

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUCSP

Simone Aparecida Preciozo Figliolino

**CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO (CEU): concepções sobre
uma experiência**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2014

Simone Aparecida Preciozo Figliolino

**CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO (CEU): concepções sobre
uma experiência**

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob orientação do Prof. Dr. Fernando José de Almeida.

SÃO PAULO

2014

FIGLIOLINO, Simone Aparecida Preciozo.

CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO (CEU): concepções sobre uma experiência. Simone Aparecida Preciozo Figliolino.

2014.

194 fls.

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Fernando José de Almeida.

1. Centro Educacional Unificado;
2. Educação Popular;
3. Arquitetura Escolar;
4. Educação na Cidade de São Paulo

Simone Aparecida Preciozo Figliolino

**CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO (CEU): concepções sobre
uma experiência**

Dissertação apresentada à Banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob orientação do Prof. Dr. Fernando José de Almeida.

.

BANCA EXAMINADORA:

DEDICATÓRIA

À minha família.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Arnaldo e Marilene (em memória), pelo projeto de vida implantado em mim, com amor, renúncias e coragem.

A minha irmã, Mirian, por dar impulso aos meus sonhos, quando eu não os conhecia direito.

A meu marido Roberto, pelo companheirismo de uma vida toda, e pela paciência que este trabalho exigiu.

A meus filhos Roberta e Artur pelo incentivo, pela compreensão nas ausências e pelo amor incondicional.

A Eliana Pereira pelas contribuições e pelo apoio em todos os passos.

A Marcio Alexandre Masella por todas as contribuições e orientações durante o processo.

Aos companheiros de trabalho da Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia, pelo apoio.

Aos amigos queridos que compreenderam o meu silêncio.

A Sophie pela doce companhia.

A Anatólia Almeida Cesar Pena, gestora do CEU Paz, pela abertura e pelas contribuições.

À Professora Isabel Cristina Gonçalves, pela abertura e pela disposição em contribuir para a pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, pelo carinho com que me receberam.

Aos trabalhadores dos CEUs de São Paulo, pela história que vale a pena contar.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento.

À Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo, pela oportunidade.

Ao Comitê de Ética na Pesquisa da PUC de São Paulo, pela aprovação da pesquisa.

À Rede Municipal de Educação de São Paulo, por acompanhar a minha história pessoal e profissional.

À Prof^a Dra. Branca Jurema Ponce, pelo cuidado na condução de minha trajetória.

À Profª Dra. Isabel Franchi Cappelletti (em memória), por me abrir as portas da PUC- SP, e pela orientação inicial.

À Profª Dra. Mere Abramovicz, pela referência em didática e por me apresentar os caminhos à discussão curricular.

Ao Prof. Dr. Alípio Casali por compartilhar generosamente o seu vasto conhecimento.

À Profª Dra. Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito pela busca da transformação do projeto em pesquisa, e por toda a dedicação durante esse processo.

À Profª Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda pela receptividade e pela coerência entre o que ensina e o que é.

À banca examinadora pelas contribuições durante o exame de qualificação. Fui honrada pelas intervenções dos Professores Doutores Antonio Chizzotti (PUC-SP) e Roberto da Silva (USP).

E, finalmente, ao meu orientador, Prof. Dr. Fernando José de Almeida, que, tanto em aula quanto em orientação, levou este trabalho ao amadurecimento necessário.

“Em primeira instância – e não em última – nascemos todos autocentrados. “O amor é um produto cultural”, teria dito Lênin. Resulta do desdobramento de nosso ego, o que se obtém através de práticas que infundam valores altruístas, gestos solidários, ideais coletivos pelos quais a vida ganha sentido e a morte deixa de ser encarada como fracasso ou derrota”.

(Frei Betto)

RESUMO

FIGLIOLINO, Simone Aparecida Preciozo. **Centro Educacional Unificado (CEU):** concepções sobre uma experiência. 2014, 200p. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

O trabalho apresenta o Projeto CEU da Prefeitura de São Paulo, implantado em 2003, no governo da Prefeita Marta Suplicy, como a evolução da Educação Popular no Brasil, em resposta às necessidades da sociedade paulistana e brasileira no século XXI. Mais do que um Centro Educacional, é um espaço de garantia de direito à cidadania. As concepções sobre o Projeto CEU são analisadas à luz das categorias: cidadania, educação popular, integração, participação e arquitetura. Em cada categoria, o trabalho de campo vai descortinando a importância dos CEUs para o cidadão, pois se apresenta com um grande potencial para o desenvolvimento local, a partir da qualificação do território em que está inserido.

Palavras-chave: Centro Educacional Unificado, Educação popular, Arquitetura Escolar, Educação na Cidade de São Paulo

ABSTRACT

FIGLIOLINO, Simone Aparecida Preciozo. **Centro Educacional Unificado (CEU):** concepções sobre uma experiência. 2014, 200p. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

This work presents the CEU (Unified Educational Centre) Project, in the city of São Paulo, established in 2003 during the mayorship of Marta Suplicy, as the evolution of Popular Education in Brazil, meeting the needs of population in São Paulo and in Brazil in the 21th Century. More than an Educational Centre, CEU is a place that assures the right of citizenship to the people. The main conceptions regarding the CEU Project are analysed based on these categories: citizenship, popular education, integration, participation and architecture. In each of these categories, this field work reveals CEUs meaning to the people, for it is presented with a great potential for local development, as it is placed as an opportunity to improve lives in the community.

Keywords: Unified Educational Centre, Popular Education, School Architecture, Education in the City of São Paulo

ÍNDICE DAS FIGURAS

FIGURA 1	Foto aérea do CEU Paz.....	28
FIGURA 2	Mapa da exclusão/inclusão social.....	32
FIGURA 3	Vista do prédio do CEI do CEU Paz.....	35
FIGURA 4	Professora e alunos da EMEI do CEU Paz.....	37
FIGURA 5	Professor alunos da EMEF do CEU Paz.....	41
FIGURA 6	Cia. Alumiar na Biblioteca do CEU Paz.....	43
FIGURA 7	Telecentro do CEU V. Atlântica, espaço compartilhado com a Universidade Aberta do Brasil.....	44
FIGURA 8	Projeto Esparrama na Padaria-Escola – Núcleo de Esportes, Professora Isabel.....	48
FIGURA 9	Placa informativa dos ambientes do prédio da Gestão do CEU Paz.....	50
FIGURA 10	Placa informativa dos ambientes do prédio da Gestão do CEU Paz.....	53
FIGURA 11	Aula de <i>crossfit</i> na Sala de Ginástica, Bloco da Gestão, da Cultura e dos Esportes, CEU Paz..	57
FIGURA 12	Piscina do CEU Paz.....	58
FIGURA 13	Esquema do Centro Educacional Carneiro Ribeiro.....	68
FIGURA 14	Foto de um CIEP.....	70
FIGURA 15	Foto de um CIAC, transformado em CAIC após o <i>impeachment</i> que tirou o Presidente Fernando Collor de Melo da Presidência da República em 1992.....	74
FIGURA 16	Planta do parque infantil.....	78
FIGURA 17	Biblioteca Tatuapé, 1950, arquiteto Hélio Duarte.....	83
FIGURA 18	Foto da maquete do Espaço Criança, desenvolvida pela equipe da EDIF, sob a coordenação de Mayumi de Souza Lima, entre dezembro de 1989 e janeiro de 1990.....	90
FIGURA 19	Foto de participantes das atividades esportivas e sociais que a autora conheceu durante a pesquisa de campo realizada no CEU Paz.....	120

ÍNDICE DAS TABELAS

TABELA 1	Resumo das dissertações e teses contendo as palavras-chave 'Centro Educacional Unificado' e 'CEU', na área da Educação, entre 2009 e 2012, nas Universidades: USP, UNESP e PUC-SP, elaborado para esta pesquisa.....	24
TABELA 2	Atividades esportivas desenvolvidas no CEU Paz em setembro de 2014.....	56
TABELA 3	Características socioeconômicas dos distritos pertencentes à jurisdição da Diretoria de Educação Freguesia/Brasilândia.....	113
TABELA 4	Relação dos participantes.....	123
TABELA 5	Tempo que os participantes conhecem o CEU Paz.....	125
TABELA 6	Quantidade de dias no mês em que o participante frequenta o CEU Paz.....	126
TABELA 7	Relato de participante. Nome: Piná. Categoria: cidadania.....	131
TABELA 8	Relato de participante. Nome: Piri. Categoria: cidadania.....	133
TABELA 9	Relato de participante. Nome: Adão. Categoria: cidadania.....	135
TABELA 10	Relato de participante. Nome: Adriana. Categoria: cidadania.....	137
TABELA 11	Relato de participante. Nome: Rosa. Categoria: Cidadania.....	139
TABELA 12	Relato de participante. Nome: Maria. Categoria: cidadania.....	141
TABELA 13	Relato de participante. Nome: Carlos. Categoria: educação popular.....	144
TABELA 14	Relato de participante. Nome: Piri. Categoria: educação popular.....	146
TABELA 15	Relato de participante. Nome: Isabel. Categoria: educação popular.....	147
TABELA 16	Relato de participante. Nome: Anália. Categoria: educação popular.....	149
TABELA 17	Relato de participante. Nome: Elza. Categoria: educação popular.....	151
TABELA 18	Relato de participante. Nome: Andréia. Categoria: integração.....	155

TABELA 19	Relato de participante. Nome: Elza. Categoria: integração.....	157
TABELA 20	Relato de participante. Nome: Sueli. integração.....	159
TABELA 21	Relato de participante. Nome: Nina. Categoria: participação.....	161
TABELA 22	Relato de participante. Nome: Carla. Categoria: participação.....	162
TABELA 23	Relato de participante. Nome: Ariane. Categoria: participação.....	164
TABELA 24	Relato de participante. Nome: Carlos. Categoria: participação.....	165
TABELA 25	Relato de participante. Nome: Carlos. Categoria: arquitetura.....	167
TABELA 26	Relato de participante. Nome: Piná. Categoria: arquitetura.....	168
TABELA 27	Relato de participante. Nome: Karen. Categoria: arquitetura.....	169
TABELA 28	Relato de participante. Nome: Elza. Categoria: Arquitetura.....	170

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
1.1	Origem do problema.....	17
1.2	Objeto de estudo.....	18
1.3	Delimitação da pesquisa.....	19
1.4	Objetivos da pesquisa.....	20
1.5	Metodologia da pesquisa.....	21
1.6	Relevância acadêmica da pesquisa.....	23
1.7	Relevância social da pesquisa.....	25
2	O PROJETO CEU.....	28
2.1	O Centro Educacional Unificado.....	29
2.2	O complexo em seu projeto original.....	34
2.3	São Paulo, o Projeto CEU e a Associação Internacional das Cidades Educadoras.....	61
2.4	Iniciativas educacionais brasileiras que podem ter influenciado o Projeto CEU.....	63
2.4.1	Influência de experiências brasileiras.....	64
2.4.2	Influência de experiências paulistanas.....	76
3	EDUCAÇÃO POPULAR.....	95
3.1	Revisitando o conceito de educação popular.....	95
3.2	Os sujeitos da educação popular.....	103
4	UNIVERSO DA PESQUISA.....	108
4.1	Periferia, território e educação popular.....	109
4.2	A coleta de dados	117
4.2.1	Um estudo de caso: o Projeto CEU.....	117
4.2.2	Características do estudo de caso e da pesquisa desenvolvida.....	118
4.3	Os sujeitos da pesquisa.....	120
5	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	127
5.1	Cidadania.....	129
5.2	Educação Popular.....	142
5.3	Integração.....	152
5.4	Participação.....	160
5.5	Arquitetura.....	165
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	172
	REFERÊNCIAS.....	177

APÊNDICES

Apêndice 1	Termo de consentimento livre e esclarecido.	186
Apêndice 2	Questionário de pesquisa.....	187
Apêndice 3	Síntese da primeira entrevista coletiva realizada no CEU Paz e questão disparadora para a segunda entrevista.....	189
Apêndice 4	Entrevista com diretora de Unidade Educacional do CEU PAZ.....	192
Apêndice 5	Entrevista com Gestora do CEU	193

ANEXO 1	194
----------------------	------------

1 INTRODUÇÃO.

Desde a implantação do Projeto CEU na Cidade de São Paulo, desenvolvi admiração pela iniciativa. Como trabalhadora da Rede Municipal de Educação que foi um dia estudante da mesma rede, vislumbrei, junto com a cidade, um novo caminho para a educação brasileira.

Talvez o primeiro prédio escolar que eu tenha admirado na vida seja o da EMEF Fábio da Silva Prado (DRE Penha)¹, onde iniciei minha vida escolar, em 1974. Era à época uma escola com projeto arquitetônico diferente do modelo de escola que predominava na Cidade de São Paulo, com espaços diferenciados, fruto de um movimento denominado Arquitetura Moderna.

Mais tarde, cursei o Magistério, nível médio, na EMEFM Derville Allegretti (DRE Jaçanã/Tremembé)², também da Rede Municipal da Cidade de São Paulo. Os estágios supervisionados foram quase em sua totalidade realizados em Unidades Educacionais da mesma rede. A observação dos diversos espaços onde a educação é realizada nesta cidade, e a admiração por determinadas iniciativas pode ser uma explicação pela qual a educação em São Paulo seja, ao mesmo tempo, parte da minha história pessoal e alvo de um grande interesse pela influência que a arquitetura pode ter sobre o ato educativo.

Filha da classe trabalhadora pude vivenciar as experiências próprias de uma infância que encolhia, ao mesmo tempo em que a cidade se expandia.

Essas experiências foram fundamentais para a inquietação que surgiu durante a trajetória profissional, como professora e como diretora de escola.

¹ Diretoria Regional de Educação, nomenclatura em 2.014 para os órgãos intermediários entre a Secretaria Municipal de Educação e as escolas da Rede Municipal de Educação.

² Id.

1.1 Origem do problema.

A problemática desta pesquisa surgiu aos poucos, durante a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Como professora da escola pública atuando na periferia de São Paulo por opção, a educação com qualidade social sempre foi uma preocupação.

Desde o meu ingresso na Rede Municipal de São Paulo, em 1991 até hoje, muitas experiências me levaram a uma relação de admiração pelo Projeto CEU.

Ao chegar no primeiro dia de trabalho em uma escola de ensino fundamental, distante poucos quilômetros do CEU Paz, no distrito de Vila Brasilândia, bairro Vila Terezinha, tinha a certeza, que me acompanha até hoje, de que a opção que fiz pela educação pública estava relacionada com a contribuição para a transformação e emancipação da população da periferia de São Paulo. Fui professora do Ensino Fundamental I de 1991 a 2010, quando, por meio de concurso de acesso, me tornei diretora de escola.

Durante os dezenove anos em que estive em sala de aula, sempre trabalhei na periferia da região da Vila Brasilândia e da Vila Nova Cachoeirinha, distrito vizinho e com características semelhantes.

No meio do percurso enquanto professora da Rede Municipal de São Paulo, uma experiência marcante foi o convite, em abril de 2003, para integrar a equipe pedagógica da recém criada Coordenadoria de Educação da Casa Verde/Cachoeirinha. Era formadora do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), além de exercer a função de membro do Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa (GAAE). Essa experiência durou até o final de 2004, e me colocou próxima da implantação do Projeto CEU na cidade de São Paulo. Daqueles dias até 2014, ano desta pesquisa, passaram-se onze anos que atravessaram governos com matrizes político-pedagógicas diferenciadas.

Hoje, o mesmo Partido dos Trabalhadores que implantou os primeiros CEUs governa a cidade. Em seu plano de governo, a atual gestão tem o CEU como

meta, tanto a retomada do conceito inicial de sua implantação, como a ampliação da rede, por meio de uma proposta diferenciada, que incorpora equipamentos de diversas secretarias, o Território-CEU.

A história da educação na cidade atravessa a minha própria história de vida e profissional, e por essa razão, investigar a validade de um projeto que acompanha boa parte dessa trajetória passa a ser uma necessidade que me acompanha.

1.2 Objeto de estudo.

Estar no Programa de Educação: Currículo, nível mestrado abre para mim a possibilidade de, construindo e vivendo a pesquisa, conhecer aspectos da experiência que considero fundamentais para buscar respostas às minhas questões iniciais:

- O Projeto CEU pode potencializar uma experiência de educação popular?
- Como a construção de complexos que reúnem educação, cultura e esporte na periferia da cidade pode trazer contribuições para a consolidação do direito à cidadania para a população que não alcança a mobilidade física e social como a que reside em áreas mais centrais?
- Podemos considerar o Projeto CEU fruto de um legado histórico que parte de outras iniciativas em educação popular na cidade de São Paulo e no Brasil?
- O que pensa sobre o CEU o cidadão que participa das atividades do projeto?
- Quais as concepções sobre o projeto daqueles que participaram direta ou indiretamente de sua implantação?
- O que pensam sobre o CEU os que trabalham ou trabalharam no complexo?

A partir de tais inquietações, este trabalho se insere como uma necessidade para a pesquisadora. Então, o principal foco de investigação deste trabalho

passa a ser: **Quais as concepções existentes sobre uma experiência educacional na Cidade de São Paulo: o Centro Educacional Unificado?**

A nossa hipótese é a de que o CEU pode ser fruto de uma construção histórica de Educação Popular no Brasil, que tem na arquitetura um fator primordial para a oferta de educação com qualidade social para a classe trabalhadora, sendo ele mesmo um complexo que possibilita uma forma evoluída dessa mesma educação popular, em atendimento às necessidades da sociedade paulistana e brasileira, no século XXI. Por essa razão, apesar das descaraterizações sofridas em relação ao projeto inicial, sobrevive e necessita de um currículo para o desenvolvimento da educação cidadã, cumprindo, dessa forma, os objetivos propostos em sua implantação.

1.3 Delimitação da pesquisa.

Os Centros Educacionais Unificados são lugares complexos onde ocorrem diversas atividades diárias. Para identificar e analisar tais práticas nos 45 CEUs existentes na cidade, a um trabalho de mestrado, dado o tempo escasso que dele depende, nos parece inviável, então optamos por realizar esta pesquisa preferencialmente no CEU Paz. A escolha do local se deu pela identificação profissional da pesquisadora com a região, que iniciou sua carreira próximo ao local. A Vila Brasilândia apresenta, no entanto, características similares aos outros bairros e distritos onde foram implantados os outros CEUs. Poderá haver uma ampliação para atores que atuam ou atuaram em outros CEUs da cidade, de acordo com as necessidades identificadas no decorrer do trabalho de investigação.

Sobre o Projeto CEU há diversas possibilidades de abordagens. Nosso objeto de estudo, entretanto, diz respeito às práticas de educação não-formal, ou seja, não realizada no interior das Unidades Educacionais (Escola Municipal de

Educação Fundamental, Escola Municipal de Educação Infantil e Centro de Educação Infantil) que compõem o CEU. O nosso trabalho tratará especificamente da possibilidade para a Educação Popular a partir do Complexo como um todo, especialmente nos espaços dedicados à cultura e ao esporte. Por essa razão, a pesquisa se deu com atores que participam dos espaços de educação não-formal do CEU, sendo atores que participam ou participaram do Projeto fora dos equipamentos educacionais. A educação emancipatória por meio do associativismo compõe tematicamente este trabalho, pelo fato de ser esse um meio importante para a Educação Popular.

1.4 Objetivos da pesquisa.

A implantação dos CEUs na Cidade de São Paulo, ocorrida a partir de 2003, completa onze anos no momento desta pesquisa. Consideramos importante a avaliação do projeto a partir dos princípios que nortearam o Decreto 42.832, de 6 de janeiro de 2003 (SÃO PAULO 2003) e das perguntas iniciais da pesquisadora ao desejar realizar esta investigação. São objetivos desta pesquisa:

- Investigar a relação entre Projeto CEU e cidadania.
- Investigar a relação entre Projeto CEU e a Educação Popular.
- Investigar a existência de integração entre o bloco didático e os núcleos de cultura e esporte no CEU.
- Identificar formas de participação social existentes no CEU Paz.
- Identificar a importância da arquitetura para o Projeto CEU.

1.5 Metodologia da pesquisa.

Para atingir aos objetivos propostos pela pesquisa, a escolha de um caminho metodológico é essencial.

A partir do final do século XIX iniciou-se, no meio acadêmico, a reivindicação de uma metodologia autônoma ou compreensiva para as ciências do mundo da vida (CHIZZOTTI, 2013). Tal reivindicação marcou o surgimento da pesquisa qualitativa.

A opção metodológica desta pesquisa, realizada principalmente sob a abordagem qualitativa, contendo, entretanto, elementos quantitativos essenciais à compreensão de fatos, é a que se aproxima da estratégia de estudo de caso.

A escolha metodológica é fruto da identificação entre o problema da pesquisa **Quais as concepções existentes sobre uma experiência educacional na Cidade de São Paulo: o Centro Educacional Unificado?** e as características da estratégia selecionada. De acordo com André (2005), um estudo de caso sempre envolve uma instância em ação.

Merriam (*apud* ANDRÉ, 2005) conclui que quatro características são essenciais no estudo de caso, a saber: particularidade, descrição, heurística e indução, explicando cada uma delas:

- **Particularidade:** A estratégia de estudo de caso focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular. O caso em si tem importância, seja pelo que revela sobre o fenômeno, seja pelo que representa.
- **Descrição:** O produto final de um estudo de caso é uma descrição densa do fenômeno em estudo. Uma descrição completa e literal do fenômeno estudado.

- **Heurística:** Os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Espera-se que relações e variáveis desconhecidas emergem dos estudos de caso, levando a repensar o fenômeno investigado.
- **Indução:** Os estudos de caso podem revelar a descoberta de novas relações, conceitos, compreensão, mais do que verificação ou hipótese pré-definida.

Encontramos nesse caminho metodológico uma possibilidade de conhecimento aprofundado das práticas cotidianas do CEU por meio de diversas **técnicas de recolha de dados**, assumindo que a fundamentação da estratégia está menos relacionada às técnicas selecionadas do que ao conhecimento que dele advém (ANDRÉ, 2005):

- 1) **Análise bibliográfica:** por meio da revisão da literatura, tanto nos aspectos conceituais, abordando Educação Popular; Pedagogia Social (conceito em construção no meio acadêmico) e uma possível abordagem curricular subjacente; Territorialidade e Cultura; história da educação na cidade de São Paulo a partir do início do século XX, História da implantação dos Centros Educacionais Unificados.
- 2) **Análise documental:** a legislação concernente ao Projeto CEU durante os dez anos que separam a sua implantação do ano de 2014, quando está sendo realizada esta pesquisa; os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo referentes aos anos do governo que implantou os CEUs (2000-2004); documentos oficiais relativos ao governo que sucedeu àquele anteriormente citado, especialmente no primeiro ano, para identificar eventuais transformações conceituais do projeto analisado.
- 3) **Entrevistas individuais semiestruturadas** a profissionais que tenham relação direta ou indireta com a implantação do Projeto CEU.
- 4) **Entrevistas individuais semiestruturadas** a pessoas que participam ou têm familiares participantes de atividades no CEU Paz;
- 5) **Entrevista coletiva:** realizada em dois encontros marcados previamente, contando com a participação da gestora do CEU Paz e da

professora de Educação Física, responsável pelo Núcleo de Esportes do CEU Paz. Os participantes serão convidados a falar sobre a importância que atribuem ao CEU em relação à sua vida e à vida do bairro, Jardim Paraná. Serão pessoas da comunidade em geral, buscando trazer ao grupo pessoas sejam responsáveis por alunos e pessoas da comunidade em geral, desde que estas participem de atividades no CEU. Total de dois encontros com 20 pessoas no grupo. O grupo será o mesmo nos dois encontros, podendo-se excluir/ incluir o máximo de dois participantes, de um encontro para o outro, de acordo com as necessidades pessoais.

As práticas relacionadas ao currículo oficial da Rede Municipal de São Paulo, desenvolvidas no interior das Unidades Educacionais não serão foco desta pesquisa, mas eventualmente a relação destas com as atividades da educação informal poderão ser analisadas, especialmente no tocante à investigação de eventuais transformações viabilizadas no interior das escolas. Espera-se que esse conteúdo desponte na pesquisa, sem uma intervenção pontual a respeito. A ausência poderá ser indicativa de pontos fragilizados na relação entre as Unidades Educacionais e as atividades desenvolvidas nos núcleos de Cultura e Esporte do Centro.

1.6 Relevância acadêmica da pesquisa.

Outras pesquisas sobre o Projeto CEU já foram realizadas pelos pesquisadores das principais universidades brasileiras. Algumas delas são apresentadas no quadro-resumo abaixo.

AUTOR.	ANO.	INSTITUIÇÃO.	TÍTULO.
BARBIERI, FABIOLA FRANCISCO.	2012	PUC SP Mestrado acadêmico em História, Política e Sociedade.	OS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS (CEUS) DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO E O RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS.
LE MOS, CHARLENE KATHLEN DE.	2012	USP Mestrado Acadêmico em Ciência da Informação - Escola de Comunicação e Arte.	BIBLIOTECAS DOS CENTROS EDUCACIONAIS UNIFICADOS (CEUS): a construção de uma cultura comum.
PACHECO, REINALDO TADEU BOSCOLO.	2009	USP Faculdade de Educação Doutorado.	O ESPETÁCULO DA EDUCAÇÃO: os centros educacionais unificados do município de São Paulo.
SILVA, SUSETE RODRIGUES DA..	2012	UNESP. Mestrado Acadêmico em Artes.	O PENSAMENTO VIVO DE MÁRIO DE ANDRADE: DOS PARQUES INFANTIS AOS CEUS DA CIDADE DE SÃO PAULO.
SOUZA, RICARDO DE.	2010	USP Faculdade de Educação.	A EDUCAÇÃO SOCIAL EM ESPAÇOS DE EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA: as potencialidades dos CEUS.

TABELA 1: Resumo das dissertações e teses contendo as palavras-chave 'Centro Educacional Unificado' e 'CEU', na área da Educação, entre 2009 e 2012, nas Universidades: USP, UNESP e PUC-SP, elaborado para esta pesquisa.

A contribuição que pretende esse trabalho é, acima de tudo contextualizar o Projeto CEU na historicidade da educação na Cidade de São Paulo. No trabalho, são consideradas as influências de outras experiências em Educação Popular no Brasil, entretanto, nossa proposta é, principalmente, apresentar o projeto como um possível amadurecimento nas ações em Educação Popular na Rede Municipal de Educação de São Paulo,

A Educação Popular, no século XXI, assume um caráter diferenciado e ampliado em relação ao século XX, de oferecer ao cidadão espaços públicos que possam atender às suas necessidades para a promoção de sua cidadania. Esse papel, novo e essencial em relação às experiências do passado, leva-nos tanto a desejar conhecer com maior profundidade as experiências já concretizadas quanto reconhecer um terreno fértil para as práticas de Educação Popular condizentes com o nosso tempo. Esse também é um propósito da investigação que pretendemos com este trabalho.

1.7 Relevância social da pesquisa.

Em 2014 temos na educação integral um tema valorizado no debate acerca da educação de qualidade. O CEU é uma proposta de educação integral que transborda o ambiente escolar, faz uma interface importante com a comunidade, levando a esta uma perspectiva de cidadania inédita no cenário educacional de São Paulo. Essa pode ter sido a razão pela qual atravessou dois governos com diferenças de concepções sobre o papel da educação, talvez se concretizando enquanto política educacional de Estado. Uma política que, conforme será mencionado na seção 2 deste trabalho, não surgiu a partir de uma vontade dos governantes, mas como consequência das diversas contribuições de estudiosos, tanto na educação quanto na sociologia, na geografia, no serviço social, na arquitetura, para citar algumas áreas que podem ter trabalhado para a sua consecução. Uma contribuição, aliada à vontade de tantos trabalhadores que fazem o cotidiano do CEU.

Segundo Koga (*in* SPOSATTI e KOGA, 2013a), a consciência do cenário territorial excludente e de risco ambiental nessas áreas é fundamental para compreender a importância central das políticas públicas na proteção social do cidadão, considerando-se acima de tudo a incidência de diferentes formas de exclusão e vulnerabilidade social.

Consideramos necessária transformação da realidade empírica da vida do CEU em currículo como fato, o que segundo Young (*apud* GOODSON, 2012, p. 18 e 19) é fundamental porque este:

(...) precisa ser considerado não como mera ilusão, camada superficial da prática escolar de alunos e professores, mas como uma realidade social, historicamente específica, expressando relações de produção particulares entre pessoas.

Goodson (2012) complementa sua definição de currículo de fato, considerando o pré-ativo, que ao tornar-se realidade social, permite negociação e avaliação. As práticas transformadoras não podem simplesmente ocupar o lugar de currículo interativo (currículo como prática). Goodson (2012, p.21) prossegue, em defesa de uma certa simbiose entre currículo de fato e currículo como prática:

Todo conceito progressivo de currículo (e de criação de currículo teria que trabalhar com o currículo realizado na prática como um componente central. Todavia, a crença absoluta nas propriedades de “transformação do mundo” que o currículo como prática possa ter, é, penso eu, insustentável(...). Uma visão assim é estimada pelo atual estágio de subdesenvolvimento do nosso modo de entender o currículo pré-ativo. Entender a criação de um currículo é algo que deveria proporcionar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea.

As práticas desenvolvidas nos diferentes equipamentos que compõem os Centros Educacionais Unificados são a representação de um currículo, seja ele currículo como fato ou currículo pré-ativo, razão pela qual consideramos necessário um exame de tais práticas a partir das pessoas que formam a comunidade do CEU.

Ao explicitar concepções sobre o complexo, pretendemos evidenciar qual a relação entre o que foi idealizado na implantação do Projeto CEU, as concepções existentes na sociedade a respeito e as práticas realizadas em seu interior que confirmem ou não a existência ou o estabelecimento de uma práxis que considere os princípios norteadores do projeto. A partir da realidade analisada, acreditamos poderem ser propostos caminhos para a consecução de objetivos que contribuam para o Projeto Político Pedagógico do CEU,

encontrando formas de um desenho curricular que busque os objetivos idealizados ou a reformulação desses objetivos, na busca pela realização dos objetivos iniciais do Projeto CEU.

2 O PROJETO CEU.

*“Se o poeta é o que sonha
O que vai ser real
Vou sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal”
(Milton Nascimento- Fernando Brant)*

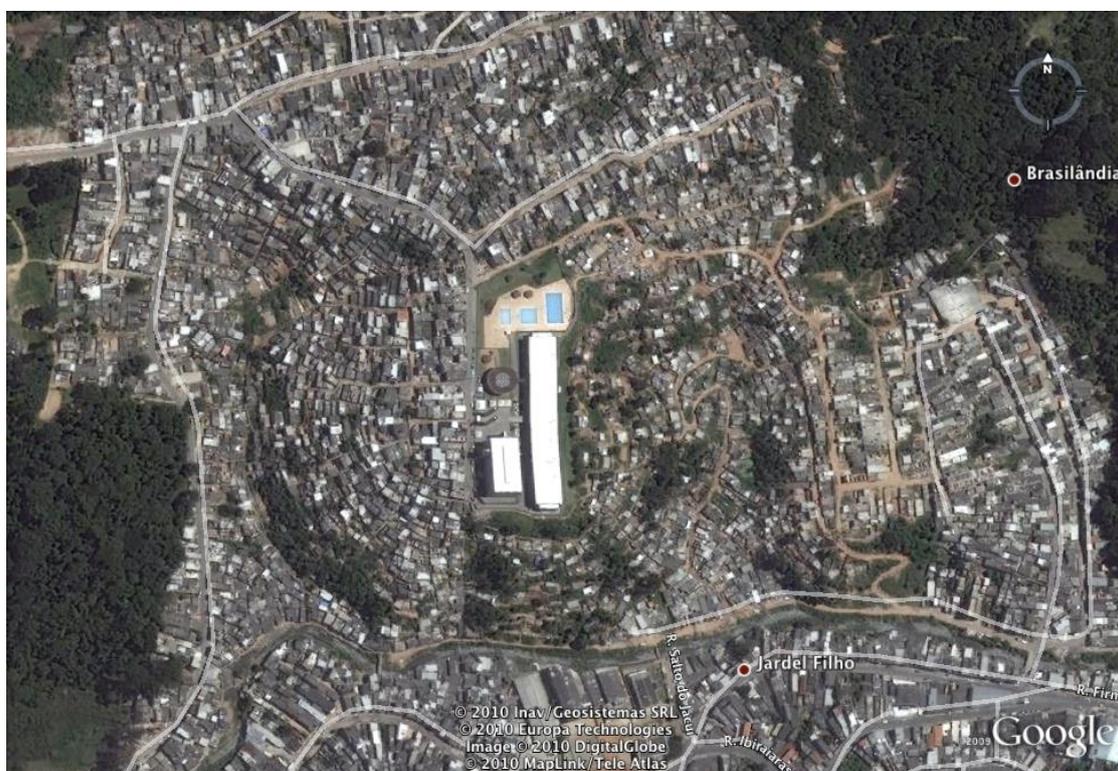


FIGURA 1: Foto aérea do CEU Paz.³

³Fonte: Cinemabrasilândia.wordpress.com

2.1 O Centro Educacional Unificado.

Implantado em São Paulo em 2003, o Projeto CEU foi apresentado pela prefeitura como uma iniciativa que se propunha a trazer à cidade a discussão sobre o direito à educação de qualidade. O conceito já amplamente discutido na época, alcança em 2014 sua máxima relevância no meio educacional, devido à preocupação expressa pelos teóricos com uma educação de qualidade social ou sociocultural, em ações que superem a ideia de política de governo e remetam a uma real política de estado, pois, de acordo com Casali (*in* MANHAS, 2011, p. 32), “(...) as condições de qualidade verificadas nas inovações, por uma questão de garantia de direito a todos os cidadãos, em algum momento, devem começar a se materializar.”

O Projeto CEU teve início oficialmente pelo Decreto 42.832 de 6 de fevereiro de 2003 (SÃO PAULO, 2003), mas começou a ser esboçado ainda em 2001.

A ex-prefeita Marta Suplicy teria afirmado em obra autobiográfica (SUP LIC Y, 2008) que dois estudos importantes da época teriam inspirado o projeto. Primeiro, a pesquisa realizada em 2000 na Vila Brasilândia pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CENPEC) sobre os desejos dos adolescentes. A partir dessa pesquisa pôde-se constatar que os adolescentes queriam, além de trabalho e oportunidade, um lugar para se encontrarem e conviverem, uma vez que os altos índices de violência os havia expulsado das ruas. Essa pesquisa, realizada em uma área de intensa densidade demográfica e um quadro de exclusão muito contundente, era o retrato da situação da periferia de São Paulo como um todo. O estudo, mais tarde, em 2003, deu origem ao Mapa da Juventude de São Paulo, realizado em parceria pela Coordenadoria da Juventude da Prefeitura de São Paulo e o Centro de Estudos de Cultura Contemporânea.

Segundo, o Mapa da Exclusão/Inclusão Social, trabalho publicado também em 2000 pela socióloga Aldaíza Sposati, secretária de Assistência Social da gestão de Marta Suplicy. Esse trabalho foi desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) em parceria com o Programa de Pesquisas

em Geoprocessamento do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), e o Instituto de Estudos, Formação e Assessoria em Políticas Sociais (POLIS). Foi, segundo Dória e Perez (2007), uma ferramenta de análise importante para produzir novas relações entre os dados censitários existentes e possibilita analisar sua sensibilidade geográfica.

Analisando documentos legais da Prefeitura de São Paulo, por meio do Decreto 42832/03 (SÃO PAULO, 2003), pode-se observar no Considerando que a Prefeitura Municipal de São Paulo apresenta à cidade, pela primeira vez, os objetivos do Projeto CEU:

CONSIDERANDO que a ação educativa é norteada pelos princípios da participação, descentralização e autonomia, bem como da inclusão, não só escolar, mas também sócio-econômica da população;

CONSIDERANDO a urgência de implementar projetos que viabilizem a reversão do quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional;

CONSIDERANDO a escassez da oferta de lazer e entretenimento nos bairros da periferia, em evidente desigualdade com a região central da cidade;

CONSIDERANDO que o Centro Educacional Unificado - CEU propiciará à população acesso a bibliotecas, centros culturais e esportivos, integrados aos Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, num complexo único concebido em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico, conferindo novo significado ao espaço escolar (...).

Transformando o texto em objetivos, podemos ter um desenho da intencionalidade trazida pelo Projeto CEU, por meio do Decreto (SÃO PAULO, 2003):

- Participação, descentralização e autonomia como princípios;
- Inclusão escolar e socioeconômica da população;
- Reversão do quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional;
- Oferta de lazer e entretenimento nos bairros de periferia, em evidente desigualdade com a região central da cidade;

- Acesso a bibliotecas, centros culturais e esportivos integrados aos Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs, num complexo único concebido em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico, conferindo novo significado ao espaço escolar.

A dinâmica da urbanização das cidades da América Latina seguiu um ritmo desenfreado, de acordo com Davis⁴ (2012), em especial na década de 1990, após o Consenso de Washington, contrariando a teoria econômica clássica, uma vez que as cidades já apresentavam escassez de emprego e tiveram intensificada a diminuição do Estado enquanto provedor de serviços essenciais. A explicação, de acordo com o autor (DAVIS, 2012, p. 31), seria um fenômeno bastante conhecido no cenário brasileiro:

Houve um êxodo parcialmente projetado, já que o Consenso de Washington (o programa de austeridade e recuperação genericamente implementado pelo FMI⁵ e Banco Mundial) priorizava a agricultura em larga escala voltada para exportação às custas da opressão da produção local de grãos e agricultura de subsistência.

Em 2003, a Cidade de São Paulo, então recentemente mapeada pelo estudo da equipe da Professora Aldaíza Sposati (PUC SP), apresentava bolsões de concentração demográfica na periferia, em que as pessoas se encontravam abaixo da linha de pobreza, como o próprio estudo demonstrou (SPOSATI, 2001). Isso, na maior cidade da América Latina.

⁴ Mike Davis, urbanista norte-americano reconhecido mundialmente, autor do livro Planeta Favela.

⁵ Fundo Monetário Internacional.

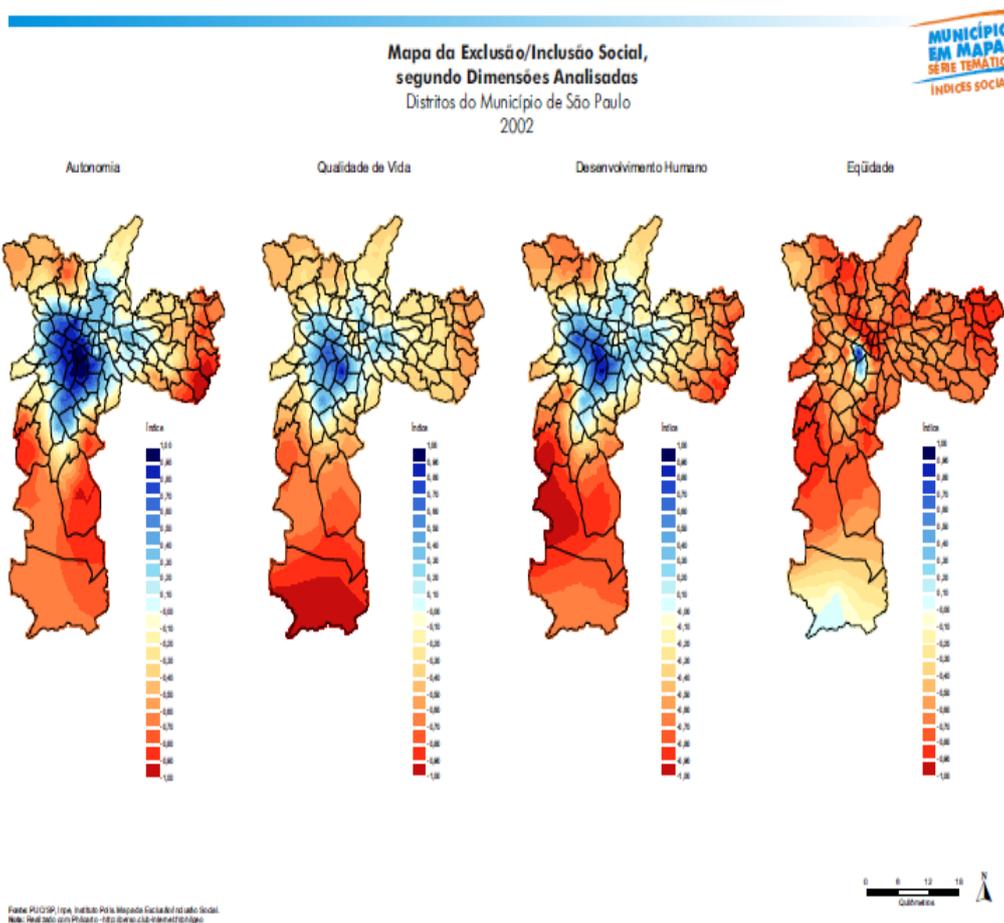


FIGURA 2: Mapa da exclusão/inclusão social. ⁶

O mapa da exclusão/inclusão social demonstra, conforme a **Figura 2**, a diferença, em números, de aspectos que denotam maior ou menor grau de cidadania, de acordo com os distritos da cidade. Áreas em azul representam maior qualidade de vida, desenvolvimento humano, autonomia e equidade. Áreas amareladas representam um padrão médio e áreas em vermelho e vermelho-magenta, áreas onde esses aspectos são encontrados de forma incipiente. O distrito referente à Vila Brasilândia aparece em tom vermelho ou vermelho-alaranjado em quase todos os mapas. Apenas no que se refere à qualidade de vida, onde o amarelado no mapa representa o contato com a natureza, que faz da região uma área onde a poluição ambiental e a sonora são menores.

⁶ Fonte: PMSO, 2014.

De acordo com Davis (2012, p.31), a partir de 1990 houve uma dissociação entre a demografia urbana e o desenvolvimento – de empregos e investimento municipal – sem precedentes na história moderna. E o autor prossegue na análise: “Nessa época, os novos pobres urbanos (incluindo trabalhadores formais que perderam o emprego e “imigrantes” da zona rural) tiveram que resolver o dilema da sobrevivência por si mesmos, com investimento público mínimo”.

Segundo o autor (DAVIS, 2012) desde a década de 1990 as desigualdades vêm-se intensificando nos grandes aglomerados urbanos, e a “ajuda” internacional que marcou a época não incidiu sobre essas populações, gerando o que Davis define como tendência das cidades latino-americanas:

- Urbanização da pobreza rural;
- Crescente escassez de investimento em infraestrutura urbana e educação (a grande dívida global que temos com as gerações futuras);
- Fim da fronteira de livre invasão de terrenos desocupados;
- Valores abusivos de aluguel e exploração dos paupérrimos pelos pobres;
- Superpopulação e hiperconcorrência ‘darwiniana’ em nichos de empregos informais e precarizados.

O autor (DAVIS, 2012), adiante, aponta uma solução para o paradoxo entre garantir o espaço público e o consumo privado ao cidadão, como forma de igualdade. A abundância pública – representada por grandes parques públicos urbanos, museus gratuitos, bibliotecas e inúmeras possibilidades, de interação humana, são apontados como uma rota alternativa para uma vida rica baseada em uma sociabilidade que não agride a Terra.

A preocupação com os espaços públicos também é compartilhada por Santos (2012), que alerta para o fato de que os espaços públicos, na maioria das vezes, foram privatizados. O resultado a esse e outros agravos à vida pública, segundo o autor (SANTOS, 2012, p. 65), tem como consequência um espaço empobrecido: “É um espaço empobrecido e que também se empobrece: material, social, política, cultural e moralmente. (...) a própria existência vivida

mostra a cada qual que o espaço em que vivemos é, na realidade, um espaço sem cidadãos.”

Em busca da desalienação, superação do estado de alienação que a sociedade do consumo impõe ao cidadão, Santos (2012, p. 85) defende que, ao ser subtraído dos mais pobres o direito ao consumo pleno, ocorre que o risco de exposição ao consumo e a possibilidade de alienação são menores.

Os que vivem em nossas casas improvisadas nas pontas de rua ou se acotovelam nos cortiços, os que vivem o dia-a-dia da ocupação provisória ou mal paga, os que não têm um amanhã programado, são, afinal, os que têm direito à esperança como direito e ao sonho como dever. Não são devaneios irresponsáveis, porque se incluem num projeto que o mundo em torno autoriza.

2.2 O complexo em seu projeto original.

O bloco didático:

O bloco didático é composto de três equipamentos destinados à educação formal: um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Também compõem esse bloco o telecentro, a biblioteca, a padaria comunitária e os equipamentos de apoio como salas dos professores, administração das unidades escolares, cozinha, refeitório.

O Centro de Educação Infantil (CEI):



FIGURA 3: Vista do prédio do CEI do CEU Paz⁷.

Este espaço atende ao público infantil de 0 a 3 anos. Com 600 metros de área construída, totalizando um raio de 11 metros, é um espaço circular, nomeado 'redondo' pela comunidade educativa e composto por grande saguão iluminado por uma claraboia (demonstra uma preocupação ambiental de uso de recursos naturais na iluminação). As salas são modulares e se comunicam por meio de portas de correr com função de paredes móveis. As classes apresentam mesinhas e mobiliário planejado para atender ao público da melhor forma, respeitado o seu tamanho. De acordo com Dória (2007), no planejamento de equipamentos, foi pensado em muito brinquedo, na apropriação dos espaços, nas áreas livres, como espaço de crescimento a céu aberto (DÓRIA, 2007, p. 147).

⁷ Fonte: acervo pessoal da pesquisadora, 2014.

Essa concepção de respeito à infância, hoje parece óbvia, mas é fruto de uma construção histórico-conceitual, que, desde Jean-Jacques Rousseau⁸, passando pelas descobertas de Jean Piaget⁹, culminam no que Faria (1999) teria identificado como pedagogia da educação infantil, inaugurada em São Paulo por meio dos Parques Infantis criados por Mario de Andrade:

A planta arquitetônica e o regimento interno dos parques estão aqui destacados revelando entre outras características elementos para a construção de uma pedagogia da educação infantil. (...) Criticando as teorias que priorizam o crescimento dos pequenos transformando-os precocemente em alunos, futuros adultos, entendo que o espaço coletivo (com adultos e crianças) como ambiente de educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos tem por objetivo garantir seu direito à infância: o direito a brincar, a não trabalhar, a expressarem-se das mais variadas formas e intensidades, promovendo o exercício de todas as dimensões humanas (lúdica, artística, do imaginário etc.) e possibilitando a construção do conhecimento espontâneo, do imprevisto, da cultura infantil e seu intercâmbio com os adultos e suas culturas (FARIA, 1999, p.3).

Por meio dos croquis representados na figura 15, nesta seção, podemos encontrar a presença de uma preocupação arquitetônica favorecendo a essa pedagogia da educação infantil.

⁸ Jean-Jacques Rosseau, filósofo (1712-1778), natural de Genebra, na Suíça, viveu em Paris, onde conviveu com os enciclopedistas, embora divergisse de muitos deles devido a uma visão menos racionalista (...). Dentre suas obras, destacam-se: *Discurso sobre a desigualdade entre os homens*, *Do contrato social*, ambas sobre política, e *Emílio ou da educação*. Rousseau ocupa lugar de destaque na filosofia política - suas obras antecipam o ideário da Revolução Francesa -, além de ter produzido uma teoria da educação que não ficou restrita apenas ao século XVIII: seu pensamento constitui um marco na pedagogia contemporânea. (ARANHA, 2006, p.208)

⁹ Jean Piaget, Nascido em Neuchâtel (Suíça) em 1896, diplomou-se precocemente em Ciências Naturais aos 21 anos, tendo-se doutorado no ano seguinte, passando a se interessar então pela psicologia. Foi professor desta matéria nas Universidades de Neuchâtel, Lausanne e Genebra, e de psicologia genética em Sorbonne em 1952. Jean Piaget é um inovador. Consagrou suas pesquisas, de uma originalidade e de um rigor excepcionais, à descoberta da evolução mental da criança e aos problemas da epistemologia. (PIAGET, 2008, N.E.)

A Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI):



FIGURA 4: Professora e alunos da EMEI do CEU Paz¹⁰.

Atendendo aos princípios de uma pedagogia para a educação infantil, a EMEI dos CEUs também foi concebida para respeitar a fase de desenvolvimento na qual as crianças de 4 a 5 anos se encontram. Esse mesmo respeito, traduzido na arquitetura e no mobiliário, é extrapolado por meio da ideia de fazer com que os espaços também sejam educadores, por meio das relações intergeracionais. Ana Beatriz Goulart de Faria arquiteta que participou do planejamento do Projeto CEU, em depoimento teria afirmado:

Eu fui chamada para contribuir com as discussões, repensar e questionar os modelos tradicionais, para fazer provocações e alimentar discussões em torno do projeto arquitetônico, dessa proposta de fazer com que os espaços sejam educadores e que não se limitem à sala de aula. (DORIA, 2007, p. 145).

¹⁰ Fonte: Página oficial do CEU Paz. Disponível no site: <https://www.facebook.com/CEUPAZ2004>, acesso em 17/07/2014.

A EMEI, que ocupa o bloco didático, assim como a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), teria sido comparado por Alexandre Delijaicov, um dos arquitetos que assinou o projeto inicial, a um grande navio atracado no cais: “Tem-se uma proa e uma popa, que são recreios cobertos da EMEI e da EMEF. As varandas abrangem 2,5 m. de piso e 3,5m de teto. A largura de um convés de transatlântico” (DORIA, 2007, p.142)

A circulação a esse bloco é possível tanto pela área central como pelas escadas laterais.

A educação infantil planejada para o CEU busca romper com a ideia de antecipação da escolarização, segundo Doria (2007), demonstrando afinidade com o que Faria (1999, p.3) afirmou sobre o projeto educacional que dava sustentação aos parques infantis, na década de 30:

Os parques infantis criados por Mário de Andrade em 1935 podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana (Faria,1995) – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços. (...) Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam *macunaimicamente* integradas, no tríplice objetivo parqueano: educar, assistir e recrear.

Outra referência importante para se pensar a construção destinada à educação infantil no CEU é Mayumi de Souza Lima (doravante chamada de Mayumi) arquiteta, que durante o governo de Luiza Erundina (1989-1992) foi chefe do Departamento de Edificações da Prefeitura de São Paulo, órgão responsável pela construção dos equipamentos públicos, notadamente as escolas municipais e criado por ocasião daquele governo que tinha por objetivo resgatar a ideia de arquitetura em rede, iniciada por ocasião do Convênio Escolar (1943 a 1959).

Tendo participado da história da educação de São Paulo, Mayumi tinha uma forma integradora de ver a relação entre arquitetura e educação, analisada neste trabalho tanto em obra de sua autoria, quanto em dissertação de

mestrado de Cassia Shroeder Buitoni, sobre vida e trabalho de Mayumi, da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) da Universidade de São Paulo (USP). No artigo 'A criança e a percepção do espaço', Mayumi teria revelado sua preocupação:

Na realidade, apesar do crescente desenvolvimento das teorias psicopedagógicas que fundamentam a ação das escolas, poucas alterações aparecem ao longo dos anos, na organização do espaço, fazendo crer numa simples defasagem entre o setor educativo e o da arquitetura. Mas não existe essa defasagem. De fato, se examinarmos as plantas das escolas construídas até 1930, há uma coerência entre os espaços construídos e os conceitos educacionais então vigentes: a organização desses espaços deixava clara a hierarquia existente entre os membros daquela comunidade, definiam formas cristalizadas de relacionamento e em consequência, ambientes, dimensões e exigências técnicas bastante estáticas. Esta mesma hierarquia continuaria aparecendo nos anos seguintes, já com um padrão definido (...). (LIMA, 1979, p.74)

Em seu trabalho, Lima (1979) manifesta a preocupação com o que foi feito historicamente na construção de prédios escolares em São Paulo, especialmente após a década de 1950: a padronização, o rompimento da relação cuidar/educar, a racionalização econômica que marcaram as plantas dos equipamentos escolares, especialmente durante os anos de ditadura militar, demonstrando menos uma preocupação com as descobertas no campo da psicologia e mais a presença do estado mínimo.¹¹

O Projeto CEU fruto de uma concepção de pedagogia da infância que rompe com a ideia de estado mínimo, busca para a educação infantil o protagonismo das culturas da infância, a circulação entre os diversos espaços, sejam eles destinados à educação, ao esporte ou à cultura, o contato com outras crianças e com adultos. Na época de sua implantação, segundo Doria (2007), a intenção

¹¹ Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionais* e eficientes possíveis. Lalo Watanabe Minto. Histedbr, Faculdade de Educação, UNICAMP. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm.

era levar a toda a Rede Municipal de Educação (RME) esse conceito. O cuidado na ocupação do espaço, segundo Silva (2012), no projeto dos móveis e na delicadeza em dar significado aos ambientes permitiu que o projeto arquitetônico recebesse a comunidade de forma acolhedora e ainda pudesse estabelecer vínculos próprios de pertencimento, tornando o espaço significativo.

Cada CEU recebeu um projeto único, que tomou como base a natureza e tamanho do terreno, as necessidades locais de cada comunidade e o mínimo de padronização estabelecida. Essa maneira de projetar o CEU na cidade garantiu a melhor ocupação do espaço e permitiu a relação orgânica entre os diversos espaços, facilitando a circulação das pessoas das mais variadas idades de forma íntegra (SILVA, 2012, p.152).

Buitoni (2009), citando a preocupação de Mayumi em relação ao espaço de educação da criança, transcreve trecho de autoria da ex-diretora de EDIF que demonstra o olhar da arquiteta para a relação entre educação e arquitetura:

Foi nesse observar assistemático, num compromisso descompromissado, que a nossa atenção foi chamada pela forma como o poder, primeiro, da sociedade de classes, segundo, das instituições representativas dessa sociedade, e terceiro, dos adultos em geral, se apodera do espaço da criança e o transforma num instrumento de dominação.

A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações visuais e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltadas para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados – se possível limpos -, destituídos de vontade própria e temerosos de indagações. Nesse processo, somos todos co-responsáveis. Há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle que perpassa todos os nossos comportamentos adultos em relação à criança: precisamos sentir-nos donos da situação, ter presentes todas as alternativas que a criança poderá escolher; porque só assim nos sentiremos seguros. A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação (LIMA *apud* BUITONI, 2009, p.64).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental:



FIGURA 5: Professor alunos da EMEF do CEU Paz.¹²

Esse equipamento educacional integra a nave do bloco didático, junto à EMEI. É destinado à educação de crianças, adolescentes e adultos. Nos dois turnos diurnos, funciona o ensino regular do Ensino Fundamental, atendendo a crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, em média. No noturno, atende ao jovem e ao adulto trabalhadores, na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Pensamos se, para essas duas modalidades atendidas pela EMEF, o benefício trazido pelo Complexo é maior, uma vez que nessa idade se concentram as maiores necessidades quanto à educação integral, inexistente até o ano de 2003 na Cidade de São Paulo. Os CEUs são locais onde a educação ocorre de maneira interdisciplinar, menos pela atuação curricular ainda e mais pela possibilidade de formação integral do ser humano, oferecida no contraturno.

¹² Fonte: Página oficial do CEU Paz. Disponível no site. <https://www.facebook.com/CEUPAZ2004>> acesso em 17/07/2014.

Nessa faixa etária as crianças e jovens atingem maior autonomia para uso dos espaços destinados ao esporte, à cultura e à inclusão digital. Em 2014, com a adesão ao Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC), a EMEF Teotônio Vilela (EMEF do CEU Paz), por exemplo, inclui um número crescente de crianças e adolescentes a atividades que, ampliando o tempo de permanência destes na escola, têm propiciado educação com qualidade sociocultural.

Sabemos, pelas análises anteriores a desenhos curriculares nesta ou em outras cidades, a dificuldade para se quebrar a 'rigidez das grades', segundo Arroyo (2002, p.165):

As experiências interdisciplinares tentam relações mais coletivas ainda que limitadas. Há muitos professores e professoras que vêm inventando, transgredindo normas e horários à procura de relações e interações mais plenas com os educandos. Sabemos que a rigidez das estruturas escolares não facilita, antes dificulta e muito essas tentativas.

No CEU, centro que favorece o diálogo intersecretarial e entre gerações, espera-se que, de alguma maneira, a faixa etária dos alunos da EMEF seja beneficiada, a partir de uma concepção interdisciplinar que o complexo favorece.

A Educação de Jovens e Adultos que acontece no CEU, assim como toda a educação nas diferentes modalidades que atende, segue às orientações curriculares da Rede Municipal de São Paulo. Entretanto, a disponibilidade dos equipamentos de cultura, esporte e lazer parece ampliar o universo de possibilidades culturais, de lazer e de convivência. Possibilidades que se estendem aos finais de semana, no contato com crianças, adolescentes e idosos. Vemos esse processo como altamente integrador e fomentador de produção cultural para esse público adolescente, jovem, adulto e idoso.

A biblioteca:



FIGURA 6: Cia. Alumiar na Biblioteca do CEU Paz¹³.

Projetada para oferecer o acesso em caráter híbrido – composto pelo atendimento aos alunos do Complexo e à população em geral - a existência de bibliotecas nos CEUs representou o acréscimo de 45 bibliotecas públicas para a população da Cidade de São Paulo. Até 2003, a cidade dispunha de 67. Em um projeto de operação urbana que pretendeu reverter o quadro existente de exclusão social em diversos aspectos, o aumento de 40,17% na oferta de equipamento público municipal dedicado à cultura literária e acesso a fontes diversas de pesquisa pode ser considerado impactante.

No projeto inicial, as bibliotecas foram projetadas como um espaço amplo, moderno, que recebeu, segundo Dória (2007) cerca de 10.000 livros cada uma, além de jornais e revistas diários para consulta dos visitantes.

A estrutura organizacional das bibliotecas dos CEUS foi definida por LEMOS (2012, p. 62):

¹³ Fonte: Página oficial do CEU Paz. Disponível no site: <https://www.facebook.com/CEUPAZ2004>> Acesso em 17/07/2014.

As bibliotecas dos CEUs são administradas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), mas fazem parte do Sistema Municipal de Bibliotecas (SMB), ligado à Secretaria Municipal da Cultura (SMC). Sua integração, porém, faz-se unicamente por compartilharem o mesmo software de gerenciamento de bibliotecas e, conseqüentemente, as regras para o empréstimo de livros precisam ser feitas em conjunto, entre outros serviços. Por meio dele, o usuário de qualquer biblioteca do CEU torna-se um usuário da cidade, ou seja, é possível pesquisar o acervo coletivo e realizar empréstimos de livros em qualquer biblioteca municipal. Todavia, não existe uma real interação nos campos da cultura, da informação e do lazer entre as bibliotecas regidas pela SMC e pela SME.

Apesar das dificuldades em integrar a oferta de atividades culturais decorrentes da ausência de articulação sob os aspectos da cultura, a informação e do lazer, as bibliotecas podem potencializar, nos CEUs, o acesso da população da periferia da cidade aos conteúdos anteriormente disponíveis apenas em regiões mais centralizadas.

O telecentro:



FIGURA 7: Telecentro do CEU V. Atlântica, espaço compartilhado com a Universidade Aberta do Brasil¹⁴.

¹⁴ Acervo pessoal da pesquisadora, em: 02-08-14.

A gestão Marta Suplicy (2001-2004) que implantou os CEUs na Cidade de São Paulo teve, na composição do Governo Eletrônico da Prefeitura de São Paulo, Beatriz de Castro Bicudo Tibiriçá (Beá) e Sergio Amadeu da Silveira. Para eles, governo eletrônico não era sinônimo de site de serviços, mas uma possibilidade de democratizar o acesso ao poder público. Essa concepção foi decisiva na inserção dos telecentros no Projeto CEU.

Um projeto que pensa a Cidade como Educadora não pode prescindir da inclusão digital enquanto uma de suas premissas básicas. O princípio de inclusão digital por meio da democratização do acesso pode ser observado desde o Decreto 42832/03 (SÃO PAULO, 2003), em sua justificativa “CONSIDERANDO a urgência de implementar projetos que viabilizem a reversão do quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional”.

Para os coordenadores do Governo Eletrônico naquela ocasião, de acordo com CORNILLS (2012), era imprescindível que os telecentros, sejam dos CEUs ou os outros, espalhados pela cidade, funcionem sempre com software livre¹⁵. Citando Beá em entrevista (CORNILLS, 2012, p.2) escreve: “O software livre, para mim, vem como alternativa e contraponto ao pensamento individualista, competitivo. Permite autonomia e traz uma filosofia de solidariedade e compartilhamento.”

A filosofia de inclusão por meio do software livre trazida pelos telecentros deveria ser mais do que a garantia de acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação. Tanto que um telecentro deveria ser apropriado pela comunidade que conferiria sentido a esse espaço público. Por essa razão era considerado à época, mais do que um programa de governo, um movimento. “É essa apropriação que garante a existência dos espaços de inclusão digital. (...) os telecentros são locais de compartilhamento de conhecimento, de organização em torno de projetos da comunidade.” (CORNILLS, 2012, p. 2).

¹⁵ Software livre em contraponto ao software proprietário. Software proprietário: programas de computador com código-fonte fechado, patenteado por uma única empresa, que cobra direito de propriedade intelectual. (SILVEIRA, 2003).

Em termos operacionais, para que se compreenda a viabilidade econômica do projeto por meio do uso do software livre, um ponto a ser observado é a política de utilização preferencial de softwares não-proprietários ou de código aberto, como o sistema GNU/Linux. A interface gráfica do sistema é de fácil manuseio, e os aplicativos disponíveis no sistema compõem o pacote OpenOffice.org, que possibilita ao usuário a execução das principais tarefas desenvolvidas em escritórios. O OpenOffice.org possui um processador de textos (OpenWriter) e uma planilha de cálculo (OpenCalc), e ambos são similares aos programas existentes no sistema operacional Windows. O G-Paint é o aplicativo usado para a produção de desenhos.

Com adoção de software livre foi possível adotar a aplicação de um servidor para até vinte terminais clientes, potencializando o serviço prestado. Nos terminais são utilizados computadores sem disco rígido ligados ao sistema de um servidor central, que permite reduzir consideravelmente os gastos com equipamentos.

Com a mudança de governo, quando o então prefeito José Serra tomou posse em 2005, a política pública de inclusão digital iniciada em São Paulo na gestão anterior sofreu transformações conceituais importantes. Dentre as transformações se operaram em toda a cidade, incluindo-se os que funcionam nos CEUs podemos destacar:

- 1) Contratação do Instituto de Desenvolvimento de Desenvolvimento e Racionalização do Trabalho (doravante IDORT), a partir do mês de junho de 2005. De acordo com a revista eletrônica A REDE, edição do mesmo mês, Sérgio Kobayashi, secretário de Comunicação de Serra teria declarado que a prefeitura contratou o IDORT para realizar um diagnóstico dos telecentros e indicar 'sem paixões ideológicas', soluções para a perenização do projeto. A contratação de monitores, anteriormente pela Cooperativa Estruturar dava lugar à realizada pelo IDORT. Não se tratou apenas de uma mudança de CNPJ, mas uma mudança conceitual.

- 2) Proposta de abertura de novos telecentros, a partir de parceria com a iniciativa privada. Dessa forma, as parcerias assumiriam também uma parte do custeio. Sérgio Kobayashi chegou a afirmar que, em parcerias com a iniciativa privada, seria impossível manter a obrigatoriedade de utilização de software livre. Diz Marcondes (2006) que o mesmo não sabe qual solução deve adotar se uma empresa quiser abrir e manter um telecentro.
- 3) Quebra da parceria entre a Prefeitura de São Paulo e a ONG Metareciclagem. A partir da gestão de Elcio Figueiredo da Secretaria Municipal de Participação e Parceria, segundo Marcondes (2006) o Metareciclagem passou a sofrer ingerências, como a inclusão forçosa de cursos sobre tecnologias proprietárias. A ONG Metareciclagem trabalhava com a utilização de computadores considerados inservíveis, questionando a obsolescência de equipamentos forçada pelos mercados.
- 4) A presença do IDORT nos Telecentros de São Paulo, segundo A REDE (2006), recebeu críticas pela fiscalização aos educadores, introdução de regras rígidas para o uso dos equipamentos – como a proibição de acompanhantes ou a exigência de RG dos responsáveis pelos menores usuários.
- 5) No início de 2007 assumiu a coordenação geral de inclusão digital(CID) da Secretaria de Participação e Parceria, o sociólogo Douglas César Gonzaga, que chegou a declarar-se contrário à formação de conselhos Augusto e Couto (2007, p.1): “Não imponho nada, e não precisa de conselho gestor. Tudo o que eles me pedem, que eles me trazem, se for viável do ponto de vista legal e compatível com nossos objetivos, nós autorizamos”.

Não reconhecer a necessidade de um conselho gestor para os telecentros, sejam nos CEUs ou fora deles, significou a descaracterização do projeto inicial.

Em abril de 2014, após diversos anos de terceirização do serviço para o Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), os telecentros tiveram que ser fechados pois o instituto foi Inscrito no Cadastro Informativo Municipal (CADIN), por irregularidades fiscais. Esse problema, após meses de prorrogação contratual, fez com que os telecentros fossem fechados totalmente. No segundo semestre do ano em que se realiza esta pesquisa, a reabertura está sendo gradativa.

Os prejuízos podem ser avaliados, pelo tempo em que a população frequentadora dos CEUs, e os alunos dos equipamentos educacionais que compõem o Complexo estão privados de seu uso. Apesar de, a partir do convênio realizado com o IDORT, os telecentros dos CEUS não mais abrirem aos finais de semana, descaracterizando totalmente o seu caráter de inclusão social por meio das tecnologias, ainda assim eram utilizados por alunos durante a semana para a realização de trabalhos e entretenimentos. Bem como pela comunidade para confecção de *curriculum vitae* e para cursos introdutórios à linguagem digital.

A padaria-escola:



FIGURA 8: Projeto Esparrama na Padaria-Escola – Núcleo de Esportes, Professora Isabel¹⁶.

¹⁶ Fonte: Disponível no site: <https://www.facebook.com/CEUPAZ2004>> Acesso em 17/07/2014.

Inicialmente projetada para oferecer cursos de profissionalização em gastronomia para a comunidade, as padarias-escola, quase em sua totalidade, em 2014, estão fechadas ou servindo a outras finalidades.

No Decreto 45.599, de 30 de novembro de 2004 (SÃO PAULO, 2004), um dos objetivos do CEU, apresentado à Cidade no Artigo 6º, inciso II, era “ser um polo de desenvolvimento da comunidade”. Esse objetivo foi suprimido no texto da Portaria nº 7.356, de 20 de dezembro de 2005 (SÃO PAULO, 2005a), que revogou o decreto anteriormente destinado ao Regimento-Padrão dos CEUs e apresentou um novo texto. Diversos aspectos que conferiam ao CEU um caráter articulador de ações comunitárias foram suprimidos, e esse equipamento, sem um projeto específico para uma possibilidade de geração de empregos, renda ou formação para a comunidade, permanece não cumprindo a sua função inicialmente proposta.

No texto publicado pelo site Todos pela Educação (2014), de responsabilidade da UOL Educação, é relatada a experiência ocorrida no CEU Campo Limpo, conhecido como CEU Italiano, quando foi firmada uma parceria com o Grupo Mancini, dono de uma rede de restaurantes italianos em São Paulo, para a realização de cursos de Gastronomia. Os donos do restaurante, segundo o site, chegaram a pagar uma professora durante um curto espaço de tempo, que ministrou cursos à comunidade. Com a mudança do governo, logo após a inauguração do CEU Campo Limpo, a padaria foi fechada.

No CEU Paz, a gestora, durante entrevista coletiva realizada para esta pesquisa, relatou haver encontrado a Padaria-Escola, bem como outros espaços, fechada, servindo a depósito de materiais inservíveis e como vestiário dos funcionários das empresas terceirizadas que prestam serviços ao CEU. Está em processo a reativação da padaria, a partir de uma parceria que ela mesma procurou com o SENAI, e a padaria será equipada com verba de Emenda Parlamentar.

Foi preciso fazer a limpeza, realmente a organização do espaço para começar a oferecer. E a padaria onde vocês fizeram o bolo (de aniversário do CEU) e a Isabel faz o “Esparrama” era um depósito de material da terceirizada. (...) E aí nós tivemos que transformar um banheiro no

depósito do material da terceirizada e o espaço onde elas trocavam de roupa, para trazer de volta a padaria para o nosso uso, e agora, para oferecer os cursos, a gente vai estar levando o curso de padaria, de doceiro, de confeitiro e padeiro com o SENAC no segundo semestre. A gente está conseguindo através da ajuda dos parlamentares a compra dos equipamentos necessários. Aqui, já foi feito o pedido, já está sendo comprado. Continuaremos torcendo para que nada impeça. (Anatália Almeida Cesar Pena, gestora do CEU Paz)

A Professora Isabel Cristina Gonçalves do Núcleo de Esportes e Lazer utiliza o espaço para complementar o curso de condicionamento físico que ministra ao grupo da comunidade, com a atividade de elaboração de sucos e saladas, denominada Projeto Esparrama Saúde. Outras atividades foram relatadas pela comunidade em conversa informal, como a preparação coletiva de bolo para comemorar o 10º aniversário do CEU Paz, em 2014.

O Bloco da Gestão, da Cultura e dos Esportes:



FIGURA 9: Placa informativa dos ambientes do prédio da Gestão do CEU Paz¹⁷.

¹⁷ Fonte: acervo pessoal da autora da pesquisa.

Esse bloco contém cinco pavimentos e dimensões de 20 por 45 metros, onde estão o teatro, os ateliês de arte, a sala de dança, os estúdios de rádio e fotografia e o ginásio de esportes, além do núcleo administrativo e gestor. Na placa que aparece na figura 9, pode-se notar a existência de espaço destinado ao Conselho Gestor. A garantia de um espaço destinado à associação de representantes dos diferentes segmentos do CEU é fato que já demonstra na arquitetura, o cuidado com a promoção de democracia participativa.

O teatro:

Um dos grandes símbolos do Projeto CEU é o teatro. Projetado, inicialmente, para ser um teatro de arena coberto, com 600m², passou por uma mudança significativa, fruto de reivindicações da população em contato com os representantes do poder público. É o que demonstra DÓRIA (2007, p.48):

Segundo Ademir Mata, o grande desafio que enfrentou no comando da empreitada de construir os 21 CEUs foi executar a mudança no projeto dos teatros do CEU, pois a construção já estava em andamento. “Em uma reunião com o Secretário de Cultura Celso Frateschi e a Secretária Cida Perez, decidimos que para melhor atender aos anseios da comunidade e da classe artística deveríamos fazer um teatro de palco italiano”, conta. Pelo projeto original, ia ser um teatro de arena coberto com 600 metros quadrados. Se pensava nima arquibancada móvel, pra que se alternassem diferentes atividades culturais. Tal projeto, na opinião do Secretário, que também é ator e diretor de teatro, dificultaria a execução das atividades, já que seria necessário uma equipe só para cuidar da montagem e desmontagem de tais arquibancadas, por exemplo. Além disso, o desejo era levar para a periferia o que se tem no centro, o teatro tradicional, o cine-teatro, com as suas poltronas, com o palco, com a acústica dos teatros do centro da cidade.

Os CEUs têm um produtor cultural externo. Na gestão que idealizou o Projeto, era ele quem fazia contato com os artistas da comunidade, e buscava trazer essas manifestações culturais para dentro do CEU. O teatro era um local privilegiado para a ação de protagonização cultural dessas manifestações artísticas da periferia, além de ser um local privilegiado para que a população pudesse ter acesso a espetáculos que antes só podiam ser encontrados em regiões centrais.

Um projeto marcante, que qualificou a participação da comunidade dos CEUs nas atividades do teatro, em 2004, foi o Projeto Formação de Público, orientado por Flávio Desgranges¹⁸.

Iniciado em 2001, segundo Desgranges (2008) por iniciativa da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, o projeto Formação de Público era referenciado no pensamento do encenador alemão Bertold Brecht, que compreendia a formação de espectadores como uma apreensão do fazer teatral pelos espectadores como democratização dos meios de produção, possibilitando um ato autoral, produtivo.

A consecução dos objetivos do Projeto Formação de Público era realizada por meio de duas ações educacionais simultâneas, Primeiro, uma ação a médio prazo, o curso para os professores, que visavam a uma experiência prática e reflexiva.

A segunda ação era desenvolvida a curto prazo e consistia de :

- Debate com os artistas;
- Oficinas de desmontagem, por meio de:
 1. Ensaios preparatórios: guiavam os espectadores em sua leitura da cena.
 2. Ensaios de prolongamento: criação de cenas de elaboração compreensiva.

A partir de 2005, com a mudança do governo, o Projeto Formação de Público foi abandonado. Os teatros dos CEUS passaram a oferecer apresentações teatrais ocasionais (raramente apresentações musicais), e sem o cuidado de transformar o entretenimento em ato intencionalmente educativo, o que pode explicar o esvaziamento citado durante as entrevistas coletivas, por membros da comunidade do CEU Paz:

Quando tinha algum evento no teatro lotava, podia anunciar que tinha gente batendo cadeira no teatro que lotava, quatrocentos e cinquenta pessoas dentro e mais umas cem pessoas querendo entrar. (...) O CEU

¹⁸ Professor do Departamento de Artes Cênicas da Usp, autor dos seguintes livros: "A pedagogia do espectador", Ed. Hucitec, 2003; Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo, Ed. Hucitec, 2006.

era ocupado pela comunidade em peso. Tinha sempre gente querendo entrar. (CARLOS).

O CEU nos acolheu como pessoas de dignidade, como a Dona Anatólia falou, a gente tem o direito de chegar perto de um artista. Na outra gestão, a gente não podia falar nem com o pessoal da gestão. (PINÁ)

Fui conhecer o CEU esse ano. Quando eu vi o teatro pela primeira vez eu disse “Gente, eu não imaginava que era isso tudo!” Eu achava que era uma coisa bem fuleira, e era uma coisa maravilhosa! (VALÉRIA).

Eu conheço o CEU há um ano. (...). descobri o teatro. Que eu achei uma infraestrutura assim enorme para a comunidade. Não se tem o valor que deveria ter porque eu mesma vim num show sábado e tinha doze pessoas de público, e eu fiquei indignada, era um *big show*, tributo a Clara Nunes. (NINA).

O foyer:

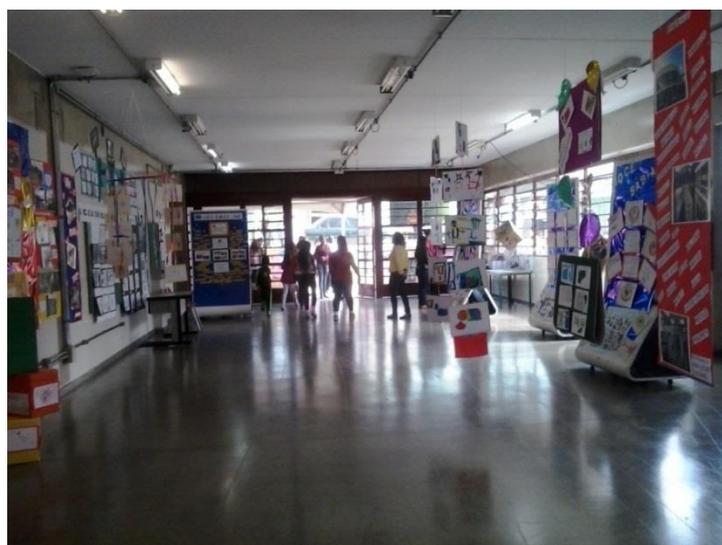


FIGURA 10: foto do foyer do CEU Paz¹⁹

Espaço junto ao teatro, concebido tanto para recepcionar os espectadores de uma peça, quanto para exposições ou realização de instalações ou espetáculos de dança, o foyer é um espaço que permite o aconchego antes, o encontro após a participação em peça teatral, e, principalmente, diversas atividades culturais como ensaio e apresentação de danças típicas Também é espaço para recepções que antecedem encontros temáticos no teatro. Quando há festas no CEU, é comum esse espaço ser destinado às exposições dos alunos

¹⁹ Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

para que os convidados apreciem as produções resultantes dos projetos desenvolvidos nas escolas do complexo. No CEU Paz esse espaço também é utilizado para a prática de tênis de mesa às terças e quintas-feiras, das 16 às 17:00h.

Os estúdios:

Espaços projetados para o desenvolvimento de oficinas de iniciação artística, tais como música, teatro vocacional, dança, coral e orquestra.

Em conjunto com a Escola Municipal de Iniciação Artística- EMIA (SÃO PAULO, 2013) os CEUs receberam dois projetos que se desenvolveram em seus estúdios:

1. O Programa de Iniciação Artística (PIA). Segundo informações do site da Secretaria da Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo:

O Programa de Iniciação Artística (PIÁ) procura levar a metodologia inovadora criada na EMIA para crianças de 5 a 14 anos nos quatro cantos da cidade em bibliotecas públicas e teatros distritais e, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, nos Centros Educacionais Unificados (CEUs). Em se tratando da ocupação de espaços diferentes, o PIÁ incorpora à metodologia da EMIA as estratégias e parcerias desenvolvidas pelo Programa Vocacional. (SÃO PAULO, 2013).

2. O Programa Vocacional.

Completando 10 anos em 2011, o Vocacional atende a qualquer pessoa a partir dos 14 anos nos Projetos: Artes Visuais, Música, Teatro, Dança, Vocacional Apresenta e Vocacional Aldeias. Sendo um programa abrangente e presente em equipamentos públicos das Secretarias de Cultura e de Educação da cidade de São Paulo, o Vocacional não visa o desenvolvimento técnico e a detecção de talentos, mas pretende a emancipação criadora das pessoas por meio de uma prática artístico-pedagógica coletiva. (SÃO PAULO, 2013).

Esses Programas, apesar do esvaziamento conceitual decorrente da mudança de governo, permaneceram atendendo aos alunos, que passaram a ser prioridade no conceito em que se inseriu a educação na Cidade de São Paulo,

de 2005 a 2012 “São Paulo é uma escola”. Percebe-se o esvaziamento na participação da comunidade nessas atividades, atualmente.

A educação física e esportiva no CEU:

A pista de skate:

Uma pista de skate no complexo educacional do porte de um CEU pode assumir um grande significado.

Segundo esporte preferido entre os jovens brasileiros, antes dos CEUs de São Paulo, tinha poucos lugares onde pudesse ser realizado. Especialmente pelos jovens da periferia, que, estando afastados dos grandes e belos parques tradicionais da cidade, tinham suas chances diminuídas para exercer a sua arte corporal por meio do esporte realizado com o skate.

Surgido na Califórnia na década de 1960, cresceu no mundo todo, e em São Paulo também.

De acordo com Doria (2007), as pistas surgiram das negociações entre o Departamento de Edificações da Prefeitura (EDIF) e a população por ocasião das reuniões em que se decidiam sobre a construção dos CEUs em São Paulo.

Mais do que um espaço para a juventude praticar o seu esporte, a presença de uma pista de skate em um complexo educacional representou o acolhimento ao protagonismo dos adolescentes e jovens que viram uma marca identitária do seu grupo etário fazendo parte das atividades planejadas para proporcionar esporte e lazer à comunidade. Trata-se do estabelecimento de um diálogo importante e necessário com a juventude, seu esporte e sua arte.

Atividades Esportivas:

Os Centros Educacionais Unificados desenvolvem as atividades esportivas em diferentes espaços:

- Ginásio: localizado no bloco da gestão, tem uma programação variada, que atende a públicos diversos.

MODALIDADE ESPORTIVA	FAIXA ETÁRIA	DIAS DA SEMANA	HORÁRIO	PÚBLICO ALVO
Badminton	10 a 16 anos	2ª e 4ª	12 às 13:00	Comunidade
Basquete-mirim	13 e 14 anos	4ª e 6ª	15 às 17:00	Comunidade
Futsal feminino	12 a 14 anos	3ª e 5ª	12 às 13:00	Comunidade
Futsal sub 10	7 a 10 anos	2ª e 4ª	13 às 14:00	Comunidade
Futsal sub 10 e 12	7 a 12 anos	3ª e 5ª	8 às 9:00	Comunidade
Futsal sub 12	11 e 12 anos	2ª e 4ª	17 às 18:00	Comunidade
Futsal sub 14	13 e 14 anos	3ª e 5ª	9 às 10:00	Comunidade
Futsal sub 17	13 a 17 anos	2ª e 6ª	16 às 17:00	Comunidade
Handebol	13 a 16 anos	2ª e 4ª	14 às 15:00	Comunidade
Reserva de espaço futsal feminino	Adulto	2ª	20 às 22:00	Comunidade evento fechado
Reserva de espaço futsal masculino	Adulto	4ª	20 às 22:00	Comunidade evento fechado
Reserva de espaço futsal masculino	Adulto	5ª	20 às 22:00	Comunidade evento fechado
Reserva de espaço futsal masculino	Adulto	6ª	20 às 22:00	Comunidade evento fechado
Reserva de espaço futsal masculino	Adulto	3ª	20 às 22:00	Comunidade evento fechado
Rúgbi	10 a 16 anos	2ª, 4ª e 6ª	18 às 20h	Comunidade
Treino de goleiros	7 a 17 anos	3ª e 5ª	18 às 20:00	Comunidade
Vôlei adaptado	Adulto e 3ª idade	3ª e 5ª	10 às 11:00	Comunidade
Vôlei misto	11 a 16 anos	2ª	16 às 17:00	Comunidade
Vôlei misto	11 a 16 anos	6ª	14:30 às 16:00	Comunidade

TABELA 2: Atividades esportivas desenvolvidas no CEU Paz em setembro de 2014.²⁰

- Área externa: O CEU Paz conta com uma área extensa, onde são realizadas as atividades de caminhada, de segunda a sexta-feira das 8h00 às 9h00. É uma atividade livre, da qual a comunidade pode participar, independentemente da idade. Uma das entrevistas realizadas neste trabalho com pessoas da comunidade ocorreu durante esta atividade.

²⁰ Fonte: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/ceus/Anonimo/detalhes/prog/prog_paz.aspx

A área externa é utilizada também para as aulas de Educação Física dos alunos do CEI, para aulas de condicionamento físico destinadas à comunidade e para a prática de basquete-*street* aos finais de semana.

- Sala de dança: localizada no Bloco da Gestão, é utilizada para muitas atividades de dança e de condicionamento físico, como a ginástica localizada para o público adulto, por exemplo. Nesse espaço, ainda, acontecem as aulas de ginástica artística, ginástica laboral e crossfit.



FIGURA 11: Aula de *crossfit* na Sala de Ginástica, Bloco da Gestão, da Cultura e dos Esportes, CEU Paz²¹.

A piscina:

Nos grandes centros urbanos, onde as alternativas de lazer ficam prioritariamente reservadas aos que podem pagar por ele, a piscina é um símbolo de pertencimento às classes sociais cujo poder aquisitivo permite pagar por um título em clubes particulares. A partir do Projeto CEU, houve na cidade a disponibilização de piscinas à população em geral. Como alternativa

²¹ Fonte: Disponível no site: <https://www.facebook.com/CEUPAZ2004>> Acesso em 17/07/2014.

de lazer, passou a significar o acesso à comunidade ao Centro durante os finais de semana. Como instrumento importante à educação física, passou a ser utilizada por alunos e pela comunidade inscrita em atividades como hidroginástica, aeróbica, natação em nível iniciante e natação em nível avançado. Durante as atividades do Recreio nas Férias²², a piscina é um dos espaços preferidos pelas crianças e pelos adolescentes participantes do Programa.

Todos os CEUs, apesar das diferenças nas dimensões entre as piscinas que foram construídas no governo da Prefeita Marta Suplicy e as que foram construídas durante a gestão dos seus sucessores Serra-Kassab, contam com piscina semiolímpica e uma ou duas destinadas ao lazer.

A piscina constitui-se, junto ao teatro, como um símbolo do Projeto CEU, dada a importância que a comunidade atribui a ela.



FIGURA 12: Piscina do CEU Paz²³.

²² Recreio nas Férias, estabelecido pela Lei 10.949/91 é um programa de educação informal desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo nos períodos em que os alunos estão em férias, atende às crianças e adolescentes das Unidades Educacionais do CEU e de outras escolas, mediante inscrição prévia.

²³ Fonte: Disponível no site: <https://www.facebook.com/CEUPAZ2004>> Acesso em 17/07/2014.

Encontramos referência à piscina do CEU nos depoimentos dos participantes das entrevistas coletivas:

As piscinas são limpas todo dia. A gente sabe porque faz aeróbica. (MARIA).

Estudava no Teotônio (EMEF Senador Teotônio Vilela, que em 2004 se mudou para o CEU Paz), da primeira à quarta série. Quando eu estava na quinta série o Teotônio subiu aqui para o CEU e foi um sonho para mim, tipo, nunca tinha estudado numa escola tão grande e que tinha toda a liberdade. (...) Falei “Poxa, uma escola com piscina(...)”. (CARLOS)

Foi um susto bom porque eu estudava no João Amós (EMEF João Amós Comenius) e lá era só a escola. Quando eu conheci o outro prédio, que tinha a biblioteca e tudo, eu achei tudo muito, muito bom, achei interessante. As piscinas também, falavam “Vamos na piscina do CEU?”. Eu nunca tinha vindo, eu não sabia que aqui tinha realmente piscina. (KAREN).

O currículo desse estudante era recheado de experiências voltadas a modalidades esportivas, dança, além das piscinas adulto e infantil. (SUELI - DIRETORA).

No depoimento dos sujeitos pesquisados transcrito acima e no relato da ex-prefeita de São Paulo (SUPLICY, 2008, p.58) é possível encontrar a importância simbólica que a piscina do CEU assumiu perante a comunidade: “(...) E finalmente pudemos abrir as piscinas. Lembro da reação das crianças: mergulhavam a mão e olhavam, maravilhadas.”

As piscinas do CEU, em geral, recebem manutenção diária, com a realização de serviço terceirizado, contratado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Os CEUs da gestão Serra-Kassab:

Adotando um discurso em favor da redução de gastos, o Prefeito José Serra (2005-2006) anunciou, ao final de 2005, a retomada da construção de cinco CEUs em São Paulo. Partindo de terrenos já desapropriados e obras já licitadas no governo de Marta Suplicy, o então prefeito de São Paulo encomendou o

projeto de Osvaldo Vallone, e os novos CEUs apresentam diferenças conceituais importantes em relação aos primeiros vinte e um, descritos neste trabalho.

São essas as principais transformações em relação ao projeto original:

Unidades educacionais para comportar um número maior de alunos;

Adoção de grades de proteção para separar as unidades educacionais das áreas destinadas ao uso comum;

Adoção de blocos de cimento vazado anti-depredação;

Construção de teatros com capacidade de uso reduzida;

Utilização do prédio redondo para finalidade diferente: biblioteca, telecentro e espaço multiuso, com dimensões reduzidas;

Construção da quadra de esportes fora do bloco da gestão. No projeto inicial, a quadra, coberta, foi construída em cima do teatro, utilizando-se, para isso, tecnologia de isolamento acústico. Tirando-se a quadra do bloco da gestão, tira-se também a presença da comunidade no referido prédio;

O redondo deixou de ser a área destinada ao Centro de Educação Infantil. Nos novos projetos, abriga a biblioteca, menor do que a original, o telecentro também em proporções reduzidas e uma área embaixo que divide a padaria-escola e uma pequena área para eventos,

Administração centralizada pela Secretaria Municipal de Educação, a partir do Decreto 46.701 de 2005 (SÃO PAULO, 2005b). Encerrava-se, dessa forma, o caráter intersetorial/ intersecretarial anunciado na sua implantação.

Apesar dessas medidas que descaracterizaram em parte o projeto original, o CEU se manteve como uma política pública de educação e cidadania na periferia de São Paulo. Hoje, são quarenta e cinco ao todo, vinte e um construídos durante a gestão de Marta Suplicy e vinte e três construídos pelos sucessores Serra-Kassab.

2.3 São Paulo, o Projeto CEU e a Associação Internacional das Cidades Educadoras.

O Projeto CEU, implantado em 2003, em São Paulo, foi concebido também com a intenção de inserir São Paulo em um projeto mais amplo idealizado pela Associação Internacional das Cidades Educadoras, organização surgida em Barcelona, na década de 1990, a partir da necessidade de proteger o cidadão dos efeitos da economia neoliberal. A Carta das Cidades Educadoras, documento apresentado em 2004 em sua versão definitiva, apresenta vinte princípios da Cidade Educadora, dos quais destacamos o primeiro, que expressa a sua concepção de educação:

Todos os habitantes de uma cidade terão o direito de desfrutar, em condições de liberdade e igualdade, os meios e oportunidades de formação, entretenimento e desenvolvimento pessoal que ela lhes oferece. O direito a uma cidade educadora é proposto como uma extensão do direito fundamental de todos os indivíduos à educação. A cidade educadora renova permanentemente o seu compromisso em formar, nos aspectos, os mais diversos, os seus habitantes ao longo da vida. E para que isto seja possível, deverá levar em conta todos os grupos, com suas necessidades particulares.

Para o planejamento e governo da cidade, tomar-se-ão as medidas necessárias, tendo por objetivo suprimir os obstáculos de todos os tipos, incluindo as barreiras físicas que impedem o exercício do direito à igualdade. Serão responsáveis tanto a administração municipal quanto as outras administrações que têm influência na cidade. E os seus habitantes deverão igualmente se comprometer neste empreendimento, não só no nível pessoal como por meio das diferentes associações às quais pertencam. (CENPEC, 2006).

Gadotti (2013, p.1) enquanto argumenta por que São Paulo pleiteava fazer parte das Cidades Educadoras em 2004, define os objetivos do Projeto CEU, de uma forma amplificadora, como profissional da educação, à frente do Instituto Paulo Freire, consultoria responsável pela implantação do Projeto CEU em São Paulo:

Em 2004 a Cidade de São Paulo candidatou-se para fazer parte da rede de Cidades Educadoras e apresentou o projeto CEU (Centro Educacional Unificado) como um exemplo concreto de construção da cidade educadora. O projeto dos CEUs foi concebido como uma proposta intersectorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer, inspirados na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar para se estender a toda a cidade. Situados todos nas periferias da cidade de São Paulo, os CEUs além de serem utilizados pelas comunidades como seus espaços de organização e de apoio na sua constituição como sujeitos sociais, eles se constituem em espaços de afirmação de direitos e de promoção da cidadania. Os CEUs fundam-se no conceito de educação com qualidade social.

Nos anais do X Congresso Internacional de Cidades Educadoras- AICE, 2008, São Paulo, Brasil, a apresentação do workshop nº 42, Centro Educacional Unificado – CEU e sua contribuição para tornar São Paulo uma Cidade Educadora, de autoria de Maria Aparecida Perez, Secretária Municipal de Educação de São Paulo na gestão da Prefeita Marta Suplicy (2000-2004), reafirmou os princípios atribuídos ao Projeto CEU em sua implantação e a relação com o conceito de cidade educadora:

- 1- A participação popular como fator de mudança;
- 2- A relação da escola com o território;
- 3- A cultura como elo entre educação e território;
- 4- A criação de lugares promotores do convívio social;
- 5- O impacto na aprendizagem (PEREZ, 2008, p.125).

A partir da explicitação dos objetivos do Projeto CEU durante o Congresso, a autora, ainda, reafirma a busca de identidade do Projeto CEU com o conceito de cidade educadora:

Utilizar o conceito de Cidade Educadora implica em não reduzir a dimensão da educação ao ensino formal, mas, entender a educação como um processo complexo que se desenvolve em múltiplos espaços, além muros da escola, rompendo com o pensar comum que a ação de ensinar se restringe à escola. A escola cumpre o papel social e essencial de ensinar a ler, escrever, calcular, ter contato com as disciplinas de história, geografia, mas não cabe somente a ela dar significado aos conteúdos escolares.

A tarefa educativa, portanto, não deve ser centralizada apenas no professor, responsabilizando-o pelo conhecimento

adquirido pelo educando. Institui outros sujeitos sociais para colaborarem com o processo de aprendizagem.

(...) ao considerar esses processos educativos, estamos construindo verdadeiras comunidades de aprendizagem utilizando todos os espaços da cidade como novos cenários educativos, sendo o CEU um deles, com os seus blocos didático, cultural e esportivo, com o telecentro²⁴ e a padaria comunitária²⁵. Um espaço para as diferentes culturas se expressarem, para o encontro dos diferentes, para acessar novas tecnologias e todo instrumental necessário ao processo de ensino-aprendizagem oferecido à elite pelas escolas particulares (PEREZ, 2008, p. 127).

Da maneira como foram planejados e implantados, os CEUs apresentavam à Cidade de São Paulo um meio importante para a consecução dos objetivos da Cidade Educadora que são desejáveis para São Paulo. Após dez anos de sua implantação, entretanto, será necessária a retomada desses objetivos no nível de política pública para que o CEU possa desenvolver todo o seu potencial.

2.4 Iniciativas educacionais brasileiras que podem ter influenciado o Projeto CEU.

Um projeto de educação popular que se propõe a quebrar paradigmas na educação na cidade, não nasce ao acaso ou apenas pela legislação, como o Decreto 42.832/03 (SÃO PAULO, 2003) que institui a implantação do Projeto CEU. Antes de concretizar-se no campo da política educacional, pode ter sido fruto de exaustivas investigações, até se firmar como realidade. Acreditamos que com os CEUs não tenha sido diferente.

²⁴ Telecentro – espaço destinado à inclusão digital através do uso de softwares livres. Por ocasião da pesquisa (2014), estes estiveram fechados a partir de abril por problemas na documentação apresentada pela prestadora de serviços que administrou os espaços a partir do governo Serra-Kassab (2005-2012), o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho).

²⁵ Espaço construído nos CEUs a partir da planta original, teve o projeto de funcionamento abandonado pela gestão Serra-Kassab (2005-2012).

Nossa hipótese é a de que os CEUs tenham sido influenciados por diversas iniciativas em Educação Popular, tanto no Brasil como especificamente na Cidade de São Paulo. Projetos que nascem de ideias, concepções e experiências que, acumuladas em diferentes momentos históricos, contribuem para a formatação de sua proposta final. O Projeto CEU e sua origem nos remete a um passado não tão distante da educação brasileira em que diversas iniciativas foram embasadas pelo conceito de educação democrática, defendido por John Dewey, desde o início do século XX. Conceito esse que, adaptado à revisão das teorias críticas em Educação, no caso brasileiro, pode ser identificado com o movimento denominado Educação Popular, surgido a partir das ideias de Paulo Freire.

Examinaremos algumas iniciativas que podem ter influência direta ou indireta para a sua criação em 2003, tais como os projetos dos Parques Infantis, idealizados nos anos 30 por Mario de Andrade, a Escola-Parque de Anísio Teixeira fundada em 1950, o Convênio Escolar da décadas de 1940-1950, as ideias de educação para a cidadania e de escola aberta de Paulo Freire, que tinha na direção do recém-criado Departamento de Edificações do Município de São Paulo (EDIF) o nome de Mayumi Watanabe de Souza Lima, importante arquiteta que defendeu a relação entre educação e arquitetura.

2.4.1 Influência de experiências brasileiras.

Anísio Teixeira e a Escola-Parque em Salvador.

Nas abordagens atuais sobre educação integral ou educação com qualidade social, quase sempre desponta o nome de Anísio Teixeira, como a grande referência brasileira acerca desses dois conceitos. A importância desse grande educador baiano para a origem do Projeto CEU teria sido assim apresentada pela Prefeita Marta Suplicy, em livro autobiográfico:

Buscávamos um modelo. Conhecíamos experiências como a Escola-Parque, de Anísio Teixeira, em Salvador, de 1950. Propunha alternar atividades intelectuais – nas escolas-classe - com atividades práticas, como teatro, música, dança, jogos e recreação nas escolas-parque. É até hoje uma referência para

os pedagogos, mas não se multiplicou como ele desejara (SUPLICY, 2008, p.52).

Talvez em seu depoimento esteja a explicação para o fato de, contrariando a análise de Fernando José de Almeida, então Secretário Municipal de Educação de São Paulo, que considerava prudente iniciar o projeto por um número menor de equipamentos (quatro), decidiu construir vinte e três CEUs.

Na área da arquitetura, a influência de Anísio Teixeira também foi relatada como referência para a criação dos CEUS. Anelli (2004), assim definiu a influência de Anísio Teixeira no Projeto CEU:

O atual projeto dos CEU constitui mais um passo em uma longa história de interação entre arquitetos e educadores no desenvolvimento de propostas para enfrentar a perversidade do processo de urbanização das nossas cidades. Um personagem chave para entendermos essa interação é o educador Anísio Teixeira. Após sua pós-graduação com o norte-americano John Dewey entre 1927 e 1929, Teixeira desenvolveu e aplicou políticas educacionais onde a escola pública deveria ser estendida a todas as classes sociais e ser capaz de cumprir um papel formador do cidadão (ANELLI, 2004, p1).

Com o lançamento do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**, em 1932, documento escrito por Fernando de Azevedo e assinado por diversos educadores da época, dos quais destacamos Anísio Teixeira, a questão da qualidade da educação passou por uma revolução conceitual. O movimento, reconhecido historicamente como defensor das ideias do escolanovismo, lançou mão das descobertas então recentes no campo da Biologia, especialmente fundamentadas por Jean Piaget, para considerar o aluno central no processo educativo. O conceito hoje revestido de certa obviedade, encontrou o Brasil em um tempo em que os currículos eram notadamente construídos para contemplar a aquisição de conhecimentos hegemônicos, por meio de práticas que pouco consideravam o percurso histórico e as condições de desenvolvimento na formação dos educandos, davam centralidade à figura do professor e, segundo seus autores, elevavam o problema da educação ao *status* de principal em relação aos outros problemas brasileiros. O texto teria expressado essa intenção, conforme Saviani (2010, p.242): “Na hierarquia dos

problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação.”

O documento, que pode ser considerado sob dois aspectos, tanto como documento doutrinário quanto como um documento de política educacional (SAVIANI, 2010), assumiu sua filiação ao Movimento da Escola Nova. Era intenção do Manifesto a promoção de uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita. As ideias presentes no Manifesto iriam inspirar, dois anos mais tarde, a Constituição Federal promulgada em 18 de setembro de 1946, que absorveria boa parte do conteúdo do manifesto, defendendo como principal obrigação do Conselho Nacional de Educação a elaboração de um Plano Nacional de Educação. (LIBÂNEO, 2012).

Mais do que um documento em defesa da Educação Nova, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova poderia ser definido como um documento em defesa da escola pública, abarcando da escola de educação infantil à universidade. Talvez o seu maior fruto tenha sido a projeção nacional de Anísio Teixeira, que na década de 1950 se impôs como figura central para a educação brasileira. (SAVIANI, 2010)

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi uma iniciativa que se destacou tanto no plano arquitetônico, quanto no pedagógico e foi um projeto que marcou a superação dos ideais liberais do movimento escolanovista pelo seu autor. A principal evidência dessa ruptura, segundo Nunes (2009) foi o fato de que enquanto a educação para a sociedade industrial preconizava uma diminuição nos tempos escolares para atender a um grande número da população a se alfabetizar, o modelo criado por Anísio Teixeira idealizava a educação integral em tempo integral. No discurso de inauguração, Teixeira deixou claro o seu objetivo:

Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência. Mas aí, exatamente, é que se ergue a grande dúvida nacional.

Pode a educação garantir-nos a sobrevivência? Acredito que responderão todos afirmativamente a essa pergunta. Basta

que reflitamos sobre a inviabilidade da criatura humana ineducável. (TEIXEIRA, *apud* NUNES, 2009, p.124).

No discurso de Anísio Teixeira é possível identificar a preocupação com a qualidade social da educação, que na época tinha na preparação para o trabalho uma possibilidade a mais na oferta de educação integral ao ensino primário, de acordo com a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), identificado como os anos iniciais do Ensino Fundamental. Retrato de uma época, em que, nas classes populares, especialmente, o final da infância era marcado pela necessidade de trabalhar. Após o Estatuto da Criança e do Adolescente, instituído em 13 de julho de 1990 pela Lei 8069 (BRASIL, 1990), a preparação para o trabalho passou a ser direcionada aos jovens e adultos. Porém, naquele discurso, pode ser identificada a preocupação com a garantia de qualidade social para a educação das classes populares, assim como o Projeto CEU manifesta na proposição dos objetivos que o justificam:

I – Desenvolvimento integral das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos. A concepção do CEU pressupõe oferta de Educação de qualidade, possibilitando o desenvolvimento integral para crianças, adolescentes, jovens e adultos. Estão incluídas a Educação formal, não-formal e as atividades socioculturais, esportivas e recreativas como outras formas de aprendizagem. (...)

II – Polo de desenvolvimento da comunidade O trabalho no CEU propõe uma gestão compartilhada com a comunidade local, atuando como polo de desenvolvimento e poderá promover a articulação e organização no que se refere aos programas sociais e às ações de interesse local. (...)

III - Polo de inovação de experiências educacionais. O desenvolvimento de experiências educativas inovadoras nos diferentes níveis e modalidades de ensino permite que o CEU atue como centro de referência, estendendo o conhecimento adquirido para as demais escolas da região (SÃO PAULO, 2003).

Segundo Anísio Teixeira, os objetivos de uma educação elementar, que não haviam sido buscados até então no processo de democratização que criou a obrigatoriedade do ensino primário, passariam por ações como oferecer oportunidades amplas de vida, por meio de atividades de estudo, trabalho,

sociabilidade, arte, recreação e jogos. Seria necessário, para a implementação dessas ações, romper com a visão de que a escola primária teria apenas a função alfabetizadora, para que as crianças, sobretudo as mais pobres, pudessem estar inseridas no contexto de uma sociedade moderna (NUNES, 2009).

A intenção de Anísio Teixeira era a criação de nove centros de educação popular para Salvador, expressas no plano de reforma da educação baiana. Foram definidos o número de alunos atendidos, a localização, a formação de profissionais habilitados. Logo após essa definição, encomendaram o projeto do escritório de arquitetura Paulo de Assis Ribeiro, onde trabalhavam os signatários da planta, Diógenes Rebouças e Hélio Duarte. Este último, passados os anos de contratação para o projeto de Anísio Teixeira, veio a São Paulo trabalhar no Convênio Escolar, sobre o qual falaremos adiante.

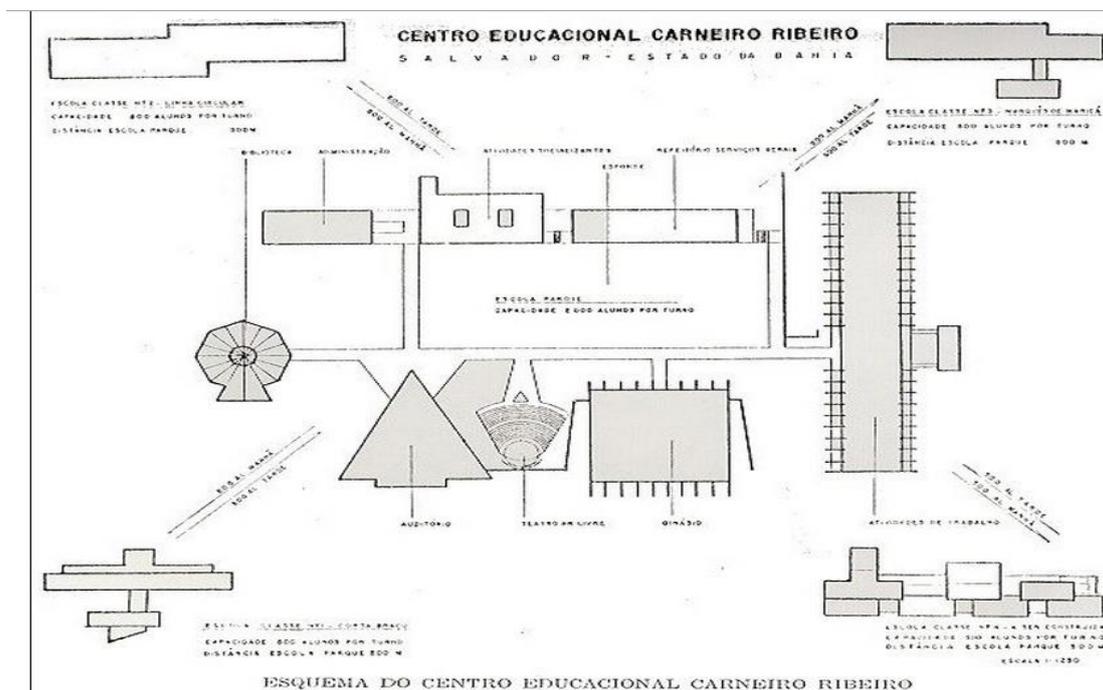


FIGURA 13: O esquema do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (TEIXEIRA, 1962).

As experiências educacionais das escolas-classe do Centro desde a sua criação são marcadas por inovações curriculares, das quais são destacadas por Nunes (2009, p.126):

- artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho;
- jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação;
- grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja no Setor Socializante;
- música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca. A Escola-Parque abrigava, ainda, a direção e administração geral, o setor de Currículo, Supervisão e Orientação Educativa, a assistência médico-odontológica e alimentar aos alunos.

O Centro Educacional Carneiro da Cunha constitui-se de quatro escolas-classe para mil alunos cada, com funcionamento em dois turnos; uma escola-parque, com sete pavilhões destinados a atividades educativas desenvolvidas no contra-turno. Quanto à configuração geométrica, o Centro é formado por várias unidades que apresentam, em seus traçados, características da arquitetura moderna ao combinar materiais como o vidro e o ferro, telhados de várias águas, técnica do concreto armado aplicado às marquises, comprovando os avanços da produção industrial da década de 1950.

Por seus ideais e por sua iniciativa política, foi Anísio Teixeira aposentado da vida pública definitivamente em 1964, chegando a responder a inquéritos policiais, dos quais foi inocentado. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro permanece, em Salvador, em 2014, como uma prova de que os ideais do educador popular podem não ter alcançado plenamente os objetivos pretendidos, mas permanecem como um importante centro de educação popular.

OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO PÚBLICA (CIEPS) DE DARCY RIBEIRO:



FIGURA 14: Foto de um CIEP²⁶ .

Tendo regressado ao Brasil após os anos de exílio, Darcy Ribeiro se aliou a Leonel Brizola, para lançarem, em 1982, a candidatura de Brizola a governador do Rio de Janeiro pelo Partido Democrático Trabalhista. Darcy foi o seu vice-governador. Saíram vitoriosos, então, iniciaram o projeto educacional que teria como objetivo a construção dos CIEPs.

Mineiro de Montes Claros, Darcy Silveira Ribeiro nasceu em 26 de outubro de 1922. Ao longo de sua vida, foi muitos: antropólogo, sociólogo, indigenista, político... educador. Percebia-se mais ousado do que competente para as causas da educação, mas em seu vasto currículo, acrescido dos anos no exílio após ter ocupado o cargo de Ministro Chefe da Casa Civil do governo João Goulart, Darcy era um político educador. Foi responsável pela construção da

²⁶ Disponível em: blogbyfeh.blogspot.com> Acesso em 02/03/2012.

Universidade de Brasília, e em 1962, tornou-se o seu primeiro reitor. Em 1997, já muito doente, foi homenageado por aquela universidade, quando a mesma completou 25 anos, com o título de doutor honoris causa. Seu amigo e parceiro na construção da Universidade, Oscar Niemeyer, assinaria tanto o projeto da UnB quanto o dos CIEPs. (GOMES, 2010).

Concebidos como representação da ideia de Darcy sobre a educação popular, a inauguração do primeiro CIEP data de 1985. O governo de Brizola teve como proposta central a melhoria da educação, e o primeiro projeto criado por Darcy Ribeiro para efetivar as suas ideias chamava-se I Programa Especial de Educação (IPEE). Segundo Darcy Ribeiro, o projeto era:

(...) escolões de tempo integral, cada um deles para mil alunos. Cristalizavam, pela primeira vez no Brasil, como rede pública, o que é o ensino público de todo o mundo civilizado, que não conhece a escola de turnos, mas só as escolas de tempo integral para alunos e professores. Eles preenchem as condições necessárias indispensáveis para que as crianças oriundas de famílias pobres, que não tiveram escolaridade prévia, progridam nos estudos e completem o curso fundamental. Assegurar isso a todas as crianças é o único modo de integrar o Brasil na civilização letrada, dissolvendo as imensas massas marginalizadas de brasileiros analfabetos. (RIBEIRO, *apud* MOLL, 2012, p. 78).

Por suas ideias, Darcy Ribeiro conheceu a intolerância dos opositores políticos, na mesma proporção em que seu inspirador, Anísio Teixeira, anos antes, recebera as mais duras críticas. Em tempos de sociedade complexa, com o aumento crescente da criminalidade no país, as críticas encontraram eco no próprio povo a quem o projeto era dirigido, pois as pessoas passaram a sentir medo de manterem seus filhos no mesmo ambiente de crianças que, tinham a infância negada pela vida difícil a que estavam submetidas.

Darcy Ribeiro definia-se como intelectual do 'fazimento', e os CIEPs representavam, talvez de uma maneira simplista ou até populista, uma solução imediata para os problemas educacionais do Brasil após anos de regime militar, com o objetivo de resgatar a população brasileira. 'Quando a sociedade perde o seu nervo ético, que é o amor pelas crianças, sua reprodução, é uma

enfermidade tremenda' teria declarado em entrevista, analisando os motivos pelos quais pensou uma educação integral para atender às camadas populares.

Em pesquisa recente, citada no ensaio publicado pelas autoras (COELHO, 2013), as mesmas estabelecem uma importante relação entre educação integral e diversidade curricular, conceitos explorados na referida pesquisa, cuja conclusão a que chegaram, ouvindo diversos profissionais em atuação nos CIEPs, no início dos anos 2000, é a de que há uma concordância entre os mesmos sobre a relação entre atividades diversificadas e educação integral. Entretanto, no interior das práticas curriculares não aparece estabelecida a relação entre diversificação curricular e educação integral. À data da pesquisa as autoras apontaram os CIEPs como uma referência arquitetônica para se desenvolver educação de qualidade, a partir das entrevistas com os profissionais que atuavam em seu interior. A falta de condições para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, na fala dos mesmos entrevistados, apareceu como dificultadora e dependente de políticas públicas que, tendo sido inicialmente planejadas, foram de imediato abandonadas pelos sucessores de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro, no Estado do Rio de Janeiro. Poderíamos interpretar a descaracterização da educação integral proposta para os CIEPs, na sua concepção, como resultado das críticas desferidas pela mídia, pelos opositores políticos do projeto e, por consequência, da opinião pública do Estado e de todo o País.

Referência arquitetônica:

Uma recente publicação em site especializado trouxe a informação de que dois arquitetos ingleses teriam sugerido ao Departamento de Educação Inglês a arquitetura projetada por Oscar Niemeyer, como referência em *design* e economia nos custos de construção:

Recentemente o governo britânico anunciou que as próximas escolas públicas a serem construídas em seu território devem evitar paredes curvas e grandes painéis de vidro numa tentativa de reduzir os custos de construção. Em busca de novas soluções para o solicitado, os arquitetos ingleses Kevin Haley e David Chambers, do escritório Aberrant Architecture, chamaram a atenção do Departamento de Educação inglês para os modelos do Ciep - Centro Integrado de Educação Pública, realizados por Oscar Niemeyer para o Brasil dos anos 80. 'Os edifícios escolares do Brasil nos ajudaram a desenvolver novas ideias que são extremamente necessárias para melhorar o design e a produção de prédios escolares no Reino Unido', disse Chambers, enquanto Haley explicou que a dupla está "usando a pesquisa que fizeram para investigar o potencial de design para uma abordagem similar no Reino Unido". (DEZEEN, 2012, p.1)

A reflexão proposta a respeito do insucesso da continuidade do projeto dos CIEPs, a partir da fala dos educadores em atuação nas escolas pesquisadas por COELHO (2013) poderia se guiar pela Nova Sociologia da Educação (N.S.E.), que pôs o dedo na ferida com suas perguntas para a produção dos currículos: Por que uma disciplina, um conteúdo, e não outro? Por que uma forma de seleção e de organização e não outra? Quais processos de valoração determinam certas configurações curriculares e não outras? (COELHO, 2013). O fato é que a existência de uma arquitetura que favoreça a educação pode apontar para a possibilidade de, a qualquer momento, serem recriados nesses espaços, projetos de educação popular em sintonia com o tempo em que a sociedade do Rio de Janeiro vive, a partir de 2.014.

CENTRO INTEGRADO DE ATENÇÃO À CRIANÇA (CIAC) E CENTRO DE ATENÇÃO INTEGRAL À CRIANÇA (CAIC):



Figura 15: Foto de um CIAC, transformado em CAIC após o *impeachment* que tirou o Presidente Fernando Collor de Melo da Presidência da República em 1992²⁷.

Na década de 1990, inspirado nas experiências dos CIEPs cariocas, o governo de Fernando Collor de Melo criou o “Projeto Minha Gente”, integrado ao sistema Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), como parte de uma política social voltada para ações integradas de educação, saúde e cuidados básicos e promoção social para as crianças e adolescentes.

No conturbado cenário do governo Collor, por conta de falta de recursos financeiros, os Centros Integrados de Atenção à criança (CIACs) não saíram do papel, apesar da intenção de construir cinco mil em todo o Brasil.

²⁷ Fonte: Disponível no site: www.brasiliaguaiba.com.br> Acesso em 10/03/2013.

Com o final daquele governo, em 1992, apesar das dificuldades para a implantação, o projeto que pensou os CIACs passou por uma transformação. Agora se chamariam CAICs (Centro de Atenção Integral à Criança). Esses centros tiveram como preocupação a qualidade de ensino e a democratização do acesso à escola aos alunos carentes, buscando priorizar principalmente as primeiras séries do Ensino Fundamental com incidência de altas taxas de evasão e repetência. Eram centros planejados como espaços físicos ideais para oferecer serviço de atenção integral, em articulação com setores de saúde, nutrição, esporte e lazer, cultura e trabalho. Após a saída de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco, vice-presidente que assumiu o lugar de Collor, pouco mudou do projeto original, além do nome. Segundo FREITAS e GALTER (2007), esse projeto é considerado, junto aos CIEPs, como o marco da educação em tempo integral no Brasil de larga escala, ainda que tenham sido projetos de pouca expressão no cenário educacional brasileiro. Adiante, os autores enfatizam a proposta trazida pela mentalidade da educação/cuidado integral oferecido nos Centros (FREITAS e GALTER, 2007, p.131):

Ao manter as crianças envolvidas o dia todo nos CAICs, o projeto tinha dois objetivos: primeiramente oferecer àquelas famílias marginalizadas pela estrutura econômica, condições mínimas para que seus filhos frequentassem a escola, onde lhes era oferecido o que sua família não teria condições de lhe proporcionar: comida, vestuário (uniforme), assistência médio-odontológica, etc. Em segundo lugar, evitar que essas crianças se lançassem precocemente no mercado de trabalho.

Em termos arquitetônicos, os projetos eram bastante semelhantes aos CIEPs projetados por Oscar Niemeyer no Rio de Janeiro.

O projeto que deu origem aos CIACs tinha um enfoque arquitetônico, enquanto o que os transformou em CAICs tinha um caráter mais curricular. Era o lançamento de um modelo curricular de educação em tempo integral. Com o final do Governo de Itamar Franco, o projeto de expansão dos CAICs foi abandonado. Mais uma vez, o Brasil viu o retrato da descontinuidade dos programas de governo, que não chegam a se concretizar como políticas de Estado.

2.4.2 Influências de experiências paulistanas.

Na história de educação do Município de São Paulo encontramos um encadeamento de relações que apontam para uma experiência comum a diversos intelectuais que, exercendo cargos políticos ou não, ou abordaram a educação na cidade como uma preocupação para a inclusão social das classes populares, como no caso da vanguarda modernista tendo à frente Mario de Andrade, ou a serviço da burguesia industrial paulistana, intensificou um projeto desenvolvimentista para oferta de ensino primário a uma parcela significativa da população. Dos anos 1930 do século XX, como consequência da crescente urbanização fruto da revolução industrial ocorrida no Brasil ao início do século XXI, com a criação dos CEUs, a cidade construiu políticas públicas em educação que rompiam com a lógica do capital que Paro (2008) chama de “racionalidade irracional”, explicada pelo esforço de utilizar racionalmente os recursos, não para atender aos interesses da população em geral, mas para atender aos interesses daquela parcela da população detentora dos meios de produção (PARO, 2008, p. 54). O Convênio Escolar, celebrado entre União, Estados e Municípios, tendo sido inicialmente projetado para atender à finalidade de escolarizar a classe trabalhadora com o ensino primário, supera essa filosofia a serviço do capital, pelas mãos de seus arquitetos, fortemente influenciados pelo Movimento da Arquitetura Moderna e pelos ideais de democracia trazidos por Anísio Teixeira e seu mestre, John Dewey²⁸.

Trazer à tona essas iniciativas é poder demonstrar a importância de experiências que buscam a construção de uma sociedade mais justa, especialmente para as crianças da cidade, de quem se espera o porvir.

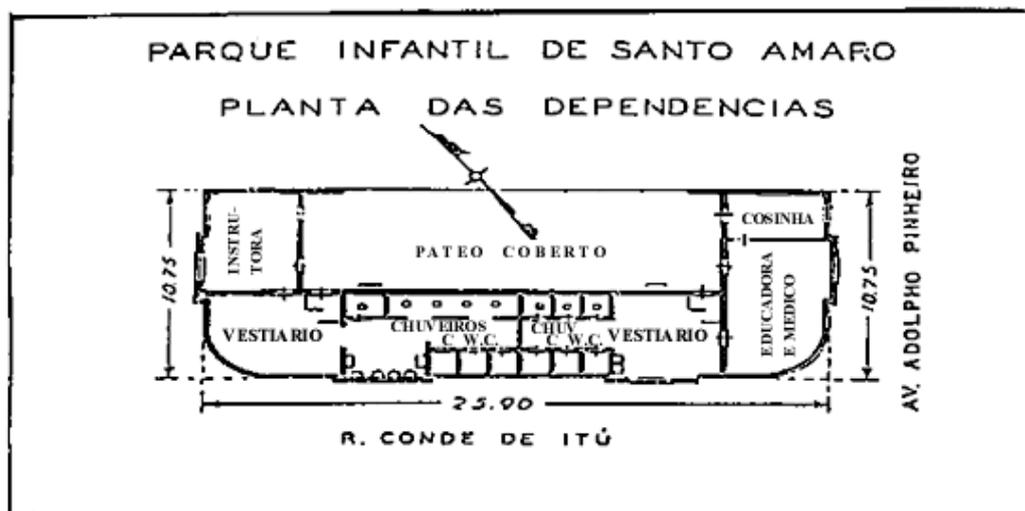
²⁸ John Dewey, filósofo norte-americano nascido em 1859, é considerado o fundador do Pragmatismo, filosófico que vê as ideias como hipóteses que só adquirem significado em situações práticas de vida. Coerente com essa abordagem, Dewey concebe a educação como campo privilegiado para a experimentação de noções filosóficas sobre o homem e o conhecimento.

OS PARQUES INFANTIS DE MARIO DE ANDRADE:

Mário de Andrade, importante intelectual do cenário paulistano e um dos representantes da Semana de Arte Moderna, de 11 a 18 de fevereiro de 1922, é nomeado em maio de 1935, chefe da Divisão de Expansão Cultural e Diretor do Departamento de Cultura. Essa nomeação se dá, segundo Silva (2012) no governo de Fábio da Silva Prado que, além de pertencer à elite paulistana, tinha laços estreitos com intelectuais vanguardistas. Por alguns, chegava a ser considerado comunista, dada a sua afinidade por ações voltadas à classe operária. O próprio Mário de Andrade teria titubeado diante do convite a ele formulado, considerando estar aceitando o convite de um comunista, o que à altura de sua nomeação, ainda seria um mito para ele, filho da média burguesia católica paulistana.

Fábio da Silva Prado é um homem moderno e aberto a novas influências. Foi um dos fundadores do Partido Democrático, em 1926, tendo o apoio do jornal **O Estado de São Paulo** e participando da Revolução de 32. Esse prefeito, com uma gestão elogiada na época (ficou na Prefeitura de São Paulo de 7 de setembro de 1934 a 31 de janeiro de 1938) até os dias de hoje, realiza na Prefeitura de São Paulo ações voltadas à população mais carente, o operariado da época.

Planta das dependências e planta geral do Parque Infantil de Santo Amaro (1938).



Planta das dependências e planta geral do Parque Infantil de Santo Amaro (1938).

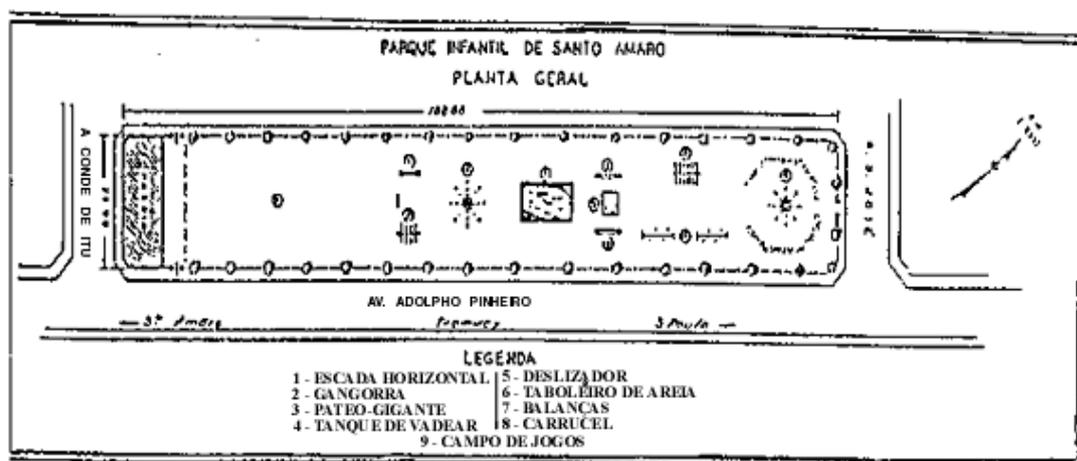


FIGURA 16: Planta do parque infantil²⁹.

²⁹ Fonte: Faria (1999).

Mário de Andrade, junto a Paulo Duarte, nomeado chefe de gabinete de Fábio da Silva Prado, seu amigo de longa data, também participante da semana de Arte Moderna de 22 e vanguardista intelectual no cenário cultural paulistano, realiza, à frente do Departamento de Cultura, diversas ações no intuito de levar à população arte e cultura. Vários intelectuais da época ocuparam cargos no D C, o que reforça a ideia de que Fábio Prado, prefeito, valoriza a cultura como importante aspecto da civilização humana. Nesse contexto, de acordo com Faria (1999) nascem os parques infantis da Cidade de São Paulo, direcionados aos filhos e filhas dos operários em idade entre 3 e 12 anos. Mário de Andrade, forte opositor à ideia de utilitarismo que norteava a industrialização dos grandes centros urbanos por força da influência do pensamento do Presidente Getúlio Vargas, a partir dos conhecimentos construídos sobre a cultura brasileira, busca garantir o direito à infância para crianças moradoras das áreas consideradas periféricas à época.

Segundo Silva (2012), o projeto dos Parques Infantis teve início em 1934, quando o então prefeito Antonio Carlos Assumpção assinou o Ato nº 590, que criava a comissão de Recreio Municipal. Essa comissão tinha o intuito de organizar um sistema de recreio para as crianças da cidade de São Paulo, tendo como modelo a experiência realizada com o Parque Pedro II e sua praça de jogos infantis. A elite paulistana da época demonstrava, pelo teor do texto do ato nº 590, o interesse em utilizar esse projeto com o objetivo de formação moral e espiritual dos futuros cidadãos.

Em 1935, pelas mãos do então prefeito Fábio Prado é criado o Serviço de Jogos e Recreios para Crianças. Portanto, a criação dos Parques Infantis é anterior à criação do Departamento de Cultura.

Os Parques Infantis podem ser definidos, segundo Faria (1999, p.32), como

(...) a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de ser educadas e cuidadas, de conviver com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços.

Um fator pode ter contribuído para a valorização de uma experiência, por parte de Mario de Andrade, voltada à humanização das crianças atendidas: o flerte com o marxismo, que fica claro quando, em verso e prosa, o escritor passa a tecer duras críticas à burguesia da época, sendo ele próprio originário de uma família burguesa. “Mário chega a romper parcialmente com o catolicismo, e demonstra uma proximidade visceral com o povo” (SILVA, 2012, p. 53).

Mário de Andrade e o seu Departamento de Cultura buscam oferecer às crianças o contato com a cultura, por meio das manifestações folclóricas, em um movimento em busca de identidade cultural para o povo brasileiro.

O Projeto CEU resgata em Mário de Andrade, a importância de garantir a infância enquanto direito das crianças, e a cultura como direito a todo cidadão brasileiro.

HELIO DUARTE E O 2º CONVÊNIO ESCOLAR:

Hélio Duarte, em 1947, concebeu junto a Diógenes Rebouças em Salvador o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Sua responsabilidade, nesse projeto, era dar vida às ideias pedagógicas de Anísio Teixeira associadas à arquitetura, em desenho de Rebouças. Esse papel, de articulação, acompanhou a sua trajetória profissional, em especial nos anos de atuação no 2º Convênio Escolar, em São Paulo, que dirigiu de 1948 a 1952. O Convênio ainda sobreviveria à sua demissão, em 1954, até 1959, já na terceira fase.

O Convênio Escolar foi um acordo firmado entre a União, o Governo do Estado e o Município, com a finalidade de implementar o ensino primário no país, como consequência da promulgação do Decreto-Lei Federal nº 4.598, de 1942, (BRASIL, 1942) no qual foi instituído o Fundo Nacional do Ensino Primário.

O 1º Convênio Escolar, de acordo com Abreu (2007), foi celebrado em 14 de setembro de 1943, quando era interventor estadual Fernando da Costa e nomeado prefeito, desde 1938, o urbanista Francisco Prestes Maia. O Presidente da República era Getúlio Vargas em vigência do Estado Novo.

O objetivo principal do Convênio Escolar era atender à demanda apresentada pela alta burguesia industrial paulistana que via o crescimento demográfico se acentuar na cidade, por consequência da 2ª Guerra Mundial e das imigrações ao Brasil, que trouxeram um grande contingente para São Paulo. A demanda era por mão de obra qualificada, que somente por meio do ensino escolar primário poderia ser atendida. Nesse período, poucos equipamentos foram construídos, fazendo com que o dinheiro fosse acumulado para o próximo, que compreende os anos de 1948 a 1954. Esse é o período que este trabalho se propõe analisar, pela instituição de uma comissão executiva, com a qual o primeiro período não contava. Essa comissão executiva foi responsável pela presença marcante da Arquitetura Moderna enquanto movimento que considerava as descobertas recentes da pedagogia para a construção de prédios escolares, pela influência clara do pensamento de Anísio Teixeira na concepção das escolas construídas, sob a coordenação de Hélio de Queiroz Duarte, arquiteto da escola-parque baiana.

O Convênio Escolar teria ainda um terceiro período, de 1954 a 1959, no qual a principal marca seria a crescente municipalização do ensino primário, obtida por meio de debates entre parlamentares paulistas e chefes de departamentos do governo, municipal e estadual. Não foi expressiva a qualidade das construções nesse período, ao contrário, foram construídos por volta de 500 galpões de madeira, que funcionariam como 'birutas' para identificação da real demanda escolar em diversos pontos mais afastados da Cidade de São Paulo. Esses galpões, entretanto, anunciados em seu caráter provisório, teriam ocupado a cena paulistana por diversos anos (ABREU, 2007).

Após as oscilações que tiraram da cena política Anísio Teixeira, Duarte assumiu a subcomissão de planejamento da Comissão Executiva do 2º Convênio Escolar no Município de São Paulo. Após oscilações políticas vividas pelo país a partir do fim da Era Vargas, em 1945, era governador de São Paulo

Adhemar de Barros, e prefeitos, em um período de constantes trocas, Paulo Lauro (29/08/1947 a 25/08/1948), Milton Improta (26/08/1948 a 03/01/1949), Asdrúbal da Cunha (14/01/1949 a 27/02/1950), Lineu Prestes (28/02/1950 a 31/01/1951) e Armando de Arruda Pereira (01/02/1951 a 07/04/1953). A rápida expansão urbana de São Paulo na década de 1940 havia levado a um monstruoso déficit de vagas em escolas. Pressionados por movimentos populares, e em consonância com os interesses da burguesia industrial paulistana da época, Prefeitura Municipal e Governo Estadual firmaram um convênio para a construção e operação em massa de escolas, propondo-se a construir em 5 anos 100 escolas para atender a 48.000 crianças. Objetivo que seria superado com a futura construção de 140 unidades entre escolas, parques infantis, bibliotecas e teatros populares. Cabe salientar que, a partir das ideias de Anísio Teixeira, que acompanharam os trabalhos dos arquitetos do Convênio quando Hélio de Queiroz Duarte os coordenava, os interesses burgueses de oferta universalizada de ensino primário aos filhos da classe operária não foram integralmente satisfeitos, pois esses arquitetos, superando os objetivos iniciais do Convênio Escolar, buscaram um padrão de escola em consonância com o que definimos hoje por qualidade sociocultural: espaços amplos, em projetos que favoreciam o desenvolvimento integral do ser humano por meio de atividades diversas, da presença da luz solar e da comunicação de seus pavilhões. As escolas construídas no 1º Convênio Escolar teriam outras características: prédios muito grandes, com a finalidade de atender um maior número de crianças em um mesmo equipamento.

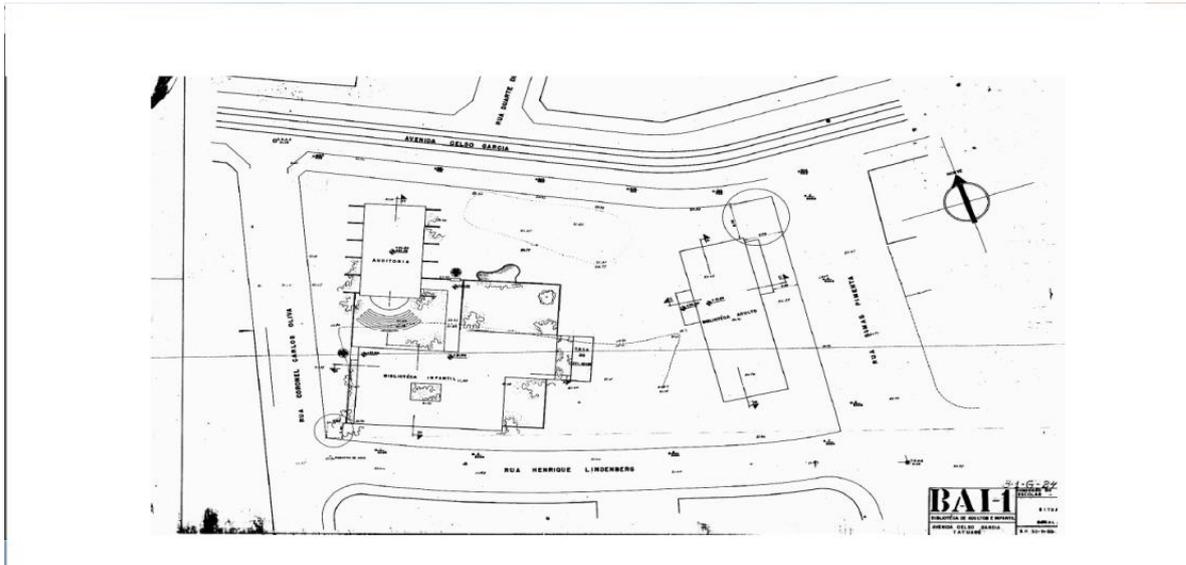


FIGURA 17: Biblioteca Tatuapé, 1950, arquiteto Hélio Duarte (TAKIYA, 2009).

O Convênio Escolar é fruto de uma época (décadas de 1940 e 1950), em que a Cidade de São Paulo vivia intenso crescimento demográfico associado ao crescimento e diversificação das atividades produtivas e à necessidade de reorganização da distribuição espacial da cidade, atingindo um processo chamado por Meyer (1991) de metropolização.

Em sua segunda e mais expressiva fase, o Convênio Escolar existiu entre 1948 e 1954, e tinha na sua primeira equipe os arquitetos Eduardo Corona, José Roberto Goulart Timbau, Ernest Robert de Carvalho Mange, Oswaldo Correa Gonçalves e Hélio de Queiroz Duarte como chefe de projetos. O engenheiro José Amadei era o presidente da comissão, que era ligada diretamente ao gabinete do Prefeito. Segundo Takiya (2009), o Convênio Escolar tinha por propósito inicial a construção de escolas, bibliotecas, teatros e postos de saúde em quantidade para atender as crianças em fase escolar. A Prefeitura construía os edifícios e o Governo do Estado se responsabilizava pela parte pedagógica para os Grupos Escolares e os Ginásios, em um plano quinquenal até 1954.

Coube ao arquiteto Hélio de Queiroz Duarte (Rio de Janeiro, RJ 1906 – São Paulo, SP 1989) dar a condução conceitual, programática e arquitetônica aos novos projetos das coisas públicas, sob o aval do Amadei, com uma arquitetura moderna, sendo que, pela primeira vez, se estava fazendo arquitetura moderna dentro de uma repartição pública (...) e, com uma arquitetura que refletia a linguagem dos arquitetos cariocas

formados pela Escola Nacional de Belas Artes, com uma implantação onde o edifício era composto por vários volumes integrados e, também, com formas diversificadas. A arquitetura refletia e trazia consigo conceitos modernos com relação à pedagogia e à filosofia, trazidos ou traduzidos do pensamento de Anísio Teixeira e, também, indiretamente, de Fernando de Azevedo (Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova) e John Dewey (pensador e pedagogo norte-americano dos anos 1920) (TAKIYA, 2009, p.14).

A construção de prédios escolares no período do Convênio Escolar demonstra um descompasso, em São Paulo, entre o avanço arquitetônico apresentado pelos edifícios e os programas pedagógicos. Talvez por essa razão não sejam reconhecidas tão facilmente as qualidades apresentadas por essas construções pelos meios educacionais, fato que reduziu socialmente a importância da relação entre educação e arquitetura. À guisa de análise, Takiya (2009, p. 17) propõe a reflexão:

(...) Há, assim, a possibilidade da construção de belos edifícios modernos para uma educação obsoleta e essa desproporção entre os ideais e as atitudes (...) torna a arquitetura moderna no país (...) um pungente e doloroso espetáculo que, paradoxalmente, tanto aflige aos que não a compreendem, e por isto a odeiam, como os que a sentem e a amam. Este é o resultado do desenvolvimento contraditório e desarmônico no país, a crescer dentro da sua camisa de força das suas, até agora irredutíveis, cristalizações residuais. Somos, de certo modo, um fóssil a lutar por viver e crescer.

Teixeira (*apud* TAKYIA, 2009, p. 17) diz:

Reconheçamos, entretanto, que nenhum outro elemento é tão fundamental, no complexo da situação educacional, depois do professor, quanto o prédio e suas instalações. Reconheçamos, também, com Pascal, que o homem é feito de tal modo que embora o sentimento anteceda o gesto, na sua ordem natural, o gesto pode gerar o sentimento. No Brasil, estamos a procurar este efeito. Façamos o gesto da fé para ver se a adquiriremos. A arquitetura moderna é este gesto (...).

Podemos reconhecer, por esta afirmação de Anísio Teixeira, uma afinidade conceitual do Projeto CEU em relação ao pensamento do educador. A construção do Projeto CEU também pode ser definida por um gesto que pode gerar o sentimento. Um sentimento que, tendo atravessado o turbulento período eleitoral que rendeu muitas críticas ao governo que o implantou, e pela

substituição por oito anos de um outro governo, de matriz ideológica diversa daquele, em 2014 sobrevive e busca caminhos para a concretização de um projeto educacional diferenciado, que, neste trabalho, propomos relacionado ao conceito de educação popular.

Anelli (2004), transcrevendo sob forma de epígrafe em seu texto, apresenta o pensamento do arquiteto Hélio Duarte, visivelmente influenciado por Anísio Teixeira:

Porque não considerar em cada bairro, a escola, o grupo escolar, como fonte de energia educacional, como ponto de reunião social, como sede das sociedades de “amigos de bairro”, como ponto focal de convergência dos interesses que mais de perto dizem com a vida laboriosa das suas populações?

O Convênio Escolar não era ligado a uma secretaria ou órgão específico, mas diretamente ao gabinete do Prefeito. Em 1953, ao assumir a Prefeitura de São Paulo, Jânio da Silva Quadros teria sido o único entre os prefeitos a cercar (ainda que indiretamente) a liberdade com que os arquitetos planificavam e executavam as suas obras. O arquiteto Hélio de Queiroz Duarte, que já havia então deixado a subcomissão de planejamento da Comissão Executiva do Convênio Escolar, demitiu-se afinal em 1954.

MAYUMI DE SOUZA LIMA, EDIF³⁰ E O ESPAÇO-CRIANÇA:

Durante a gestão de Luiza Erundina, de 1989 a 1992, especialmente no período em que Paulo Freire foi Secretário Municipal de Educação, foi retomado o conceito de ‘arquitetura que educa o cidadão’. De acordo com Souza (2010), especialmente em 1992, quando a EDIF estava sob a direção de Mayumi, que estudava as relações entre arquitetura e educação, sinalizando que o espaço

³⁰ EDIF: Departamento de Edificações do Município de São Paulo, subordinado à Secretaria de Infraestrutura Urbana e Obras – SIURB.

ajuda o cidadão a se educar e balizar sua conduta, a ideia de um equipamento urbano voltado à inclusão social estava em discussão.

Nascida em Tóquio, Japão, em 5 de dezembro de 1934, Mayumi Watanabe de Souza Lima imigrou com a família para São Paulo, Brasil, em março de 1938. A família viajou, durante a infância de Mayumi, para o interior de São Paulo, para as cidades de Lins e Guaratinguetá. O pai que foi jornalista no Japão, encontrou no campo do interior paulista o sustento da família por algum tempo, nas plantações de arroz. Enquanto morou no interior, em fazendas, a menina percorria longos trajetos para estudar com sua irmã. Esse fato, conforme citado por Buittoni (2009), teria sido determinante para o desenvolvimento de um olhar cuidadoso para a acessibilidade e localização das escolas públicas, durante toda a sua trajetória profissional.

Outro fato na trajetória profissional da arquiteta pode demonstrar a sua afinidade com a educação. Segundo Buittoni (2009) Mayumi dava aulas de reforço para crianças na pensão de seu pai. Essa teria sido a sua primeira atividade profissional.

Formada pela FAUUSP (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo), em 1960, partiu em 1962 com Sergio de Souza Lima (colega de faculdade com quem se casou em 1961) para a Universidade de Brasília, com o objetivo de cursar o seu Mestrado, por indicação de Vilanova Artigas (1915-1985), com quem estagiou no período em que era estudante de Arquitetura.

A Universidade de Brasília (UnB) teve o seu Plano Orientador elaborado pelo educador Anísio Teixeira (1900 – 1971), cuja influência para a criação do Projeto CEU já foi citada neste trabalho, e pelo antropólogo Darcy Ribeiro (1922- 1997), que mais tarde, em 1985, seria responsável pela implantação dos CIEPs do Rio de Janeiro.

É importante salientar que, para o projeto de universidade pensada por Darcy Ribeiro, foram convocados grandes cientistas e intelectuais brasileiros. O Brasil estava no governo de João Goulart, e o objetivo era montar um novo modelo de ensino que promovesse a transformação da realidade nacional.

Brasília vivia a efervescência dos anos iniciais de sua criação, e os arquitetos responsáveis pelo empreendimento da construção da capital recente do Brasil eram os professores responsáveis pelo curso de Arquitetura e Urbanismo da UnB: Oscar Niemeyer (1908 – 2012), Lúcio Costa (1902 - 1998), Edgar Graeff (1921 - 1990) e João da Gama Filgueiras Lima, o Lelé (1932 – 2014). Ao mesmo tempo em que davam aulas no curso, faziam no Ceplan (Centro de Planejamento da UNB) os trabalhos de projeto da continuidade da construção da sede da Universidade. Esse centro tornou-se um importante laboratório onde surgiram as primeiras experiências de pré-fabricação.

No currículo do curso de Arquitetura e Urbanismo da UnB, aprendia-se o que havia de mais avançado em termos de urbanismo, num projeto que buscava a criticidade, para que o aluno compreendesse o contexto social onde atuava profissionalmente (BUITONNI, 2009). Mayumi lecionou na Universidade, como professora assistente, de 1963 a 1965.

Com o Golpe Militar (31/03/1964), muitas mudanças ocorreram na Universidade:

(...) alguns professores foram presos sob a acusação de subversão da ordem vigente. Iniciou-se a perseguição política na Universidade: a sede foi invadida por tropas militares e revista à procura de material subversivo. O então reitor Anísio Teixeira foi substituído por Zeferino Vaz, interventor nomeado pelos militares. Zeferino era amigo de Darcy Ribeiro e tentou seguir o projeto original da universidade, porém não aceitava a pressão do governo para demitir professores e pediu demissão. Zeferino transferiu-se para Campinas onde, como reitor, coordenou a fundação da Unicamp.

O governo continuou a pressão sobre o novo interventor nomeado, o filósofo da USP Laerte Ramos de Carvalho. Os professores reunidos assinam um documento comprometendo-se a pedir demissão coletiva caso houvesse demissão de um professor. Em outubro de 1965, após o afastamento de 15 professores por ordem do novo Reitor, mais de 200 professores pediram demissão de seus cargos, em solidariedade aos colegas, esvaziando a universidade.

Sérgio e Mayumi voltaram a São Paulo. (BUITONNI, 2009, p.23).

Por força da repressão política, no final de 1970, o marido de Mayumi, como ela, professor da FAU Santos, é preso com outros dois arquitetos. Mayumi também é presa e torturada em 1971. Mayumi e Sérgio faziam parte de um grupo denominado Arquitetura Nova.

A Arquitetura Nova é um grupo surgido a partir de um “racha” na USP em 1968, entre profissionais que acreditavam no desenvolvimento a partir de modelos oferecidos por países desenvolvidos e outros, que como Mayumi e Sérgio, defendiam que a arquitetura poderia oferecer soluções para a transformação da realidade política, social e econômica do país.

De acordo com Buittoni (2009), o movimento da Arquitetura Nova era um grupo de pessoas com formação marxista e uma opção política comum, o que propiciava um debate conjunto sobre a atuação do arquiteto e sua importância na construção de uma nova sociedade brasileira. A atuação como professora universitária de Mayumi tem essa marca: em pleno regime militar buscava revelar aos alunos as condições de vida das classes populares, orientá-los sobre os problemas da autoconstrução e orientá-los para uma atuação engajada. Essa marca também acompanha a atuação da arquiteta nos órgãos públicos onde exerceu seu trabalho, na cidade de São Paulo. Sempre trabalhando pela politização da profissão de arquiteto.

Em 1984 iniciou seus estudos no doutorado em História e Filosofia da Educação, sob a orientação de Celso de Rui Beisiegel, pesquisador da história das políticas públicas de educação no Brasil. O título de sua tese apresentada à qualificação era ‘Estado e movimentos populares na construção do prédio escolar: confronto ou colaboração?’. O trabalho não teria chegado a ser uma tese, devido ao período em que Mayumi passou trabalhando no governo de Luiza Erundina, (1989 a 1992) e devido ao seu falecimento em 1994. Entretanto, no estabelecimento do objetivo do trabalho podemos encontrar um importante ponto de aproximação entre as ideias de Mayumi e o Projeto CEU: “Analisar as condições em que ocorre o processo de produção e consumo dos espaços escolares no Estado e examinar as possibilidades de sua transformação em instrumento de educação popular” (BUITONNI, 2009, p.23).

Mesmo não sendo um nome comumente associado ao conceito de educação popular, percebe-se durante toda a trajetória profissional da arquiteta Mayumi Watanabe de Souza Lima uma afinidade com esse projeto de educação para o país, antes e depois da ditadura militar. Essa marca política no trabalho de Mayumi pode esclarecer os motivos pelos quais a autora se ocupou de transformar o espaço escolar, com a certeza de poder transformar a cidadania das crianças brasileiras, frequentadoras da escola pública.

Em 24 de outubro de 1989, no primeiro ano de governo da Prefeita Luiza Erundina de Sousa, de acordo com Patarra (1996), um fato iria marcar a Cidade de São Paulo: o desabamento de uma área de terra na área ocupada pela Favela Nova República. Entre os 14 mortos, 12 eram crianças. A ocupação daquela área se deu por consequência da construção de prédios luxuosos na região do Morumbi, que atraiu trabalhadores da construção civil, que passaram a se instalar em moradias precárias, construídas em área invadida. O desenvolvimento local, a intensificação da oferta de vagas no setor de serviços (empregados domésticos, comerciários, funcionários de salões de beleza, entre outros) fez com que as famílias dos empregados da construção civil se fixassem também na área de ocupação, aumentando, da noite para o dia, a população do lugar.

Após a tragédia da Favela Nova República, a Prefeitura Municipal de São Paulo, sob a coordenação da então diretora do Departamento de Edificações do Município de São Paulo (EDIF) Mayumi Watanabe de Souza Lima, estudou com a máxima urgência, entre dezembro de 1989 e janeiro de 1990, o projeto Espaço-Criança, que foi apresentado a um público constituído de representantes de setores econômicos e políticos importantes do país, além de todos os veículos de comunicação, no aniversário da cidade, 25 de janeiro de 1990. A intenção da então Prefeita Luiza Erundina de Sousa era buscar parcerias com a iniciativa privada, num projeto que iria ocupar os 60.000m² onde ficava a Favela Nova República. Um espaço, conforme publicação do blog intitulado 'agendadaprefeita' (SÃO PAULO, 1989) que previa a implantação de creche, centro de convivência, cantina, anfiteatro, auditório, sala de exposição, biblioteca, brinquedoteca, oficinas de criação e área de lazer. Uma preocupação com a educação do cidadão, que, guardadas as diferenças, muito

se aproxima do conceito de educação popular defendido pelo Projeto CEU, a partir de 2003.

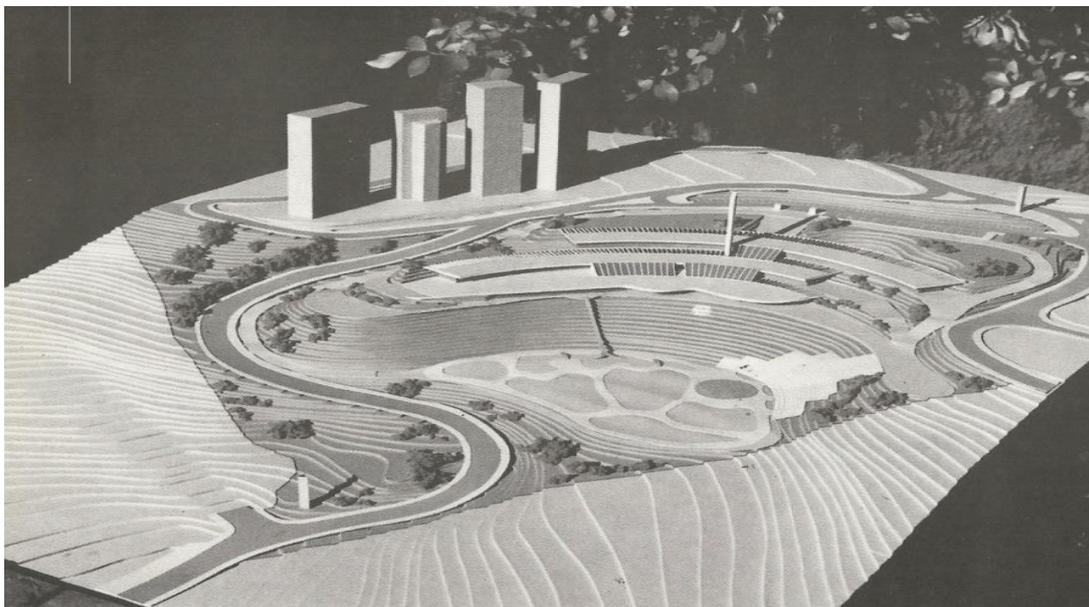


FIGURA 18: Foto da maquete do Espaço Criança, desenvolvida pela equipe da EDIF, sob a coordenação de Mayumi de Souza Lima, entre dezembro de 1989 e janeiro de 1990 (LIMA, 1995, p. 182).

No Anexo 1 deste trabalho consta publicação do jornal Folha de São Paulo de 25 de janeiro de 1990, onde foi veiculado infográfico que cita o Projeto Espaço-Criança, como uma das propostas de governo da Prefeita Luiza Erundina no caderno Cidades, à página C3.

A proposta formulada sob a coordenação de Mayumi apresenta os objetivos:

O ESPAÇO-CRIANÇA constitui um espaço lúdico de reflexão, compreensão e memória do homem sobre si mesmo, sobre suas relações com a natureza, outros homens e outros seres e a vida, tendo como tônica o exercício da liberdade.

O ESPAÇO-CRIANÇA é destinado prioritariamente à criança, sem excluir as pessoas de outras faixas etárias, procurando, no entanto, resgatar a dívida que a sociedade tem para com a infância.

O ESPAÇO-CRIANÇA adota a Declaração dos Direitos da Criança, firmada pela UNESCO em 4 de novembro de 1969, como programa mínimo de ação e ética.

O ESPAÇO-CRIANÇA manterá um complexo museológico formado por oficinas de expressão e compreensão, em espaços construídos e ao ar livre, articulados e interativos, áreas expositivas, reservas técnicas, brinquedotecas e bibliotecas, áreas destinadas a creche, prática de esportes e atividades lúdicas, além de técnico-administrativa necessária ao bom desempenho de suas finalidades e objetivos.

O ESPAÇO-CRIANÇA, pela própria natureza de suas atividades, constituir-se-á, também, em centro interdisciplinar de preparação de pessoas, para organismos similares e afins, ou estabelecimentos que mantenham atividades idênticas ou análogas.

O ESPAÇO-CRIANÇA deverá manter ainda espaços destinados à recreação de idosos e estimular o convívio entre esses e as crianças, como recuperação de traços característicos da nossa cultura.

O ESPAÇO-CRIANÇA possibilitará a emergência de programas sugeridos em subunidades pela comunidade, assim como poderá articular-se com unidades semelhantes, em outros locais do município da Capital e, eventualmente, de outros municípios (LIMA, 1995, p.181).

O Espaço-Criança é concebido para o atendimento médio estimado de 300 crianças de 0 a 6 anos em período integral (na creche), em atendimento total, 250 crianças entre 6/7 e 14 anos, em atendimento parcial com o fornecimento de lanches (no contra-turno escolar) e 200 entre idosos, jovens e adultos que se inscrevam em programas destinados à comunidade.

O projeto não sairia do papel, por uma negligência assim definida pela autora (LIMA, 1995, p.179) em obra de sua autoria:

A proposta apresentada pela Prefeitura Municipal de São Paulo com o Projeto ESPAÇO-CRIANÇA e a trajetória percorrida para terminar no projeto não-realizado são mais uma página da hipocrisia com que as elites e as burocracias tratam dos “direitos da criança” nesta cidade, respaldadas ambas em leis igualmente hipócritas.

Em duas publicações³¹ subsequentes, a arquiteta demonstra a sua preocupação com o resgate da cidadania das crianças por meio da apropriação do espaço público. Reconhecendo que tal resgate não mais poderia ocorrer de

³¹“A recuperação da cidade para as crianças” – artigo publicado no Seminário SESC-ABRINQ- A criança, o espaço e o brincar. São Paulo, 30 de abril de 1991 e “Espaço e equipamentos lúdicos” – Projeto Tamar e brincar é só começar! – SESC Pompéia – 25/05/1993.

forma espontânea, como se dava no passado, mas num espaço amplo, intencional, onde a cultura da infância possa dialogar com outras culturas, próprias de outras faixas etárias. O intuito, como a própria autora reafirma (LIMA, 1995), é estimular e desenvolver a prática social coletiva, que, pelas características de uma megalópole como São Paulo, apresenta-se, já à época (1990), pobre. O espaço público é definido por ela como espaço de ninguém.

A relação do Espaço-Criança com o Projeto CEU pode ser identificada por meio dos objetivos anunciados, sob diversos aspectos. A preocupação assumida por Mayumi com a ocupação dos espaços públicos pelo cidadão revela que essa prática não é mais possível de forma espontânea em São Paulo. Atualizando essa preocupação para 2014, quando a ocupação urbana ainda é maior e a necessidade de garantir o espaço para a cidadania nem sempre garantido, temos um panorama em que se faz necessária uma atuação efetiva do poder público nessa direção.

O urbanista Mike Davis, já citado neste trabalho à seção 2, subseção 2.1, em 2012 aponta uma solução para a garantia de espaço público para o cidadão na metrópoles urbanas :

A abundância pública – representada por grandes parques urbanos, museus gratuitos, bibliotecas e inúmeras possibilidades de interação humana – é uma rota alternativa para uma vida rica baseada em uma sociabilidade que não agride a Terra.

No entanto, prosperidade pública deve ser equilibrada em todas as dimensões socioespaciais. Riqueza cultural e espaço verde geralmente se acumulam em centros inacessíveis para que sejam desfrutados basicamente por turistas e pela alta classe. Em vez disso, a prioridade deve ser construir complexos culturais, educacionais e esportivos que funcionem como centros cívicos para bairros e distritos suburbanos, mesmo que para isso seja preciso suspender os investimentos no centro da cidade. (É evidente que, paralelamente, as maravilhas dos centros devem se tornar mais acessíveis para todos, por meio de passagens mais baratas e entradas gratuitas). (DAVIS, 2012, p. 32).

Treze anos depois das publicações de Mayumi, o governo de Marta Suplicy, na implantação dos CEUs, traz à tona a discussão do espaço de cidadania. Desta

vez, de forma ampliada e considerando a periferia da cidade o *locus* para essa discussão.

Analisando a preocupação expressa pela arquiteta em artigos e documentos publicados à época em que esteve à direção de EDIF, acreditamos poder ser encontrada a pedra de toque que, na retomada do projeto de governo do Partido dos Trabalhadores, leva à concretização do Projeto CEU.

ALEXANDRE DELIJAICOV E O PROJETO EMBRIONÁRIO:

A criação de EDIF (Departamento de Edificações da prefeitura de São Paulo) em 1989, segundo Delijaicov (2001), o governo de Luiza Erundina está diretamente relacionado à concretização do Projeto CEU. O então secretário da Educação, Paulo Freire, ao idealizar a cidade educadora pela primeira vez em São Paulo, como um projeto necessário para a educação popular – conceito atribuído a ele, principalmente - contribuiu para o surgimento, em EDIF, da ideia do edifício público como estruturador da cidade. Segundo Delijaicov, em artigo publicado pela revista PISEAGRAMA (2001) define sua experiência em EDIF, como uma das personagens principais de uma história recente que tem como consequência a implantação do Projeto CEU na Cidade de São Paulo:

(...) fomos diagramando e redescobrimo nossa história. Começamos intuitivamente, construindo o projeto da Vila Mara. Queríamos dar uma lógica, coordenar os projetos, que chegavam segundo a demanda, através de uma coordenação de gestão pedagógica. Mais do que isso, queríamos uma configuração arquitetônica que criasse unidade ou diálogo entre os blocos. Fizemos alguns ensaios na época do Paulo Freire e da prefeita Luiza Erundina: a Vila Mara, constituída por três conjuntos habitacionais – o Conjunto Habitacional Garagem, o Conjunto Habitacional Sítio do Jaraguá (onde ensaiamos duas praças de equipamentos) e depois o Conjunto Habitacional Inácio Monteiro, que deu origem ao Programa CEU. A partir do escritório público de projetos, nossa ideia era valorizar uma política de Estado, e não um projeto de governo,

pois visávamos a continuidade, e não a ruptura a cada gestão. (DELIJAICOV, 2001).

Justificando o conceito de arquitetura do lugar, que fundamenta sua atuação como arquiteto do CEU, o autor prossegue no mesmo artigo:

A Constituição de 1988 é um ponto primordial para ilustrar essa vontade de estruturar o território. Segundo o texto constitucional, algumas cidades como São Paulo deveriam ser divididas em subprefeituras. Até então, existiam nas cidades as administrações regionais e os distritos.

Começamos a imaginar que as administrações regionais que seriam transformadas em subprefeituras deveriam ter uma arquitetura simbólica através da construção de uma arquitetura do lugar, um paço municipal. A praça dessa subprefeitura seria uma grande plenária – como um ponto de encontro com equipamentos para a vizinhança -, onde a população discutiria. Os outros distritos teriam as praças de equipamentos, que não abrigariam a sede administrativa, mas o teatro municipal, a biblioteca pública, as piscinas públicas e assim por diante. Teríamos uma média de 3 praças de equipamento por subprefeitura, aproximadamente 93 equipamentos na cidade de São Paulo (...) configurando a visão de rede. Desenhar os espaços de ligação desses equipamentos valoriza os percursos. Esse trabalho conecta os prédios pelo vazio, identifica e dá dignidade para cada esquina. (DELIJAICOV, 2001).

Notadamente, em todas as influências abordadas neste trabalho, encontramos uma relação com o Projeto CEU. À luz do conceito de educação popular, a partir desta análise, acreditamos ser possível considerar o Projeto CEU, pelo menos em parte, herdeiro de todas as iniciativas apresentadas. E, mais do que isso, um projeto que representou a superação das outras iniciativas, constituindo-se em experiência exitosa, em expansão na educação da Cidade de São Paulo e em outras cidades do país.

3 A EDUCAÇÃO POPULAR.

“Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”.

(Bertold Brecht)

A Educação Popular, termo surgido a partir das experiências de educação de adultos de Paulo Freire na década de 1960 (experiência que lhe valeu o exílio) reaparece no cenário pedagógico brasileiro no século XXI, de acordo com Streck (2013), com a força de uma pedagogia que se insere como instrumento pedagógico em uma sociedade que se movimenta em busca de dignidade, justiça e integridade da vida. Paulo Freire é a referência básica a todos os projetos de educação popular, no Brasil e na América Latina. Entretanto, como afirma Streck (2013, p.8), a história da educação popular não pode parar com Paulo Freire:

As práticas exigirão novas visões e novas ferramentas, algumas delas emprestadas de fora e outras desenvolvidas aqui mesmo. Para isso é importante o diálogo com o mundo da arte, das práticas de economia solidária, das festas populares, dos movimentos sociais, das escolas, das universidades, dos centros de educação popular(...) É necessário, ao mesmo tempo, um olhar para trás, a fim de que (...) povoemos a nossa história.

3.1 Revisitando o conceito de educação popular.

Em busca de uma definição para a educação popular, Brandão (*in* STRECK e ESTEBAN, 2013) afirma ser esta uma vocação da educação que, em seu todo e suas múltiplas experiências do passado e do presente, resiste a um tal

colonialismo³². Adiante, define a educação popular como um movimento de trabalho político com as classes populares por meio da educação.

Segundo Brandão (*in* STRECK e ESTEBAN, 2013, p.11): “(...) uma vocação da educação que existe, persiste e se renova para seguir presente como uma alternativa não domesticável de segmentos e movimentos da sociedade, através da cultura e da educação.”

Pacheco e Torres (*in* ASSUNÇÃO, 2009, p.30), em defesa das possibilidades que a educação popular apresenta, em detrimento das dinâmicas neoliberais, a veem como desencadeadora de ações que sejam comprometidas com as causas do povo:

(...) que contribua com seu processo de conscientização e participação, com sua libertação, emancipação e participação enquanto sujeitos no processo, que estabeleça relações para contestar o sistema político e a ordem econômica vigente.

Paulo Freire orienta e ensina aos educadores, por meio de sua obra, que uma educação emancipadora não pode atuar com os mesmos mecanismos da educação opressora, pois, segundo Pacheco e Torres (*in* ASSUNÇÃO, 2009, p.31), a educação emancipadora,

(...) deve, necessariamente, produzir, de forma dialética, novas categorias e paradigmas que reafirmem a condição de *ser mais* dos homens e das mulheres no mundo. Neste sentido, a noção dialética de práxis libertadora, presente no referencial freireano, faz-se indispensável para a proposta de educação popular.

Historicamente, o conceito de educação popular aparece no cenário educacional brasileiro, inicialmente durante a Primeira República, no início do Século XX, associada à instrução elementar. Vários intelectuais apontavam para a responsabilidade do Estado na escolarização de toda a população. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 afirmava a responsabilidade do Estado na garantia de uma escola laica, (ênfase na racionalidade científica), gratuita, obrigatória e pública, segundo Silva (*in* STRECK e ESTEBAN, 2013).

³² Colonialismo aqui compreendido como violência matricial imposta pelos países culturalmente hegemônicos. A esse respeito, ver Santos (2007, p. 59).

Segundo o autor, ainda, por meio da imprensa e dos meios culturais, assim como a ocupação de cargos públicos dos intelectuais da época. São os liberais, movidos por um projeto de desenvolvimento urbano-industrial em bases democráticas, que vão debater a escola pública com bases democráticas (LIBÂNEO, 2012, p. 163). O conceito de educação popular, para a época, era equivalente à promoção da educação escolar das massas. Desta forma, podemos compreender o posicionamento de intelectuais como Anísio Teixeira e Mario de Andrade, que, na busca pela educação do povo, faziam educação popular no contexto em que essa se consolidava, assim definido por Silva ((*in* STRECK e ESTEBAN, 2013, p.135):

Fica, dessa forma, evidente que, naquele contexto, os intelectuais se colocavam como uma elite que conduziria as “massas, compreendendo que esse era o seu papel.. (...) Pecaute (1990:15), esclarece que os intelectuais se faziam intérpretes das massas populares, com um papel político de ajudar o povo a tomar consciência de sua vocação revolucionária, bem como ideológica, de buscar o desenvolvimento econômico, a emancipação das classes populares e a independência nacional, que faziam parte de um mesmo projeto.

Na década de 1960, o conceito de educação popular é retomado com as emergências sociais e a partir das experiências nascidas nos movimentos sociais, por meio de uma proposta de educação voltada para as classes populares, em especial jovens e adultos analfabetos. O lugar estratégico que funda a educação popular, segundo Silva (*in* STRECK e ESTEBAN, 2013, p. 130) é o dos movimentos e centros de cultura popular: movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular. Para o autor (SILVA, *in* STRECK e ESTEBAN, 2013, p.129), entretanto, o Brasil não adotou a educação popular como política educacional, ao contrário de outros países da América Latina, porque generalizar uma concepção de educação enquanto política pública significa

adotá-la como fundamento que embasa a legislação de ensino do respectivo país, com implicações no financiamento público da respectiva proposta pedagógica, na institucionalização de uma política de formação de professores segundo tais parâmetros, na produção de material didático-pedagógico para lhe dar o devido suporte e na

elaboração de indicadores de avaliação que mensurem periodicamente sua eficácia e seus resultados.

Após a superação da ditadura militar no Brasil, apesar de ser acentuada a autonomia pedagógica dos movimentos populares diante do Estado e da escola, segundo Saviani (2010), postulando que a educação verdadeiramente libertadora se daria fora dessas instituições, ao assumir algumas prefeituras, o Partido dos Trabalhadores (PT) trasladou a concepção de educação popular para a esfera estatal e escolar.

Tendo sido Secretário de Educação do Município de São Paulo, Paulo Freire inspirou iniciativas curriculares antes marcadas como próprias da educação não-formal, promovendo uma forma de fazer educação na cidade que considerava um currículo voltado a libertação e a emancipação promovido por meio da política pública:

Todo projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de quê e de quem, contra quê e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde. (...) Para nós, não há sombra de dúvida em torno do direito que as crianças populares têm de, em função de seus níveis de idade, ser informadas e formar-se de acordo com o avanço da ciência. É indispensável, porém, que a escola, virando popular, reconheça e prestigie o saber de classe, de “experiência feito”, com que a criança chega a ela. É preciso que a escola respeite e acate certos modos populares de saber as coisas, quase sempre ou sempre fora dos padrões científicos, mas que levam ao mesmo resultado. É preciso que a escola, na medida mesmo em que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humilde. (FREIRE, 2006, p.45-46).

Brandão (*apud* SILVA *in* STRECK e ESTEBAN, 2013, p. 130) considera parcialmente a intencionalidade da educação popular enquanto política pública, enquanto sinaliza a necessidade de revisão no significado da educação popular, a partir das novas demandas sociais:

(...) o que tornou historicamente possível a emergência da educação popular foi a conjunção entre períodos de governos populistas, a produção acelerada de uma intelectualidade estudantil, universitária, religiosa e partidariamente militante e a conquista de espaços de novas formas de organização das classes populares.

A revisão do conceito de educação popular se faz atual e necessário, reavivando o compromisso dos educadores e das educadoras frente à construção de uma sociedade mais justa e equânime para os cidadãos de baixa renda, a classe trabalhadora. Depois de três décadas de modelo neoliberal, segundo Torres (2012), o setor financeiro transformou o planeta no que Bartra (*apud* TORRES, 2012), denominou 'cassino global'. Nesse novo capitalismo, a forma de produção que explorava o trabalho alheio, agora exclui centenas de milhões de pessoas da possibilidade de trabalhar. O Estado abandonou suas responsabilidades diante dos mais frágeis da sociedade. As consequências são a perda generalizada do sentido da existência, hedonismo e narcisismo consumista, violência e alienação massiva (TORRES, 2012).

O presente trabalho apresenta uma série de iniciativas surgidas no Brasil desde a década de 1930, que, guardadas suas características conceituais e históricas, estiveram à frente de uma intencionalidade na educação da classe trabalhadora da população, no sentido da emancipação social. Foram formas de educação popular, sintonizadas com o seu tempo.

Por meio dos Parques infantis, Mario de Andrade buscou romper o funcionalismo da ação humana, presente no discurso da Era Vargas, em uma iniciativa que tirava das crianças paulistanas, filhas do operariado, o trabalho precoce como única alternativa de ocupação do tempo, devolvendo a estas a possibilidade de viverem plenamente a sua infância.

Anísio Teixeira, fortemente influenciado por seu mestre John Dewey enquanto secretário de educação em Salvador deu forma ao seu sonho da escola-parque, que, mesmo não atingindo numericamente o objetivo proposto, permanece até os dias de hoje atendendo à população de baixa renda em um complexo educacional ricamente construído para essa finalidade.

Hélio Duarte, arquiteto responsável pela articulação entre o ideal de Anísio Teixeira e o desenho de Diógenes Rebouças, quando Teixeira abandonou o cenário político em Salvador, partiu para São Paulo e integrou o Convênio

Escolar, cooperação entre União, Governo Estadual e Município, que se ocupou de construir novos equipamentos escolares condizentes ao ideário da Escola Nova, tal como em Salvador, respondendo ao crescimento da demanda por escolas na capital paulista, que ampliasse o atendimento da educação pública. Apesar de não trazer consigo uma reforma curricular para a educação realizada no interior de uma escola arquitetonicamente em sintonia com as descobertas contemporâneas na Pedagogia, foi um movimento que garantiu, por meio da arquitetura, a possibilidade de educação com qualidade social.

Herdeira da filosofia do Convênio Escolar e das influências marxistas recebidas durante o mestrado cursado na recém-criada UnB, Mayumi Watanabe de Souza Lima foi diretora de EDIF, departamento subordinado à Secretaria de Infraestrutura Urbana da Prefeitura de São Paulo, criado durante a gestão de Luiza Erundina de Sousa, quando prefeita de São Paulo, de 1989 a 1992. Esse departamento buscava alternativas de construções populares de baixo custo, viabilizando um projeto popular de cidade, no qual estava inserida a educação. Mayumi acreditava, assim como Hélio Duarte, que a arquitetura tinha influência sobre as pessoas, e que o cuidado na construção de prédios escolares assumia, após a atuação do professor, o lugar mais importante para a garantia de educação das classes populares.

Acreditamos que o Projeto CEU possa ser herdeiro de todas essas iniciativas. E, mais ainda, acreditamos que o CEU possa ser considerado a concretização dos ideais construídos por tantos, na Cidade de São Paulo e no Brasil, e que se imponha como experiência exitosa, aprovada pela população da cidade. A maior comprovação é a retomada do Projeto durante as gestões de José Serra e Gilberto Kassab, que, anteriormente, em época eleitoral (durante o horário eleitoral e nos debates para as eleições em 2004), demonstraram rejeição pela ideia, e posteriormente assumiram a retomada construção das vinte e quatro unidades que foram deixadas licitadas no governo de Marta Suplicy.

Apesar de situadas em períodos históricos diversos, podem ser identificadas diversas aproximações entre as iniciativas em educação popular no Brasil:

todas sintonizadas com formas contra-hegemônicas de educação denominadas “pedagogias de esquerda”, e “(...) com toda a vagueza que o termo comporta, e também com todas as esperanças de entendimento, de união de que o termo está carregado” (SNYDERS, *apud* SAVIANI, 2010, p.414).

A emergência do conceito de educação popular, hoje, coloca a necessidade de um passo à frente de todas as iniciativas anteriormente realizadas e citadas neste trabalho. Segundo Hech e Pontual (2012), será necessária a criação de uma nova ordem, qualitativamente superior à civilização burguesa. Por essa razão, a educação popular não é somente um assunto exclusivamente político e econômico, mas implica em uma dimensão ética e cultural.

Nesta concepção, nem as transformações econômicas, nem sequer as modificações sociopolíticas são suficientes para definir o projeto de transformação social numa linha de emancipação. Para esta ser radical e integral, deve questionar, criticar e transformar o núcleo primário dos valores e significados que habita no mais profundo dos costumes, dos hábitos e modos de viver e pensar na sociedade capitalista. “As lutas pela emancipação devem apontar a socialização não apenas do ter e do poder, mas igualmente, a socialização do criar, no sentido de criar condições objetivas que tornem possível a realização integral e múltipla de todas as potencialidades criadoras do ser humano. Criar a possibilidade de uma vida feliz que só pode ser alcançada mediante uma liberdade criadora e lúdica, num reencantamento da vida”³³.

A educação popular, na configuração de sociedade que o século XXI apresenta, poderá assumir o que Santos (2007) conclama como sendo uma postura perante a ciência que considera sua objetividade enquanto rigorosidade, para que nos defenda de dogmatismos, ao mesmo tempo em que, vivendo em sociedades injustas, nos seja impossível a neutralidade que o positivismo preconiza. Dessa forma, o autor defende a necessidade de

³³ Texto para debate: a Educação Popular como política pública, Rede de Educação Cidadã – Equipe Talher Nacional, 2009.

reinventar as ciências sociais, porque, dessa forma, fazemos com que as ciências sociais sejam parte da solução e não dos problemas, como têm sido. Também na Educação Popular é necessária a teorização que dê conta de uma ação rebelde e rompa com a racionalidade que o autor denomina indolente, preguiçosa.

Uma solução defendida pelo autor (SANTOS, 2007, p.32) seria o que denomina “ecologia dos saberes”:

Não se trata de “descredibilizar” as ciências, nem de um fundamentalismo essencialista “anticiência”; como cientistas sociais, não podemos fazer isso. O que vamos tentar fazer é um uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade de que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês.

No processo de reinvenção de uma educação popular para o século XXI, é preciso considerar que a sua importância é ainda maior, considerando-se o efeito hegemônico produzido por todas as forças que buscam a colonização cultural do cidadão. Dentre elas, podemos destacar o acesso à informação, que entre as classes populares, é feita de forma a manter hegemonicamente a sociedade estruturada para garantir as desigualdades que alimentam o sistema capitalista.

Pensamos que um projeto de Educação Popular deva se constituir em instrumento para a superação daquele modelo de sociedade, por meio de um trabalho de educação do povo, na busca de uma sociedade em que os oprimidos sejam sujeitos do seu próprio processo libertador.

3.2 Os sujeitos da educação popular.

Considerando-se a atualidade do conceito de educação popular, uma reflexão se faz necessária. Quem são os seus sujeitos? Quais os âmbitos de atuação dos sujeitos da educação popular?

Os sujeitos da educação popular, segundo Torres, são:

Camponeses, dirigentes e integrantes de grupos de base, mulheres, indígenas, professores, adultos, jovens e crianças de setores populares. Nas experiências ligadas à incidência em políticas públicas ou em projetos de participação local também se trabalha com atores institucionais, como por exemplo, tomadores de decisões políticas e funcionários públicos. (TORRES, 2012, p.61).

Os âmbitos de atuação do sujeito de educação popular, anteriormente reconhecido entre os atuantes no campo da educação de jovens e adultos, participantes de organizações populares, promotores da economia solidária, protagonistas da formação cidadã, protagonistas do trabalho com mulheres, o desenvolvimento alternativo, comunidades quilombolas, atualmente também incorporam novos atores políticos que se encontram no exercício de governo, numa perspectiva de democracia participativa em cenários de poder local. (HERRERA e CLAVIJO, *apud* TORRES, 2012).

Nesse contexto, chamamos a atenção para uma tendência atual no Brasil, que diz respeito à promoção da educação popular por meio de políticas públicas, envolvendo, segundo Heck e Pontual (2012), governos democráticos e populares e sua relação com a sociedade, movimentos sociais e populares, instituições da sociedade civil. De acordo com os autores (HECK e PONTUAL, 2012, p. 92):

A ideia de Estado (educador/educando) é importante. Essa ideia não nega o papel da sociedade, mas assume que há tarefas de educação que são próprias do Estado. Desde o Estado e pensando um processo de transformação do próprio Estado.

Acreditamos que a retomada dos objetivos do Projeto CEU, em especial na garantia da participação democrática e propositiva do seu Conselho Gestor e do Colegiado de Integração, seja um meio importante de garantir o espaço para a construção do poder popular, atendendo à demanda das comunidades às quais atende.

Outro sujeito pedagógico da educação popular, nem sempre lembrado nas reflexões a respeito são os centros que a promovem e desenvolvem. De acordo com Torres (2012) estas não só educam por meio dos programas, projetos e atividades formativas desenvolvidas.

Elas também são portadoras de imaginários, valores, símbolos, rituais, práticas e estilos de trabalho que vão modelando seus integrantes. Esta cultura institucional é decisiva na formação dos formadores que realizam o seu trabalho educativo com outros educadores populares de base e com os atores sociais com que trabalham.

No caso específico dos Centros Educacionais Unificados (CEUs), a pesquisa nos revela, que, além da importância da instituição como referência em educação popular, é atribuída uma relevância muito grande ao papel do Gestor, cargo criado pela Portaria SME 2212/03 (SÃO PAULO, 2003):

(...) o CEU nos acolheu, como pessoas de dignidade, como a dona Anátalia falou a gente tem o direito de chegar perto de um artista, na outra gestão aqui a gente não podia falar nem com o pessoal da gestão, nós éramos intrusos. Gestão, gestão, limpeza, limpeza, eletricista, eletricista. E hoje a gente tem essa comunicação com eles até agradeço a eles a fazer o convite a NÓS, a estar fazendo parte. Era muito difícil, reunião, reunião, com eles, nós e nós (PINÁ).

Mas a outra gestão que tinha sentava na cadeira e não saia para nada, para nada. Eu conheci a outra gestão que teve aqui. A gente nem falava com a dona * (gestora). A gente nem falava com ela. Ela cruzava os braços e ai daquele que fosse falar com ela. Cruzava os braços e lá ela ficava (EDNA).

Por meio da comparação entre a atuação da gestora anterior e da gestora atual, as participantes da pesquisa valoram a atuação deste profissional para o desenvolvimento de uma prática que privilegia a participação social.

Quando a participação social não pôde ser percebida, a atuação do gestor foi criticada.

A formação inicial dos gestores dos CEUs foi desenvolvida pela Fundação Instituto de Administração (doravante FIA), vinculada à Faculdade de Economia e Administração (doravante FEA) da Universidade de São Paulo (USP), em convênio com a Prefeitura de São Paulo.

Para essa Fundação, aspectos gerais da Teoria da Administração seriam fundamentais à formação do gestor, o que o transformaria num grande administrador do Centro Educacional. Esse conceito, em 2014, durante um novo período de formação dos atuais gestores dos CEUs, foi retomado. A seção 'Papel do Gestor', que inicia a apostila desenvolvida para o curso, expressa em que pressupostos a Fundação fundamenta o seu pensamento:

Foi Fayol quem propôs a definição mais popular até os dias de hoje do que significa administração: "Administração é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar".

Para detalhar essa afirmação, temos de entender que:

*prever é perscrutar o futuro e traçar o programa de ação;

*organizar é constituir o duplo organismo, material e social da empresa;

*comandar é dirigir o pessoal;

*coordenar é ligar, unir e harmonizar todos os atos e todos os reforços;

*controlar é velar para que tudo corra de acordo com as regras estabelecidas e as ordens dadas.

A partir da parceria da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com o Instituto Paulo Freire, representado pelos professores Moacir Gadotti e Roberto da Silva, ambos da USP, e com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2006), houve o estabelecimento de princípios e orientações assim definidos:

- Modelo de gestão e diversidade cultural;
- Um projeto político-pedagógico autônomo;
- Cada escola pública é única;
- Um centro de formação continuada para professores, pais e comunidades;

- O CEU não se confunde com uma escola de tempo integral, nem com uma escola para pobres ou clube recreativo;
- Os CEUs não podem ser idealizados ou politizados.

Esses princípios e orientações modificaram o caráter administrativo do CEU, que anteriormente era considerado pela FIA como uma empresa.

O trabalho do gestor do CEU pode ser identificado com um trabalho político. Ao negar a neutralidade do ato educativo, Freire (2001) nos coloca a necessidade de assumir, junto aos nossos sonhos, o caráter político dos mesmos. Este fato acompanha a função do gestor do CEU. Freire (2001, p.35) conceituando a prática educativa, expressa os objetivos desta:

(...) não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho, que é político. Por isso, impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de *decidir*, portanto, de *romper* e de *optar*, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado.

Referindo-se a Paulo Freire e sua produção durante os anos 1990, Gohn, (*in* STRECK e ESTEBAN, 2013), afirma que a cidadania ganhou centralidade na obra deste autor de forma especial. De acordo com ela, Paulo Freire contestava a cidadania liberal e neoliberal e defendia a cidadania como uso pleno dos direitos e deveres pelos cidadãos (GOHN, *in* STRECK e ESTEBAN, 2013, p.37).

Apesar da centralidade do cidadão para a educação popular, é preciso reconhecer que, nas periferias da Cidade de São Paulo, a cidadania não é natural das pessoas que moram na cidade. Refletindo sobre as cidades sob a influência do jogo do mercado, Santos (2012), alerta para o fato de que a consagração das desigualdades sociais produz espaços sem cidadãos, e que um projeto consequente bastaria, nas cidades, para dotar a população dos 'fixos' sociais, ou seja, dos serviços estatais essenciais à vida das pessoas e ao seu direito de cidadania. Por meio da educação popular, parece-nos essencial, acima de tudo, a constituição do cidadão, ou o desenvolvimento da consciência crítica para o que é, necessariamente, o cidadão, em espaços em

que a cidadania ainda não seja realidade. Dessa forma pode-nos ser possível acreditar na educação popular enquanto política pública.

As políticas públicas, no contexto dos direitos humanos, devem ser entendidas como direitos adquiridos que devem ser assegurados plenamente, na linha de dar condições para que as pessoas, em todas as fases da sua vida, possam estar resguardadas e desenvolver as suas potencialidades humanas e sociais. Isso rompe com a ideia ainda em vigor em muitas políticas públicas, tidas como favor, aplicadas de forma paternalista, autoritária, como moeda de troca, etc. as pessoas, no processo de construção de toda a política pública, gestores e destinatários, precisam ser sujeitos desse processo de construção, avaliando, tendo acesso às informações e podendo interferir na sua concepção, implementação, avaliação e controle. (...) é possível entender que Educação Popular pode ser referencial teórico/metodológico para a construção de políticas públicas, na linha de aprofundamento das práticas, apontando suas contradições e democratizando-as.

É possível que a educação popular como política pública possa se dar, num campo de síntese, de iniciativas da sociedade civil e do próprio Estado. Para isso é necessário um certo grau de institucionalização e uma perspectiva intersectorial (HECK e PONTUAL, 2012, p. 98).

A transformação da educação popular, tradicionalmente oriunda dos movimentos sociais, em política pública, segundo Heck e Pontual (2012), exige o papel do governo com mediações e passos necessários, identificando as oportunidades e limites a partir do seu lugar.

4 UNIVERSO DA PESQUISA.

Dizem que os acadêmicos e intelectuais devem ser neutros. Mas não há neutralidade no pensamento.

(Florestan Fernandes)

Quando iniciamos a fase do trabalho de campo, algumas questões se impuseram. Quantos CEUs seria-nos possível visitar? Em qual ou quais deles iríamos desenvolver as entrevistas? Como se daria essa escolha?

Inicialmente, é importante salientar que, como já foi dito na Introdução deste trabalho, a carreira no magistério da Prefeitura de São Paulo da pesquisadora iniciou-se na V. Brasilândia, a poucos quilômetros do CEU Paz. Por essa razão, e por ser um universo conhecido e onde atuamos profissionalmente até hoje, em 2014, decidimos que seria um dos CEUs da Diretoria de Educação Freguesia/Brasilândia. São dois os CEUs da região, o Paz, construído durante o governo de Marta Suplicy e o Jardim Paulistano, este construído na gestão Serra-Kassab.

Quando, por meio da contribuição de professores do Programa Educação: Currículo da PUC – SP, (Professora Regina Giffoni, Professora Ivani Fazenda e o meu orientador, Professor Fernando Almeida), ficou definido o trabalho de campo principalmente em um CEU, nossa escolha recaiu sobre o CEU Paz. Construído em uma área de difícil acesso, esse CEU representa a Operação Urbana promovida pela gestão de Marta Suplicy. Ruas foram abertas, energia elétrica levada à região, assim como abastecimento e rede de esgoto, emplacamento nas ruas da região, usando o CEU Paz como referência são algumas das modificações ocorridas no território. Entretanto, o que mais nos chama a atenção é o fato de que o bairro Jardim Paraná que surgiu em função do CEU, antes era chamado de ‘mata’. Foi intencional a escolha como parte do nosso desejo de conhecer um pouco mais a vida daquelas pessoas,

e um possível impacto sociocultural com a implantação do Projeto CEU naquele espaço.

4.1 Periferia, território e educação popular.

O território, mais do que localização geográfica, é o espaço que o cidadão ocupa.

São Paulo, cidade com um total estimado em 11.895.893 habitantes, distribuídos em 1.521,101 Km² (IBGE, 2014) de área, tem, segundo Sposati (2013), um sistema de governo similar aos de pequenas cidades brasileiras. Em uma cidade com população de metrópole, além de relações regionais e inter-regionais, é preciso criar uma microescala administrativa capaz de cobrir os territórios mais degradados (SPOSATTI, 2013). Não é possível, em uma cidade que abriga muitas dentro de uma só, governar sob a lógica da pequena cidade, ou seja, considerando uma suposta homogeneidade que caracterize o cidadão dentro do espaço. A cidade não é a mesma para todos os seus habitantes. A dificuldade encontrada por moradores das periferias é sintomática do valor que o cidadão apresenta na sociedade, na medida em que ocupa este ou aquele território. Não apenas pelo valor determinado pelo mercado imobiliário, mas pela questão da mobilidade urbana de que uma parte da população parece destituída. A acumulação do capital tem determinado o espaço a ser ocupado pelas pessoas, em uma relação direta: quanto mais pobres, mais distantes do centro elas habitam.

Hoje, fala-se em uma 'fronteira paulistana', que pode ser identificada com as novas periferias, mais distantes ainda do centro da cidade do que as periferias desenhadas anteriormente pela ocupação desordenada que a sobrevivência impõe. Neste início de século XXI, a expansão da urbanização em áreas periurbanas é fruto da lógica excludente socioterritorial sob a qual a cidade de São Paulo tem sido planejada ao longo dos anos, e que, segundo

Maricatto (*apud* SPOSATTI, 2001) produziu duas cidades ao mesmo tempo: a legal e a real. Afirmando a dualidade que caracteriza os territórios da cidade, a partir do conceito de território de fronteira, Koga (2013b, p. 66) assim o define:

Territórios de fronteira, nessa perspectiva, colocam-se como lugares que estão fora das ideias, excluídos da cidade legal ou formal – literalmente, fora do “mapa da cidade”. Assim, do ponto de vista das políticas públicas, esses territórios têm representado grandes desafios, facilmente transformados em impasses ou “terra de ninguém”, quando se trata de responder à demanda por vagas e acesso aos serviços, programas e benefícios: escolas, centros de saúde, Centro de Referência e Assistência Social (CRAS), Programa Bolsa-família (PBF) e outros.

As dificuldades também dizem respeito aos territórios pertencentes a reservas ambientais, cuja ocupação, fruto da desocupação de lugares já excluídos, mas que sofreram a expansão da cidade na direção da periferia, se deu. Longe de uma solução que retirasse essas populações de regiões onde o acesso ainda é dificultado em relação à própria periferia, esses lugares passaram a representar os pontos mais vulneráveis socialmente. Koga (2013a) traz à tona a discussão acerca da vulnerabilidade, presente nas regiões mais distantes da cidade, ao afirmar que a lógica da formação de São Paulo como metrópole obedece, investindo em determinadas porções legais, cada vez mais caras e de acesso dificultado à maioria da população, que é espremida para as porções ilegais, cada vez mais distantes e sujeitas a riscos constantes:

Ter em conta esse cenário territorial excludente e de risco ambiental e social é fundamental para compreender a importância central das políticas públicas na proteção social dos cidadãos, especialmente daquela população sobre a qual incidem as diferentes manifestações de exclusão e vulnerabilidade social. Nesse sentido, importa ressaltar uma primeira sobreposição no que diz respeito à própria temática da vulnerabilidade social e suas sobreposições.

Por um lado, a “vulnerabilidade social” é definida pela contiguidade entre indicadores de precariedade urbana e indicadores socioeconômicos das famílias. Em outras palavras, parte-se do pressuposto de que uma família vulnerável vive em lugar vulnerável, e um lugar vulnerável só é constituído por famílias vulneráveis.

A indistinção das situações ou das condições de vida das famílias e dos seus locais de vivência, por outro lado, termina impactando a definição de vulnerabilidade social, especialmente na busca por sua medição; assim, ela é fixada sob uma ótica mais voltada às características dos indivíduos e das famílias, ora às características físicas e urbanísticas de determinados territórios. Alguns índices denominados de “vulnerabilidade social” terminam concentrando indicadores sociais ligados exclusivamente às características individuais e familiares, não incluindo as características territoriais, por exemplo. A articulação entre ambas as perspectivas parece fundamental para a compreensão desse conjunto de situações e processos decorrentes do modelo de desigualdade social subjacente no país e que, na prática, configuram o fenômeno da vulnerabilidade social (KOGA, 2013a, p.129).

A presença do poder público nessas regiões, a partir da implantação dos 45 CEUs da Cidade de São Paulo, foi fruto de uma política pública que incidiu sobre áreas anteriormente abandonadas pelos governos. A partir da criação do complexo nos bairros mais distantes da cidade, benfeitorias como asfaltamento, iluminação pública, saneamento básico passaram a alcançar regiões desprovidas anteriormente. Apesar de haver, em São Paulo, a ocupação de regiões centrais por famílias vulneráveis, nos cortiços e prédios abandonados, a questão territorial da mobilidade coloca tais cidadãos em uma condição diferenciada, quando consideramos a imobilidade a que estão sujeitos os moradores da periferia.

CEU PAZ PARA O JARDIM PARANÁ.

O *locus* privilegiado para este estudo é o CEU Paz, localizado no Jardim Paraná, bairro relativamente novo pertencente ao distrito da Vila Brasilândia.

Originalmente surgido como um prolongamento da ocupação do Jardim Damasceno, o Jardim Paraná foi citado durante as entrevistas coletivas como um bairro que se formou na década de 1990 do século XX, ou seja, há pouco mais de vinte anos, dos quais a maior parte sem contar com infraestrutura,

e, mais do que isso, crescendo com um medo permanente por parte de seus moradores de um iminente despejo.

Toda vez que o helicóptero passava aqui ó... era correria... vai demolir todo mundo, vai todo mundo ter que sair do Paraná, é área de despejo, porque era área verde, área não sei o que lá, área ambiental, é que todo mundo tinha que sair, muita correria (PIRI).

Apesar de a maioria dos moradores da Vila Brasilândia ser proprietário de imóvel, há que se considerar, segundo a pesquisa DNA Paulista (FOLHA, 2008), a maior parte desses imóveis é fruto de ocupação. Também nas entrevistas coletivas, é citada a situação de compra de segundos ou terceiros proprietários após a ocupação inicial.

Quando eu cheguei, comprei o terreno, já tinham invadido, comprei da mão de segundos. Construí uma casa, fui assaltada logo no começo que eu cheguei, roubaram meu barraco lá, levaram um monte de coisa, mas mesmo assim eu dei a volta por cima (PIRI).

Por estar em área de preservação ambiental (encosta da Serra da Cantareira), a região ficou durante pelo menos dez anos, cravada no meio da mata, sem luz, asfaltamento, saneamento básico. Segundo o que conceituou Koga (2013a), podemos identificar o Jardim Paraná como uma área periurbana, ou território de fronteira. Dentro do que as pesquisas recentes apontaram em relação à baixa qualidade de vida ou ausência de elementos que constituem a cidadania na Vila Brasilândia, segundo a pesquisa DNA Paulistano- Zona Noroeste, podemos amplificar ao Jardim Paraná as carências apontadas pelo estudo em relação ao distrito, caracterizadas abaixo e comparadas com os outros bairros/distritos que fazem parte da jurisdição da Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia, da qual faz parte o CEU Paz:

	<i>BRASILÂNDIA</i>	<i>FREGUESIA</i>	<i>CACHOEIRINHA</i>	<i>CASA VERDE</i>	<i>LIMÃO</i>
<i>ESCOLARIDA DE SUPERIOR</i>	6 %	16%	9%	17%	10%
<i>RENDA FAMILIAR ATÉ 2 SALÁRIOS MÍNIMOS</i>	34%	21%	38%	24%	32%
<i>DESEJAM MUDAR DE BAIRRO</i>	34%	16%	24%	16%	24%
<i>FREQUENTAM PARQUES</i>	6%	10%	16%	13%	10%
<i>FREQUENTAM SHOPPING CENTER</i>	7%	16%	12%	19%	16%
<i>ACESSAM A INTERNET</i>	18%	32%	19%	26%	21%

TABELA 3: Características socioeconômicas dos distritos pertencentes à jurisdição da Diretoria de Educação Freguesia/Brasilândia³⁴.

³⁴ Fonte Folha (2008).

A tabela acima informa dados importantes sobre a Vila Brasilândia, para podermos entender as necessidades de sua população de 264.918 de pessoas, que apresentam IDH (Índice de desenvolvimento humano) de 0,769, o que a faz ocupar o 84º lugar entre os 96 distritos da Capital (IBGE, 2014).

A baixa escolaridade da população numerosa da Vila Brasilândia pode ser observada na tabela: apenas 6% da população do distrito têm nível superior. Em relação à participação política e social, de acordo com Santos (2012), a baixa escolaridade reflete um *handicap* político, assim descrito: “quanto mais longe dos centros de poder, mais difícil é fazer ouvir a própria voz” (SANTOS, 2012, p.118).

A distância geográfica e a distância política estão relacionadas, e quanto menor o número de pessoas com escolaridade superior, menor a incidência de participação social. Conforme Santos (2012, p. 118),

O grande número de iletrados desfavorece a periferia, do ponto de vista da informação econômica e política. Na cidade, as informações oficiais são quase sempre deformadas pelos meios de comunicação de massa, mas os contatos entre as diferentes redes informativas são maiores e, por isso, a percepção das desigualdades é mais aguda.

Por conseguinte, a informação *fabricada* é econômica e geograficamente concentrada.

Se a informação que chega à periferia dificilmente é relativizada em função do grau de escolaridade do morador, ao considerarmos o acesso à internet apresentado na pesquisa pelos moradores da Vila Brasilândia vemos que, entre os cinco distritos comparados, este é o que apresenta o número de acesso menor: 18%, enquanto o bairro vizinho Freguesia do Ó apresenta 32%.

Este dado, cotejado ao anterior, forma um panorama importante em relação à necessidade de uma educação permanente que tenha foco na participação social, com vistas a levar o cidadão a desenvolver criticidade em relação às

questões sociais que o cercam. Consciência de classe e direito de cidadania só podem despertar de conhecimentos construídos de forma coletiva.

A alta incidência de pessoas que não frequentaram nível superior também pode estar relacionada à renda familiar apresentada pela pesquisa DNA Paulistano e retratada no quadro-resumo: 34% dos moradores entrevistados têm renda familiar até 2 salários mínimos.

Aspectos citados durante as entrevistas coletivas com os participantes do CEU Paz apontam para uma desvalorização atribuída ao CEU pela população local.

Muitas pessoas dizem “aquele lugar cheio de barro, não. Meu filho estuda na...” prefere sair pagando escola. Meu filho não, vou lá no CEU? Eu vou atrás. Aí preferem Genésio, preferem Yadoia, e as mães vão pra fora, pagam cem reais, cento e vinte reais, preferem o filho lá fora tendo o CEU (PIRI).

Os alunos que tem no Genésio, eles mesmos não imaginariam a estrutura que é aqui dentro, porque eu fiz uma apresentação há uns quinze dias atrás aqui, os próprios professores do Genésio, os alunos comentaram que eu ouvi, que a infraestrutura aqui é muito grande. A escola tem um teatro. A grandiosidade que tem aqui. Na escola tem um teatro que você pode sentar, comer pipoca, é difícil. Numa comunidade pobre como essa não conhecer. Então isso é legal. Saber que a gente mora tão perto de tudo isso e podemos fazer parte de tudo isso, porque é só querer que a gente consegue muita coisa (PINÁ).

Com um alto índice de rejeição pelo bairro onde moram, os 34% citados na pesquisa DNA Paulistano com desejo de mudar de bairro parecem coerentes com a desvalorização em relação ao CEU e ao bairro em geral citada pelos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa DNA Paulistano mostrou, em 2009, que os moradores dos diferentes bairros do distrito de Vila Brasilândia apresentam baixa frequência a shoppings-centers. Tal fato pode estar demonstrando que essas pessoas estão relativamente fora do jogo do consumo, fator que a sociedade capitalista urbana valoriza como bem sociocultural. Em contrapartida, nos

remete a uma possibilidade de que esta região possa construir um novo viés de cidadania, uma vez que, um pouco distanciados da lógica do consumo, de acordo com Santos (2012), mulheres e homens da periferia têm condições de recriar a sua cultura popular, pois,

(...) desde que imunizadas contra os fatores de banalização que o consumo, entre outras causas carrega, as populações desenraizadas terminam por reconstruir uma nova cultura popular, que é ao mesmo tempo filosofia, e, por isso, um caminho para a libertação. (SANTOS, 2012, p.86-87).

O Projeto CEU e sua implantação nos bolsões de miséria da Capital, foi apresentado por Perez, Faria e Seixas (*in* CAMPOS, GAMA e SACCHETA, 2004) como parte de uma política inclusiva, explicada pelos autores:

O CEU foi concebido como espaço de reflexão, estudos e construção conjunta de conhecimento, que se alia ao espaço para receber e considerar a cultura da comunidade e irradiar outras formas de manifestações culturais. Esse espaço deve permitir a construção individual e coletiva da ação pedagógica e, ao mesmo tempo, fomentar a participação e organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais.

(...) urge implementar, pois, projetos que possibilitem a reversão do quadro geral da exclusão, que tem no seu bojo as exclusões social, cultural, tecnológica e educacional. O CEU é uma das respostas ao problema da exclusão social da cidade.

Conhecendo um pouco do local onde se realizou esta pesquisa, é possível compreender melhor os aspectos citados pelos participantes das entrevistas, coletivas ou individuais, e desta forma, reconhecer o potencial de um complexo educacional voltado à realização da educação popular na periferia de São Paulo: o CEU Paz.

4.2 A coleta de dados.

No trabalho de campo, preferencialmente, optamos pela entrevista. A interação nos colocou a possibilidade de atuar com as pessoas, e de certa forma, surpreendentemente, participar de alguns encaminhamentos.

Apesar de termos elaborado um roteiro criterioso para antecipar o momento das entrevistas, é necessária, por parte do pesquisador, uma certa flexibilidade na condução dos trabalhos. A participação do entrevistador, segundo Szymanski (2011, p.43), pode se dar de diferentes formas: “elaborando sínteses, formulando questões de esclarecimento, questões focalizadoras e questões de aprofundamento.” Com esses esclarecimentos prévios, foi possível conduzir diferentes momentos, com diferentes públicos, mantendo, apesar das diferenças de roteiros, um foco, em especial nos objetivos da pesquisa.

Entre a primeira e a segunda entrevistas coletivas, elaboramos uma síntese para levar como devolutiva aos participantes, e desta forma , explicitar as contribuições dadas pelo grupo no primeiro encontro e dessa forma avançar nas reflexões desenvolvidas. A síntese elaborada que foi lida aos participantes durante a segunda entrevista coletiva consta no Apêndice 3 deste.trabalho.

4.2.1 Um estudo de caso: o Projeto CEU.

Este trabalho foi desenvolvido de acordo com o conceito de pesquisa qualitativa. Foi pretendido por meio da estratégia de estudo de caso, porque o mesmo sempre envolve uma instância em ação. Também identificamos que, apesar de previamente estar claro que seria uma pesquisa qualitativa, com alguns elementos da quantitativa, e que havia um referencial teórico que pudesse nortear o trabalho, buscamos, neste caso, estar de acordo com a afirmação de André (2005), de que não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém. Não nos seria possível, a

priori, definir por completo a trajetória percorrida após a imersão na vida dos participantes das entrevistas. As entrevistas, de acordo com Szymanski (2011), assim como todas as atividades relacionais humanas, trazem questões importantes como a interação face a face, a relação de poder e desigualdade entre entrevistador e entrevistado, a construção do significado na narrativa e a presença de uma intencionalidade. Neste trabalho, especificamente, as entrevistas assumiram papel preponderante. Stake (*apud*, ANDRÉ, 2005, p.16) esclarece as razões para nossa escolha metodológica:

(...) O que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado”. Uma questão fundamental (...) é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso.

Conforme já foi esclarecido na primeira seção desta dissertação, quatro características são essenciais num estudo de caso qualitativo: particularidade, descrição, heurística e indução (ANDRÉ, 2005).

4.2.2 Características do estudo de caso e da pesquisa desenvolvida.

Neste estudo, propusemos a **descrição** do fenômeno, por meio das diferentes técnicas de recolha de dados, buscando informar ao leitor as características principais do Projeto CEU. A compreensão do estudo de caso somente é possibilitada pela triangulação das diferentes técnicas. Buscamos variar, entre análise bibliográfica e documental, entrevistas individuais e em grupo.

Também foi buscada a característica de **particularidade**, uma vez que as entrevistas coletivas e individuais foram feitas privilegiando-se os atores de uma experiência específica: o CEU Paz. Acreditamos ter garantido, desta forma, a representatividade, uma vez que o Projeto CEU abrange as diversas regiões periféricas da Cidade de São Paulo, com características semelhantes entre os complexos educacionais. Entretanto, a focalização se deu em uma determinada região, o Jardim Paraná, pertencente ao distrito Vila Brasilândia, acreditando que esse foco tenha importância por suas características.

Muito houve o que apreender da experiência enquanto se realizavam as entrevistas com as pessoas da comunidade.

Outra característica importante para o estudo de caso é a heurística.

No dicionário *on-line* Ferreira (2014) encontramos a definição para o termo:

s.f. Em história, pesquisa de documentos que tem por objeto a descoberta de fatos. / Log. Hipótese que, numa pesquisa, leva a uma descoberta científica; método analítico para a descoberta de verdades científicas.

André (2005) caracteriza a **heurística**, em pesquisa qualitativa, como o ato de iluminar a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado. Neste caso, buscamos tal iluminação por meio da análise de outras iniciativas educacionais brasileiras que podem ter influenciado historicamente a implantação do Projeto CEU, além da aproximação da educação praticada em seu interior ao conceito de educação popular, que tem em Paulo Freire a sua maior referência, e na busca de sentidos territoriais por meio das contribuições de Milton Santos, Aldaíza Sposatti e Dirce Koga. Saber que o território, mais do que espaço geográfico, é espaço de cidadania, especialmente em uma metrópole como São Paulo, pode contribuir para a compreensão dos objetivos do Projeto CEU.

Como uma experiência relativamente nova (apenas dez anos) no cenário educacional brasileiro, o CEU se apresenta como um campo de possibilidades, então foi característica desta pesquisa buscar levar o leitor à **indução**, uma vez que não dispomos, no meio acadêmico, de uma extensa produção pré-definida que dê conta de poder ser verificada sobre das práticas realizadas no interior desses complexos educacionais. A partir de nossas descobertas, simples, porém não simplistas, pretendemos levar o leitor às suas próprias, e ao aprofundamento a partir do que está aqui exposto.

4.3 Os sujeitos da pesquisa.



FIGURA 19: Foto de participantes das atividades esportivas e sociais que a autora conheceu durante a pesquisa de campo realizada no CEU Paz³⁵.

A pesquisa de campo desenvolvida para este trabalho ocorreu no CEU Paz, por intercessão de duas figuras centrais à vida do complexo educacional: a gestora nomeada em 2013, Anatólia Almeida Cesar Pena e a professora Isabel Cristina Gonçalves, titular do cargo de Técnico de Educação Física do CEU. Foi planejada uma pauta para entrevista coletiva, com a questão disparadora: ‘O que o CEU representa para o bairro, e para você?’.

Durante aulas da professora Isabel as entrevistas foram realizadas. O grupo de pessoas que participam das atividades propostas pela professora é grande e frequente. Reúne pessoas de diferentes idades com um objetivo comum: qualidade de vida por meio das atividades físicas e pelas relações interpessoais. As propostas reúnem atividades esportivas, como pilates, natação, hidroginástica, caminhada, *crossfit*, ginástica aeróbica, musculação,

³⁵ Fonte: Acervo pessoal.

mas também incluem educação e reeducação alimentar. A professora Isabel é uma liderança importante para essas pessoas, na sua maioria mulheres. A partir dos depoimentos, percebeu-se que, para além dos benefícios físicos que as atividades desenvolvidas promovem para as participantes, existem outros, emocionais e sociais, que a pesquisa pôde identificar. Em especial, salientamos a importância atribuída ao subgrupo pertencente à terceira idade, que encontra nos amigos um apoio para suas necessidades emocionais.

Acima de tudo, durante a pesquisa, foi observado que os participantes mantiveram respeito pelas histórias e discursos de cada depoente do grupo.

É importante ressaltar que, neste trabalho, as entrevistas foram realizadas com a comunidade e com pessoas que trabalharam para a realização do Projeto CEU.

A pesquisa não foi realizada com os estudantes e trabalhadores das escolas. Podemos justificar nossa escolha pelo desejo de conhecer as concepções daqueles que tradicionalmente não fizeram parte do cotidiano das escolas. Por essa razão, apesar de haver três escolas no Complexo, um Centro de Educação Infantil que atende em média quatrocentas crianças de 0 a 3 anos, uma Escola de Educação Infantil que atende em média trezentas e cinquenta crianças, e uma Escola de Ensino Fundamental e EJA que atende em média mil e duzentas crianças, adolescentes, jovens e adultos, mantivemos o foco em outros atores, para conhecer o que pensam as pessoas que hoje participam de um equipamento que foi planejado para fazer de São Paulo uma cidade educadora. Pensamos que muito a respeito das escolas do CEU possa ser investigado em outras pesquisas. Nosso trabalho pretende oferecer contribuições a partir do olhar de quem não faz parte do cotidiano escolar, mas representa, junto aos alunos, a população que se beneficia com a operação urbana promovida a partir do Projeto CEU.

As técnicas de recolha de dados utilizada para nos possibilitar o contato com a comunidade do CEU Paz foram as entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas.

Nossa escolha pode ser justificada pelo fato de que a entrevista possibilita o contato face-a-face, o que um questionário não possibilita. Coletiva porque, sabendo-se que a entrevista é uma interação definida como uma “arena de conflitos e contradições” que se dá no “espaço relacional do conversar” (MATURANA, *apud* SZYMANSKI, 2011, p 11). Estão em jogo, numa entrevista, as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado (SZYMANSKI, 2011). A opção pelo diálogo tecido de forma coletiva deu-se como forma de proteger cada participante emocionalmente de uma exposição excessiva.

No grupo, acreditamos que as pessoas teriam uma maior desenvoltura. A decisão, a nosso ver, foi acertada, uma vez que despontaram durante a entrevista questões que, se fosse feita a opção por questionários ou entrevista individual apenas, não teriam vindo à tona. O sentimento de pertencimento desenvolvido no decorrer dos dois encontros reafirma o caráter reflexivo que a prática da entrevista coletiva pode assumir.

Enquanto se formava um grupo disposto a falar sobre a importância do CEU Paz para a vida das pessoas e para o Jardim Paraná, formava-se também um grupo com desejo de emancipação em sua participação. Observou-se, durante o processo, uma crescente horizontalidade na relação entrevistador-entrevistado, o que, de acordo com Szymanski (2011), pode ser explicado pela conquista da reflexividade.

Isto é o que as próximas páginas pretendem apresentar.

Caracterização dos sujeitos pesquisados durante a entrevista coletiva:

Foi realizado um questionário de pesquisa, para caracterizar os participantes. Neste caso, sem identificação, a fim de que fosse preservada a identidade de cada um, em suas respostas, ainda que objetivas.

Para cada participante, será adotado o símbolo P, seguido de numeração.

PARTICIPANTE	IDADE	SEXO	ESCOLARIDADE	PROFISSÃO
P1	70	F	Não estudou	aposentada
P2	22	M	Superior	publicitário
P3	28	F	Ensino Médio	dona-de-casa
P4	74	M	Ens. Fund. Incompleto	motorista aposentado
P5	49	F	Ens. Fundamental	copeira
P6	34	F	Ens. Fundamental	dona-de-casa
P7	53	F	Ens. Fund. Incompleto	dona-de-casa
P8	44	F	Ensino Médio	costureira
P9	46	F	Ens. Fund. Incompleto	autônoma
P10	38	F	Ens. Fundamental	pensionista
P11	38	F	Ensino Médio	serviços gerais
P12	32	F	Ensino Médio	comerciante
P13	27	F	Ensino Médio	dona-de-casa
P14	67	F	Ens. Fund. Incompleto	aposentada
P15	31	F	Ensino Médio	dona-de-casa
P16	60	M	Superior	aposentado
P17	27	F	Ensino Médio	cozinheira escolar
P18	33	F	Ensino Médio Incomp.	ajudante de cozinha
P19	44	F	Ensino Médio	costureira
P20	16	F	Ensino Médio	estudante

TABELA 4: Relação dos participantes.

Também participaram dos encontros a gestora do CEU (participou do primeiro encontro) e a professora Isabel Cristina Gonçalves (participou dos dois encontros).

O participante aqui denominado P4 ficou parcialmente apenas no segundo encontro. Não fez colocações para o grupo e se retirou logo no início, demonstrando-se incomodado com a entrevista.

Os demais atuaram ativamente durante a entrevista.

Inicialmente, foi explicado o objetivo da pesquisa para o grupo e esclarecido, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constante no Apêndice 1 deste trabalho, que teriam sua identidade preservada e poderiam desistir da participação na pesquisa quando assim desejassem, mesmo após a realização das entrevistas coletivas. Também ficou claro a todos que seria dado um retorno por meio de síntese das discussões realizadas em um próximo encontro.

A partir das questões formuladas em um questionário constante no Apêndice deste trabalho para se conhecer um pouco mais sobre os participantes da entrevista, foram obtidos os dados apresentados abaixo, a fim de caracterizar socialmente as pessoas que frequentam o CEU nas atividades esportivas e sociais.

Dos 20 participantes, 8 são familiares de alunos dos equipamentos educacionais, além de participantes das atividades esportivas e sociais do CEU. Entre esses 8, 3 se declararam também trabalhadores do CEU.

Entre os participantes, apenas 4 não moram no Jardim Paraná ou no Jardim Damasceno, este o bairro mais próximo, acessível sem uso de meios de transporte.

Apenas quatro entre os vinte participantes moram em casa alugada, enquanto dezesseis residem em imóvel próprio, incluindo-se entre esses, um que mora

na encosta, ocupação recente que tomou a rampa de skate do CEU. Neste caso, a casa, apesar de própria, é feita de madeira.

À pergunta relativa ao tempo que conhece o CEU Paz, os participantes responderam como segue:

CONHECE O CEU PAZ HÁ:

2	Menos de um ano
4	Até dois anos
3	Dois a cinco anos
3	Cinco a nove anos
8	Dez anos

TABELA 5: Tempo que os participantes conhecem o CEU Paz.

A tabela acima revela que a maioria dos participantes da entrevista conhece o CEU Paz desde a sua inauguração, em 2.004. Esse fato foi recebido pela pesquisadora de forma positiva, pois a nossa hipótese é a de que as pessoas que já moravam no Jardim Paraná antes da implantação do CEU Paz tenham condições de contribuir com informações acerca das transformações ocorridas no bairro após esse marco.

Em relação à quantidade de dias no mês que os participantes da pesquisa frequentam o CEU, temos:

PARTICIPAÇÃO:

13	Todos os dias
05	Duas ou mais vezes por semana
0	Uma vez por semana
0	Duas vezes por mês
0	Uma vez por mês
2	Ocasionalmente

TABELA 6: Quantidade de dias no mês em que o participante frequenta o CEU Paz.

A tabela acima mostra que o grupo de pessoas que participou da entrevista apresenta frequência alta às atividades esportivas e sociais do CEU Paz.

Nosso grupo de pesquisa foi um agrupamento bastante heterogêneo em idade. Esse fato poderia ser preocupante, uma vez que as diversas pessoas estão inseridas em uma cultura etária. Como não massificar a participação foi uma questão da pesquisadora inicialmente. Entretanto, no decorrer, foi observado que com diferenças relativas ao grupo social ou etário a que pertencessem, todos tinham um mesmo objetivo: demonstravam gostar do CEU Paz e desejavam falar a respeito.

5 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.

Comovo-me em excesso, por natureza e por ofício. Acho medonho alguém viver sem paixões.

Graciliano Ramos

A pesquisa qualitativa com características de estudo de caso implica em uma abertura para, a partir dos dados coletados, determinar categorias de análise emergentes, ou seja, que não tenham surgido quando o estabelecimento dos objetivos do trabalho. Apesar dessa abertura, pela gama de opções que poderiam ser consideradas para a interpretação dos dados do trabalho de campo à luz dos objetivos propostos, optamos por categorias pré-estabelecidas, por haverem sido encontradas nas entrevistas.

A opção pelas entrevistas semi-estruturadas se deu pela possibilidade de construção de sentido pelos entrevistados, fosse individual ou coletivamente.

No caso das entrevistas coletivas, pretendeu-se criar um clima apropriado, em que as pessoas, estando em seu grupo de participantes das aulas de Educação Física no CEU Paz, pudessem ter no coletivo o apoio necessário para falarem de suas experiências pessoais. O encontro é fundamental, nessa perspectiva, para o processo de conscientização, mobilização social. De acordo com Assumpção (2009, p.84):

Num círculo de cultura, em que se dá o encontro entre os sujeitos do conhecimento, a educação libertadora possibilita que se dispam de sua visão ingênua e ideológica da realidade, que toma o mundo e as relações sociais como fatos, e não como processos. A partir do momento em que, reinterpretando coletivamente a realidade e questionando as interpretações ideológicas correntes que carregam em si, como parte do opressor introjetado, os indivíduos se reconhecem como sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade de opressão e de desenvolver plenamente a sua vocação de ser mais.

Individualmente foram entrevistadas duas pessoas com histórias entrelaçadas à história da implantação do CEU, e mais precisamente, do CEU Paz. A Coordenadora de Educação da Freguesia;/Brasilândia à época da implantação do Projeto CEU, Elza Ramelo, que hoje é gestora do CEU Vila Atlântica, O roteiro inicial para a entrevista foi: 1) Qual é a sua relação com o Projeto CEU? 2) O CEU é um lugar que se destaca pela paisagem? 3) Você considera que a arquitetura do CEU favorece ao trabalho? 4) O profissional que trabalha no CEU vê diferença entre estar no CEU ou não?

A outra entrevistada foi uma professora que, à época, assumiu o cargo de Assistente de Diretor de Escola, depois de Diretor de Escola na EMEI CEU Paz, Sueli Ramos Leite. Nesse caso, atendendo à preferência da Sra. Sueli, a entrevista foi realizada por e-mail, a partir das questões disparadoras: 1) Defina o CEU, por favor. 2) O que é cidadania para você? 3) Ser aluno de escola do CEU é diferente de ser aluno de uma outra escola fora do CEU? 4) O projeto original foi mantido? Houve alguma mudança desde o início? e 5) A arquitetura do CEU é favorável a um projeto de Educação Cidadã?

As entrevistas realizadas foram diversificadas, para buscar contemplar ao máximo a realidade vivida atualmente nos CEUs:

- Entrevista semiestruturada individual com uma gestora geral atual de CEU.
- Entrevista semiestruturada com uma professora, ocupante dos cargos de diretora e de assistente de diretor em unidades educacionais do CEU Paz. A entrevistada, por falta de disponibilidade, preferiu responder às perguntas por meio de e-mail.
- Entrevistas coletivas (total de duas) com um grupo de pessoas participantes de atividades no CEU Paz. Essas entrevistas se iniciaram por um questionário individual com o objetivo de caracterização dos sujeitos entrevistados.
- Entrevista semiestruturada com duas participantes da pesquisa. São duas idosas que se dispuseram a falar sobre o CEU Paz em nosso primeiro contato como pesquisadora.

Os questionários de caracterização social e os roteiros de entrevistas constam no apêndice deste trabalho.

A partir dos objetivos que foram propostos à pesquisa, à luz do referencial teórico, delimitamos as seguintes categorias de análise: CIDADANIA; EDUCAÇÃO POPULAR; INTEGRAÇÃO; PARTICIPAÇÃO e ARQUITETURA.

5.1 Cidadania.

O Projeto CEU foi idealizado na gestão da Prefeita Marta Suplicy (2001-2004) para inserir São Paulo na Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE), retomando um projeto de cidade para o qual houve uma assinatura firmando o compromisso ainda na gestão de Luiza Erundina de Souza (1989-1992) tendo como Secretário de Educação Paulo Freire.

O projeto inicial, apresentado à cidade por meio do Decreto 42832/03 (SÃO PAULO, 2003), trazia os objetivos no 'Considerando' do texto legal:

CONSIDERANDO que a ação educativa é norteada pelos princípios da participação, descentralização e autonomia, bem como da inclusão, não só escolar, mas também sócio-econômica da população;

CONSIDERANDO a urgência de implementar projetos que viabilizem a reversão do quadro de exclusão social, cultural, tecnológica e educacional;

CONSIDERANDO a escassez da oferta de lazer e entretenimento nos bairros da periferia, em evidente desigualdade com a região central da cidade;

CONSIDERANDO que o Centro Educacional Unificado - CEU propiciará à população acesso a bibliotecas, centros culturais e esportivos, integrados aos Centros de Educação Infantil - CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil - EMElS e Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMElFs, num complexo único concebido em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico, conferindo novo significado ao espaço escolar (...). (SÃO PAULO, 2003).

Chamado de Operação Urbana CEU, o Projeto tinha por objetivo mais do que a construção de um equipamento de serviços públicos. Era uma forma integrada de intervenção no território, buscando reduzir as diferenças entre as regiões da cidade, e por consequência, entre as pessoas que moram nas diferentes regiões da cidade.

Para Santos (1996/1997) ser cidadão é ser dotado de direitos que lhe permitem não só se defrontar com o Estado, mas afrontar o Estado. O cidadão seria tão forte quanto o Estado. E sobre a construção da necessária cidadania, o autor nos apresenta uma espécie de porvir da cidadania: “O indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo, e que, se ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos.” (SANTOS, 1996/1997, p.133).

Nessa perspectiva, ouvir os cidadãos ou os ocupantes desse espaço é também uma forma de promover a cidadania.

Santos (1996-1997, p.139) adiante aponta para as possibilidades, na contradição da globalização, que se fazendo perversa hoje, segundo ele, não é obrigatoriamente a que vai ficar, uma vez que “os materiais de que dispomos hoje no mundo são suficientes para fazermos uma outra globalização, mais humana.

Para Santos (1996/1997) há cidadanias mutiladas neste país, e, dentre elas encontram-se as cidadanias mutiladas na localização dos homens, na circulação, na educação. A periferia concentra um número grande de cidadanias mutiladas. Apesar de lugar-comum na pedagogia, educar para a cidadania precisa assumir a perda de uma suposta ingenuidade que tem feito com que, no dia-a-dia da educação formal, haja a negação dos problemas que afetam o entorno dos equipamentos destinados à educação, bem como da vida dos cidadãos em geral.

O Projeto CEU apresenta uma possibilidade.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA SUBCATEGORIA. E
PINÁ.	<p>Cheguei para sair do aluguel, comprei esse terreno, construí um barraco onde eu moro e me sinto um pouco culpada em saber que toda essa estrutura está sendo prejudicada por nós aqui embaixo. Mas também me sinto mal em saber que o Estado, o governo, a sociedade nos espremem, nos jogam para cá. Eu comprei o terreno. Quando eu olhei eu falei “Meu Deus do céu” porque comunidade que eu conheço é com uma infraestrutura, saneamento básico, pelo menos um lugar para você fazer um “xixizinho”, não é? Eu olhei, falei “Maria do Céu”. E agora? Eu fechei os olhos e falei “tá fechado, vou comprar”.</p>	Cidadania

TABELA 7: Relato de participante. Nome: Piná. Categoria: cidadania³⁶.

³⁶ Mora em uma ocupação na encosta que faz limite com o CEU Paz. É funcionária da empresa que presta serviços terceirizados de limpeza no Complexo. Também é mãe de dois alunos do CEU.

Quando se refere a ser espremida pelo Estado, pelo governo e pela sociedade, Piná, participante da entrevista coletiva, está expondo a sua percepção de um fenômeno que se refere aos processos espaciais que definem a problemática urbana nas metrópoles. A cada solução em relação às condições do território, se impõe um novo problema.

Melhorar uma via pública significa aumentar também a possibilidade de implantação ou melhoria do transporte público e criar uma valorização que acabará por expulsar daquela vizinhança os mais pobres. Instalar um novo serviço público (água, esgotos, eletricidade) acaba por ter o mesmo resultado, pelas mesmas razões. E a necessidade (nova) de pagar por esses mesmos serviços pesa sobre orçamentos reduzidos e apressa o processo de expulsão (SANTOS, 2013, p.125).

Vivendo em uma sociedade neoliberal, é compreensível que, sendo deixado à mercê da lógica do mercado, um território periférico ao progredir, acabe por expulsar os mais pobres. Ações do poder público, voltadas para essas regiões, podem ser uma forma de romper tal lógica. O Jardim Paraná, localizado em área de proteção ambiental, ainda sente os efeitos da ocupação constante daqueles que, estando em situação de exclusão social, buscam por sua conta dirimir os efeitos da negação de sua cidadania, naquilo que ao homem é mais necessário: o abrigo, o lugar, a moradia.

Espaço fundamental ao desenvolvimento da vida privada a que todos temos direito, para a parcela mais excluída da sociedade, em São Paulo, a moradia tem sido conquistada sem a intervenção do Estado, o que leva ao surgimento constante das ocupações irregulares. O CEU Paz, paradoxalmente, ofereceu aos que já habitavam o Jardim Paraná, direitos de cidadania das quais estavam alijados, ao mesmo tempo em que teve seus espaços, mal delimitados, ocupados por novos moradores, que se sujeitam, hoje, às condições de vida que foram superadas pelos antigos moradores, a partir da operação urbana que o CEU representou na cidade.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
PIRI.	<p>Não, eu não fazia parte (da associação de bairro), eu saía para ir à reunião, para não ser despejada também. Quando eu cheguei, comprei o terreno, já tinham invadido, comprei da mão de segundos. Construí uma casa, fui assaltada logo no começo que eu cheguei, roubaram meu barraco lá, levaram um monte de coisa, mas mesmo assim eu dava a volta por cima.</p> <p>(O CEU) É bom para todo mundo, porque se não fosse esse CEU o que a gente ia ter aqui no Jardim Paraná? Nada. Nem um endereço a gente tinha. Porque depois do CEU foi que subiu energia, subiu asfalto, porque até então a gente não tinha nada. Nós tínhamos gato, roubado. Tudo era roubado. Hoje eu pago a minha energia, pago minha água, paguei meu terreno, a associação, aí o Haddad deu o documento.</p>	Cidadania.

TABELA 8: Relato de participante. Nome: Piri. Categoria: cidadania³⁷.

³⁷ Moradora do Jardim Paraná desde a década de 1990, quando a localidade ainda fazia parte do Jd. Damasceno. Viu as transformações no bairro.

Antes do CEU Paz, o Jardim Paraná não contava com serviços públicos de asfaltamento, transporte público, água, esgoto, iluminação. Era uma ocupação irregular, embora boa parte dos participantes da entrevista alegue já ter comprado casa ou terreno das mãos de segundos ou terceiros, conforme relato acima.

Estas áreas localizadas em territórios de proteção ambiental, passaram um longo período sem contar com equipamentos públicos. Entretanto, a ocupação e a fixação do homem no território levou à necessidade crescente de garantir fixos sociais necessários à promoção da cidadania.

Segundo Santos (2012, p.98), como os pobres ainda estão muito longe de possuir todos os bens que a sociedade de consumo lhes comanda, e como a sociedade de consumo está sempre a lhe criar novas necessidades de consumo:

os seus ganhos insuficientes com frequência aconselham a troca da casa por dinheiro, com o qual buscam completar a cadeia dos objetos buscados. Quanto a morar, basta deslocar-se para ainda mais longe, recomeçando tantas vezes o ciclo quantas se façam necessárias.

É dessa forma que, em muitas localidades da Cidade de São Paulo se formaram os bairros e distritos. Áreas longe do valor imobiliário para onde os mais pobres foram impelidos a ocupar, ao mesmo tempo em que apresentam grande déficit de serviços públicos, apresenta-se muitas vezes como única alternativa de moradia para os excluídos de cidadania.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
Adão	<p>Eu acho que dos CEUS paulistanos, o único que tem problema de acesso é o CEU Paz. E nós temos uma estrutura muito boa no CEU Paz: teatro, piscina. Só que nós temos uma comunidade que não utiliza totalmente. Para lideranças culturais, por exemplo, fica difícil marcar e levar uma pessoa de idade. Em saraus de poesias, por exemplo, no CEU Paz. Primeira coisa para melhorar no CEU é a urbanicidade em torno dele. . Fazer ele integrar não só o Jardim Paraná onde ele está inserido, mas o Vista Alegre, o Princesa, a V. Terezinha e o Damasceno. Mesmo para quem é do Damasceno tem que ir lá por cima, pela escola Gervásio, não tem outro caminho. Daria para você cruzar do Jardim Princesa para o Damasceno que não tem acesso. Não tem uma ponte que ligue as duas ilhas. Não tem uma ponte sobre o córrego do canivete. Ligar o Jardim Damasceno ao Princesa e Vista Alegre seria só uma ponte. Quem mora no Vista Alegre tem que vir até a Cantídio Sampaio, cruzar o Damasceno para dar a volta e ir para o CEU.</p>	Cidadania

TABELA 9: Relato de participante. Nome: Adão. Categoria: cidadania³⁸.

³⁸ Líder comunitário. Representa o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos na Vila Brasilândia.

No depoimento acima, identificamos a necessidade de intervenção do Poder Público para facilitar o acesso das pessoas da comunidade ao CEU Paz. A operação urbana que foi iniciada com o Projeto CEU, na opinião de quem vive na região, ainda precisa de investimento. Esse é um fator de grande importância, pois, de acordo com Santos (2012,p.141):

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

A dificuldade enfrentada pelos moradores dos bairros vizinhos para terem acesso ao CEU Paz acaba por reforçar as condições de vida que a população da periferia enfrenta.

A presença do Centro Educacional no local, por si, não assegura que a população do entorno participe ativamente das atividades, segundo o depoimento. Acaba sendo sub-utilizado quando a região poderia se beneficiar muito na educação integral do cidadão. Talvez esse fato explique as dificuldades relativas à participação que são relatadas nesta seção à subseção 5.3.

Uma vez completa a Operação Urbana CEU na região do Jardim Paraná, acreditamos que os moradores dos bairros vizinhos possam ter o acesso facilitado, e, com isso, a concretização dos objetivos iniciais do Projeto pode ser facilitada. Não há, como podemos verificar, condições de avaliar as razões da participação ainda ser restrita a alguns grupos, e observada a baixa adesão a eventos culturais no CEU Paz. Entretanto, estar em uma região de difícil acesso pode ser uma explicação.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
Adriana	Aqui, bem de frente era a mata. A gente só tinha um caminhozinho para passar para ir para a escola. Nessa época eu estudava no Cecília (EMEF Cecília Moraes de Vasconcelos), lá no Jardim Elisa Maria, e era aquele sofrimento de chegar na escola cheia de barro. Eu sentava na cadeira e minha irmã, coitada, em volta sempre cheio de barro no chão. A gente chegava toda molhada e cheia de barro. Maior vergonha, os “pés de barro” ³⁹ , como diziam.	Cidadania

TABELA 10: Relato de participante. Nome: Adriana. Categoria: cidadania. ⁴⁰

Os moradores das localidades mais distantes, não raramente carregam um estigma, que dificulta a sua inserção social, como o relatado pela participante.

³⁹ Pé-de-barro, entre os participantes do grupo, é uma expressão que, ao mesmo tempo em que suscita risos, é lembrada como referência ao sentimento de inadequação social experimentado por aqueles que residem em regiões sem asfalto. Em uma cidade onde o nível de urbanização é símbolo para o país e toda a América Latina, trazer os pés sujos de barro é sinônimo de exclusão social.

⁴⁰ Moradora antiga do bairro. Joga futebol feminino desde a adolescência. Inicialmente, na quadra onde está hoje o CEU Paz. Com a inauguração do CEU, continuou jogando em horário destinado ao esporte que pratica.

Morar na periferia, muitas vezes é estar condenado a duas formas de pobreza. Uma econômica, outra territorial. A localização do território é um fator que determina quem vai ser mais ou menos pobre. Somada a uma valorização dos ambientes urbanos na Cidade de São Paulo, leva à exclusão ainda maior daqueles que residem em áreas onde a urbanização não se faz presente. A falta de asfaltamento é um dos fatores que a pesquisa aponta como marcador social entre os participantes. Pés sujos de barro em uma metrópole são sinais corporais de pobreza e exclusão a partir do território.

No depoimento da gestora do CEU Paz, podemos perceber que, sendo uma área de ocupação recente, os moradores do entorno enfrentam problemas semelhantes ao relatado por Adriana:

Tem uma mãe que mora na encosta, ela veio pedir para a gente abrir aquele portãozinho que dá acesso ao lado de trás da pista de skate porque ela falou que no dia de chuva as crianças chegam cheias de lama. Na biblioteca a gente tem um banheiro com uma torneirinha lá para o pessoal da limpeza limpar o banheiro. As crianças vão até lá, lavam os pés para irem à sala de aula. A coordenadora da biblioteca perguntou “O que eu faço?” dentro da biblioteca, que é um lugar protegido, né? Limpinho, aconchegante, fica cheio de lama... Eu falei “Paciência, pede para as meninas (da limpeza terceirizada), depois que as crianças vierem lavar aqui o pezinho, elas virem limpar o banheiro. Porque nós não vamos proibir a criança de lavar o pé para chegar na sala de aula e não passar vexame. Deixa ela lavar o pé”. (Anatália – Gestora do CEU Paz).

O papel da gestora, neste e em outros casos, pode ser decisivo no sentimento de pertencimento vivenciado por cada aluno. Os adultos do CEU ou de qualquer escola, sendo educadores ou não, precisam contar com mais do que competência ou profissionalismo: é preciso sensibilidade.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
ROSA	Que é que eu posso falar do CEU? Para mim é tudo. Deixo o meu marido sozinho. Que nem agora, deixei ele lá sozinho, amarrado que é para não cair da cama. É, gente, eu ponho lençol no braço dele e ponho a faixa que é para não machucar, entendeu? A perna é a mesma coisa, ele tem força na perna direita. Ele está dessa grossura (mostrou o dedo mínimo) mas tem força na perna. E tem força no braço direito. Para eu sair de casa é muito ruim. A melhor maneira de eu fazer isso é vir ao CEU. O CEU é tudo para mim.	Cidadania

Tabela 11: Relato de participante. Nome: Rosa. Categoria: cidadania⁴¹.

Dona Rosa, segundo relatos da professora de Educação Física, encontra-se em depressão. Quando desaparece por longos períodos, a professora liga para sua casa e convence-a a voltar a suas atividades no CEU.

⁴¹ Idosa, mora em um bairro vizinho e cuida do marido permanentemente acamado.

A sociedade brasileira, assim como a sociedade mundial tem discutido amplamente o tratamento necessário a garantir a qualidade de vida à população idosa. Vivendo em uma situação de cuidadora de doente acamado, Dona Rosa, sem a tutela do Estado, divide o seu tempo entre esse cuidado, e suas idas semanais ao CEU Paz.

Dona Rosa é o retrato de muitos idosos da sociedade brasileira, que, apesar de há onze anos já terem conquistado uma lei que os ampara, a Lei 10.741, ou Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), que em seu Artigo 3º anuncia: "É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária", ainda vive como um oprimido, no sentido em que Barbosa (1994, p.11) denuncia:

Em nossa sociedade de classes, dilacerada até às raízes pelas mais cruéis contradições, a mulher, a criança e o velho não são classes: são antes aspectos diversificados e embutidos por entre as classes sociais. Assim como não se pode falar, com propriedade, em classes de artistas ou de cientistas. Estes, como aqueles, pertencem a uma ou outra classe social que os configura e deles exige definições.

Já se sabe: o que define a classe social é a posição ocupada pelo sujeito nas relações objetivas de trabalho.

Quando se fala de uma 'pedagogia do oprimido', em referência a Paulo Freire, o endereço tem nome certo: trata-se de uma pedagogia que possa dar conta de uma situação precisa, no universo das relações sociais, de uma certa camada da população subjugada pela dependência. Opressão: dependência. Hoje, o idoso também se constitui em responsabilidade, para além da vida familiar.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
MARIA	Olha, o CEU Paz para mim foi muito bom. Porque a gente vive assim... leva uma vida sedentária. Eu trabalhava, não tinha tempo nem condições. Há quatro anos eu aposentei e aí eu comecei as atividades no CEU. Ginástica, pilates, a hidro (hidroginástica). Você pode acreditar que minha saúde melhorou assim... não vou dizer cem por cento, mas uns noventa por cento melhorou. Eu tinha cirurgia marcada no braço porque eu tinha tendinite. Ruptura do tendão, e com isso (as atividades físicas realizadas no CEU) eu não precisei mais, não sinto mais dores nenhuma, essas dores lombares, nada. Estou ótima. Graças a Deus e não pretendo sair tão cedo do CEU.	Cidadania

Tabela 12: Relato de participante. Nome: Maria. Categoria: cidadania⁴².

O grupo de idosas é significativo no CEU Paz. Em atividades esportivas, essas mulheres têm a oportunidade de se relacionar com outras pessoas, idosas ou não, uma vez que o grupo é heterogêneo sob o aspecto da idade.

Na Carta do Idoso (GCMI, 2013, p.3), constam como obrigações do Município:

Promover atividades físicas e esportivas adaptadas para idosos, com acompanhamento de profissionais especializados nos centros esportivos e nos centros educacionais unificados. Apoiar e fortalecer a participação dos idosos no controle social, através de seus mecanismos: fóruns regionais, redes, grupos, núcleos de convivência, movimentos populares.

Observamos que o Centro Educacional Unificado, acompanhando a evolução da sociedade e suas exigências mais recentes em relação à garantia de respeito, reconhecimento e cidadania para a população idosa, vem cumprindo

⁴² Idosa, sentiu benefícios a sua saúde a partir da participação nas atividades esportivas do CEU Paz.

as obrigações constantes da Carta do Idoso, inspirada da Lei 10.741, o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003).

5.2 Educação Popular.

Sendo um conceito tradicionalmente associado aos movimentos populares, em nosso trabalho assume o caráter de emergência enquanto ação educativa para a classe trabalhadora, que muitas vezes se vê excluída da possibilidade de usufruir cidadania. Nesse contexto, acreditamos que o poder público, por meio de políticas educacionais, possa fomentar a emancipação dos indivíduos por meio de práticas que sejam realizadas em espaços comunitários importantes como os CEUs de São Paulo.

Nesse sentido, para explicitarmos o que entendemos por educação popular, utilizamos a definição de Brandão (*in* BRANDÃO, 2009, p.29 e 30) para o conceito:

- 1) Constitui passo a passo (“aos tropeços”, dirão os seus críticos) uma nova teoria, não apenas da educação, mas das relações que, considerando-a a partir da cultura, estabelecem novas articulações entre a sua prática e um trabalho político progressivamente popular das trocas entre o ser humano e a sociedade, e de condições de transformação das estruturas opressoras desta pelo trabalho libertador daquele;
- 2) Fundou não apenas um novo método de trabalho “com o povo” por meio da educação, mas toda uma nova educação libertadora, por meio do trabalho do/com o povo sobre ela – esse é o sentido em que a educação popular projeta transformar todo o sistema de educação, em todos os seus níveis, como uma educação popular;
- 3) Definiu a educação como instrumento político de conscientização e politização, por meio da construção de um novo saber, ao invés de ser apenas um meio de transferência seletiva, a sujeitos e grupos populares – este é o sentido em que ela se propõe como uma ampla ação cultural para a liberdade a partir da prática pedagógica no momento de encontro entre educadores-educandos e educandos-educadores.

4) Afasta-se de ser tão somente uma atividade “de sala de aula”, de “escolarização popular” e busca alternativas de realizar-se em todas situações de práticas críticas e criativas entre agentes educadores “comprometidos” e sujeitos populares “organizados”, ou em processo de organização de classe;

5) Procura perder, aos poucos (o que nem sempre consegue), uma característica original de ser um movimento de educadores e militantes eruditos destinado a “trabalhar com o povo”, para ser um trabalho político sem projeto próprio e diretor de ações pedagógicas sobre o povo, mas a serviço dos seus projetos de classe.

Especialmente considerando não ser a educação popular apenas um projeto de educação desenvolvido em sala de aula é que buscamos, para a realização desta pesquisa, as concepções de atores que não se encontram, via de regra, inseridos no trabalho escolar. Pensar a educação popular a partir desses atores, a comunidade em geral, não exclui a necessidade de se pensar um projeto que integre os fazeres nas unidades educacionais a esse projeto maior, de cidadania. Entretanto, como nos planejamentos das escolas com frequência encontramos a cidadania como conteúdo básico ou transversal, preferimos não correr o risco de impregnar a pesquisa com lugares-comuns presentes nos registros realizados em escolas. Antes, se isso for possível, pretendemos oferecer uma contribuição para a construção curricular do conceito de cidadania a partir da experiência em relações sociais que o CEU possibilita.

Nesse aspecto, vale ressaltar que, ainda que a presença dos pais nas unidades educacionais ainda possa estar limitada a dias de reunião de professores, festas, assinatura de cheques para a APM, o CEU, possibilitando formas de participação social inéditas, pode romper com a cultura presente nas escolas que limita a forma desejável de participação dos pais no cotidiano, pois, de acordo com Abranches (2003):

(...) colaboração não é participação. Esta abrange o poder, enquanto aquela pode situar-se apenas na prestação de serviços ou como aval de situações já tomadas. No processo participativo, todos têm sua palavra a dizer diante das orientações de ações pedagógicas e administrativas da escola.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
Carlos	<p>O bairro não tem associação de moradores. Já teve, foi muito criticada, houve falhas na associação e no geral teve muito benefício também. No geral, se for voltar a ter alguma associação é desconfiada por essa questão. Por má administração. (acontecer uma associação nova no bairro) seria bom. Acho possível, mas quem tiver essa empreitada vai ser muito complicado. Por falta também de confiança da população. Mas, como nesse processo todo que envolve o bairro, envolvimento, conquistas e melhorias, o CEU é a nossa base, tem o Conselho Gestor que eu faço parte como sendo morador do bairro, que é onde a gente consegue conversar com os equipamentos públicos municipais e estaduais. Também já participei de reunião com o pessoal da DERSA perguntando, tirando algumas dúvidas do que a comunidade em geral tem. Ajudo a administrar também a <i>fanpage</i> do CEU, algumas coisas a gente posta na <i>fanpage</i>. Também estou no começo de um trabalho social aqui no bairro. É um trabalho para formar jovens a terem uma visão crítica, política. Pode ser essa associação que o bairro não tem. Pensei em começar primeiro com os jovens, o projeto é junto com a Coordenadora de Educação daqui do CEU, Professora Marisa⁴³ e a ideia é politizar os jovens do bairro para que eles saibam do que está acontecendo no bairro, as mudanças que sofremos, as mudanças que ainda vamos sofrer e lutar para que a mudança seja feita do nosso jeito. Que não venha de cima para baixo, mas sim no sentido inverso, de baixo para cima atender aos pedidos e não recebermos as ordens dos poderes públicos.</p>	Educação Popular

Tabela 13: Relato de participante. Nome: Carlos. Categoria: educação popular⁴⁴.

⁴³ Prof^a Marisa do Nascimento, Coordenadora do Núcleo de Ação Educacional do CEU Paz.

⁴⁴ Jovem, realiza trabalho voluntário com alunos jovens do CEU Paz.

Carlos, antigo morador do bairro, aluno da EMEF Teotônio Vilela, desde o tempo em que a escola estava em outro lugar, fora do CEU Paz. Em outro trecho da entrevista coletiva, na seção 5.1 deste trabalho, relata o que significou passar a ser aluno do Centro Educacional Unificado. De acordo com Brandão (*in* BRANDÃO, 2009, p.32):

Não é apenas em uma sociedade transformada que se cria uma nova cultura e um novo homem. É ao longo do processo coletivo de transformá-la, por meio do qual as classes populares se educam com a sua própria prática e consolidam o seu saber com o aporte da educação popular. Pela primeira vez surge a proposta de uma educação que é *popular* não porque o seu trabalho se dirige a operários e camponeses prematuramente excluídos da escola seriada, mas porque o que ela “ensina” vincula-se organicamente à possibilidade de criação de um saber popular, por meio da conquista de uma educação de classe, instrumento de uma nova hegemonia.

A presença de um ex-aluno no CEU Paz qualifica o trabalho com os jovens. A escolha curricular do trabalho que esse jovem desenvolve pode caracterizar o mesmo como trabalho de educação popular, no sentido em que sendo um membro da comunidade formado em Universidade, coloca o seu saber construído a serviço do processo de passagem do povo de sujeito econômico a sujeito político. Nesse sentido, compreendemos o trabalho voluntário de Carlos como uma grande conquista do CEU Paz e da Cidade de São Paulo.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
PIRI	A associação (de bairro) teve falhas, teve. E hoje ninguém tem associação de bairro. Nem que fosse uma sala aqui no CEU para o pessoal acompanhar como funciona, para que serve uma associação. Porque se a nossa associação falhou ela também ajudou bastante.	Educação Popular

Tabela 14: Relato de participante. Nome: Piri. Categoria: educação popular⁴⁵.

A ausência percebida pela participante Piri, de uma associação de bairro no Jardim Paraná, sugerindo que o CEU pudesse organizar tal espaço, nos remete a uma importante contribuição do CEU como espaço de promoção da educação popular, lembrando o que afirma Brandão (*in* BRANDÃO, 2009 p.36 e 37):

Ao existir dentro e além de situações formais de ensinar-e-aprender, a educação popular é uma entre outras práticas sociais cuja especificidade é lidar com o *saber*, com o *conhecimento*. Com relações de intercâmbio de saberes entre educadores eruditos e sujeitos populares, que se dão não por meio do “saber em si”, mas da prática de classe que o torna finalmente, mais do que um saber *necessário*, aquilo a que pode ser dado o nome de um *saber orgânico*. Este trabalho existe no interior de uma associação de moradores de um bairro de periferia, em um movimento de trabalhadores rurais do interior de diversos estados do Brasil, em uma comunidade eclesial de base, em um grupo de mulheres em luta pela conquista de escola para o seu bairro. Por isso mesmo, é uma prática de pensar a prática e é uma das situações variadamente estruturadas de produção de um conhecimento coletivo popular.

Como afirma Gadotti (2004), desde o início, o Projeto CEU nasceu com a intenção de se constituir em espaço para a educação popular em São Paulo. Segundo o autor, “os CEUs se inspiram na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar.” (GADOTTI, 2004, p.3.). É possível inferir o quanto a descontinuidade conceitual do Projeto, sofrida pela descontinuidade política durante oito anos tenha descaracterizado o aspecto popular da educação que se fez no CEU a partir de 2005.

⁴⁵ Moradora antiga do bairro.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
ISABEL	Da mesma forma que a gente faz esta reunião em que cada um coloca sua experiência, é o caso de se montar uma associação onde se poderia trabalhar uma atividade com as mães, como a associação dos alcoólicos. Aonde cada um dá o seu depoimento e fala de sua dificuldade. Porque a gente não sabe também o que aquela mãe está passando dentro de casa. Às vezes ela é usuária de droga, às vezes ela bebe, ela está numa depressão profunda. Era o caso da mãe de um aluno que passava o dia inteiro aqui. (...) Na verdade, ela não largou o filho. A mãe se largou. A sociedade tem várias pessoas com problema dentro de casa. Tem aquele filho, também, que chega em casa e espanca a mãe. São tantos problemas que a gente não consegue ter essa dimensão. Seria legal nessa associação, o CEU ser um espaço, e a gente poder conversar com essa mãe, porque às vezes ela está lá no fundo do poço, a gente vem e <i>puxa</i> . A gente pode resgatar. Quantas alunas chegam aqui em depressão profunda? E a gente vai lá e <i>puxa</i> , não é Rosa? (reportando-se à aluna idosa que tem problemas para cuidar do marido acamado).	Educação Popular

Tabela 15: Relato de participante. Nome: Isabel. Categoria: educação popular⁴⁶.

Durante a segunda entrevista, o grupo vivenciou uma pequena turbulência na exposição de ideias no que tange ao papel dos pais na educação dos filhos, por vezes fruto da reprodução da mentalidade hegemônica sobre ideal de família e meritocracia. A Professora Isabel Cristina Gonçalves, também no papel de moderadora, realizou um importante encaminhamento sobre o quanto aquele grupo pode contribuir para a criação de um outras formas de associação que possam modificar padrões de vida entre os pais dos alunos do CEU Paz que os participantes identificam com problemas na educação de seus filhos, no dia-a-dia do CEU. Ao fazer a mediação das discussões, de forma respeitosa, a professora propôs uma alternativa à visão apresentada por alguns participantes do grupo sobre o papel da família na educação da criança.

Observando a integração do grupo e a atuação mediadora da professora, podemos identificar o seu papel com o que Giroux (1997, p.161) defende, a saber, os professores como intelectuais transformadores:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam

⁴⁶ Professora do Núcleo de Esportes e Lazer do CEU Paz.

que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores.

A educação popular demanda esse tipo de profissional, identificado como um intelectual transformador. Durante as entrevistas, pudemos observar que há reconhecimento de seu trabalho:

(...) e a professora, tudo o que ela puder fazer para o nosso bem, ela faz para ajudar a gente. (MARIA).

Agradeço A vocês, né? Agradeço ao CEU. A Isabel que é uma professora dez. a minha filha veio num evento aqui. Nossa, a minha filha adorou ela. A Isabel sempre está me ligando “O que está acontecendo que você não vem?” às vezes eu falo com a Isabel chorando. (ROSA).

Não se pode desconsiderar o fato de que muitas vezes o opressor está dentro do oprimido, que passa a incorporar o seu discurso, e, segundo Assumpção (2009, p. 84) a Educação Popular, identificada com o conceito de educação libertadora tem essa importância no processo de conscientização no encontro entre as pessoas:

Num círculo de cultura, em que se dá o encontro entre os sujeitos do conhecimento, a educação libertadora possibilita que se dispam de sua visão ingênua e ideológica da realidade, que toma o mundo e as relações sociais como fatos, e não como processos. A partir do momento em que, reinterpretando coletivamente a realidade e questionando as interpretações ideológicas correntes que carregam em si, como parte do opressor introjetado, os indivíduos se reconhecem como sujeitos históricos, capazes de transformar a realidade de opressão e de desenvolver plenamente sua vocação de ser mais.

No encaminhamento realizado pela professora, podemos perceber que a mesma propôs ao grupo relativizar o seu ponto de vista.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
ANATÁLIA	Nós (...) temos por missão o resgate daquela proposta inicial, que é trazer de volta a proposta dos CEUs nos lugares onde ele está localizado e trabalhar o território, não apenas o esporte, a cultura e a educação. Então, ajudar a melhorar o território, através do Conselho Gestor, refletir sobre as questões que o bairro enfrenta, propor aos governos locais a solução para esses problemas também é papel do CEU, não só enquanto gestão, mas enquanto Conselho Gestor, que ele reúne os moradores, os alunos e os órgãos institucionais aqui no entorno: o CRAS, o SAS, a UBS que a gente tem. Então essa missão é muito desafiadora. Quando nós chegamos aqui, além de encontrarmos um CEU fechado para a comunidade, que não tinha tanta oferta de serviços, festas e trabalhos, nós encontramos também um prédio e alguns equipamentos completamente abandonados, quebrados, sujos.	Educação Popular

Tabela 16: Relato de participante. Nome: Anátalia. Categoria: educação popular⁴⁷.

Ao assumir a importância do Conselho Gestor para a administração a partir de uma democracia participativa, a gestora convoca o grupo a assumir a responsabilidade conjunta da participação efetiva.

Ao planejar a formação dos gestores dos CEUs, o Instituto Paulo Freire (IPF), tendo à frente os professores Moacir Gadotti e Roberto da Silva, buscou superar o modelo empresarial sugerido pela Fundação Instituto de Administração (FIA), que buscou uma formação pautada nos princípios da teoria geral da administração.

De acordo com Silva e Padilha (2004), defendendo que o CEU não era uma empresa os professores Moacir Gadotti e Roberto da Silva coordenaram um

⁴⁷ Gestora do CEU Paz.

grupo de pesquisadores que, atuando junto à Secretaria Municipal de Educação, ofereceram assessoria nos aspectos:

- Gestão democrática;
- Integração das secretarias envolvidas;
- Formação para os gestores dos CEUs;
- Formação dos formadores dos quadros que iriam compor os CEUs;
- Formação dos Conselhos Gestores.

A elaboração do primeiro Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados (CEUs) aprovado pelo Decreto nº 45.559, de 30 de novembro de 2004 (SÃO PAULO, 2004), foi fruto da referida assessoria.

A gestora, no relato acima enfatiza a importância do cuidado com as questões territoriais, e sugere que as decisões necessárias devem ser tomadas em conjunto com o Conselho Gestor. Enquanto reflete acerca da relevância desse Conselho na tomada de decisões, a gestora faz uma opção pela educação popular, pois, de acordo com Abranches (2003, p.81):

É importante considerar que a consolidação da democracia está diretamente ligada à participação efetiva dos diversos atores sociais no espaço público (...).

Quanto ao seu caráter de aprendizado político, a experiência participativa apresenta dimensões diversas: primeiro porque a participação não se aprende sem a prática de si mesma; ela não se assimila pela leitura de textos ou por meio de palestras, ela se revela participando; e segundo, porque a participação, enquanto o assumir a condição de sujeito, de luta por direitos e pelo bem-estar comum, representa a elaboração da eficácia coletiva, condição de felicidade e de exercício de cidadania.

A qualificação da atuação dos diversos atores que compõem o Conselho Gestor ocorre durante a participação mesma desse conselho, entretanto, há que se considerar a mediação como caráter educativo. Acreditamos que, ao assumir o papel de coordenador do Conselho Gestor, e o fazendo dentro de princípios democráticos, o gestor do CEU se constitua em sujeito da Educação Popular, e se constitua em referência para a participação dos envolvidos.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
ELZA	<p>Então você tem que ir ouvindo todo mundo para conhecer. Uma das formas é através do registro, embora nós não tenhamos registro em fotos. O único registro que existe no CEU (V. Atlântica) é o registro do Conselho Gestor, e isso eu lamentei muito. Hoje, nós temos um portfólio com todas as atividades de 2013, desde que nós chegamos aqui, porque eu acho que isso não é meu nome, não é o nome de ninguém, isso é História.</p> <p>E as pessoas que estavam do nosso lado (governo do Partido dos Trabalhadores) e que permaneceram aqui durante os oito anos (de gestão Serra-Kassab) não tinham acesso. Essa parte elas não sabiam, que nós não temos história, que nós não temos nada, registros. A parte pedagógica do CEU não tem história, infelizmente.</p>	Educação Popular

Tabela 17: Relato de participante. Nome: Elza. Categoria: educação popular⁴⁸.

Por meio do relato da gestora nos é possível refletir sobre a necessidade de sistematização para as ações desenvolvidas em todo ato educativo. Sistematização que se pode realizar, em primeira instância, por meio do registro.

Ainda que o registro não dê conta, como fato isolado, da sistematização, de acordo com Assumpção (2009, p.159):

O registro inaugura a realização do processo de sistematização. Expressa as representações dos sujeitos que participam da experiência em estudo. Subsidiaria todo o processo de sistematização, fornecendo elementos para que sejam considerados na ordenação e classificação das informações.

Com base no pensamento de Paulo Freire, a quem devemos a construção de uma epistemologia que tem por referência a prática, sabemos que essa relação produz a práxis (ação-reflexão-ação), pois para Freire a teoria está na prática, e todo ato educativo se baseia em conhecimentos que se expressam nela mesma, dando-lhe sentido e significado. Aí reside a essência do conceito de educação problematizadora:

⁴⁸ Gestora do CEU V. Atlântica.

A educação problematizadora (...) é futuridade revolucionária. Daí que seja profética, e como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade. Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para a frente, que olham para a frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo. (FREIRE, 1987, p.42).

O registro das reuniões do Conselho Gestor foi o único instrumento sistematizado, citado pela entrevistada, como instrumento para se conhecer a história em dez anos de existência do CEU V. Atlântica.

5.3 Integração.

No Decreto nº 45.559, de 30 de novembro de 2004 (SÃO PAULO, 2004), que aprovou o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados –CEUs, Título I – Da Caracterização, da Natureza, dos Fins e dos Objetivos, Capítulo I – Da Caracterização, consta, no Art. 4º:

§1º. Por sua natureza multidimensional, o CEU será administrado pela SME⁴⁹, por meio de ações articuladas com a Secretaria Municipal de Cultura – SMC, com a Secretaria Municipal de Esportes, Lazer e Recreação SEME, com a Secretaria Municipal de Comunicação e Informação Social – SMCIS, com a Secretaria Municipal das Subprefeituras – SMSP e demais Secretarias que vierem a constituir o Grupo Técnico Intersecretarial – GTI, vinculado ao Gabinete da SME. (SÃO PAULO, 2004).

A intencionalidade expressa no texto legal aponta para a intersetorialidade, que, planejada a nível de Secretarias, encontraria no CEU a sua consecução.

⁴⁹ Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura Municipal de São Paulo.

Esse Decreto, entretanto, teria sido publicado no final do governo da Prefeita Marta Suplicy, após ter sido derrotada nas urnas por José Serra.

Um ano depois, uma das primeiras iniciativas desse governo que sucedeu ao que criou o Projeto CEU, foi transformar o texto do Regimento Comum na Portaria 7356/05 – SME, que alterou o Art. 4º como segue:

O CEU é vinculado à Secretaria Municipal de Educação em função de sua natureza educacional e integra o sistema educacional da Prefeitura Municipal de São Paulo, sendo, portanto, orientado por suas políticas públicas, atuando de forma atriculada na gestão e coordenação dos órgãos que compõem sua estrutura organizacional. (SÃO PAULO, 2005a).

Criado originalmente para promover diversas formas de integração, a partir da portaria de 2005 que modifica a sua natureza, passando de multidimensional para totalmente vinculado à Rede Municipal de Educação, o CEU teve a descaracterização de seu caráter intersetorial.

Um dos objetivos deste trabalho, que busca analisar também a a integração entre os vários setores que compõem o trabalho do CEU, é também aferir em que medida o texto legal pode ter sido determinante para a fragmentação observada nas práticas do Complexo. A nossa intenção, ao realizar o trabalho de campo com a comunidade, e não com os educadores ou educandos do CEU, foi conhecer os efeitos a partir das concepções daqueles que podem ter ficado excluídos da política educacional desenvolvida nos CEUs desde a mudança do governo. Consideramos a possibilidade de encontrar ilhas preservadas de trabalho intersetorial.

Como era nossa hipótese, pouco encontramos sobre esse aspecto na fala dos participantes de atividades destinadas à comunidade, portanto, de educação não-formal. Encontramos com mais força esse conceito, de integração, na fala das duas gestoras participantes: Anatólia, do CEU Paz e Elza, do CEU Vila Atlântica. Provavelmente por conhecerem o projeto inicial do CEU e reconhecerem as ausências de trabalho intersetorial ou de integração, apontam para possibilidades, mais do que para realizações, no trabalho de integração entre os blocos didático, esportivo e cultural.

Ressaltamos a existência prevista no Artigo 46 do Decreto nº 45.559 (SÃO PAULO, 2004) de um Colegiado de Integração no CEU, composto por:

- I-Gestor(a);
- II-Coordenador(a) do Núcleo Educacional;
- III-Coordenador(a) do Núcleo de Ação Cultural;
- IV-Coordenador(a) do Núcleo de Esportes e Lazer;
- V-Diretor(a) de CEI;
- VI-Diretor(a) de EMEI;
- VII-Diretor(a) de EMEF;
- VIII-Coordenador do Telecentro.(PMSP, 2004)

De acordo com o texto legal, ao Colegiado de Integração eram atribuídas ações com vistas a garantir a integração entre os diversos equipamentos, no âmbito do CEU, e entre secretarias, no âmbito da cidade, buscando a atuação intersetorial, em especial nos Artigos 48 e 49:

Art. 48. O Colegiado de Integração tem por objetivo assegurar a integração operacional entre as diretrizes e prioridades das diversas secretarias municipais, coordenadorias, comunidade interna e comunidade externa do CEU, promovendo a unicidade e a organicidade do Projeto Educacional em seus objetivos educacionais, culturais, esportivos, sociais e políticos.

Art. 49. Coordenado pelo Gestor, o Colegiado de Integração representa o braço executivo das políticas públicas definidas nas instâncias superiores, tendo a função de articular, sistematizar e consolidar as propostas setoriais, internas e externas, principalmente quanto à integração operacional dos recursos humanos, materiais e financeiros necessários à consecução dos objetivos do CEU. (SÃO PAULO, 2004).

No Regimento Padrão aprovado a partir da Portaria SME 4672, de 2006 (SÃO PAULO, 2006), portanto no governo de Gilberto Kassab, percebe-se a modificação no texto, no tocante à garantia de um trabalho intersetorial entre as secretarias que integravam , no passado, o trabalho do CEU.

Como este trabalho já apresentou, em diversos artigos o texto da Portaria 4672/06 deixa claro que a administração dos CEUs, no governo Serra-Kassab, passou a ser exclusivamente uma atribuição da Secretaria Municipal de Educação. O caráter intersecretarial da administração do CEU seria abandonado.

Em 7 de fevereiro de 2014, o Decreto nº 54.823 (SÃO PAULO, 2014) dispõe sobre a gestão compartilhada entre as Secretarias Municipais de Educação, de Cultura e de Esportes, lazer e recreação. O referido texto legal ainda mantém a Portaria SME nº 4.672/06 (SÃO PAULO, 2006) que institui o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs, até que ocorra a sua substituição.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
ANDRÉIA	Para mim o CEU é uma maravilha. O meu filho já participou de competição de natação com a Isabel (Professora Isabel Cristina Gonçalves), fez contraturno no ano passado, porque nesse ano não está tendo. Aula de percussão tem a oportunidade de sair para passeio. Ele fez percussão no ano passado e os professores levaram ele para passear, coisa que eu não tenho condição. Saíam no Recreio nas Férias durante a semana todinha. Todo ano eu coloco eles, porque se á para ficar na rua, ele pode ficar aqui. O CEU é uma maravilha!	Integração

Tabela 18: Relato de participante. Nome: Andréia. Categoria: integração⁵⁰.

Apesar de serem os alunos das Unidades Educacionais também integrantes da comunidade atendida pelo CEU de um modo geral e participarem das atividades, tal participação não é fruto de um projeto político pedagógico que integre os diferentes núcleos que atuam no CEU. Na fala da mãe se percebe a

⁵⁰ Mãe de aluno da EMEF.

valorização da mesma em relação às atividades que o CEU oferece ao seu filho. A mãe aparenta um conhecimento intuitivo de que a educação do seu filho precisa dispor das oportunidades que o CEU oferece. Entretanto, em seu depoimento, não são relacionadas as atividades citadas ao trabalho desenvolvido na escola do CEU em que seu filho estuda.

Entre os participantes da pesquisa, apenas as gestoras gerais e a gestora de Unidade Educacional mencionam a integração, mas essa menção acontece reconhecendo essa integração mais como uma possibilidade de trabalho do que uma realidade observável.

Esse fato pode ser explicado a partir de uma reflexão, importante, sobre o papel do poder público enquanto referência na promoção da participação democrática. Em governos mais centralizadores, a participação popular não parece desejável, e isso acaba se refletindo na vida escolar. De acordo com Abranches (2003, p.45):

(...) verificava-se que, nas últimas décadas, a administração centralizada ou autoritária no sistema educacional não havia conseguido introduzir inovações qualitativas e produtivas nas escolas. Muitas proposições que pareciam agentes de operação de mudanças relevantes na qualidade de ensino na escola pública não foram adiante, não conseguindo alterar a realidade vigente. As várias décadas de decisões educacionais centralizadoras resultaram na falta de autonomia e iniciativa da escola, no seu esvaziamento e no desenvolvimento de uma organização burocrática que impedia o repasse de recursos às escolas e a execução de projetos inovadores.

Por essa razão, a integração, tão buscada no início do projeto CEU pode ter sido a categoria que mais apresentou problemas no trabalho de campo. Ao buscar caracterizar o CEU como “escolão”, os governos que sucederam o que criou os CEUs, acabaram por ser uma referência negativa nesse aspecto.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
ELZA	<p>O PPP integrado, você que é educadora sabe que é muito simples. São as três unidades entregarem seus projetos e o CEU, a Gestão, as equipes que escolhem os núcleos de educação, cultura e esportes do CEU e os especialistas, a biblioteca também, elaborarem um projeto junto com essas escolas e vou mais longe, os CEIs conveniados que estão próximos, os próprios CCAs tendo o contraturno das escolas que são ligadas mais à questão de ONG, terceiro setor, EMEIs próximas. O CEU pode ter condições de fazer um PPP voltado para a necessidade, para essas questões e essas escolas pegarem os seus projetos e falarem “Olha, nós vamos atuar conjuntamente”. Isso não acontece.</p> <p>Eles conseguem (não se envolver). Então, mas não é culpa do profissional, não é culpa. É culpa do que se criou da história. Porque é assim: eles eram chamados para ir ao teatro, eles eram chamados para ir à quadra. CHAMADOS. (...) Tem caixinha também, é a caixinha da EMEF, a caixinha da EMEI, a caixinha do CEI e a caixinha da Gestão, e vou mais longe. Vou até o ano passado quando eu cheguei, tinha, dentro da Gestão, (...) a caixinha da biblioteca, a caixinha do esporte, e a gestão ficava só para administrar. A gestão é síndica.</p>	Integração

Tabela 19: Relato de participante. Nome: Elza. Categoria: integração⁵¹.

⁵¹ Gestora do CEU V. Atlântica.

O relato da gestora demonstra que o CEU tem se organizado numa lógica que sobrepõe os diferentes equipamentos e blocos, e não os tem integrado. A participação das Unidades Educacionais pode ser entendida, aqui, como uma participação a partir da ótica liberal, ou neoliberal, seguindo, de acordo com Gohn (2011), os pressupostos básicos de uma ordem social que assegure a liberdade individual, reproduzida ao nível de instituição:

A interpretação liberal (da participação) objetiva sempre reformar a estrutura da democracia representativa e melhorar a qualidade da democracia nos marcos das relações capitalistas. Neste paradigma, as principais ações devem se dirigir para evitar os obstáculos burocráticos à participação, desestimular a intervenção governamental e ampliar os canais de informações aos cidadãos, de forma que eles possam manifestar suas preferências antes que as decisões sejam tomadas. A participação liberal se baseia, portanto, em um princípio da democracia de que todos os membros da sociedade são iguais, e a participação seria o meio, o instrumento em busca da satisfação dessas necessidades. (GOHN, 2011, p. 17-18)

Na fala da gestora, como se pode observar, reside uma perspectiva de trabalhar de forma integrada o PPP do Centro Educacional. O que ela parece sugerir, de acordo com Apple e Beane (2001), é a promoção de uma escola democrática a partir do estabelecimento de estruturas e processos democráticos. Entretanto, nas decisões pedagógicas, aqueles autores sugerem que não apenas os educadores profissionais, mas também os jovens, seus pais e outros membros possam envolver-se na tomada de decisões pautadas em valores democráticos.

Nessa perspectiva, reportando-nos a Gohn (2011) um fator que está condicionalmente relacionado à integração é a participação, compreendida como promoção de democracia participativa.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
SUELI	<p>Originalmente o trabalho pedagógico oferecido nos CEUs priorizava um diálogo sobre os equipamentos – EMEI, EMEF e CEI – e os núcleos de cultura e esportes. O currículo deste estudante era recheado de experiências voltadas a modalidades esportivas, dança, além das piscinas adulto e infantil. O CEU conta com um excelente teatro, onde estudantes e demais usuários assistem respectivamente a espetáculos culturais de qualidade, sem contar as mais variadas oficinas oferecidas na semana e aos finais de semana. É possível usufruir de uma vasta biblioteca para acessar às mais variadas obras produzidas por autores renomados. Há também o teleceu (telecentros específicos dos alunos, nos CEUs), que, na proposta, vem para assessorar na pesquisa e lazer dos estudantes que nos fins de semanas e interessem em fazer cursos de aprimoramento em informática. (...) Para se trabalhar no CEU há a necessidade de se desconstruir o discurso de que a escola é uma ilha de excelência. Há que se despir das crenças arraigadas de que a criança não pode interagir com pares de outras faixas etárias, há que se estar predisposto a trabalhar numa concepção que valorize a gestão compartilhada.</p> <p>O CEU tenta sobreviver ao sucateamento que lhe foi imposto no período de 2005 a 2012, quando viveu sem acesso a verbas destinadas à manutenção dos projetos e sob as ordens de um regime que não considera a qualidade da educação como um bem legítimo do povo. Esperamos agora poder assistir ao seu ressurgimento.</p>	Integração

Tabela 20: Relato de participante. Nome: Sueli. Categoria: integração⁵².

A entrevistada, que já foi diretora de unidade educacional no CEU Paz traz no seu depoimento uma visão do CEU formada a partir do que foi exposto no art. 48 do Decreto 45.559 (SÃO PAULO, 2004), que instituiu o Regimento Padrão dos CEUs, durante o governo da Prefeita Marta Suplicy.

⁵² Foi diretora de equipamento educacional do CEU Paz.

Ao final de seu depoimento, a participante realizou uma espécie de desabafo, declarando que, de 2005 a 2012, o Projeto CEU sobreviveu sem verbas para a implantação de suas ações, e que espera em 2014 ver o seu ressurgimento.

5.3 Participação.

A implantação do Projeto CEU, a partir do estabelecimento de objetivos trazido pelo Decreto 42832/03 (SÃO PAULO, 2003), buscou deixar claro, desde a sua origem, a importância conferida à participação social.

O Instituto Paulo Freire, um dos organismos responsáveis pela assessoria na implantação do projeto, tanto na elaboração do Regimento Padrão, como na formação dos gestores, condicionou a participação popular à concretização dos objetivos pretendidos, e que o colocavam na direção da Educação Popular.

Segundo Gadotti (2004, p.2), o CEU teria por objetivo “fortalecer a escola pública, associando-a ao desenvolvimento comunitário”. Adiante, o autor resume a conceitualização do Projeto CEU enquanto um projeto de Educação Popular:

O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer.

Os CEUs inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar. (GADOTTI, 2004, p.2)

A partir do trabalho de campo, foi-nos possível conhecer algumas das formas como a comunidade do CEU Paz tem participado.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
NINA	Eu conheço o CEU há um ano. Ouvi dois funcionários da escola falando “tem atividade no CEU”, mas só que eu estava com cem quilos, para mim não interessava subir tanta escada, porque eu moro no Jardim Vista Alegre e eu sempre esperando “Nossa, mas tem tanta coisa nesse CEU?” E eu não conhecia o CEU. Um dia, aos belos cem quilos que cheguei, resolvi, eu tenho que ir nesse CEU porque tem alguma coisa especial e eu tenho que ir lá conhecer. Aí subi. Para vir no CEU subi duzentos e setenta degraus. Aí não gostei muito. Chegar no CEU é difícil. Aí cheguei aqui e encontrei a Isabel fazendo atividade, fui conversar com ela, perguntei como era para entrar e resolvi ficar, participar junto com a turma da Isabel e comecei minha saga vindo ao CEU. Descobri o teatro.	Participação

Tabela 21: Relato de participante. Nome: Nina. Categoria: participação⁵³.

Ainda que o conceito de participação possa ser diferenciado, dependendo da forma como ela acontece (no caso de um paradigma liberal, por exemplo, é possível concebê-la como meio coletivo de garantia de direitos individuais), a participação pode se qualificar no processo mesmo em que passe a existir. Pode se constituir em aprendizado político, segundo Abranches (2003, p.24-25), porque:

A participação pode ser garantida à medida que surgem, dessas experiências colegiadas, outras relações que potencializam vivências que vão propiciar um amadurecimento das relações sociais e a elaboração de uma atuação mais política dos indivíduos.

No relato da participante, vemos a participação das atividades a partir da visão da promoção de bem estar, a que o cidadão tem direito. Pode ser uma forma iniciante de participação, mas também pode ser um meio de se conquistar outras formas, estas mais políticas, de tomada de decisões pensando-se no bem estar comum.

⁵³ Participa das atividades esportivas do CEU Paz.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
CARLA	<p>“O que é que você está fazendo?” Não é milagre, é o CEU. Eu tenho vindo para o CEU. Eu me espelhei, Nina (reportando-se a outra participante), muito em você, pela sua foto. Se ela conseguiu, eu vou conseguir também. Acho que você estava do meu lado e eu falei “Odeio ser gorda”. Aí você ainda falou para mim “Já é um bom começo, já é um sinal de que você tem que começar”. Então isso que você falou é bem legal quando você diz. Porque as pessoas acham que a gente toma remédio. Realmente o CEU acaba fazendo milagre, você aprende muita coisa legal.</p>	Participação

Tabela 22: Relato de participante. Nome: Carla. Categoria: participação⁵⁴.

A participante Carla refere-se, em seu depoimento, ao Projeto CEU na Medida Certa, que junto ao Projeto Esparrama Saúde são programas de reeducação alimentar conjugados à prática de atividade física, que os professores do Núcleo de Esporte e Lazer desenvolvem no CEU Paz. Além da qualidade de vida proporcionada pelos projetos, os mesmos têm promovido um agrupamento permanente e com força sob a ótica do associativismo. Esse é, basicamente, o grupo que participou da pesquisa que realizamos. E que, em outros momentos da entrevista, é convocado a participar de mais ações.

Podemos observar, a partir da fala das participantes dos projetos, e analisando o material que é disponibilizado (apostila), a intencionalidade em promover saúde e qualidade de vida aos participantes. Na apostila do Projeto Esparrama Saúde, são agrupados no índice os capítulos: 1) Introdução; 2) Detox; 3) Higienização e conservação dos alimentos; 4) Alimentação antes e depois do treino; 5) Índice glicêmico; 6) Alimentação balanceada; 7) O corpo humano é

⁵⁴ Participa das atividades esportivas do CEU Paz.

inteligente; 8) Pirâmide alimentar; 9) Orientação nutricional; 10) Culinária saudável e 11) Fotos.

Os objetivos do Projeto Esparrama Saúde, expressos na apostila são:

- Adoção de hábitos saudáveis;
- Manutenção da saúde física e psicológica;
- Aumento da qualidade de vida;
- Alimentação balanceada, nutritiva e de acordo com as necessidades de cada organismo;
- Prática regular de atividades físicas;
- Valorização da convivência social positiva;
- Controlar e, na medida do possível, evitar o estresse;
- Estimular o cérebro com atividades intelectuais (leitura, teatro, etc.);
- Busca pelo envolvimento em atividades sociais prazerosas e construtivas;
- Dicas de relaxamento e aulas de relaxamento.

Como pode ser observado, a intencionalidade do projeto supera o condicionamento físico. Abrange os aspectos biológicos, sociais e psicológicos.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
ARIANE	Aqui tinha um campinho. Eu jogo futebol há mais de dez anos, e jogo até hoje. As meninas jogam, trazemos nossos filhos, jogamos do mesmo jeito. Jogo todo sábado das duas e meia às quatro e jogo segunda das oito às dez. O CEU ajudou muito a gente.	Participação

Tabela 23: Relato de participante. Nome: Ariane. Categoria: participação⁵⁵.

O campinho a que se refere Ariane era o que existia no local onde hoje é o CEU Paz. Assim como em muitos outros locais da Cidade de São Paulo, o terreno foi negociado com as lideranças do bairro, conforme relatos de quem viveu o processo:

O terreno adequado deveria situar-se em região com alta concentração de crianças e jovens, a uma distância conveniente de outras escolas com as quais o CEU formaria rede, e não podia ter abrigado aterro sanitário, nem indústria com resíduo químico que pudesse ter contaminado o lençol freático. (...) Eventualmente, era preciso convencer a comunidade de que a desapropriação traria benefícios, já que os terrenos sediaram atividades – eram frequentemente, o campo de futebol do bairro. (SUPLICY, 2008, p. 55).

Acreditamos que, a necessidade de negociação de boa parte dos terrenos onde foram construídos os CEUs, como no CEU Paz, qualificou a participação da comunidade desde aquele momento. De acordo com Gadotti (2004), ao tomar conhecimento de como seriam os equipamentos, a comunidade opinou sobre a construção da pista de skate e do teatro, para citar um exemplo.

⁵⁵ É antiga moradora, mãe de aluno e funcionária da empresa terceirizada de merenda no CEU Paz.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
CARLOS	O CEU era ocupado pela comunidade em peso. Tinha gente sempre querendo entrar. Com o passar dos anos foi caindo a frequência da comunidade do bairro.	Participação

Tabela 24: Relato de participante. Nome: Carlos. Categoria: participação⁵⁶.

No relato acima a expressão “ocupado pela comunidade em peso” talvez ensaie uma explicação para o fato de que hoje a comunidade do entorno não participe. E provavelmente, a explicação fundada na grande diferença conceitual entre quem implantou o Projeto CEU e quem deu prosseguimento, descaracterizando-o:

(...) dessa forma, as classes populares têm duas possibilidades, as quais o próprio Paulo Freire destaca: “ou são manipuladas pelas elites para manter a dominação ou se organizam verdadeiramente para sua libertação. É óbvio, então, que a verdadeira organização não possa ser estimulada pelos dominadores (FREIRE, *apud* ASSUMPÇÃO, 2009, p. 33)

e

(...) além de partir dos próprios oprimidos, essa organização requer organização coletiva em torno da consciência de classe (ASSUMPÇÃO, 2009, p. 33).

A uma forma numericamente maior de participação nas atividades culturais do CEU Paz poderíamos encontrar vinculado um sentimento de pertencimento, que a comunidade parece ter perdido, conforme relato acima.

5.4 Arquitetura.

O Projeto CEU, conforme citado neste trabalho, tem na arquitetura uma de suas características principais. Herdeiro de outras iniciativas brasileiras e paulistanas que atribuíam à arquitetura importância como espaço onde se educa o cidadão, pode ser considerado a evolução desse modo de promover a

⁵⁶ Jovem, realiza trabalho voluntário com alunos jovens do CEU Paz.

educação popular a partir da consideração do espaço como espaço público qualificado. Conforme Takiya (2009, p.41), podemos dizer que:

Os Centros Educacionais Unificados da Prefeitura Municipal de São Paulo de 2004 têm uma afinidade afetiva e ideológica a todas as realizações e tentativas anteriores ao tratar a educação com sua devida seriedade.

(...) porque está em nosso inconsciente, como órgão da PMSP, que a origem do atual Departamento de Edificações (EDIF), foi a Comissão do Convênio Escolar em 1948. Esta comissão teve, como objetivo, dentro de um plano quinquenal, colocar todas as crianças carentes em idade escolar da cidade de São Paulo em Parques Infantis, Grupos Escolares e Ginásios. Em edifícios com arquitetura moderna, condizentes com uma pedagogia e filosofia modernas.

Em sintonia com a educação do cidadão no século XXI, o Projeto CEU, que neste trabalho acreditamos ser o espaço privilegiado para a promoção de uma educação integral, não somente aos alunos do Centro, mas a toda a comunidade do entorno, tem na arquitetura, mais do que a realização de um projeto arquitetônico moderno, a concretização da educação em espaço de cidadania. O trabalho de campo possibilitou conhecer de que maneira o cidadão que utiliza o CEU vê o complexo a partir do projeto arquitetônico. Para nós, esse conhecimento é de fundamental importância, visto que, de acordo com Doria (2007), o projeto dos CEUs tem o objetivo de oferecer qualidade de vida à periferia. Mais do que uma edificação, o CEU representou para o entorno uma mudança no território, uma ação que os seus idealizadores chamaram de Operação Urbana CEU, porque conforme nos esclarece Suplicy (2008,p.56), quando as obras começaram, “em muitos casos era necessário alargar, asfaltar ou abrir novas ruas para dar passagem aos caminhões e às máquinas”. Não se trata, como podemos ver, de um simples projeto. É um projeto revestido de filosofia e pedagogia, em que, a construção de um espaço que respeita o cidadão e promove encontros é o símbolo de uma Cidade Educadora.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
CARLOS	Estudava no Teotônio (EMEF Teotônio Vilela, Sen.) da primeira à quarta série. Quando eu estava na quinta série o Teotônio subiu aqui pro CEU e foi um sonho para mim, tipo, nunca tinha estudado numa escola tão grande em que tinha toda liberdade. Hoje em dia tem algumas grades por questão de segurança, mas isso não tinha, grade nenhuma, tipo, era uma escola do sonho. Falei “Poxa, uma escola com piscina, uma quadra, uma pista de skate, teatro principalmente”.	Arquitetura

Tabela 25: Relato de participante. Nome: Carlos. Categoria: arquitetura⁵⁷.

No depoimento de Carlos, que, sendo aluno da EMEF que se mudou para dentro do CEU Paz após a inauguração do mesmo, podemos conhecer a percepção que o menino teve, enquanto criança, da liberdade propiciada por um espaço planejado intencionalmente para promover o encontro: entre gerações, entre secretarias, entre pessoas. De acordo com Lima (1979, p.80), a diferença real entre adultos e crianças se constitui na desigualdade de força entre ambos, porque:

(...) faz com que, desde a primeira infância, a criança vá sendo subjugada por diferentes formas de autoridade que a impede, principalmente na fase escolar, de manifestar-se livremente ou de conceber outros padrões que não sejam aqueles adotados pelos adultos. Mas se esta situação ocorre, as experiências sugerem, também, que as crianças mostram uma capacidade maior para responder positivamente aos estímulos novos, transformando os espaços através de um uso que lhes é próprio, desde que se assegurem condições para a sua participação.

A liberdade verbalizada pelo então menino pode ser explicativa da valorização que o mesmo busca no trabalho voluntário que desenvolve no CEU hoje, adulto morador no mesmo espaço.

⁵⁷ Jovem, realiza trabalho voluntário com alunos jovens do CEU Paz.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
PINÁ	Os alunos que tem no Genésio (EE Genésio de Almeida Moura, Dr.) eles mesmos não imaginariam e estrutura que é aqui dentro. Porque eu fiz uma apresentação há uns quinze dias aqui, os próprios professores do Genésio, os alunos, comentaram que eu ouvi, que a infraestrutura (estrutura) aqui é muito grande. A escola tem um teatro. A grandiosidade que tem aqui. Na escola tem um teatro em que você pode sentar, comer pipoca, é difícil. Numa comunidade pobre como essa não conhecer. Então isso é legal. Saber que a gente mora tão perto de tudo isso e podemos fazer parte de tudo isso, porque é só querer.	Arquitetura

Tabela 26: Relato de participante. Nome: Piná. Categoria: arquitetura⁵⁸.

De acordo com Gadotti (2004, p.2), com a inauguração dos CEUs em São Paulo:

Nascia um projeto de **educação popular**, de educação cidadã, buscando tratar o povo com dignidade e respeito. O projeto dos CEUs foi concebido, desde sua origem, como uma proposta intersetorial, somando a atuação de diversas áreas, como: meio ambiente, educação, emprego e renda, participação popular, desenvolvimento local, saúde, cultura, esporte e lazer. Os CEUs inspiram-se na concepção de equipamento urbano agregador da comunidade, com uma visão de educação que transcende a sala de aula e o espaço escolar.

Para um projeto criado com a intencionalidade de se desenvolver enquanto proposta intersetorial com a inclusão dos equipamentos educacionais do entorno, espera-se uma arquitetura condizente com a sua importância

⁵⁸ Mora em uma ocupação na encosta que faz limite com o CEU Paz. É funcionária da empresa que presta serviços terceirizados de limpeza no Complexo. Também é mãe de dois alunos do CEU.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
KAREN	Quando eu cheguei aqui da primeira vez, fiquei assustada com o tamanho. Falei “Nossa, isso aqui é muito grande” Eu só entrei num prédio aqui. Foi um susto bom porque eu estudava no João Amós (EMEF João Amós Comenius) e lá era só a escola. Quando eu conheci o outro prédio que tinha a biblioteca e tudo, achei muito, muito interessante. As piscinas também, falavam “Vamos na piscina do CEU”. Eu nunca tinha vindo, eu não sabia que aqui tinha realmente piscina. Foi assim que eu conheci o CEU.	Arquitetura

TABELA 27: Relato de participante. Nome: Karen. Categoria: arquitetura⁵⁹.

O relato de Karen demonstra o impacto positivo que o Projeto CEU pode ter na comunidade. Conforme já foi citado na seção 2 deste trabalho, a piscina do CEU assume simbolicamente a importância da promoção de um direito até então exclusivo da elite das grandes cidades: o direito ao lazer em piscinas. De acordo com Dória e Perez (2007, p.132) o Projeto dos CEUs tem o objetivo de:

oferecer qualidade de vida à periferia, aos bairros que até então estiveram totalmente desprovidos de qualidade da arquitetura do espaço público. Bairros que só receberam, quando muito, o urbanismo viário baseado no arruamento, onde se dispõe das ruas e do casario, sem planejamento de espaços de convivência comunitária.

No depoimento da participante acima, encontramos a admiração pela arquitetura por meio do que é relatado como ‘susto’ de quem, morando próximo ao CEU Paz, encontrou um equipamento que disponibilizava lazer, esporte e cultura sem o seu conhecimento.

⁵⁹ Mora no bairro vizinho e não estudou no CEU Paz.

PARTICIPANTE.	DEPOIMENTO.	CATEGORIA.
ELZA	Este CEU tem toda a estrutura inicial física preservada; então, é assim, não tem grades, que muitos CEUs já colocaram grades na EMEF, na EMEI, e aqui não tem; o CEI que é o redondo, não se fechou, ele é aberto, como em muitos CEUs, a gente sabe que o telhado mesmo o nosso é vidro ainda. Enfim, das características iniciais, algumas paredes só foram pintadas de azul, e isso por quê? Mas as características físicas do prédio eles conseguiram, essa equipe que esteve aqui nestes oito anos e que era uma das implementadoras do projeto, eles conseguiram garantir.	Arquitetura

TABELA 28: Relato de participante. Nome: Elza. Categoria: arquitetura⁶⁰.

A gestora relata a preservação da estrutura original, por meio de resistência. Como se pode constatar em diversos CEUs da cidade, houve uma descaracterização do princípio de convivência defendido pelo projeto CEU. Ao isolar os diferentes equipamentos de educação, a arquitetura passa a não mais favorecer à integração. As próprias administrações que sucederam aquela que implantou o Projeto adotaram os blocos vazados nas unidades educacionais que passaram a denominar como anti-vandalismo. Um retrato da modificação do projeto inicial por meio da mentalidade de um governo que não considera a importância das relações intergeracionais que o CEU buscou desde o início, no estabelecimento de seus objetivos. De acordo com Dória e Perez (2007), a escola ao longo de sua história tem se afastado da vida das pessoas.

A nova concepção de educação busca aproximar mais a escola da realidade em que a criança vive. A convivência entre diferentes gerações facilita e possibilita que a criança conviva na escola como ela convive em casa, nos espaços abertos, nos ambientes onde ela frequenta. Então ela aprende a se

⁶⁰ Gestora do CEU Vila Atlântica.

relacionar na escola e fora dela, aprende a conviver comunitariamente.

Por essa razão, as transformações no projeto original, separando equipamentos de educação, tornando os espaços privativos e afastando as diferentes idades, mais do que apenas uma descaracterização, representou uma transformação conceitual que tem contribuído para que os CEUs sejam “ensimesmados”, menos voltados à vida comunitária.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Partimos, neste trabalho, da hipótese de que o Projeto CEU pode ser considerado, ao mesmo tempo, herdeiro de outras iniciativas em Educação Popular no Brasil, e especificamente na Cidade de São Paulo, bem como uma iniciativa que se apresenta como evolução das anteriores, por buscar atender às demandas sociais do século XXI, e por se constituir em política pública exitosa de educação do cidadão.

O trabalho de campo foi essencial para conhecermos as diversas concepções sobre o CEU, especialmente a partir da comunidade que se beneficia do projeto (em nosso caso, principalmente o CEU Paz). Também foram ouvidas duas gestoras e uma diretora de unidade educacional que já trabalhou em escola do CEU.

A partir de nosso questionamento inicial, e do estabelecimento de categorias para análise das entrevistas semiestruturadas, individuais ou coletivas, foi possível chegar às considerações, que passamos a relacionar a seguir:

Cidadania.

Considerando que esse foi o principal objetivo expresso na implantação do Projeto CEU, tivemos a necessidade de investigar a relação entre Projeto CEU e cidadania.

A Operação Urbana CEU, projeto que assumiu mais do que a construção de equipamentos públicos, representou uma importante intervenção urbanística na periferia de São Paulo, e as consequências foram relatadas de muitas maneiras.

Enquanto a implantação do Projeto CEU qualificava os espaços urbanos anteriormente deixados de lado pelo poder público, por serem área de ocupação desordenada, novos moradores foram ocupando a encosta onde se encontra a edificação do Complexo. Esse fato leva hoje a uma nova necessidade de planejamento da ocupação do espaço, com características de território de fronteira, ou seja, área para onde são expulsos os mais pobres, e nesse contexto, vê-se paradoxalmente uma parcela do bairro evoluir em suas condições de vida e moradia, enquanto outra parcela busca, por conta própria, sobreviver aos efeitos da sociedade neoliberal. O Jardim Paraná convive com essas duas realidades, agravadas pela construção do Rodoanel, que desapropriou uma parcela mais pobre do bairro.

No relato de quem morava 'na mata', como era conhecido o Jardim Paraná no início dos anos 2000, encontramos o encantamento exercido pelo equipamento sobre a criança que mudou de escola, e passou a contar com as possibilidades do Projeto CEU.

Ser chamado de 'pé de barro' era uma consequência sentida pelo cidadão que ocupava a porção não urbanizada do bairro, e é lembrada com um misto de humor e tristeza pelos antigos moradores. Assim como pé de barro ainda é quem chega ao CEU subindo a encosta, na nova ocupação do bairro.

Entre os idosos, observa-se uma relação de admiração pelo Projeto CEU. Como citamos no início destas considerações, as necessidades da sociedade no século XXI são diferentes das que tínhamos no passado. A questão do respeito ao idoso é uma dessas condições muito sintonizadas com o nosso tempo. Nos CEUs da Cidade de São Paulo, o idoso tem espaço e programação para promover a sua saúde física, mental, psicológica e social. Foi interessante observar na programação do CEU Paz, não haver uma atividade marcadamente destinada ao idoso, como podemos encontrar em outros CEUs da cidade. Entretanto, a pesquisa nos mostrou o ganho que isso representa na convivência dos mesmos com os mais jovens, durante todas as atividades do Núcleo de Esportes e Lazer. Também foi assim durante os encontros de entrevistas coletivas.

Educação Popular.

Encontramos no Projeto CEU uma possibilidade para o desenvolvimento da Educação Popular.

É principalmente por meio das associações, que podem ser identificadas com os movimentos sociais, que os participantes da pesquisa apontam caminhos para a educação popular. Colegiado de integração, conselho gestor, associações de bairro, grupo de jovens, grupo de mães. Este último, uma proposta surgida durante a entrevista, demonstrando o quanto a riqueza das relações possibilita novas ideias.

As reuniões colegiadas precisam ser intensificadas na tomada de decisões do CEU. Acreditamos que a própria participação, hoje dissociada das responsabilidades de quem participa de um jogo democrático, precise ser qualificada. Não há como separar o sentimento de pertencimento nascido nos momentos de participação do desejo de levar a família para uma peça de teatro no domingo à tarde. Ao menos, o trabalho nos apontou essa realidade.

O papel dos educadores enquanto sujeitos de Educação Popular é fundamental. As duas gestoras entrevistadas neste trabalho reconhecem possuir uma enorme responsabilidade diante da promoção da educação popular no CEU. A professora que coordena o grupo de sujeitos entrevistados em diversas atividades, também assume um papel primordial na constituição desse grupo. É dela que parte a ideia de constituir um grupo de mães, diante das críticas desferidas pelos participantes ao papel da família na vida das crianças mais vulneráveis do CEU Paz. Acreditamos que do educador venha a força necessária para a transformação, mas é importante que esse educador, que atua no CEU, receba a formação necessária para reconhecer o seu trabalho enquanto mobilizador da comunidade.

Integração.

O projeto CEU em sua construção de diversos equipamentos ocupando o mesmo espaço buscou garantir por meio da integração arquitetônica, a integração de ações nos diferentes núcleos de trabalho.

A pesquisa de campo nos demonstrou que as pessoas da comunidade avaliam bem o Projeto CEU. Entretanto, não é com força que aparece essa boa avaliação na integração com as unidades educacionais. A escola não é mencionada nas ações do CEU por quem participa das atividades esportivas e sociais. Parte dos sujeitos pesquisados era também familiar de alunos, mas esse fato não conferiu diferenciação na sua participação. Tem-se a ideia de núcleos e atividades que se sobrepõem, antes de se integrarem.

As práticas relacionadas ao currículo oficial da Rede Municipal de São Paulo, desenvolvidas no interior das Unidades Educacionais não foram foco desta pesquisa, mas eventualmente a relação destas com as atividades da educação informal poderiam ser analisadas, especialmente no tocante à investigação de eventuais transformações viabilizadas no interior das escolas. Não foram observadas essas relações, e para nossa interpretação, essa ausência, como era nossa hipótese, é indicativa de um trabalho que ainda precisa conquistar a integração.

Participação.

A pesquisa nos mostrou que, assim como para a promoção da Educação Popular, a participação social se alimenta da atividade colegiada. Os sujeitos pesquisados são pessoas que participam, porque são reconhecidos no interior do grupo, como pessoas importantes, que têm experiências que interessam a todos. O amadurecimento que possibilita ao grupo outras experiências em participação democrática ficou clara no desejo dos participantes em ajudar

famílias com problemas na educação de seus filhos, ou no desejo de trazer a associação de moradores para o CEU. Entretanto, a participação parece ainda focada na satisfação de desejos individuais, própria dos paradigmas liberais. A busca por uma forma democrática de participação social pode ser planejada a partir desse grupo, esse fato ficou claro durante o trabalho de campo.

Interessante notar o quanto na segunda entrevista coletiva, alguns encaminhamentos foram feitos na direção de qualificar a participação daquele grupo. Especialmente na fala da professora, que demonstrou assumir, naquele momento, uma postura na direção da emancipação social do grupo.

Arquitetura.

A arquitetura é fator importante para todas as iniciativas em Educação Popular pesquisadas, e no trabalho de campo aparece como fator de admiração para crianças e jovens quando conheceram o CEU Paz. Ter uma escola com piscina e teatro foi citado como um fator de grande importância para muitas das crianças da periferia, que antes do CEU não conheciam esses equipamentos.

O Projeto CEU tem na arquitetura a possibilidade de proporcionar espaços de cidadania, encontro de gerações e é símbolo do respeito com o cidadão.

Algumas modificações ocorreram ao longo do processo, inclusive, em relação ao projeto arquitetônico original. Blocos vazados fechando o acesso às escolas foram adotados com o argumento de inibirem vandalismo.

Este trabalho propõe ao leitor como contribuição o conhecimento do Projeto CEU e de algumas concepções existentes a seu respeito. Sabemos que muito ainda há para se investigar, inclusive no que se refere ao processo vivido, e que, em alguns dos CEUs da cidade somente é possível conhecer por meio dos registros das reuniões de colegiado.

REFERÊNCIAS.

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado Escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo, Cortez, 2003 – (Coleção Questões da Nossa Época)

ABREU, Ivanir Reis Neves. **Convênio Escolar**: utopia construída. Dissertação (Mestrado: Área de concentração: Projeto de Arquitetura) FAUUSP, 2007.

ANDRÉ, Marli E.D.A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

ANELLI, Renato Sobral (2004). **Centros Educacionais Unificados: Arquitetura e Educação em São Paulo** (1) <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.055/517>. Acesso em 13/04/2013.

APPLE, Michael, BEANE, James, orgs. **Escolas Democráticas**. 2.ed. São Paulo, Cortez Editora.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

ASSUNPÇÃO, Raiane (org.). **Educação popular na perspectiva freireana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

AUGUSTO, Heitor, COUTO, Verônica. Prefeitura de SP expande a rede. **Revista A Rede nº 22. Jan-fev.2007**. Disponível em: <http://www.aredes.inf.br/educacao-n-22-janeiro-fevereiro-2007/3433-prefeitura-de-sp-expande-a-rede>.

BARBOSA, João Alexandre. **Uma psicologia do oprimido**. Prefácio à 3a. ed. BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BARTRA *apud* TORRES, Alfonso. **El potencial emancipatório de la educación popular como práctica política y pedagógica**. Revista La Piragua, Panamá, n.37, p.59 – 75, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação como cultura popular: princípios, procedimentos e intencionalidades. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura Rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora**. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. Prefácio: cinquenta e um anos depois, *In*: STRECK, Danilo, ESTEBAN, Maria Teresa, orgs. **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____ *apud* SILVA, Roberto da. Uma mesma teoria geral para a educação popular e a educação social? Aproximações empíricas, teóricas e metodológicas. *In*: STRECK, Danilo, ESTEBAN, Maria Teresa, orgs. **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. **Lei Federal nº 4.598/42**. Fundo Nacional do Ensino Primário. Brasília: imprensa oficial, 1942.

_____. **Lei 8069**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Imprensa oficial, 1990.

_____. **Lei 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Lei 10.741**. Estatuto do Idoso. Brasília: Senado, 2003.

BUITONI, Cassia Shroeder. **Mayumi Watanabe Souza Lima: a construção do espaço para a educação**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FAUUSP, 2009.

CASALI, Alípio. O que é educação de qualidade? *In*: MANHAS, Cleomar (org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), 2011.

CENPEC. **Centro de Pesquisa em Educação e Cultura: Cadernos Cenpec, nº 1**, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5ª. ed. Rio de Janeiro, Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

COELHO, Lígia M.C da Costa e HORA, Dayse M. **Diversificação Curricular e Educação Integral**. Rio de Janeiro, UNIRIO, 2013.

CORNILLS, Patrícia. **CHAMA A BEÁ!**. Revista A Rede, nº 86 – novembro de 2012. Disponível em: <http://arede.inf.br/educacao-n-86-novembro-2012/5068-raitequi-censura-publica-e-censura-privada-na-rede>. Acesso em 23/04/2013.

DAVIS, Mike. É preciso priorizar a abundância pública, não a riqueza privada. **Revista Caros Amigos, ano XVI nº 181. São Paulo: Editora Casa Amarela, 2012**. Entrevista concedida a Débora Prado.

DELIJAICOV, Alexandre. PISEAGRAMA: Recreio. Espaço Público Periódico, Editora Instituto. **Cidades Criativas**, n.3, ano 01, julho 2001.

DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Revista Urdimento, nº 10, dezembro, 2008**

DEZEEN, Magazine. **Cieps projetados por Oscar Niemeyer viram referência no Reino Unido, 2012.** Disponível no site: <http://www.arqbacana.com.br/nternal/arqlaqui/read/1203/cieps-projetados-por-oscar-niemeyer-viram-refer%Ci3%AAncia-no-reino-unido>. Acesso em: 04/05/2013.

DORIA, e PEREZ. **Educação, CEU e cidade: breve história da educação pública brasileira nos 450 anos da Cidade de São Paulo.** São Paulo: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo e Porto Alegre: Livraria do Arquiteto FA-UFRGS, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Campinas, SP: **Revista Educação e Sociedade vol.20 n.69. Dezembro de 1999.**

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio on line.** Disponível no site: <http://www.dicionariodoaurelio.com/>. Acesso em 17/07/2014.

FOLHA, **DNA Paulistano. 2008.** Disponível no site: <http://acervo.folha.com.br/> Acesso em 17/07/2014)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação: ensaios.** 5. Ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v.23).

_____. **Educação na cidade.** 7ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____ *apud* ASSUMPÇÃO, Raiane (org.). **Educação popular na perspectiva freireana.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

FREITAS e GALTER. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século XX. **Revista Educere et Educare. Vol. 2, nº3, jan/jun/2007.**

GADOTTI, Moacir. **Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs).** São Paulo: Centro de Referência Paulo Freire, Instituto Paulo Freire, 2004.

_____. **A escola na cidade. que educa.** Associação dos Professores Municipais de Cubatão. Disponível no site: http://www.apmcubatao.com.br/arquivos/moacir_gadotti.pdf. Acesso em 17/06/2013.

GCMI. **Carta do idoso.** Grande Conselho Municipal do Idoso. Fóruns Regionais, Movimentos, Entidades e Redes Sociais. Cidadania de Fato. São Paulo, 2013.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica**. 4a. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da Nossa Época; v.32).

_____. Educação popular e movimentos sociais. *In*: STRECK, Danilo, ESTEBAN, Maria Teresa, orgs. **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010 (Coleção Educadores- MEC).

GOODSON, Yvor F. **Currículo**: teoria e história. 13.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HECK, Selvino e PONTUAL, Pedro. Pé dentro, pé fora: a experiência brasileira. **Revista La Piragua, Panamá, n.37, 2012:90 – 100.**

HERRERA e CLAVIJO, *apud* TORRES, Alfonso. El potencial emancipatório de la educación popular como práctica política y pedagógica. **Revista La Piragua, Panamá, n.37, p.59 – 75, 2012.**

IBGE, **Habitantes cidade São Paulo**: número e habitantes por m², referente a 2014. Disponível no site www.ibge.gov.br. Acesso em 22/10/14.

KOGA, Dirce. São Paulo: entre tipologias territoriais e trajetórias sociais. *In*: SPOSATI, Aldaiza e KOGA, Dirce (org.). **São Paulo**: sentidos territoriais e políticas sociais. São Paulo: Editora Senac, 2013a.

_____. São Paulo: novas e velhas dinâmicas territoriais. *In*: SPOSATTI, Aldaiza e KOGA, Dirce, orgs. **São Paulo**: sentidos territoriais e políticas sociais. São Paulo: Senac Editora, 2013b.

LEMOS, Charlene Kathlen de. **Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEUS)**: a construção de uma cultura comum. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Arte – ECA/ USP. São Paulo, USP, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João F. de, TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10.ed.rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. **A criança e a percepção do espaço**. Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa. 1979. www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/507.pdf. Acesso em 07/06/2014.

_____. **Arquitetura e Educação**. Coord. Lima, Sergio de Souza. São Paulo: Editora Nobel, 1995.

_____, *apud* BUITONI, Cassia Shroeder. **Mayumi Watanabe Souza Lima: a construção do espaço para a educação.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: FAUUSP, 2009.

MARCONDES, João. **Telecentros** – o Metareciclagem deixa a Galeria Olido. Divergências provocam a quebra da parceria com a prefeitura de São Paulo. Revista A Rede, nº 14, maio 2006. Disponível em: <http://www.aredes.inf.br/educacao-n-14-maio-2006/3099-telecentros-o-metareciclagem-deixa-a-galeria-olido>. Acesso em 22/10/2014.

MARICATTO *apud* SPOSATTI, Aldaíza. **A cidade em pedaços.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

MATURANA, *apud* SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro Editora 2011.

MERRIAM *apud* ANDRÉ, Marli E.D.A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Liberlivros, 2005.

MEYER, Regina. **Metrópole e urbanismo:** São Paulo anos 50. Tese de doutoramento, FAUUSP, 1991.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. Brasília: Em **Aberto, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.**

PACHECO Jr. Israel e TORRES, Michelangelo Marques. Atualidade do pensamento de Paulo Freire na Educação Popular. *In:* ASSUNPÇÃO, Raiane (org.). **Educação popular na perspectiva freireana.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

PATARRA, Ivo. **O governo Luiza Erundina:** Cronologia de quatro anos de administração do PT na Cidade de São Paulo- de 1989 a 1992. São Paulo: Geração Editorial, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREZ, Maria Aparecida, FARIA, Ana Beatriz Goulart de, SEIXAS, Luiz Carlos. Os CEUs e a sua proposta para a educação. *In:* CAMPOS, Candido M, GAMA, Lucia H. e SACCHETA, Vladimir. **São Paulo: metrópole em trânsito.** São Paulo: SENAC Editora, 2004.

_____. **Workshop 42. Centro Educacional Unificado** – CEU e sua contribuição para tornar São Paulo uma cidade educadora – São Paulo – Brasil. *In:* X Congresso Internacional de Cidades Educadoras- Construção de Cidadania em Cidades Multiculturais. São Paulo, 2008.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia:** a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

PISEAGRAMA: Recreio. Espaço Público Periódico, Editora Instituto. **Cidades Criativas, n.3, ano 01, julho 2001.**

RIBEIRO, *apud* MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** Tradução Mouzar Benedito. São Paulo: Bomtempo, 2007.

SANTOS, Milton. **As cidadanias mutiladas** (O preconceito). Secretaria Da Justiça e da Defesa da Cidadania. São Paulo, IMESP, 1996/1997.

_____. **O espaço do cidadão.** 7ª. ed. 1ª reimpr. São Paulo: EDUSP, 2012.

_____. **A urbanização brasileira.** 5ªed. 3.reimpr. São Paulo: EDUSP, 2013.

SÃO PAULO. AGENDADAPREFEITA.WORDPRESS.COM – 24 de outubro de 1989. **A gestão de Luiza Erundina na Prefeitura de São Paulo.** Acesso em 20/06/2014.

_____. **Decreto 42.832 de 6 de fevereiro de 2003.** Disponível no site: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/negocios_juridicos/cadastro_de_leis/index.php?p=325. Acesso em: 10/05/2014.

_____. **Decreto nº 45.559, de 30 de novembro de 2004.** Disponível no site: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=01122004D%20455590000. Acesso em 10/05/2014.

_____. **Portaria SME nº 7.356, de 20 de dezembro de 2005 (2005a).** Disponível no site: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=21122005P%20073562005SME. Acesso em 10/05/2014.

_____. **Decreto 46.701 de 2005.** (2005b). Disponível no site: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=02122005D%20467010000. Acesso em 10/05/2014.

_____. **Portaria SME 4672, de 2006,** Disponível no site: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=06122006P%20046722006SME. Acesso em 10/05/2014.

_____. SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA DE SÃO PAULO. 2013. Departamento de Expansão Cultural - **Formação – EMIA.** Disponível no site: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/dec/formacao/>. Acesso em 28/09/2014.

_____. **Decreto nº 54.823, 2014.** Disponível no site: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=08022014D%20548230000. Acesso em 10/05/2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Roberto da, PADILHA, Paulo Roberto. **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo, Cortez/IPF, 2004.

_____. Uma mesma teoria geral para a educação popular e a educação social? Aproximações empíricas, teóricas e metodológicas. *In*: STRECK, Danilo, ESTEBAN, Maria Teresa, orgs. **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Susete R. da. **O pensamento vivo de Mario de Andrade: dos parques infantis aos CEUs da Cidade de São Paulo**. Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista – UNESP - para obtenção do título de Mestre em Artes, 2012.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da, e CASSINO, João (org.). **Software livre e inclusão digital**. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

SNYDERS, *apud* SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUZA, Ricardo de. **A educação social em espaços de experimentação pedagógica: as potencialidades dos CEUs**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2010.

SPOSATI, Aldaíza. **A cidade em pedaços**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

_____ e KOGA, Dirce (org.). **São Paulo: sentidos territoriais e políticas sociais**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

STAKE, *apud* ANDRÉ, Marli E.D.A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

STRECK, Danilo, ESTEBAN, Maria Teresa, orgs. **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SUPLICY, Marta. **Minha vida de prefeita: o que São Paulo me ensinou**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (org). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

TAKIYA, André. **Edif 60 anos de arquitetura pública**. Dissertação de Mestrado. Área de Concentração: Projeto de Arquitetura. São Paulo: FAUUSP, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. 1962. p. 21-33.

_____, *apud* NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. Brasília: Em **Aberto**, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

_____, *apud* TAKIYA, André. **Edif 60 anos de arquitetura pública**. Dissertação de Mestrado. Área de Concentração: Projeto de Arquitetura. São Paulo: FAUUSP, 2009.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Após dez anos, CEUs ainda precisam trabalhar em rede e integrar comunidade. Disponível no site: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/27698/apos-dez-anos-ceus-ainda-precisam-trabalhar-em-rede-e-integrar-comunidade/>. Acesso em 14/09/2014.

TORRES, Alfonso. El potencial emancipatório de la educación popular como práctica política y pedagógica. **Revista La Piragua, Panamá, n.37, p.59 – 75, 2012.**

VIEIRA *apud* TORRES, Alfonso. El potencial emancipatório de la educación popular como práctica política y pedagógica. **Revista La Piragua, Panamá, n.37, p.59 – 75, 2012.**

YOUNG *apud* GOODSON, GOODSON, Yvor F. **Currículo: teoria e história**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de consentimento livre e esclarecido.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
 PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP
 Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

Título da Pesquisa: CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO: CONCEPÇÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA

Pesquisadora responsável: SIMONE APARECIDA PRECIOZO FIGLIOLINO

Local da coleta de dados: CEU PAZ

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste questionário de forma totalmente voluntária.

Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder este questionário, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

A pesquisadora deverá responder a todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar.

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

Objetivo do estudo: CONHECER AS DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE O PROJETO CEU, E INVESTIGAR A IMPORTÂNCIA DO MESMO PARA A CIDADANIA EM SÃO PAULO.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento do questionário e participar de entrevista.

Benefícios: o provável benefício será a reflexão sobre suas concepções e envolvimento como

Sigilo: As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas da pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa e instituição não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

São Paulo, ___ de _____ de _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Assinatura do Sujeito da Pesquisa: _____

Nome e CPF: _____

Testemunha: _____

Testemunha: _____

Apêndice 2: Questionário de pesquisa.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO
MESTRANDA: SIMONE APARECIDA PRECIOZO FIGLIOLINO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

- 1- Idade: _____
- 2- Você é: (assinale quantas alternativas desejar)
 aluno (a)
 pai/mãe de aluno (a)
 trabalhador do CEU
 outro _____
- 3- Escolaridade:
 não estudou
 ensino fundamental
 ensino médio
 ensino superior
- 4- Profissão: _____
- 5- Morador do bairro? sim não
- 6- Mora:
 sozinho
 com uma pessoa
 com duas pessoas
 com três pessoas
 com mais de três pessoas
- 7- Sua casa é:
 alugada
 própria
 emprestada

8- Há quanto tempo você conhece o CEU Paz?

menos de um ano

até dois anos

dois a cinco anos

cinco a nove anos

dez anos

9- O que você faz no CEU Paz?

10- Você frequenta o CEU Paz:

todos os dias

duas ou mais vezes por semana

uma vez por semana

duas vezes por mês

uma vez por mês

ocasionalmente

11- O que você faz fora do bairro em que mora?

12- Qual meio de transporte você usa para se deslocar do bairro em que mora?

13- Quanto tempo leva em média para se deslocar do bairro em que mora?

Apêndice 3: Síntese da primeira entrevista coletiva realizada no CEU Paz e questão disparadora para a segunda entrevista.

1º Encontro.

Síntese

Pergunta desencadeadora: O que o CEU representa para o bairro? E para você?

O Jardim Paraná é um bairro que se formou na década de 90 a partir de uma ocupação na encosta da Serra da Cantareira, e por muito tempo as pessoas tinham medo de terem que desocupar suas casas, muitas vezes compradas de segundos ou terceiros. Não havia água encanada, rede de esgoto, iluminação e asfaltamento.

A vida no Jardim Paraná era muito difícil antes do CEU. O CEU trouxe iluminação, asfaltamento das ruas, comércios, que deixaram a vida do bairro melhor. Várias pessoas do bairro passaram a trabalhar no CEU.

A maioria das pessoas do bairro não conhecem o CEU, não valorizam as possibilidades que ele traz. É preciso fazer a divulgação das atividades esportivas e culturais do CEU.

Há pessoas que veem o CEU como escola para pobre, e por isso fazem questão de não participar. O equipamento público muitas vezes não é valorizado. Outras, acreditam que o CEU não é para elas, pois se consideram muito pobres para participar das atividades do CEU.

A proposta inicial do CEU foi abandonada ao longo dos oito anos que sucederam a sua criação.

A gestão atual encontrou problemas estruturais que inviabilizavam o trabalho com a comunidade.

Foi apontada pelo grupo uma importante diferença entre as gestões do CEU, havia um tempo em que as pessoas não tinham acesso à administração.

O CEU acolhe os participantes com dignidade.

O trabalho desenvolvido pelos profissionais da Educação Física do CEU Paz é muito importante para os participantes. Vários relatos dão conta da qualidade de vida que esse trabalho oferece. O CEU tem funcionado também como centro de acolhimento e de relacionamento.

O CEU Paz irá receber uma reforma importante para reforçar a estrutura do equipamento.

O CEU Paz será polo da Universidade Aberta do Brasil: um sistema de colaboração entre governo federal e municípios que deverá trazer cursos de universidades federais na modalidade semipresencial: uma parte através da internet, outra em aulas que acontecerão no CEU. Outros CEUS de São Paulo já receberam a UAB. Essa novidade foi recebida pelo grupo com alegria.

Houve uma associação de bairro no Jardim Paraná. Sua atuação teve falhas, mas a falta de uma associação é um problema para os moradores. O grupo acredita ser importante haver uma nova associação e aponta o CEU como local possível para essa associação. C.V. trabalha com os jovens e adolescentes do bairro no sentido de fazer com que eles sejam no futuro essa força de participação na região.

O Rodoanel mudou a história do bairro: remoção das famílias é vista com tristeza. Várias pessoas estão deixando suas casas e morando de aluguel. Outras estão indo embora. Lembramos o caso da família que sofreu um acidente indo embora para o Nordeste do Brasil.

O Rodoanel tentou um diálogo com a comunidade, para trazer alguma compensação para as transformações ocorridas no bairro. Por falta de uma associação de moradores organizada, não trouxe nenhuma benfeitoria.

Várias pessoas do grupo desconheciam as dificuldades que os moradores da ocupação recente na região enfrentam. Foi relatado que muitas crianças da ocupação estão fora da escola, outras faltam com frequência.

Há crianças que vêm às escolas do CEU com os pés sujos de barro. Isso provoca desconforto para elas, e muitas vezes são alvo de gozação. Vários participantes lembram que isso já aconteceu com outros moradores no passado, antes de haver asfaltamento.

Há alunos que não conheceram o teatro do CEU. Saíram da escola sem participar de atividades culturais.

O CEU no início era um espaço aberto, onde as pessoas circulavam. Com o passar dos anos, os espaços foram fechados.

A estrutura do CEU é vista pelo grupo de maneira bastante positiva. O ex-aluno da antiga EMEF Teotônio Vilela descreve o encantamento quando houve a mudança para dentro do CEU.

O sistema de transportes do bairro é muito deficitário. As pessoas sofrem muito para tomar condução e chegar ou sair do bairro. Especialmente nos horários em que o fluxo de trânsito e movimento de pessoas é contrário.

Depende de cada um dos participantes fazer o CEU ser ainda melhor.

2º Encontro.

Questão disparadora: Para vocês, que são participantes de atividades no CEU, ele já foi apontado como importante. Como o CEU Paz pode ser ainda melhor?

Questões auxiliares:

Você conhece tudo o que o CEU oferece?

Você conhece a biblioteca do CEU Paz?

Você conhece o telecentro do CEU Paz?

Apêndice 4: Entrevista com diretora de Unidade Educacional do CEU PAZ.



PUC-SP

ENTREVISTA COM DIRETORA DE UNIDADE EDUCACIONAL DO CEU PAZ

- 1- DEFINA O CEU, POR FAVOR.
- 2- O QUE É CIDADANIA PARA VOCÊ?
- 3- SER ALUNO DE ESCOLA DO CEU É DIFERENTE DE SER ALUNO DE OUTRA ESCOLA FORA DO CEU?
- 4- O PROJETO ORIGINAL FOI MANTIDO? HOUVE ALGUMA MUDANÇA DESDE O INÍCIO?
- 5- A ARQUITETURA DO CEU É FAVORÁVEL A UM PROJETO DE EDUCAÇÃO CIDADÃ?

Apêndice 5: Entrevista com Gestora do CEU .



PUC-SP

ENTREVISTA COM GESTORA DE CEU

- 1- QUAL É A SUA RELAÇÃO COM O PROJETO CEU?
- 2- VOCÊ É UMA PESSOA QUE ACOMPANHOU COMO COORDENADORA DE EDUCAÇÃO NA FREGUESIA/ BRASILÂNDIA A IMPLANTAÇÃO DO CEU DE 2003 A 2004. HOJE, VOCÊ ESTÁ NO CARGO DE GESTORA DO CEU. VOCÊ ENXERGA NO DIA A DIA DO CEU AQUELE PROJETO QUE FOI IDEALIZADO EM SUA IMPLANTAÇÃO?
- 3- O CEU É UM LUGAR QUE SE DESTACA PELA PAISAGEM QUE SE ENCONTRA, VOCÊ CONSIDERA QUE A ARQUITETURA DO CEU FAVORECE AO TRABALHO?
- 4- E O IMPACTO DE UM COMPLEXO GRANDE EM COMUNIDADES PERIFÉRICAS, O QUE VOCÊ ACHA QUE ISSO PROPORCIONA PARA O CIDADÃO?
- 5- PARA VOCÊ QUE ACOMPANHOU A CONSTRUÇÃO DOS CEU QUE FORAM CONSTRUÇÕES IMPACTANTES NA CIDADE, VOCÊ ACHA QUE ELAS SE JUSTIFICAM?
- 6- . O PROFISSIONAL QUE TRABALHA NO CEU VÊ DIFERENÇA ENTRE ESTAR NO CEU E NÃO ESTAR NO CEU?

Anexo 1: Promessas aéreas de Erundina⁶¹.

No infográfico “Promessas aéreas de Erundina”, nº 10 – Entregar o “Espaço da Criança” – centro cultural e de diversão infantil, que funcionará no terreno onde existia a Favela Nova República (Morumbi).

acervo.folha de são paulo x Folha de S.Paulo - Edição x

acervo.folha.com.br/fsp/1990/01/25/339

Aplicativos Nova guia Teatro é 'invisível' p... Busca

acervoFOLHA

busca Digite aqui

consultar

Folha de S.Paulo

Jornais

Desde 1921

OK

Busca detalhada

FOLHA DE SÃO PAULO

Cidades

2

Link

Visualizador

PROMESSAS "AÉREAS" DE ERUNDINA*

- 1- Melhorar o serviço de "táxi helicóptero" em favor de São Paulo
- 2- Concluir o estudo de viabilidade e construção do VLT de Anápolis
- 3- Aplicar os equipamentos nos trens que ligam a zona sul ao centro da cidade
- 4- Atender ao pedido da OAB e parte do Morumbi
- 5- Converter uma gramina do Estado para auxiliar na recuperação das áreas Proteídas e Verde
- 6- Melhorar o problema de posse dos Bondeiros (zona norte) que fica obstruído em dias de chuva
- 7- Responder as demandas com várias opções de governo biliano
- 8- Concluir o estudo de viabilidade econômica e ambiental e construir o Grande Plano de Integração do Metrô (GPI) com o sistema de metrô paulista
- 9- Analisar como o VLT pode ser utilizado e desenvolvido de acordo com o plano e o projeto. Construir um lugar especial para o VLT de São Paulo no sistema de metrô
- 10- Entregar o Espaço da Criança*, centro cultural e de diversão infantil, que funcionará no terreno onde existia a Favela Nova República (Morumbi)

Compartilhar - Otimizar de Dados...

ESPAÇO DA CRIANÇA

@Folha.com. Direitos reservados. Proibida a reprodução do conteúdo em qualquer meio de comunicação, eletrônico ou impresso sem autorização da Folha Press

DIGITALPAGES

09:11 19/10/2014

⁶¹ Fonte: Acervofolha. Disponível no site: <http://acervo.folha.com.br/>. Acesso em 14/03/2012.