CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS (CEUs) E AS CIDADES EDUCADORAS: ESTUDO DE CASO DA CIDADE TIRADENTES EM SÃO PAULO-SP

Verônica ASBEL PIRES, Universidade Federal do ABC (UFABC)

Tárcio MINTO FABRÍCIO, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de Bauru

Eixo 01 - Fundamentos teóricos da educação

veronica.asbel@aluno.ufabc.edu.br

Resumo

O presente trabalho é um recorte de uma investigação de iniciação científica realizada entre os anos de 2024 e 2025, e teve como objetivo compreender o papel exercido pelos Centros Educacionais Unificados (CEUs), do município de São Paulo - SP, na concretização das premissas das Cidades Educadoras (CEs) a partir da análise das unidades localizadas no distrito Cidade Tiradentes. Para tanto, a pesquisa foi realizada junto aos três CEUs do distrito, utilizando uma abordagem qualitativa por meio de uma perspectiva exploratória, podendo ser tipificada como um estudo de caso. Partindo dessa escolha, os dados foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas com o público frequentador, posteriormente analisadas a partir da Análise Textual Discursiva, o que permitiu a identificação de 5 (cinco) categorias distintas: Educação ao longo da vida; Democratização do acesso; Gestão democrática; Educação para formação integral; e, Espaço seguro. Com essas investigações, pode-se perceber que os CEUs no bairro materializam os princípios das CEs, constituindo-se como políticas públicas bem-sucedidas que efetivam direitos e promovem a cidadania ativa na periferia, alinhando diretrizes normativas com práticas territoriais, além de permitir que os indivíduos do espaço reflitam sobre o acesso a tais políticas e sua importância no território.

Palavras-chave: Cidades educadoras. CEUs. Território.

1. Introdução

Os Centros Educacionais Unificados, conhecidos como CEUs, são uma iniciativa de educação de caráter popular no município de São Paulo - SP, tendo como objetivo promover uma educação cidadã pautada no desenvolvimento da comunidade, a partir de sua realidade e das condições socioculturais, econômicas, geográficas e históricas, relacionando temáticas transversais ao ensino regular (Padilha *et al*., 2004).

A cidade de São Paulo, por ser um dos membros associados à Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), deve formular e oferecer políticas para democratizar o acesso à educação e fortalecer uma educação ao longo da vida e, nesse sentido, os CEUs apresentam-se como importantes iniciativas, uma vez que não

oferecem atividades apenas para os alunos matriculados no ensino regular, mas também atividades e oficinas para a comunidade (Spira, 2015).

Assim, tais espaços constituem-se como equipamentos urbanos que agregam a comunidade e transcendem os limites de sala de aula e o espaço escolar, podendo ser utilizados como uma ferramenta para se pensar a cidade como espaço formativo (Gomes; Azevedo, 2021).

Muitas das ações realizadas nos CEUs, podem ser identificadas com o que Trilla (1988) entende como animação sociocultural, se referindo a um conjunto de práticas sociais que tem como objetivo a participação das comunidades em sua construção e desenvolvimento, integrados a questões sociais, políticas e econômicas da sociedade. Esse fenômeno pode ser um instrumento para fomentar a participação cidadã, a inclusão social e a expressão cultural, por meio de atividades. Ainda em outros trabalhos (Trilla, 2005), o autor afirma que a educação deve estar presente e ser valorizada nos mais diversos âmbitos da sociedade, articulando as práticas educativas aos conhecimentos da cidade a fim de estimular a cidadania ativa.

A partir desses apontamentos, os CEUs, apesar dos desafios da urbanização, como a segregação socioespacial e a desigualdade de acesso a recursos educativos na periferia, podem oferecer oportunidades educativas e de desenvolvimento comunitário no território, aspecto central destacado por Alderoqui (2003) no sentido de tornar a cidade mais dinâmica, a partir das trocas de vivências entre seus habitantes.

Diante de tais considerações, a presente pesquisa teve como foco de interesse os três CEUs do Distrito de Cidade Tiradentes, localizado no extremo leste do município de São Paulo – SP, uma vez que, se acordo com Silva (2008) a identidade local está ligada diretamente a construção do bairro que tem seus primeiros moradores deslocados de outras regiões a partir de um processo de desfavelização da década de 1970. Com o crescimento do bairro, as demandas educacionais foram acentuadas, e com elas as necessidades de políticas públicas voltadas para o acesso à educação ao longo da vida, visando uma mudança não só social, mas também cidadã.

O trabalho aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa na modalidade de Iniciação Científica realizada entre os anos de 2024 e 2025, apresentando alguns dos dados coletados e análises realizadas, com a finalidade de levantar reflexões sobre a importância de espaços educacionais como os CEUs na concretização das premissas das Cidades Educadoras.

2. Breve histórico dos Centros Educacionais Unificados

O início de teorizações sobre equipamentos como os CEUs no Brasil surgiu no início da década de 1930, através das “Praças de Equipamentos”, idealizadas por Mário de Andrade em São Paulo, a fim de promover investimentos educativos e culturais para as classes populares, fomentando diversas discussões no ensino brasileiro, com a cidade como um direito a ser usufruído pelos cidadãos (Garbaccio; Botallo; Siqueira, 2018).

Em 1940 surge a proposta de centros estruturadores da rede pública de ensino, com o educador Anísio Teixeira e sua ideia de “Escola Parque”, que idealizou a implementação de uma escola que além dos conteúdos também oferecesse acesso a lazer e cultura, com objetivo de realizar uma educação que andasse ao lado da criticidade, questionando os modelos sociais vigentes e integrando o ensino com o desenvolvimento urbano, com uma educação para se pensar a cidade (Chahin, 2016; Spira, 2015).

Apesar de o projeto de Teixeira – a construção do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) –, ter se consolidado no Estado da Bahia, diversas outras tentativas foram realizadas em todo o Brasil, mas muitas não foram efetivas devido ao alto custo de manutenção (Perez, 2018). Em 1990, houve uma nova tentativa de criar “praças de equipamentos” em São Paulo, na gestão a prefeita Luiza Erundina, mas sem um impacto efetivo na época, sendo apenas uma das iniciativas – a Praça Inácio Monteiro em Cidade Tiradentes –, resultante desses esforços e servindo como um anteprojeto do que viriam a ser os CEUs. Ainda na gestão da prefeita, em 1992, a equipe de arquitetos do Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras (EDIF), começa a discutir a importância da gestão das áreas públicas na cidade, com Paulo Freire como Secretário de Educação, pensando na qualidade da arquitetura do edifício público (Freire, 2001; Perez, 2018).

Para a construção dos CEUs, no ano de 2003, não foram ignorados os avanços e fracassos dos programas anteriores, visando promover um desenvolvimento comunitário e fortalecimento do ensino público dando prioridade a construção desses centros nas regiões periféricas de São Paulo, sendo eles identificados diretamente como pólos de desenvolvimento social (Gomes; Azevedo, 2021).

Com isso, entre os anos de 2001 a 2004, o projeto consolidou-se, iniciando a partir de um mapeamento de demandas da população da cidade de São Paulo. A escolha dos terrenos para a construção dos CEUs foi orientada pela utilização do Mapa de Exclusão/Inclusão Social de 2000, atingindo o público de regiões periféricas com grande

densidade demográfica, onde há carência de espaços educacionais, equipamentos culturais e esportivos. Após a escolha dos terrenos, uma equipe de estagiários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) foi montada tendo como objetivo acompanhar a construção, organização e funcionamento dos CEUs (Padilha; Souza, 2004).

Para a consolidação do projeto, também foram necessárias parcerias para se pensar um equipamento público que atendesse a população com qualidade social, integrando diversas áreas. Com esse propósito, houve a integração entre as Secretárias Municipais de Educação (SME-SP) e de Esportes e de Cultura, constituindo o Grupo de Trabalho Intersecretarial (GTI). Além disso, o Instituto Paulo Freire (IPF), prestou assessoria pedagógica à SME-SP, para a elaboração do Projeto Educacional e do Regimento Padrão dos CEUs. Entre 2003 e 2004, houve a inauguração dos 21 primeiros complexos, ampliando 50 mil vagas para a educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos na cidade, além de oferecer atividades não escolares. E, por fim, no dia 30 de novembro de 2004, foi aprovado o Regimento Padrão dos CEUs, pelo Decreto Municipal nº 45.559 (Siqueira, 2017).

Após isso, algumas dificuldades se estabeleceram na consolidação dos objetivos dispostos no Regimento Padrão, uma vez que a gestão das unidades – que se afirmava como “democrática” – passa a ter um caráter apenas “colaborativo”, devido à limitações no diálogo entre sociedade e equipamento (Perez, 2018; Padilha; Souza, 2004). Todavia, o projeto resistiu, sendo implantadas mais unidades nas gestões municipais seguintes, que foram realizando pequenos ajustes no Regimento Padrão, conforme as necessidades e resultados do projeto ao longo dos anos (Spira, 2018; Siqueira, 2017).

Essa trajetória histórica dos CEUs em São Paulo revela uma instituição que, desde sua concepção, buscou integrar educação, cultura e participação comunitária. Mas em que medida essas práticas dialogam com os princípios teóricos das Cidades Educadoras? Para responder essa pergunta, é necessário compreender o marco conceitual internacional que fundamenta a proposta das CEs.

3. Breve relação entre os CEUs e a Cidade Educadora

A cidade molda a vida de seus cidadãos a partir de seus complexos contextos sociais, históricos, ambientais, econômicos, culturais e educacionais – questão que ganha destaque em discussões acadêmicas a partir do movimento da AICE, iniciado em Barcelona na década de 1990. Tal movimento aponta para a importância do fomento à

cidadania a partir de uma série de princípios que, posteriormente, são dispostos na Carta das Cidades Educadoras (Bacila, 2021; Zuin; Dias, 2020).

A cidade é um espaço educativo multifacetado, onde a aprendizagem vai além das práticas e instituições formais de ensino, oferecendo oportunidades contínuas e significativas nos mais variados momentos e espaços, transformando-se em um patrimônio educativo e, ainda permite que os cidadãos aprendam por meio de experiências cotidianas, interações culturais e participação comunitária (Fernandes; Groppo; Park, 2012; Andrade, 2022).

Dessa forma, para as discussões neste trabalho, serão considerados alguns dos 20 princípios de uma Cidade Educadora (CE), que estão dispostos na Carta das Cidades Educadoras (CCE). A primeira versão da carta foi publicada em 1990 e, posteriormente, atualizada nos anos de 1994 (no II Congresso da AICE, em Bolonha), em 2004 (no VIII Congresso da AICE, em Gênova) e, finalmente em 2020, durante a Pandemia, para adaptar seus objetivos às necessidades educacionais da atualidade, devido aos avanços tecnológicos e temas emergentes (AICE, 2020).

No ano de 2004, a cidade de São Paulo passou a ser um dos membros da AICE, exigindo a discussão e implementação de políticas públicas para a alinhar a cidade a tais proposições. Uma das iniciativas que impulsionaram a adesão da cidade a tais princípios foi a criação dos CEUs, equipamentos que têm seus objetivos alinhados aos pressupostos da CCE (Padilha; Souza, 2004; Siqueira, 2017).

A CCE é organizada a partir de três dimensões distintas: i. O direito à Cidade Educadora - com os 5 primeiros princípios; ii. O compromisso da cidade - com os princípios 6 a 13; e, iii. Ao serviço integral das pessoas - que conta com os princípios do 14 ao 20. Cada dimensão explora os princípios como uma série de objetivos que devem ser alcançados pelas CEs. Esses objetivos podem ser conectados, trazendo algumas perspectivas interessantes com relação às interações dos indivíduos com a cidade, e a necessidade de políticas públicas que fomentem uma maior conexão do público com o território (Bastos; Sutil, 2025).

4. Metodologia

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, usualmente utilizada para investigar fenômenos pouco conhecidos, desenvolver teorias a partir dos dados coletados e contextualizar detalhadamente os problemas estudados, revelando nuances e complexidades que podem ser perdidas em abordagens quantitativas (Mattar;

Ramos, 2021; Markoni; Lakatos, 2010). O trabalho também é tipificado como um estudo de caso, método particularmente eficaz para abordar fenômenos dentro de seu contexto real (Gil, 2002).

Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semi-estruturadas que, embora sigam um roteiro pré-definido, permitem flexibilidade para explorar novas questões durante a conversa, adaptando-se ao fluxo do diálogo estabelecido (Castelhano; Vieira; Fernandes, 2023). As entrevistas foram conduzidas a partir de um roteiro preliminar, com 12 questões, permeado por diversas temáticas relativas aos CEUs e os propósitos dispostos na Carta das Cidades Educadoras. No total foram realizadas 25 entrevistas, com um público entre 16 e 65 anos de idade, com uma alta concentração de entrevistados entre os 18 e 25 anos. As entrevistas foram realizadas com um intervalo de 2 meses, entre Junho de 2025 e Agosto de 2025, contemplando o público espontâneo dos locais. O trabalho foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do ABC (CEP/UFABC), registrada sob o seguinte número de CAAE 85406924.7.0000.5594, com parecer de nº 7.308.083.

As entrevistas, posteriormente transcritas, foram analisadas a partir da utilização do ferramental da Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiazzi, 2006).

5. Resultados e discussões

A partir do conteúdo das entrevistas foram identificadas cinco diferentes categorias, orientadas a partir do referêncial teórico construído, criando conexões entre os objetivos dos CEUs e as premissas das Cidades Educadoras. As categorias propostas são as seguintes:

- Democratização do acesso: promove o acesso a diferentes tipos de atividades, seja na educação, cultura, lazer e esporte, ou até mesmo de recursos disponíveis;
- Educação ao longo da vida: consiste no acesso à educação para diferentes públicos em diferentes idades ao longo de seu desenvolvimento;
- Gestão democrática: relaciona-se a participação coletiva do público que impactam nas tomadas de decisões acerca do espaço e suas contribuições para o território;
- Educação para formação integral: tem como foco o desenvolvimento pleno dos indivíduos em diversas dimensões, e no caso das infâncias, um espaço para permanência além da escola;
- Espaço seguro: refere-se ao acolhimento e livre circulação no local, sendo um ambiente aconchegante em diversos âmbitos - estético, de relações interpessoais, de utilização de recursos, entre outros, estabelecendo relações de pertencimento.

A identidade dos entrevistados será mantida em anonimato, mas para a sistematização das entrevistas são utilizados códigos, por exemplo, “Entrevistado 1” = E1, e assim por diante. Para exemplificar as categorias observadas, serão colocados alguns apontamentos com relação aos objetivos propostos na construção dos CEUs, sobretudo aqueles abordados por Padilha e colaboradores (2004) no livro “Educação com Qualidade Social: A experiência dos CEUs de São Paulo”, concomitantemente aos pressupostos das Cidades Educadoras.

Os trechos de entrevistas apresentados na Tabela 1 exemplificam cada uma dessas categorias, ilustrando como os frequentadores reconhecem e vivenciam esses princípios nos espaços dos CEUs.

Tabela 1 – Exemplos de discursos de cada uma das categorias emergentes

Democratização do acesso	*E12: “Então, eu acho importante justamente porque tem essas várias atividades que você pode, tipo, você aprende, né, cultura, e além de você poder assistir vários espetáculos e aprender com isso, porque a maioria dos espetáculos que acontecem aqui na periferia são relacionados à periferia, à cultura da periferia, e aí a gente consome esse conteúdo, é muito bom, acho, para aprendizado, justamente.”*
Educação ao longo da vida	*E6: “Ah, ele só acrescentou, o CEU aqui ele só acrescentou com essas várias atividades e tanto para os adultos como para as crianças, né? Porque tem atividade até para os adultos também, o período de manhã até de noite que fica acessível para todo mundo.”*
Gestão democrática	*E10: “Sim, eu sou da APM [Associação de Pais e Mestres], aí eu participo sim [participa das reuniões do conselho gestor], uma vez no mês eu estou aqui participando, desde que minha filha veio no primeiro ano do Pré [pré escola - Educação infantil]. Eu procuro estar buscando, interagindo e também dando minhas opiniões, que isso é muito relevante para todos, né? Então eu gosto muito de estar participando.”; “Sim, mais reunião e também a reunião de internet, né? [participa de consultas públicas sobre os CEUs] que eles pedem pra gente votar, colocar nosso nome lá e questionar o que falta pro CEU ser mais amplo tanto pras crianças quanto pra gente adulto, então já participei sim de algumas reuniões e também de algumas avaliações do CEU aí.”*
Espaço seguro	*E15: “Sim, já falei que até mesmo pra levar cultura pras crianças, um espaço seguro, onde as crianças podem brincar, se divertir, ele sim, pertence a nós mesmos.”*
Educação para a formação integral	*E9: “E afeta a sociedade sim, afeta politicamente falando, porque quando a gente dá esse acesso para pessoas que são marginalizadas, são deixadas de escanteio na sociedade, são deixadas às margens mesmo, elas acabam… trazendo mudanças positivas, tanto para outras pessoas, que transformam pessoas, ou para estrutura social mesmo, ocupando cargos de posição mais alta, ocupando cargos na política, ocupando mesmo, sabe?”*

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Alguns princípios que se conectam são os presentes na dimensão i., 3.”Diversidade e não discriminação”, 4. “Acesso à cultura”, e na dimensão iii., 16. “Orientação e inserção laboral inclusiva” e 17. “Inclusão e coesão social”. Todos se referem a uma ampliação do acesso a equipamentos educativos na cidade, apontando que toda cidade tem potencial educativo, não podendo ser o local de barreiras ou obstáculos para a educação em sua dimensão mais ampla (Zuin; Dias, 2020).

Dessa maneira, educação e cidade possuem relações intrínsecas, sendo necessário refletir sobre a disposição dos equipamentos educativos na cidade e sobre as

políticas que possibilitem o acesso e manutenção de tais equipamentos, bem como sobre a presença em tais espaços de discussões sobre temas emergentes na sociedade (Peroni, 2010; Dias; Ramos Ferreira, 2015). A categoria *Democratização do Acesso*, exemplificada pelo relato de E12, revela um aspecto fundamental que é a transformação de direitos de papel em direitos vivenciados, diferenciando-os de meros privilégios de grupos sociais hegemônicos. Os CEUs, portanto, materializam essa função ao se tornarem acessíveis a populações sistematicamente excluídas do exercício de cidadania.

Outros princípios que se conectam são aqueles presentes na dimensão i. da CCE, o princípio 1. “Educação inclusiva ao longo da vida”, e o 5. “Diálogo intergeracional”. A *Educação ao Longo da Vida – aqui também considerada como categoria de análise* – consolidou-se, nas últimas décadas, como direito fundamental de cidadania, na medida em que viabiliza a participação contínua dos sujeitos na vida social. Fundamentada em pressupostos freireanos, essa perspectiva reconhece múltiplas formas de aprendizagem, enraizando-se nas práticas cotidianas dos indivíduos e promovendo trocas significativas entre gerações (Gadotti, 2016; Ireland, 2019). Os CEUs de Cidade Tiradentes concretizam esse princípio: conforme relata E6, o espaço é percebido como pertencente a todas as faixas etárias, com uma programação que se distribui ao longo do dia, permitindo que diferentes públicos encontrem atividades adequadas às suas disponibilidades temporais.

O processo de animação sociocultural, abordado por Trilla (1988), como importante no fomento à participação cidadã, encontra representação nas dimensões ii. e iii., com os seguintes princípios: 6. “Conhecimento do território”, 8. Governança e participação dos cidadãos”, 15. “Formação de agentes educativos”, 18. “Corresponsabilidade contra as desigualdades”, 19. “Promoção do associativismo e do voluntariado” e, por fim, 20. “Educação para uma cidadania democrática e global”.

Para que este processo seja efetivo, a *Gestão Democrática* deve ser levada em consideração e se mostra presente na idealização dos CEUs, uma vez que possibilita uma educação que seja reflexo da sociedade para a qual ela irá servir, mas ainda de maneira estruturada, no sentido da rigorosidade metódica proposta por Freire (2011), na qual o educador democrático coloca em destaque o contexto daquele educando para alcançar os objetivos propostos, e fornece o caminho para percorrer essa direção de forma eficaz, ética e organizada, o que também dialoga com o conceito de gestão democrática e participativa de Luce e Medeiros (2006) e Cury (2002; 2007), que discutem autonomia, transparência, trabalho coletivo e representatividade, mas em processos organizados e com direcionamento.

Conforme o E10, a participação efetiva de demais indivíduos na instituição, bem como, na tomada de decisões, é relevante para o desenvolvimento dos trabalhos nos CEUs. Essas instituições ainda, possuem um Conselho Gestor que reúne representantes da Educação, Cultura, Esporte e da própria comunidade local, realizando reuniões mensais para discutir o território e suas demandas, com foco na população que usufrui do espaço (Padilha; Souza, 2004).

Na dimensão ii., há referência a um espaço de livre circulação para todos que, através dos princípios: 9. “Acompanhamento e melhoria contínua”, 10. “Identidade da cidade”, 11. “Espaço público habitável” e 12. “Adequação dos equipamentos e serviços municipais”, mostra a importância de se dialogar com as dimensões da cidade, com seu contexto e identidades, além de oferecer um espaço de acolhimento para aquela sociedade (AICE, 2020).

O direito à infraestrutura urbana e ao lazer, neste sentido, são elementos em discussão por Dietzsche (2006) ao falar sobre a ocupação de espaços públicos por pessoas em situação de vulnerabilidade, com a oportunidade de usufruir de tais ambientes, como é o caso dos CEUs, e a necessidade de reinvidação de tais direitos como um exercício para a cidadania ativa. Como exemplo da categoria *Espaço Seguro*, o E15 não só afirma a importância de um local para os frequentadores, mas também ressalta a noção de pertencimento àquele local.

Por fim, algo importante a se enfatizar, é como a pluralidade de espaços educacionais possibilita uma formação abrangente, como mencionado na dimensão i., com o princípio 2. “Política educativa ampla”, focando em atender a diversidade de pessoas e fornecer uma formação integral (AICE, 2020). A educação integral é algo a mais do que somente aquela oferecida nas escolas, onde os alunos permanecem no local em um período estendido. Ela tem como foco a formação de sujeitos com um conjunto de valores, habilidades e conhecimentos diversos, de maneira a estimular a emancipação e a autonomia (Castro, 2015).

O relato de E9 evidencia a importância da *Educação para a Formação Integral*, que abrange múltiplas dimensões humanas. Para Freire (2013), essa educação expande a visão de mundo dos sujeitos, permitindo-lhes compreender e transformar as realidades que habitam, especialmente em contextos de segregação socioespacial. Nesse sentido, ela transcende o ensino de conteúdos, tornando-se ferramenta de reflexão crítica sobre os desafios vivenciados cotidianamente.

Os CEUs configuram-se como equipamentos urbanos que transcendem a abstração teórica das Cidades Educadoras, materializando seus princípios nas práticas cotidianas dos frequentadores dos três espaços investigados. A experiência acumulada dos CEUs em São Paulo revela que a educação integral não emerge de formulações descontextualizadas, mas da integração necessária e contínua entre cultura, esporte, lazer e, principalmente, participação comunitária.

6. Conclusões

A partir das análises realizadas, foi possível identificar que os CEUs da Cidade Tiradentes materializam os princípios das CEs, funcionando como equipamentos estratégicos para a consolidação de direitos e a promoção da cidadania ativa na periferia, Além disso, existe correspondência entre o planejamento formativo prescrito em seu histórico de implementação e as práticas observadas, o que demonstra a viabilidade de políticas públicas educacionais bem estruturadas mesmo em territórios marginalizados. Apesar de limitações operacionais e orçamentárias, os CEUs concretizam os ideais de uma Cidade Educadora.

Outro fator importante é que a intensa e diversificada ocupação dos espaços por um público de todas as idades e engajado em diversas atividades, confirmando a função social dos CEUs, mencionada por Padilha e Silva (2004). O público reconhece os CEUs como ambientes acolhedores que oferecem oportunidades educacionais, culturais e de participação comunitária. As categorias emergentes da análise não são abstrações teóricas, mas experiências vividas e significativas para essa comunidade, que percebe esses equipamentos como ferramentas de transformação tanto individual quanto coletiva.

Contudo, este estudo apresenta limitações que sugerem caminhos para pesquisas futuras. A investigação restringiu-se a três CEUs em um único distrito; estudos comparativos com outras regiões periféricas de São Paulo ou em outras cidades poderiam revelar padrões distintos de implementação e apropriação comunitária. Além disso, seria relevante investigar como a multidimensionalidade dos CEUs (educação, cultura, esporte, assistência social) se articula em territórios com diferentes características socioeconômicas e demográficas.

7. Principais referências

ALDEROQUI, S. S. La Ciudad: un territorio que educa. *Caderno CRH*, n. 38, p. 153-176, 2003.

ANDRADE, J. Cidade Educadora e Formação Cidadã: Um olhar a partir das dimensões da educação. 2022. *Tese* (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2022.

Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE). Carta das Cidades Educadoras. Atualizado em: 2020. Disponível em: <https://www.edcities.org/wp-content/uploads/2020/11/PT_Carta.pdf> Acesso em: 26 de Setembro de 2025.

BACILA, M. S. Cidades Educadoras: um estado da arte entre 1990 e 2020 e a relação com a educação formal. *Revista Intersaberes*, v. 16, n. 39, p. 1034–1048, set/dez. 2021.

BASTOS, C. F. A.; SUTIL, N. Educação CTSA e Cidade Educadora: desafios e perspectivas para a formação permanente de professores da Educação Infantil. *Investigações no Ensino de Ciências*, v. 30, n. 1, p. 443-471, 2025.

CASTRO, F. R. Há sentido na Educação Não Formal na perspectiva da formação integral?. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v. IV, n. 8, 2015.

CHAHIN, S. B. Cidade, Escola e Urbanismo: o programa Escola-Parque de Anísio Teixeira. *XIV Seminário de História da Cidade e do Urbanismo*, 2016.

CURY, C. R. J. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 18, n. 2, 2002.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 2, 2007.

DIAS, M. S.; RAMOS FERREIRA, B. Espaços públicos e infâncias urbanas: A construção de uma cidadania contemporânea. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 17, n. 3, p. 118-133, 2015.

DIETZSCHE, M. J. M. Leituras da cidade e educação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 29, p. 7227-759, 2006.

FERNANDES, R. S.; GROPPO, L. A.; PARK, M. B. *Cidade: patrimônio educativo.* Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, SP, 5ª ed., 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In: NACIF, P. G. S.; QUEIROZ, A. C.; GOMES, L. M.; ROCHA, R. G. (orgs.). Coletânea de textos *CONFINTEA Brasil+6*: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação (MEC): Brasília, 2016.

GARBACCIO, G. L.; BOTTALLO, M. F.; SIQUEIRA, L. N. A função social da cidade: um estudo de caso do equipamento urbano - Biblioteca Mário de Andrade. *Revista da AGU*, Brasília-DF, v. 17, n. 3, p. 149-164, 2018.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa.* Editora Atlas: São Paulo, ed. 4, 2002.

GOMES, R. F. D.; AZEVEDO, G. A .N. Educação Integral e Cidades Educadoras: experiências educativas em cidades brasileiras. *Pixo: Educação em Arquitetura II*, v. 5. n. 16, 2021.

IRELAND, T. D. Educação ao Longo da Vida: aprendendo a viver melhor. *Sisyphus: Journal of Educacion*, v. 7, n. 2, p. 48-64, 2019.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. Gestão escolar democrática: concepções e vivências. Porto Alegre: *Editora da UFRGS*, 2006.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica.* 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. *Metodologia da Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. L. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago, 2023.

PADILHA, P. R.; Silva, R. (orgs.). *Educação com Qualidade Social: A experiência dos CEUs de São Paulo.* Instituto Paulo Freire, São Paulo, Brasil, 2004.

PEREZ, M. A. Os Centros Educacionais Unificados (CEU) na cidade de São Paulo e sua relação com o território na perspectiva da pedagogia social. *Trama interdisciplinar*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 51-64, 2018.

PERONI, V. M. V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. *Revista de Educação Pública*, v. 19, n. 40, p. 215-227, 2010.

SILVA, M. R. 'Mares de prédios' e 'mares de gente': território e urbanização crítica em Cidade Tiradentes. 2008. *Dissertação* (Mestrado em Geografia) - Universidade de São Paulo.

SIQUEIRA, A. M. Representações da atividade docente em uma unidade de ensino de um Centro Educacional Unificado (CEU) - formas de construção da ação cotidiana. 2017. *Dissertação* (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.

SPIRA, V. A. G. Desafios do acolhimento e práticas espaciais: os Centros Educacionais Unificados (CEUs) de São Paulo. 2015. *Dissertação* (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo.

TRILLA, J. Animación sociocultural, educación y educación non formal. *Educar*, 11, p. 17-41. 1988.

TRILLA, J. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (Unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. *Revista Galega do Ensino*, n. 24, p. 199 - 221, 1999.

ZUIN, A. L. A.; DIAS, M. L. A Cidade Educadora para a Educação Cidadã. Debates em Educação, v. 12, n. 27, 2020.