TERRITÓRIOS EDUCATIVOS E MATERIALIDADES: UMA REFLEXÃO À LUZ DA POLÍTICA "CIDADE EDUCADORA" E REFERENCIAIS TEÓRICOS-PEDAGÓGICOS

JOYCE BARBOSA DOS SANTOS LIMA

RESUMO:
Este artigo explora o conceito de território educativo na Educação Infantil em São Paulo, enfatizando a relevância do espaço urbano como elemento formativo fundamental. A cidade é concebida como um ambiente pedagógico dinâmico, onde as crianças aprendem e se desenvolvem em interação com o entorno. A educomunicação socioambiental emerge como uma prática inovadora que integra educação, comunicação e consciência ambiental, promovendo a participação ativa das crianças e a valorização dos saberes locais. O artigo defende uma pedagogia urbana comprometida com a justiça social e espacial, reconhecendo as infâncias em sua diversidade e potência, e destacando a importância da geografia das infâncias na formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel no mundo.
Palavras-chave: território educativo; educomunicação socioambiental; pedagogia urbana; infância; justiça social e espacial; geografia das infâncias.

ABSTRACT:
This article explores the concept of educational territory in Early Childhood Education in São Paulo, emphasizing the relevance of urban space as a fundamental formative element. The city is conceived as a dynamic pedagogical environment where children learn and develop in interaction with their surroundings. Socio-environmental educommunication emerges as an innovative practice that integrates education, communication, and environmental awareness, promoting children's active participation and valuing local knowledge. The article advocates for an urban pedagogy committed to social and spatial justice, recognizing the diversity and potential of childhood and highlighting the importance of the geography of childhoods in shaping critical subjects who are aware of their role in the world.

KEYWORDS: educational territory; socio-environmental educommunication; urban pedagogy; childhood; social and spatial justice; geography of childhoods.

INTRODUÇÃO

Vivemos em tempos de reconfiguração das formas de conceber a educação, especialmente quando se trata da infância. A noção tradicional de ensino restrito ao espaço escolar vem sendo desafiada por perspectivas que reconhecem a complexidade das experiências infantis e a pluralidade de ambientes que compõem sua formação. Nesse cenário, surge com força o conceito de território educativo, que rompe com os limites físicos da escola e convida a cidade a participar ativamente do processo de ensinar e aprender.

Essa concepção amplia o olhar sobre onde e como ocorre a aprendizagem. Ela parte do pressuposto de que a cidade, em sua multiplicidade de espaços, sujeitos, práticas e histórias, é também um ambiente pedagógico. Ao considerar ruas, praças, feiras, transportes, museus, centros culturais e espaços comunitários como parte integrante do universo educativo, propõe-se uma nova forma de vivenciar a educação – mais aberta, democrática e conectada à vida cotidiana.

Nesse movimento de ampliação do campo educativo, a educomunicação socioambiental se apresenta como uma estratégia potente e inovadora, especialmente na Educação Infantil. Ao articular práticas comunicativas, educativas e ambientais, ela favorece a expressão das crianças sobre seus territórios, promovendo uma escuta ativa de suas percepções e vivências. Essa abordagem amplia o sentido de pertencimento e fortalece vínculos com o espaço vivido, ao mesmo tempo em que estimula a participação crítica e cidadã desde os primeiros anos de vida.

Inspirado no movimento internacional das Cidades Educadoras, esse paradigma tem influenciado políticas públicas e práticas pedagógicas que buscam integrar os territórios urbanos ao cotidiano das instituições de ensino.

A experiência da Cidade de São Paulo, especialmente durante a gestão de Fernando Haddad, é um exemplo significativo dessa abordagem, ao instituir a proposta da "Cida-

de Educadora" como política pública. Desde então, iniciativas como o projeto Imprensa Jovem, coordenado por Carlos Lima na RME-SP, demonstram como crianças podem ser protagonistas na produção de conteúdos sobre o ambiente em que vivem, contribuindo para a construção de identidades territoriais e para o fortalecimento dos laços comunitários.

Ao reconhecer que o espaço urbano educa, também se reconhece que a infância é uma fase marcada pela curiosidade, pelo brincar e pela exploração ativa do mundo. Cada interação da criança com o espaço – seja uma travessia na calçada, uma visita ao mercado ou uma brincadeira no parque – carrega um potencial formativo. A aprendizagem se dá no movimento, na observação, no contato com diferentes linguagens e materiais. Nesse contexto, a educomunicação crítica atua como um catalisador para que essas experiências sejam registradas, analisadas e compartilhadas, transformando vivências em conhecimento.

As contribuições teóricas de Milton Santos são fundamentais para compreender o território como algo além do aspecto geográfico. Ao definir o espaço como o resultado da articulação entre sistemas de objetos e sistemas de ações, Santos nos convida a enxergar o território como espaço vivido, onde relações sociais se estabelecem e significados são produzidos. Essa concepção sustenta também a noção de "aterramento", difundida há anos nos grupos de estudos dos educadores que pesquisam sobre a influência dos territórios nos processos de ensino e de aprendizagem, e defende que as práticas pedagógicas ancoradas na realidade local e no protagonismo das crianças, devem nortear nossos planejamentos pedagógicos.

Assim, quando falamos em territórios educativos, falamos também de justiça espacial. Falar de justiça espacial é discutir quem tem acesso a quais espaços e em que condições. É reconhecer que a cidade é profundamente desigual e que as possibilidades de vivência e aprendizagem das crianças variam conforme o lugar onde vivem. É, portanto, uma questão ética e política. Nesse cenário, a educomunicação socioambiental funciona como ferramenta crítica de escuta, visibilização e transformação das realidades urbanas a partir da perspectiva das infâncias.

O direito à cidade, nesse sentido, precisa ser afirmado como direito à educação integral, à cultura, à mobilidade segura e à presença nos espaços urbanos. Para que a cidade seja realmente educadora, ela precisa ser acessível, inclusiva, lúdica e atenta às necessidades das infâncias. As ruas, calçadas, praças e equipamentos públicos devem ser planejados com e para as crianças, respeitando seus tempos, desejos e formas de ser.

A pedagogia contemporânea, especialmente nas abordagens de Emmi Pikler e Maria Montessori, enfatiza a importância da materialidade e do ambiente preparado na educação infantil. Ambientes seguros, acolhedores e esteticamente significativos são elementos essenciais para o desenvolvimento da autonomia, da imaginação e da aprendizagem ativa. Essas ideias também ecoam nos documentos curriculares da cidade de São Paulo, como o Currículo da Cidade – Educação Infantil e os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana, que ressaltam o espaço como agente educativo e a criança como sujeito de direitos.

Assim, a Educação Infantil deve ser pensada em diálogo constante com o urbanismo, a cultura, a comunicação e as políticas públicas. Não basta garantir a matrícula nas escolas; é preciso garantir que os trajetos sejam seguros, que o entorno seja acolhedor, que haja espaços de convivência e expressão. A escola deve ser uma porta aberta para a cidade, e a cidade deve se responsabilizar por educar.

Esse artigo propõe uma reflexão analítica sobre como o conceito de território educativo se materializa na prática pedagógica, nas políticas públicas e nas experiências urbanas das crianças, incluindo o papel transformador da educomunicação socioambiental. Parte do entendimento de que a cidade é um campo fértil de aprendizagem e que, ao reconhecer isso, ampliamos significativamente o escopo e a potência da Educação Infantil.

A análise se apoia em referências teóricas fundamentais, como Milton Santos, Emmi Pikler, Maria Montessori, bem como em documentos oficiais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e trabalhos acadêmicos publicados por seus educadores. Ao articular

esses elementos, busca-se evidenciar que o espaço, longe de ser um pano de fundo, é protagonista da construção de uma infância cidadã, criativa e respeitada.

Por fim, este texto se insere no campo das reflexões que entendem a educação como prática transformadora. Ao considerar a cidade como espaço de aprendizagem, a criança como sujeito de direitos e a educomunicação como linguagem de engajamento, abre-se um horizonte ético e político para repensar a escola, o urbanismo e, sobretudo, o modo como convivemos nas cidades que habitamos e que nos habitam.

TERRITÓRIOS EDUCATIVOS: A CIDADE COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

A concepção de território educativo representa uma ruptura com o entendimento tradicional de que o processo de ensino e aprendizagem ocorre exclusivamente dentro dos muros escolares. Inspirada no movimento internacional das Cidades Educadoras, essa proposta amplia o olhar sobre o papel da cidade na formação dos sujeitos, especialmente das crianças. Trata-se de reconhecer que os espaços urbanos – com sua diversidade de culturas, histórias e práticas – são também locais potentes de aprendizagem, convivência e construção de significados.

A política pública "Cidade Educadora", implementada durante a gestão de Fernando Haddad na Prefeitura de São Paulo, buscou efetivar esse princípio por meio da articulação intersetorial entre diferentes secretarias e da valorização da cultura local como componente fundamental da educação. Essa iniciativa foi especialmente significativa ao propor que a escola se abrisse à cidade e que a cidade, por sua vez, assumisse sua função educativa, pois educar é também dar acesso ao que a cidade tem a oferecer de mais potente, no caso de São Paulo, a sua multidiversidade, sua pluralidade de experiências e culturas.

Ao reconhecer a cidade como território educativo, também se reconhece que a aprendizagem não está restrita a tempos e espaços formais. Isso dialoga profundamente com a concepção de infância como fase da vida marcada pela curiosidade, pelo brincar e pela experimentação, sendo o contato com múltiplos ambientes e materiais uma fonte rica de experiências formativas. Cada praça, mercado, estação de metrô, centro cultural ou espaço comunitário pode se tornar um cenário pedagógico.

Nesse sentido, a teoria do geógrafo Milton Santos oferece uma base epistemológica para compreender o território como algo mais do que uma delimitação geográfica. Segundo o autor, o território deve ser entendido como o espaço vivido, permeado por relações sociais, usos e significados históricos. Ele nos traz a refletir que o espaço em si, é um conjunto indissociável de sistemas que se retroalimentam, composto por objetos e também, ações. Essa definição nos leva a pensar que o território educativo é, portanto, uma combinação entre materialidades – como ruas, edifícios e objetos urbanos – e práticas sociais – como encontros, deslocamentos, interações e trocas culturais. Isso quer dizer que não há aprendizagem possível sem considerar as dinâmicas que os sujeitos estabelecem com o espaço ao seu redor.

Assim, garantir que todas as crianças tenham acesso à cidade em sua plenitude – com segurança, mobilidade e liberdade – é também garantir que todas tenham acesso a uma educação integral, conectada com sua realidade e com os múltiplos saberes que circulam fora da escola. O território educativo, então, passa a ser também um espaço de afirmação de direitos e de enfrentamento às desigualdades urbanas.

É importante destacar que, para a infância, a cidade deve ser não apenas acessível, mas também acolhedora, lúdica e instigante. Um território educativo de qualidade é aquele que escuta as crianças, considera suas necessidades e desejos, e incorpora suas culturas e modos de ser na organização do espaço. Isso requer políticas que planejem o espaço urbano com a participação ativa das comunidades e com foco na criança como sujeito de direitos. Os documentos curriculares da cidade de São Paulo, como o Currículo da Cidade – Educação Infantil, reforçam essa concepção ao afirmar que os espaços devem ser organizados para favorecer a exploração e a autonomia da criança. Eles propõem uma educação que reconheça a cultura da infância e promova experiências significativas em

diferentes contextos urbanos.
A pedagogia urbana da Cidade Educadora também se aproxima das práticas de escuta e observação defendidas por pedagogas como Emmi Pikler e Maria Montessori, que enfatizam a importância do ambiente na formação da criança. Para Pikler, por exemplo, o espaço deve ser seguro, acolhedor e permitir o movimento livre, pois o corpo é o primeiro meio de interação da criança com o mundo, ela nos ensina que é essencial que os bebês tenham liberdade para se mover a partir de seu nascimento e que eles devem descobrir seus próprios movimentos, assim como sua individualidade e seu corpo, utilizando os espaços que habitam, bem como seus obstáculos, cada um no seu tempo. Montessori, por sua vez, destaca o papel do ambiente preparado e da relação sensível entre criança e espaço. Em sua pedagogia, os materiais e a disposição dos ambientes são pensados para promover a autonomia, a concentração e a descoberta ativa; portanto para Montessori, o ambiente deve ser rico em motivos e estímulos para a atividade, mas também, deve ser apropriado para a criança, de modo que ela possa desenvolver-se livremente.
Essas ideias reforçam a importância de considerar a materialidade dos espaços urbanos e escolares como parte integrante do processo educativo. Não se trata apenas de levar as crianças para fora da escola, mas de criar experiências com sentido, que integrem os conhecimentos formais aos saberes locais, promovendo uma educação conectada ao território e à vida cotidiana. Retomando Milton Santos, compreendemos que o uso do espaço está relacionado ao modo como as pessoas se apropriam dele, o que inclui o acesso desigual aos bens urbanos.
Pensar a cidade como espaço educativo exige enfrentar a exclusão territorial e transformar os espaços em lugares de convivência democrática, de diálogo intercultural e de reconhecimento das múltiplas infâncias que habitam o tecido urbano.
Por fim, a construção de territórios educativos demanda um compromisso político com a cidade como espaço de justiça, diversidade e aprendizagem. Esse compromisso precisa estar presente nas políticas públicas, nas práticas pedagógicas e nas formas como planejamos e vivemos o espaço urbano. A Cidade Educadora não é um modelo pronto, mas um horizonte ético e democrático de transformação social.

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A IMPORTÂNCIA DAS MATERIALIDADES

A concepção da criança como sujeito de direitos é um marco fundamental na Educação Infantil contemporânea e está diretamente relacionada à forma como concebemos os espaços e as materialidades que a cercam. Longe de serem elementos neutros, os ambientes e objetos com os quais a criança interage possuem papel ativo em sua formação, sendo mediados por seu corpo, sua sensibilidade e seu desejo constante de explorar o mundo.
A liberdade de exploração e descoberta é fundamental para o desenvolvimento infantil, mas é crucial que ocorra em um ambiente que ofereça segurança, seja cuidadosamente preparado e transmita afeto. A organização do espaço deve respeitar os ritmos naturais da criança, permitindo que ela assuma um papel protagonista em seu próprio desenvolvimento. Isso significa criar um ambiente que seja rico em estímulos e oportunidades de atividade, onde a criança possa construir significados e aprender por meio de sua interação com o mundo físico. Nessa perspectiva, o ambiente desempenha um papel fundamental como terceiro educador, proporcionando às crianças as condições necessárias para que elas possam desenvolver-se de maneira autônoma e espontânea.
Os materiais e objetos dispostos no ambiente devem ser acessíveis, esteticamente organizados e adaptados às necessidades e possibilidades das crianças. Isso permite que elas construam, por meio da ação e da manipulação, os fundamentos da inteligência, da concentração e da independência. A ideia é que a criança seja vista como um ser ativo e capaz, com grande potencial de aprendizagem, desde que lhe sejam oferecidas condições adequadas para explorar e descobrir o mundo ao seu redor. O ambiente, portanto, deve ser preparado com intencionalidade para promover a autoeducação e o desenvolvimento integral da criança.
Nesse contexto, a educação é entendida

como um processo natural que se desenvolve espontaneamente no ser humano, por meio da experiência e da interação com o ambiente. A aprendizagem não é algo que possa ser imposto ou transmitido apenas por meio de palavras, mas sim algo que emerge da experiência direta e da exploração ativa do mundo ao redor. Ao criar ambientes que promovam essa liberdade e autonomia, podemos apoiar o desenvolvimento saudável e integral das crianças.

Esses princípios dialogam com o que estabelece o Currículo da Cidade – Educação Infantil, documento oficial da rede municipal de São Paulo, que propõe uma abordagem integrada entre sujeito, espaço e tempo. A criança é vista como protagonista, e o espaço precisa ser estruturado para sustentar essa centralidade. Esse documento enfatiza ainda que os espaços devem convidar à exploração e ao encantamento, possibilitando às crianças o desenvolvimento de múltiplas linguagens, como o movimento, a fala, a imaginação, o gesto, a música e o desenho. Os ambientes devem ser entendidos como extensões da ação pedagógica, e não meros locais de contenção. Concluímos que os ambientes devem contar histórias, provocar perguntas e favorecer encontros entre crianças, adultos e cultura.

Além disso, é fundamental reconhecer a diversidade das infâncias e a necessidade de que os espaços reflitam essa pluralidade. Isso significa criar ambientes que acolham diferentes corpos, tempos e modos de brincar, respeitando os direitos de cada criança de se sentir pertencente, segura e valorizada no espaço em que vive e aprende. A escuta sensível do que as crianças fazem com o espaço e com os objetos também deve orientar as práticas pedagógicas. A forma como as crianças transformam os ambientes, reinventam os usos dos materiais e propõem novos sentidos às experiências indica que o planejamento deve ser flexível e dialógico, aberto à potência criadora da infância. Assim, reconhecer a importância das materialidades na Educação Infantil não é apenas uma questão estética ou organizacional, mas uma postura ética e política que valoriza a criança como sujeito de direitos, capaz de pensar, sentir e transformar o mundo a partir das relações que estabelece com ele.

Portanto, assegurar à criança um ambiente rico, estimulante, seguro e significativo é garantir que ela possa exercer plenamente seu direito à infância, à aprendizagem e à cidadania. As materialidades, nesse processo, deixam de ser meros suportes para se tornarem protagonistas da construção de experiências educativas verdadeiramente transformadoras.

EDUCAÇÃO INFANTIL, POLÍTICA PÚBLICA E JUSTIÇA ESPACIAL

A Educação Infantil, entendida como primeira etapa da Educação Básica e direito de toda criança, está inserida em um contexto que vai além do espaço escolar. Discutir política pública para a infância, portanto, requer considerar o território como parte constitutiva do processo educativo. Nesse cenário, o conceito de justiça espacial emerge como um elemento fundamental para o planejamento urbano, para a educação e para os direitos da criança. Milton Santos (2002) é categórico ao afirmar que não há como pensar justiça social sem considerar as dimensões espaciais da vida. Esse pensamento amplia o debate sobre o acesso à cidade por parte das crianças, evidenciando que não basta garantir matrícula em creches e pré-escolas; é preciso garantir condições dignas, inclusivas e seguras de circulação, convivência e pertencimento nos espaços urbanos. A criança tem o direito de experimentar a cidade com liberdade, segurança e encantamento.

A proposta da Cidade Educadora, implementada em São Paulo durante a gestão de Fernando Haddad, responde diretamente a essa concepção. Inspirada no movimento internacional homônimo, a política buscou romper com a centralidade exclusiva da escola como espaço de aprendizagem, promovendo uma integração entre as diferentes instâncias da cidade e colocando o território como agente educativo.

No caso da infância, isso se traduz na valorização do brincar em espaços públicos, do contato com a natureza urbana, da ocupação afetiva, sensível e segura do território. A justiça espacial para a criança passa por reconhecer o brincar como linguagem legítima e fundamental para a aprendizagem e para a cidadania.

A cidade, no entanto, não é neutra. Como

destaca Milton Santos (1996), o espaço urbano é formado por relações sociais desiguais, sendo resultado de sistemas de objetos (infraestrutura, construções) e sistemas de ações (usos e práticas sociais). Isso significa que o acesso à cidade é, muitas vezes, marcado por exclusões e assimetrias. Crianças de diferentes regiões urbanas vivenciam a cidade de formas distintas: algumas têm acesso a parques arborizados, ruas calmas e equipamentos culturais; outras enfrentam trânsito violento, calçadas inexistentes e espaços públicos degradados.

Assim, a política pública que reconhece a cidade como território educativo também se compromete com a redução das desigualdades. Nesse aspecto, a Educação Infantil tem papel estratégico: ao articular-se com outras políticas – como transporte, urbanismo, segurança e cultura –, pode potencializar a vivência cidadã da criança no espaço urbano.

Documentos como os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana reforçam essa visão ao afirmar que os espaços educativos devem dialogar com o entorno, valorizando os contextos sociais e culturais das crianças. Já o Currículo da Cidade – Educação Infantil amplia essa ideia ao propor experiências educativas que integrem os espaços internos e externos das unidades, promovendo o reconhecimento do território como espaço de aprendizagem e pertencimento.

Essas abordagens caminham no sentido de romper com o isolamento da escola e propor uma educação que se constrói no trânsito entre diferentes espaços e tempos. A escola, portanto, se torna ponto de articulação entre as experiências vividas pelas crianças na família, na comunidade e na cidade. Ao mesmo tempo, reconhecer o território como instância educativa exige do poder público a criação de condições objetivas para que as crianças possam usufruir desses espaços. Isso implica garantir acessibilidade, segurança viária, infraestrutura urbana, mobilidade ativa e equipamentos públicos de qualidade.

Por fim, refletir sobre políticas públicas para a infância com base na justiça espacial é afirmar que toda criança tem direito não apenas a estar na cidade, mas a pertencer a ela. É entender que educação, mobilidade, cultura e urbanismo não são esferas isoladas, mas dimensões interdependentes na construção de uma sociedade mais justa e cuidadosa com suas infâncias.

A EDUCOMUNICAÇÃO SOCIOAMBIENTAL COMO ESTRATÉGIA PARA A CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A construção de territórios educativos na Educação Infantil demanda abordagens pedagógicas que integrem as dimensões sociais, culturais e ambientais dos espaços urbanos. Nesse contexto, a educomunicação socioambiental surge como uma estratégia potente para promover a participação ativa das crianças na compreensão e transformação de seus territórios. A educomunicação, entendida como o processo que articula práticas educativas e comunicativas, permite que as crianças se expressem, reflitam e atuem sobre as questões que permeiam seus cotidianos. Quando associada à educação ambiental crítica, essa abordagem potencializa a formação de sujeitos conscientes e engajados com a sustentabilidade e a justiça socioambiental.

Na RME-SP, desde 2008, diversas iniciativas têm sido implementadas com o objetivo de integrar a educomunicação socioambiental às práticas pedagógicas. Um exemplo significativo é o projeto "Imprensa Jovem", coordenado por Carlos Lima, que estimula a produção de conteúdos midiáticos por estudantes, abordando temas relevantes para suas comunidades.

Essas experiências têm contribuído para a valorização dos saberes locais e para o fortalecimento dos vínculos entre escola, comunidade e território. Ao envolver as crianças em processos de investigação e comunicação sobre seu entorno, promove-se o desenvolvimento de competências críticas e a construção de identidades territoriais. A perspectiva territorial da educomunicação socioambiental enfatiza a importância de considerar o espaço vivido pelas crianças como um elemento central no processo educativo.

A ideia de "aterramento", destaca a necessidade de ancorar as práticas pedagógicas nas realidades locais, reconhecendo as especificidades e potencialidades de cada território. Além disso, a dimensão democrática da

educomunicação reforça a participação das crianças na tomada de decisões e na gestão dos espaços educativos. Ao serem ouvidas e consideradas em suas opiniões e propostas, as crianças exercem sua cidadania e contribuem para a construção de ambientes mais inclusivos e representativos. A integração da educomunicação socioambiental na Educação Infantil também implica na formação continuada dos educadores, capacitando-os para mediar processos de escuta, expressão e ação das crianças.

A utilização de tecnologias digitais, como vídeos, áudios e fotografias, amplia as possibilidades de expressão das crianças e facilita a comunicação com as famílias e a comunidade. Esses recursos, quando utilizados de forma crítica e reflexiva, contribuem para a construção de narrativas significativas sobre os territórios e para o fortalecimento dos laços sociais.

A articulação entre escola e comunidade é outro aspecto central da educomunicação socioambiental. Projetos que envolvem visitas a espaços públicos, entrevistas com moradores e mapeamentos afetivos permitem que as crianças conheçam e valorizem os diferentes aspectos de seus territórios, desenvolvendo um senso de pertencimento e responsabilidade.

A abordagem intersetorial, envolvendo diferentes áreas da gestão pública e organizações da sociedade civil, é essencial para a efetivação de políticas públicas que sustentem as práticas de educomunicação socioambiental. A criação de redes de colaboração entre escolas, secretarias e instituições culturais fortalece as ações educativas e amplia o alcance das iniciativas.

A avaliação das práticas de educomunicação socioambiental deve considerar não apenas os resultados imediatos, mas também os impactos a longo prazo na formação das crianças e na transformação dos territórios. Indicadores qualitativos, como o aumento da participação das crianças e o fortalecimento dos vínculos comunitários, são fundamentais nesse processo.

Em síntese, a educomunicação socioambiental representa uma abordagem inovadora e eficaz para a construção de territórios educativos na Educação Infantil. Ao integrar comunicação, educação e meio ambiente, promove-se uma formação integral das crianças, valorizando suas vozes, experiências e contextos.

CONCLUSÃO

Concluir uma reflexão sobre a Educação Infantil na cidade de São Paulo, à luz da proposta dos territórios educativos, exige que nos detenhamos sobre o papel transformador que os profissionais da educação exercem no cotidiano das infâncias. Mais do que implementar práticas pedagógicas, esses profissionais atuam como mediadores entre a criança e o mundo – mundo este que se estende para além das fronteiras da escola e abrange toda a cidade.

Reconhecer a cidade como território educativo é, portanto, reconhecer a centralidade do educador na tarefa de articular os saberes escolares com os saberes locais, culturais e sociais que compõem a vida urbana. Para os profissionais da rede municipal de São Paulo, essa perspectiva implica ampliar os horizontes de atuação: é preciso enxergar no espaço urbano um aliado pedagógico, um lugar de encontro, de escuta e de significação.

Essa concepção rompe com a lógica tradicional de educação como prática confinada. O espaço físico da escola se torna, então, um ponto de partida, e não um limite. Em sintonia com o Currículo da Cidade – Educação Infantil, a prática pedagógica deve integrar o entorno, reconhecer os territórios e transformar os passeios, praças e centros culturais em verdadeiras extensões do ambiente educativo. Afinal, como afirmam os documentos curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, explorar a cidade não é só conhecer seus sons, cheiros, caminhos e histórias; é muito mais que isso, é poder reconhecer-se como parte integrante dela.

Milton Santos oferece suporte teórico essencial ao considerar o território como espaço vivido e carregado de significados históricos e sociais. Suas pesquisas ao longo dos anos difundidas, nos ensina que o espaço é muito mais que uma área, ou um perímetro, ele é o conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações; o que nos revela que a aprendizagem ocorre no cruzamento entre infraestrutura e relações humanas. O

educador, nesse contexto, deve ser um observador atento dessas interações, ajudando a criança a construir sentidos a partir de suas vivências territoriais.

Para que essa construção ocorra de maneira efetiva, é necessário que os espaços ofereçam segurança, acolhimento e liberdade de experimentação. Pois aprendemos que os bebês e as crianças bem pequenos, são seres ativos, capazes de iniciativa e com grande potencial de aprendizagem, desde que lhe sejam oferecidas e oportunizadas as condições adequadas. Isso nos remete à importância de preparar os ambientes escolares e urbanos de forma sensível, cuidadosa e intencional, respeitando os ritmos e interesses das crianças.

A proposta da Cidade Educadora, ao integrar as crianças aos espaços urbanos, realiza exatamente isso: oferece contextos vivos, reais e significativos para que a infância se expresse com plenitude. O trabalho pedagógico, portanto, não pode se restringir à mediação de conteúdos. Ele se amplia para uma atuação ética, política e cultural que assegure às crianças o direito à cidade e à infância em sua totalidade. Tornando a nós, os profissionais da infância, agentes da justiça espacial.

Nesse processo, os espaços não são apenas cenários, mas protagonistas da ação educativa. Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana reforçam que os espaços educativos devem promover o bem-estar, o acolhimento, a exploração, o brincar, a interação e a aprendizagem em todas as suas dimensões. Isso reafirma a importância da materialidade como aliada da aprendizagem e da liberdade infantil.

A escuta sensível das crianças sobre os espaços também se configura como um potente recurso pedagógico. Quando os educadores observam como as crianças brincam, exploram e ressignificam os ambientes, abrem espaço para práticas pedagógicas mais dialógicas, criativas e conectadas à cultura da infância.

Para tanto, é fundamental que as formações continuadas da rede municipal de São Paulo incluam a discussão sobre territórios educativos e justiça espacial como temas centrais. O professor precisa se sentir autor de suas práticas e corresponsável pela construção de uma cidade mais justa, onde todas as crianças possam aprender, brincar e circular com segurança e encantamento.

Ao reconhecer a cidade como educadora, o educador amplia sua função: passa a ser articulador de experiências entre escola, família, comunidade e território. Esse é um papel potente, que exige sensibilidade, compromisso social e profundo respeito pela infância em sua diversidade.

Assim, os profissionais da Educação Infantil do município de São Paulo são convidados a assumir uma pedagogia urbana, comprometida com a dignidade, a liberdade e o direito de todas as crianças à cidade. A prática educativa torna-se, então, um gesto político de cuidado com o presente e de aposta em um futuro mais democrático, plural e humano.

Nesse horizonte de transformações, a educomunicação socioambiental surge como uma estratégia transversal para consolidar territórios educativos democráticos e significativos. Ao integrar práticas comunicativas, ambientais e pedagógicas, ela amplia a escuta das crianças, fortalece o vínculo com seus territórios e dá visibilidade às múltiplas infâncias da cidade. Projetos como a Imprensa Jovem, desenvolvidos na RME-SP desde 2008, revelam a potência da comunicação como linguagem da infância e ferramenta de participação cidadã.

A perspectiva de "aterramento", reforça a necessidade de ancorar as ações educativas nas realidades locais, ressignificando o papel do educador como mediador entre a experiência infantil e os desafios ambientais, sociais e culturais do território. Nesse sentido, o uso ético de mídias digitais, os registros audiovisuais e os mapas afetivos produzidos pelas crianças tornam-se não apenas documentos pedagógicos, mas expressões legítimas de pertencimento, crítica e criação.

Portanto, integrar a educomunicação socioambiental às práticas da Educação Infantil paulistana é também fortalecer a justiça espacial, a inclusão e a dignidade da infância. É apostar em uma pedagogia da escuta, da cidade e da transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HADDAD, Fernando. Cidades Educadoras: uma proposta de transformação social. São

Paulo: Prefeitura Municipal, 2015.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2002.
SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

PIKLER, Emmi. Mover-se em liberdade: desenvolvimento da motricidade global. São Paulo: Phorte, 2001.

MONTESSORI, Maria. A criança. Tradução de A. L. Guimarães. São Paulo: Terramar, 2000 (original de 1912).

SME-SP. Currículo da Cidade – Educação Infantil. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

SME-SP. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

Brianezi, T., Lima, C., Oliveira, E., & Gattás, C. (2023). A educomunicação socioambiental na Rede Municipal de Educação de São Paulo: histórico e análise a partir das perspectivas socioambiental, territorial e democrática. Comunicação & Educação, 28(2), 196-211. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v28i2p196-211Redalyc+2Revistas USP+2Repositório da Produção USP+2 – Acesso em 13/05/2025.

Lima, J. H. I. de. (2023). A importância da documentação pedagógica para o acompanhamento e desenvolvimento da criança na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo. Revista Primeira Evolução, 1(46), 85–91. https://doi.org/10.52078/2675-2573.rpe.46.2023.art.497Revista Primeira Evolução - Acesso em 02/05/2025.

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (2023). 10 projetos da Rede Municipal de Ensino são selecionados na 4ª edição do Prêmio Territórios. https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/10-projetos-da-rede-municipal-de-ensino-sao-premiados-na-4a-edicao-do-premio-territorios/Secretaria Municipal de Educação+2Secretaria Municipal de Educação+2Secretaria Municipal de Educação+2 - Acesso em 13/05/2025.

Ação Educativa. (2023). Posicionamento da Ação Educativa com relação ao programa de reorganização curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da rede municipal de ensino de São Paulo. https://acaoeducativa.org.br/editoriais/posicionamento-da-acao-educativa-com-relacao-ao-programa-de-reorganizacao-curricular-e-administrativa-ampliacao-e-fortalecimento-da-rede-municipal-de-ensino-de-sao-paulo - Acesso em 26/04/2025.