simbólicos, lúdicos e de intercâmbio. A ágora, o fórum e a praça eram o equivalente à nossa sala familiar, às lojas, ao shopping”. Portanto, a negação do espaço público tradicional leva à perda de algumas de suas funções essenciais relacionadas ao encontro, à interação e à convivência. Esse distanciamento, por sua vez, influencia a forma como o espaço público é utilizado, condiciona a apropriação da produção do espaço público e afeta a eficácia das políticas urbanas em uma teia estruturada e interdependente.

Os investimentos, mesmo que de maneira implícita, frequentemente visam a (re)valorização do espaço, e para isso, a necessidade de agregar valor encontra nos processos de “revitalização” um excelente aliado. Essa agregação de valor, aliada à especulação e à segregação socioespacial, constitui uma dinâmica central nas políticas urbanas contemporâneas levando a processos de gentrificação. Desvendar as nuances de um processo recente de reapropriação do patrimônio é indispensável para compreender como as políticas de “revitalização” reinventam lugares, recriam tradições e estabelecem novas centralidades (Leite, 2008).

Portanto, é fundamental explorar o conceito de espaço público e considerá-lo essencial para a análise dos processos contemporâneos, especialmente devido aos numerosos projetos de reestruturação urbana focados na “rua” que estão surgindo globalmente. Esses processos de reestruturação urbana emergem de uma lógica de consumo do espaço. O retorno à rua e às festividades, como menciona Lefebvre (2006), está em evidência, mas segue uma lógica capitalista que subverte o ideal do encontro. Assim, torna-se complexo definir o que é público e o que é privado no contexto dos processos contemporâneos de produção espacial.

Conforme Leite (2008), debater a sociabilidade pública no Brasil é, primeiramente, abordar os antagonismos presentes nas relações sociais que têm perpetuado um padrão autocrático e populista, tratando o público como uma extensão dos interesses privados. Nesse contexto, o debate contemporâneo sobre espaço público no Brasil resgata a crítica social como princípio analítico, destacando a necessidade de constituir esses espaços como instâncias onde os direitos sociais sejam reconhecidos. Essa perspectiva pressupõe que a cidadania envolve a existência de uma sociabilidade fundamentada no reconhecimento dos diferentes valores e interesses da sociedade.

Com efeito, a superação da lógica capitalista/mercadológica que permeia nossas cidades, passa pela reinvenção da educação como ferramenta central na construção de uma nova perspectiva social. Este é um dos caminhos possíveis para reverter a alienação urbana e resgatar a cidade como um recurso comum e coletivo, onde todos os cidadãos possam se sentir pertencentes e ativos na construção de um novo tecido social. Assim, a utopia se torna uma meta tangível, fundamental para orientar nossos esforços em direção a um Brasil mais igualitário e democrático. Na certeza de que a cidade é feita para as pessoas, busca-se fazê-la funcionar e servir a todos os seus usuários, construindo em comunidade, “cidades que se dispõem a educar na diversidade de seus territórios” (Silva; Moll, 2024, p. 1).

4 CIDADE QUE EDUCA E TRANSFORMA

No contexto da argumentação anterior, compreende-se que esta reconfiguração coloca a cidade como “um cenário de emergência de novos atores sociais e conquistas de direitos, de uma nova geração de políticas, investimentos sociais e de novos arranjos de educação” (Silva; Moll, 2024, p. 6). A concepção de cidade que educa e transforma surge como resposta aos desafios históricos e contemporâneos enfrentados, demandando uma revisão não só da estrutura das escolas, mas do ambiente urbano como um todo. Isso visa criar condições favoráveis ao desenvolvimento integral dos cidadãos nos espaços públicos e nas políticas urbanas, construindo uma sociedade mais inclusiva, participativa e consciente.

A cidade oferece inúmeras oportunidades educacionais, funcionando como um espaço cultural de aprendizagem contínua. Ao considerar o binômio educação-território, a formação dos indivíduos é vista como inseparável das relações e transformações ocorridas no ambiente. A partir dessa perspectiva que se estrutura o conceito de Território Educativo, que implica uma concepção ampla de educação, na qual o processo educativo se entrelaça com dinâmicas amplas e multiformes de socialização. “Nos Territórios Educativos as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano” (Educação e Território, 2021). Esta é a essência do potencial pedagógico das cidades, que Paulo Freire enfatiza ao afirmar que “[...] há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço” (Freire, 1997, p. 50).

O sistema de espaços livres e outros equipamentos públicos da cidade podem se configurar como territórios educativos inseparáveis e integrantes dos locais pedagógicos. Ao adotarmos essa perspectiva, podemos enxergar a cidade sob uma nova ótica, onde o território se torna parte fundamental da concepção de educação cidadã. A cidade se revela, assim, como um ambiente rico em oportunidades educacionais, capazes de contribuir, em conjunto com outros espaços formadores, para o desenvolvimento integral dos indivíduos.

O conceito de cidade educadora pode e deve alargar nossa compreensão de educação, permitindo-nos reinventar a escola no mesmo movimento que busca reinventar a cidade e, nela, a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes, na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades (Moll, 2007 apud Faria, 2012, p. 108).

Essa visão implica que a educação não deve ser responsabilidade exclusiva das instituições tradicionais, mas também do poder público municipal, das associações, instituições culturais e organizações privadas dispostas a incentivar os processos educativos. A escola, ampliada além de seus muros, converge com os espaços públicos, demandando políticas educacionais que compreendam tanto o ensino formal, quanto às diversas expressões culturais do cotidiano.

Com efeito, a cidade é um manancial de possibilidades pedagógicas e a concretização dessa potencialidade educativa dos territórios exige um olhar atento às práticas de espaço cotidianas dos

indivíduos e grupos. Michel de Certeau, no livro intitulado “A invenção do cotidiano”, aprofunda os conceitos relacionados com as práticas de espaço e argumenta que as pessoas constroem e dão significado ao espaço urbano a partir de suas ações diárias cotidianas, como caminhar pela cidade, usar os espaços públicos como praças e parques, participar de festas e manifestações, etc. (Certeau, 2014). Ele ressalta que as práticas de espaço representam as maneiras pelas quais os indivíduos comuns (re)inventam o espaço urbano e desempenham papel significativo na produção social e cultural das cidades (Certeau, 2014). Portanto, os territórios educativos constituem-se na mobilização dessas atividades cotidianas para aproximar a realidade urbana dos processos educativos.

A cidade, enraizada em sua essência cultural, se edifica como um vasto território de saberes e um terreno fértil de oportunidades educacionais. Para isso, é imperativo empoderar o protagonismo cidadão de crianças, jovens e adultos, catalisando o envolvimento comunitário para tecer consensos sobre as prioridades educacionais e cultivar uma responsabilidade compartilhada, onde a participação se constrói como fundamento da convivência democrática.

Afinal, a ideia de cidade educadora tem mobilizado a participação cidadã e a responsabilidade coletiva na educação. A cidade, mais que um espaço físico, é um organismo vivo tecido pelos seus habitantes, entrelaçando tramas culturais, históricas, sociais e políticas.

5 CIDADE APRENDIZ: O CEU COMO PROJETO ÂNCORA

Revisitando a consolidação do espaço público na cidade, considerando as práticas socioespaciais cotidianas estabelecidas neles e as condições históricas que moldam suas formas de apropriação e as oportunidades que oferecem, busca-se ressignificar esses territórios indo ao encontro da argumentação dos espaços públicos como agentes de poder transformador da cidade. Dentro deste contexto, propõe-se a reflexão dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) como edificações âncoras que promovem a integração e o estudo de um CEU em Santa Maria, avaliando seu impacto de implantação e novas possibilidades alinhadas à realidade local.

Primeiramente, convém ressaltar que os CEUs, implantados em São Paulo, a partir de 2003, são equipamentos intersetoriais concebidos como um espaço dedicado à educação alinhado à uma rede de proteção social. Seu objetivo é transformar todas as suas práticas e espaços em oportunidades intencionalmente educacionais, promovendo o desenvolvimento humano sustentável e integral dos cidadãos como sujeitos de direitos e deveres. O projeto educacional do CEU é um processo contínuo de construção que se adapta às experiências e contextos locais, valorizando e integrando as diferenças. Apresentado como um centro de experiências democráticas e interculturais, o CEU adota uma visão do ser humano como sujeito histórico e em constante formação, assumindo a responsabilidade de sonhar, compreender e transformar o mundo. Esta abordagem educacional reconhece a realidade como uma construção dinâmica, culturalmente

plural e sujeita a mudanças e contradições, promovendo assim uma teoria do conhecimento que visa à emancipação humana (Padilha; Silva, 2004).

Inspirados nas ideias de Paulo Freire e Anísio Teixeira, idealizador do conceito de Escola Parque⁶, surge a possibilidade de resgatar os sonhos de uma educação emancipadora. Os Centros de Educação Integrada são então criados com o objetivo de se tornarem polos de desenvolvimento comunitário, fortalecendo a educação popular e incentivando a participação democrática por meio da gestão comunitária, exemplificada pelo Conselho Gestor composto por pais, educadores e associações locais em uma perspectiva de gestão político-pedagógica, educacional e social (Gadotti, 2004). Assim, os CEUs buscam uma integração horizontal entre o poder público, órgãos públicos e cidadãos. Cria-se nesse sentido a premissa de que quanto mais a comunidade participa dos processos constitutivos, mais ela deseja participar, o que retroalimenta a gestão democrática.

Concebidos para promover a integração entre as unidades educacionais e a comunidade, os CEUs não possuem nenhum privilégio em relação às unidades do entorno, desta forma um aluno que estuda numa escola próxima a um centro educacional pode usufruir de todos os serviços oferecidos. Inspirados sobre a ótica de espaços urbanos agregadores, foram concebidos para servir toda a comunidade, não se restringindo apenas aos alunos matriculados. As escolas e outras unidades integrantes do CEU, localizadas dentro da área de influência de sua respectiva Coordenadoria de Educação, são fundamentais para a articulação central que guia a gestão do Centro e para a formulação e implementação de seu projeto educacional. Desde sua concepção, o projeto integra diversas áreas como meio ambiente, educação, cultura, saúde, esporte e lazer, visando reestruturar urbanisticamente a cidade e mitigar a exclusão social nas periferias (Padilha; Silva, 2004).

Esses centros não apenas proporcionam formação urbana e espaços de aprendizado, mas também se constituem como contrapontos ao urbanismo mercantilista. Eles respondem à disparidade urbana das grandes metrópoles, onde áreas centrais ostentam modernos centros comerciais, residenciais, financeiros e culturais, enquanto os bairros periféricos enfrentam carências. Dessa forma, atuam como promotores da coesão social e da identidade comunitária, tornando-se marcos simbólicos nas localidades em que estão inseridos. O livro intitulado “Educação com Qualidade Social: a experiência dos CEUs de São Paulo” é essencial para compreender o processo de implantação dos CEUs, delineando seus princípios como fundamentais na concepção de uma Cidade Educadora e na estruturação urbana de São Paulo. Sobre os resultados da pesquisa e da experiência da assessoria do Instituto Paulo Freire à Secretaria Municipal de Educação, podemos destacar o CEU neste cenário:

6 As Escolas-parque idealizadas e implementadas por Anísio Teixeira, na década de 1950, representam uma inovação educacional significativa no Brasil. Essas escolas visam promover o desenvolvimento integral por meio de um modelo pedagógico focado na aprendizagem ativa e na experimentação. A proposta alternava atividades intelectuais com atividades práticas, como artes plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança, distribuídas ao longo do dia. Também, democratizava o acesso à educação de qualidade e enfatizava a preparação dos alunos para o trabalho e a cidadania. Este projeto inovador não apenas refletia os princípios da pedagogia moderna, mas também buscava integrar-se ao meio urbano como parte essencial da comunidade, transformando o conceito de educação escolar e comunitária no país (Padilha; Silva, 2004).

A terceira iniciativa do outro mundo possível em processo de criação entre nós são os CEUs (Centros Educacionais Unificados), situados todos na mais longínqua periferia da cidade de São Paulo, como espaços que articulam nesses territórios periféricos - como propunha Milton Santos - atividades educacionais, culturais e esportivas, além de serem utilizados pelas comunidades como seus espaços de organização, de formação educacional e de apoio na sua constituição como sujeitos sociais. São espaços de articulação indissolúvel entre suas práticas educacionais, culturais e esportivas, forma privilegiada de alternativa das crianças e adolescentes da periferia das grandes metrópoles às práticas deletivas e alienadas a que estão submetidas. As novas formas de sociabilidade têm que cumprir com esses dois objetivos: afirmar direitos, gerando novos espaços públicos, e promover a emancipação, pelo apoio à criação dos sujeitos dessa emancipação. Assim avançaremos na construção do outro mundo possível. (Sader, 2004 apud Padilha; Silva, 2004, p. 138).

O projeto arquitetônico do CEU foi concebido para integrar de forma eficiente unidades educacionais, culturais e esportivas em um único espaço, facilitando a comunicação interna e com a comunidade local. A concepção arquitetônica reflete uma clara intenção educacional, garantindo flexibilidade e uma mínima padronização para otimizar a ocupação dos espaços e facilitar a circulação dos usuários. Com um programa de necessidades vasto, convergiram para esta concepção de que os CEUs seriam capazes de estruturar a abrangência urbana do seu redor, ao tornarem-se referência arquitetônica para o bairro. Os centros contam com salas de atividades no CEI (Centros de Educação Infantil - antigas Creches), salas da EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil), salas de aula de EMEF (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), laboratório de ciências, laboratório de informática, anfiteatro, cozinhas, refeitórios, pátios internos, salas de recepção, sala de leitura, piscinas, quadra coberta e descobertas, ateliês, estúdios, biblioteca, estação de rádio, sala de dança, *foyer*, exposição e pista de skate (Prefeitura Municipal de São Paulo, 2024).

O CEU surge, portanto, da convergência dos princípios da cidade educadora, da educação popular e da educação como prática de liberdade, fundamentado na percepção da exclusão social urbana. Seu propósito é fomentar a inclusão social por meio de uma abordagem educativa integrada que oferece experiências em todos os seus espaços e territórios. Muito similar às praças centrais de cidades do interior, esses equipamentos públicos desempenham um papel estruturador urbano, não apenas proporcionando serviços e atividades variadas, mas também tornando-se símbolos marcantes de identidade em suas comunidades.

Com o objetivo de qualificar espaços públicos e enriquecer a rede de equipamentos urbanos comunitários, propõe-se a possibilidade das cidades adotarem, estrategicamente, edificações-polo em seu território. Para tanto, seriam propostas diretrizes para estas edificações âncoras baseadas na promoção de forma intersetorial, educação, cultura, esporte, artes, ciências e lazer. A cidade, ao operar como suporte social emancipador, promove uma vivência democrática e menos desigual, por meio de espaços públicos que incentivam a interação e a inclusão. Este estudo analítico dos CEUs serve como diretriz para criação de espaços públicos que fortalecem o tecido social e as conexões pessoais, favorecendo o florescimento de uma sociedade vibrante.

5.1 O CEU NO DISTRITO CRIATIVO CENTRO-GARE

Para desenvolver essa proposta em outros territórios nacionais, com base em inquietações e deliberações emergentes de uma pesquisa sobre a problemática contemporânea dos espaços e equipamentos públicos, ao aproximar-se do contexto municipal dos autores, destaca-se a necessidade de espaços com características sociais que integrem educação, cultura e lazer na cidade de Santa Maria.

Santa Maria, reconhecida como cidade universitária, além de contar com instituições de ensino superior, possui diversas instituições de ensino fundamental e médio que poderiam ser integradas a esses equipamentos educacional-culturais. Recentemente, em 2022, a criação do Distrito Criativo Centro-Gare promoveu destaque ao patrimônio cultural do centro urbano, não só pela economia criativa como pela valorização de espaços de formação cultural que tem como origem os remanescentes do ciclo ferroviário. O distrito surgiu a partir do uso estratégico de recursos culturais para o desenvolvimento de um território que uniram forças institucionais e da comunidade.

Os atuais e novos Distritos Criativos devem ser ambientalmente responsáveis, procurar manter o patrimônio histórico que herdaram no território, mesclando de forma harmônica arquitetura antiga com contemporânea. Devem também preocupar-se com o aumento exorbitante dos preços dos locais, já que isso traz consequências negativas no longo prazo. É preciso integrar a comunidade que habita o território nos projetos inovadores, dando às pessoas melhores condições de vida e trabalho, oportunidades de capacitação e que se reconheçam como parte do projeto, não como grupos indesejáveis que ao final devem ser excluídos (Teixeira; Piqué, p. 24, 2022).

O local escolhido para a proposição do projeto arquitetônico do CEU está localizado na área do distrito criativo (figura 01), ao lado da Vila Belga e contíguo à linha férrea. Pois embora se disserte acerca das cidades educadoras e se busque um efeito macro de transformações urbanas, é fundamental que esses diálogos integrem todo o território e identifiquem pontos estratégicos para a instalação de locais de apoio a essas transformações. O sítio integra o centro histórico da cidade e foi selecionado com base em análises das características do entorno imediato, das condições de mobilidade urbana, da facilidade de deslocamento intraurbano, da consolidação do Distrito Criativo Centro-Gare (figura 2) e das características físico-espaciais do lote em si.

Figura 1 - Área de intervenção e seu entorno imediato.



Fonte: Google Earth modificado pelos autores, 2024.

Figura 2 - Mapa perímetro Distrito Criativo Centro-Gare, com área de intervenção sinalizada com seta vermelha.



Fonte: Distrito Criativo Centro-Gare, localizado no centro urbano que concentra a maior parte dos bens tombados.
 Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Maria (2022) adaptado pelos autores, 2026.

Além disto, o caráter educacional da área, evidenciado pela concentração de instituições de ensino, oferece oportunidades para a consolidação de um território educativo. Dentro de um raio de 1000m temos a presença de equipamentos de educação, como a E.E.E.M. Manoel Ribas, a E.E.E.F. João Belém, a Faculdade Integrada de Santa Maria (FISMA), a Escola Municipal de Aprendizagem Industrial (EMAI) e a Escola Municipal de Artes Eduardo Trevisan (EMAET). A iniciativa visa, ainda, visitar e ressignificar os espaços urbanos públicos desatendidos, tecendo a melhoria da qualidade de vida na cidade.

5.2 CIRANDAR: CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO DO TERRITÓRIO EDUCATIVO DE SANTA MARIA

Dentro deste contexto, a pesquisa desenvolveu a proposição de um CEU, intitulado Cirandar, na cidade de Santa Maria, como uma edificação capaz de remodelar os arranjos dos espaços públicos e redefinir o paradigma educacional-cultural sob uma nova perspectiva social. Embora não seja uma tarefa simples, novas configurações urbanas são capazes de gerar diversidade e inclusão por meio da colaboração entre diferentes agentes.

A concepção de novos espaços públicos, culturais e educacionais desempenha um papel fundamental na promoção da diversidade em comunidades urbanas. Para tanto, o lote escolhido para o projeto arquitetônico do CEU está localizado na interseção da Rua Ernesto Beck com a Avenida Assis Brasil, possui uma área total de 7.253,79m², atualmente abriga um terminal/empresa de ônibus que rivaliza com as regras de proibição deste tipo de equipamento, nas bordas de área de interesse patrimonial. O programa de necessidades, inspirado nos CEUs, de São Paulo, procura criar um ambiente inclusivo e dinâmico, que estimule a expressão artística em suas diversas formas, promova a interação sociocultural e apoie o desenvolvimento pessoal e comunitário.

O centro propõe atividades educacionais, culturais, criativas, esportivas e de lazer, articuladas para estimular a convivência e o uso contínuo do espaço. O programa de necessidades espacializa-se em três grandes blocos setoriais: educacional-cultural, alimentar e esportivo (figura 03). O espaço vazio que conecta esses blocos configura-se como uma praça pública, elemento estruturador do conjunto. A relação entre os diferentes setores ocorre de forma orgânica, sobretudo nos espaços comuns, enquanto cada setor atende seu público direcionado, garantindo um funcionamento dinâmico e adequado às necessidades dos usuários.

Figura 3 - Setores do CEU- Cirandar, Trabalho Final de Graduação do curso de Arquitetura e Urbanismo. À esquerda setor educacional e cultural, à direita setor de alimentar e ao fundo setor esportivo com ginásio semienterrado.



Fonte: Acervo dos autores, 2024.

O primeiro, denominado bloco-nave (figura 4), possui maior dimensão e concentra os setores educacional e cultural. A partir de um eixo de acesso e circulação comum, o setor cultural localiza-se ao leste, à direita na figura abaixo, com um auditório para 440 pessoas, enquanto ao oeste, à esquerda na figura abaixo, distribuem-se os ateliês e salas de aula voltadas às atividades educacionais.

Figura 4 - Bloco nave de acesso ao CEU- Cirandar,
Trabalho Final de Graduação do curso de Arquitetura e Urbanismo.



Fonte: Acervo dos autores, 2024.

Os outros dois blocos abrigam o restaurante do setor alimentar, com proposta de gratuidade para os estudantes da rede municipal, e a quadra poliesportiva que pode ser utilizada pela população em geral. Cada setor possui seu subprograma administrativo e de apoio/serviços.

A implantação do conjunto de edificações no terreno teve como princípio a criação de uma praça interna ordenada por um eixo de continuidade da rua, que termina em um mirante (figura 5) para a linha férrea, e para o bairro histórico Itararé, que tem este nome devido a ligação Santa Maria-Itararé em São Paulo, resgate da importante posição estratégica da Viação Férrea na malha federal.

Figura 5 - Mirante do CEU - Cirandar, Trabalho Final de Graduação do curso de Arquitetura e Urbanismo.



Fonte: Acervo dos autores, 2024.

Na área aberta de praça, foram propostas uma pracinha, concha acústica e cinema a céu aberto para apresentações artístico-culturais e exposições das produções realizadas no centro, além de paisagismo interativo que complementa o edifício arquitetônico e atua como área verde pública de lazer, acessível mesmo fora do horário de funcionamento do equipamento. Entre o bloco-nave e o setor alimentar foi proposta uma passarela, conexão dos ateliês à um terraço-jardim com canteiros de horta comunitária, que visa suprir o restaurante e distribuição do excedente para as famílias dos alunos (figura 6).

Figura 6 - Passarela entre o bloco-nave e a horta comunitária do terraço-jardim do CEU- Cirandar, Trabalho Final de Graduação do curso de Arquitetura e Urbanismo.



Fonte: Acervo dos autores, 2024.

O centro emerge como um parceiro, uma solução complementar às instituições educacionais locais, visando cumprir a exigência de jornada escolar integral, que precisa garantir acesso à sete horas diárias de aulas. Estrategicamente posicionado, o centro funcionaria como um polo que atende um raio de instituições, eliminando a necessidade de cada instituição se adequar individualmente, o que muitas vezes seria insustentável fisicamente e inviável financeiramente. Para responder a essa demanda, outros polos poderiam ser implantados com o mesmo propósito, estabelecendo conexões urbanas seguras e trabalhando o conceito de território educativo não só nestes polos ou escolas, mas por toda cidade, porque esta tem um potencial educativo que pode atender às demandas da educação integral dos CEUs.

Assim, a proposta do Cirandar: Centro Educacional Unificado do Território Educativo afirma-se como um projeto-piloto estratégico, capaz de articular arquitetura, espaço público e educação em diálogo contínuo com a cidade. Ao funcionar como um polo aberto e integrado ao tecido urbano, o projeto apresenta-se como um modelo inspirador, sugerindo a construção de uma rede de centros capazes de ampliar a pedagogicidade da cidade. A consolidação de iniciativas dessa natureza reforça a importância de integrar políticas urbanas e educacionais no planejamento da cidade, reafirmando o papel do espaço urbano como agente educador e transformador, onde ruas, praças e equipamentos públicos se tornam palco de conhecimento, inclusão social e construção coletiva de futuros possíveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os espaços públicos urbanos, enquanto agentes ativos dos padrões de interação social, refletem uma cidade marcada pela desigualdade. Na busca por respostas às reflexões abordadas, a cidade quando perde seu sentido de recurso comum e coletivo, precisa ser reinventada, transfigurada. Esta ação se apresenta aqui como uma remodelação dos arranjos dos espaços públicos contemporâneos, redefinindo e reconstruindo o paradigma educacional-cultural em nossa sociedade com uma abordagem radicalmente inclusiva para construção de uma nova perspectiva social. Embora não seja uma tarefa simples e de rápida execução, novas configurações urbanas são capazes de gerar novos sentimentos em relação a cidade, tornando-a mais dinâmica e inclusiva por meio da colaboração entre diferentes agentes e da valorização potencial dos territórios.

O projeto arquitetônico produto da pesquisa sinaliza um equipamento contemporâneo que democratiza o acesso e a participação plena na sociedade, oportunizando que a educação e a cidadania emergjam deste contexto. Ele funciona como uma base que pode auxiliar tanto com seu programa de necessidades, sua localização, como com seus aspectos formais para a concretização de tal conjunto. O projeto proposto tem uma abordagem transformadora que valoriza a diversidade e o respeito às diferenças individuais. Isso implica não apenas em garantir espaços participativos para diferentes grupos e indivíduos, mas também em promover uma educação que incorpore práticas que estimulem o pertencimento e a participação ativa na vida social, política e cultural. Os setores educacional,

cultural, alimentar e esportivo permitem interações sociais, laços de lealdade e perspectivas de atuação nas quais a cidadania se concretiza e se integra à vivência das pessoas de maneira efetiva. O fortalecimento da cidadania, portanto, está intrinsecamente ligado ao reconhecimento e à promoção da identidade coletiva.

É essencial que a criação de Territórios Educativos esteja fundamentada na ampliação das formas de participação social e no fortalecimento da democracia. A construção desses territórios incita o desenvolvimento sustentável e a equidade social, em harmonia com o desenvolvimento econômico, enfrentando os desafios urbanos de maneira integrada, transparente e colaborativa. Essas políticas visam garantir a todos o acesso aos bens culturais produzidos no território comum, alinhando-se com a oferta de espaços públicos explorados ao longo deste estudo. A presença dos estudantes renova as ruas, pois as atividades educativas deixam marcas de significado e sociabilidade, beneficiando a cidade. Assim, o modelo dos CEUs poderá ser replicado considerando as características locais, geográficas e sociais, que permitirão que a cidade e escola se transformem mutuamente, adquirindo novos sentidos e qualidades.

Indo além, tais centros poderiam apoiar as exigências dos currículos contemporâneos do atual Programa Escola em Tempo Integral. A integração do equipamento público como extensão desses currículos ofereceria uma gama diversificada de espaços e atividades, beneficiando a comunidade e fortalecendo a rede educacional. A cidade, ao se converter em território intencionalmente educador e ofertar espaços públicos qualitativos de ativismo cultural, torna-se um suporte social emancipador para a comunidade e, ao mesmo tempo, pode transformar o território urbano em um polo de desenvolvimento social, cultural e econômico, sendo epicentro do diálogo do conhecimento colocado a serviço da prosperidade.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1995.

CERTEAU, Michel de. **Artes De Fazer: A Invenção Do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2014.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO. **Conceito de Territórios Educativos**. 2021. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/conceito-territorios-educativos/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

FARIA, Ana Beatriz Goulart de. Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços educativos escolares e urbanos. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 99-111, jul./dez. 2012.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Editora Globo, 2005.

FONSECA, Maria de Lourdes Pereira. **Padrões sociais e uso do espaço público**. Caderno CRH, v. 18, n. 45, p. 377-394, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18533/0>. Acesso 17 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação com Qualidade Social: Projeto, Implantação e Desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)**. São Paulo, 2004. Disponível em: <https://acervoapi.paulofreire.org/server/api/core/bitstreams/02efc367-a59f-4921-93a9-f8ae0fdf9b75/content>. Acesso em: 17 jun 2024.

HARVEY, David. **A justiça social e a cidade**. São Paulo: Hucitec, 1980.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: *La production de l'espace*. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). 1ed. 2006.

LEITE, Rogério Proença. **Contra-usos da cidade**. Lugares e espaço público na experiência urbana contemporânea. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

LOBODA, Carlos Roberto. **Espaço público e periferia na cidade contemporânea: entre as necessidades e as possibilidades**. R. Ra'e Ga, Curitiba: v. 37, p. 37-62, 2016.

MONTANER, Josep Maria; MUXÍ, Zaida. **Arquitetura e Política: ensaios para mundos alternativos**. São Paulo: Gustavo Gili, 2014.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da (orgs). **Educação com Qualidade Social: a experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Anexo III, Apêndice I - Programa de Necessidades dos CEUs**. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/governo/desestatizacao/educacao/novos_ceus/09-Apendice-I-do-CEC-programa-de-necessidades_v04.pdf. Acesso em: 01 jun 2024.

SILVA, Marcio Tascheto; MOLL, Jaqueline. Cidade e Educação: da distopia histórica aos desafios da utopia. **Dialogia**, São Paulo, n. 48, p. 1-14. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/48.2024.24481>. Acesso em: 01 maio 2024.

TEIXEIRA, Clarissa Stefani; PIQUÉ, Jorge. **Volta ao mundo por meio dos Distritos Criativos**. São Paulo: Perse; 2022.