

Interações entre atores e transformações de políticas públicas: o caso da implementação do CEU Heliópolis

Marina Bezerril Régis Ramos
São Paulo | Setembro 2020

Universidade de São Paulo
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo

Marina Bezerril Régis Ramos

**Interações entre atores e transformações de políticas públicas:
o caso da implementação do CEU Heliópolis**

Versão revisada

Dissertação apresentada a Faculdade de Arquitetura e
Urbanismo da Universidade de São Paulo para obtenção
do título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo

Área de concentração
Políticas Públicas Urbanas

Orientadora
Prof^a. Dr^a. Maria Cristina da Silva Leme

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço Técnico de Biblioteca
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

Ramos, Marina Bezerril Régis

Interações entre atores e transformações de políticas públicas: o caso da implementação do CEU Heliópolis / Marina Bezerril Régis Ramos; orientadora Maria Cristina da Silva Leme. - São Paulo, 2020.

134p.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Área de concentração: Planejamento Urbano e Regional.

1. Política Pública de Educação. 2. Ceu Heliópolis. 3. Participação. 4. Bairro Educador. I. Leme, Maria Cristina da Silva, orient. II. Título.

Agradecimentos

Esta pesquisa, para além do seu cientificismo, é resultado de relações. Relações são da ordem imaterial e subjetiva. Portanto vou escrever o que sinto, sem embasamento científico.

Agradeço, primeiramente, à minha orientadora. Maria Cristina Leme foi e é uma exímia pesquisadora, que me ensina todos os dias como aprender com os nossos processos, superar as limitações com amor e trabalho. Obrigada por tanto ensinamento.

Agradeço ao grupo de orientandos da professora Cristina Leme, todos eles. Em especial, Rita, Orlando, Diego e Dina, sempre tão generosos nos comentários e apontamentos.

Agradeço aos professores Caio Santo Amore e Nilton Ricoy, tão atentos na banca de qualificação. Seus apontamentos ampliaram a minha percepção sobre as relações em Heliópolis para além do urbano.

Agradeço à FAUUSP e corpo de funcionários que sempre me receberam de forma acolhedora.

Agradeço Braz Nogueira, ex-diretor da EMEF Presidente Campos Salles, Marília de Santis, ex-gestora do CEU Heliópolis e a Antônia Cleide Alves, atual presidente da UNAS. A história da comunidade é o que vocês contam.

Agradeço também ao apoio do CNPq, por ter sido beneficiária do Edital Cotas do Programa de Pós Graduação.

Agradeço aos meus pais, por confiarem e apoiarem cada passo que eu dou; por vibrarem e me acolherem nas horas mais difíceis. Essa pesquisa também é nossa. Obrigada por me proporcionarem asas.

Agradeço a toda minha família, sempre tão presente, mesmo que distante. Ainda bem que viemos de Izauras e Dinoras. Elas também estão conosco.

Agradeço às minhas amigas, amadas amigas, por despertarem o que existe de melhor em mim: Acsa, Camis, Pipi, Ellen, Rê, Mari, Mira, Vanessa, Nalu, Cibelli, Marilyn. Certamente os gigantescos áudios foram fundamentais para a minha saúde mental.

Agradeço à minha irmã, Rafa e as suas irmãs, Dani e Marcela. Os momentos de carinho e atenção, mesmo que virtuais, foram braços de acolhimento.

Agradeço à Rafael, pelo amor na parceria, correção e correrias da vida. Sigamos juntos, fazendo sentido ao mundo.

Interações entre atores e transformações de políticas públicas: o caso da implementação do CEU Heliópolis

Resumo

A dissertação é um estudo de caso que analisa o processo de desenho, implementação e gestão da política pública de educação CEU Heliópolis à luz do conceito “Bairro Educador”, criado a partir da relação entre as lideranças comunitárias de Heliópolis – SP, a UNAS, e servidores públicos da EMEF Presidente Campos Salles. O objetivo da pesquisa é entender os processos de interação e participação entre os atores sociais na adaptação de uma política pública municipal de educação, os Centros Educacionais Unificados, que foi direcionada pelos desejos da comunidade, além de ser gerida por seus pares. Para tanto, o trabalho busca fazer um levantamento da formação da política pública de educação e da rede escolar em São Paulo para entender o trânsito de ideias e as concepções pedagógicas por trás dos projetos arquitetônicos escolares. Ademais, faz-se um estudo da formação urbana e social da favela de Heliópolis para compreender como o conceito “Bairro Educador” foi criado e tem pautado as relações políticas, administrativas e sociais da comunidade.

Palavras-chave: Política pública de educação – CEU Heliópolis – Bairro Educador – Participação – Equipamentos urbanos

Interactions between actors and public policy transformations: the case of CEU Heliópolis implementation

Abstract

The dissertation is a case study that analyzes the process of designing, implementing, and managing the public education policy CEU Heliópolis based on the concept of “Bairro Educador”, created from the relationship between the community leaders of Heliópolis - SP, UNAS, and public servants of EMEF Presidente Campos Salles. The objective of the research is to understand the processes of interaction and participation among social actors in adapting a municipal public education policy, the “Centros Educacionais Unificados”, which was guided by the wishes of the community, in addition to being managed by their peers. Furthermore, the work seeks to survey the formation of public education policy and the school network in São Paulo to understand the flow of ideas and pedagogical concepts behind school architectural projects. In addition, a study of the urban and social formation of the Heliópolis favela is carried out to understand how the “Bairro Educador” concept was created and has guided the political, administrative, and social relations of the community.

Keywords: Education Policy – CEU Heliópolis – Bairro Educador - Participation – Urban equipment

Lista de siglas

PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação

BNH – Banco Nacional de Habitação

FABES – Secretaria da Família e Bem Estar Social

HABISP – Sistema de Informações de Habitação Social de São Paulo

PROFAVELA – Programa Municipal de Regularização de Favelas

PROVER – Programa de Melhoramentos em Favelas

SEBES – Secretaria do Bem Estar Social

SEHAB – Secretaria de Habitação Município de São Paulo

SMDU – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano

CEU – Centro Educacional Unificado

AICE – Associação Internacional de Cidades Educadoras

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil

CEI – Centro de Educação Infantil

UNAS – União de Núcleos e Associações de Moradores de Heliópolis e Região

DRE – Diretoria Regional de Educação

IAPAS – Instituto de Administração Financeira da Previdência e Assistência Social

IAPI – Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários

SABESP – Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo

PAM - Posto de Assistência Médica

FMSAI – Fundo Municipal de Saneamento

SMDU – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano

SVMA - Secretaria Municipal do Verde e do Meio Ambiente

COHAB – Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	9
1. A POLÍTICA	15
1.1. O sistema educacional brasileiro no início do século XX	17
1.2. O Departamento de Obras Públicas – DOP.....	18
1.3. As reformas Educacionais em São Paulo.....	19
1.4. Os Pioneiros da Nova Educação	20
1.5. Associação Brasileira de Educação (ABE).....	22
1.6. A Constituição de 1934.....	23
1.6.1. A educação e tributação	24
1.7. O Conselho Nacional de Educação (1931)	24
1.8. O Código de Educação de 1933 e a Comissão Permanente de Ensino.....	25
1.9. O Departamento de Cultura e Recreação de São Paulo (1935).....	26
1.10. Anísio Teixeira e as Escolas Classe Escola Parque	31
1.11. A experiência Platoon no Rio de Janeiro – 1932	36
1.12. Escolas Classe Escola Parque – Salvador, 1950.....	36
1.13. Os convênios escolares: a parceria entre município e estado na ampliação da rede pública de educação.....	38
1.13.1. 1º Convênio Escolar (1943 - 1948).....	38
1.13.2. 2º Convênio Escolar (1949 – 1953).....	42
1.14. SAGMACS.....	45
1.15. O Fundo Estadual de Construções Escolares - FECE.....	46
1.16. Escolas Agrupadas e Escolas Reunidas	48
1.17. Conselho de Construções Escolares do Estado de São Paulo – CONESP	50
1.18. A Constituição Federal de 1988 e a gestão democrática.....	51
1.19. Bairro Escola – Nova Iguaçu.....	53
1.20. Escola cidadã e Cidade Educadora: princípios e experiências.....	54
1.21. A Cidade Educadora e as Praças de Equipamentos	57
1.22. A Cidade Educadora e a Qualidade Social da Educação.....	61
1.23. A política dos CEUs nos governos subsequentes.....	63
2. O BENEFICIÁRIO	65
2.1. Heliópolis: a formação do bairro.....	67
2.2. Plano Urbanístico de Heliópolis enquanto política integrada	82
2.3. EMEF Presidente Campos Salles.....	83
3. A INTERAÇÃO	90

3.1. Relação EMEF Presidente Campos Salles e Prefeitura de São Paulo.....	91
3.2. O Bairro Educador	94
3.3. A implementação das políticas públicas	97
3.4. A participação.....	99
3.5. A política microterritorial e a participação	101
3.6. Concepção, implementação e gestão dos equipamentos públicos do Centro de Convivência Educativa e Cultural	103
3.7. O projeto arquitetônico do CEU Heliópolis	109
3.8. Descrição dos equipamentos do CEU Heliópolis e de que forma funcionam	110
3.8.1. Equipe Gestora	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
BIBLIOGRAFIA.....	119
ANEXOS	128

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda os processos participativos de diferentes atores na comunidade de Heliópolis que atuaram no desenho, implementação e gestão do equipamento de educação, cultura e lazer CEU Heliópolis. Esses processos envolveram a UNAS, principal associação de moradores da favela, a EMEF Presidente Campos Salles, a Prefeitura de São Paulo e outras entidades da sociedade civil.

A relação entre o poder público e os demais atores trouxe mudanças não só em relação ao desenho da política pública de educação, mas também incidiu sobre outros aspectos administrativos e pedagógicos.

O diálogo e a participação da comunidade foram decisivos para transformar um conjunto de equipamentos de lazer, cultura e educação - que se organizavam em uma praça - em um Centro de Educação Unificado, mais especificamente o CEU Heliópolis - Arlete Persoli, localizado na Estrada das Lágrimas.

Os CEUs são uma política pública de educação, cultura e esporte gestada pelo município de São Paulo no governo de Marta Suplicy (PT, 2001-2004) (SPIRA, 2015). Sua estrutura buscou oferecer uma educação de forma integrada às populações mais desfavorecidas da cidade (PADILHA; SILVA, 2004). A política pública apresenta um modelo de gestão voltado à participação popular por meio de suas instâncias de gestão, o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração. Seu principal documento é o Regimento Padrão, o qual unifica as ações das secretarias municipais envolvidas e estabelece as diretrizes para o seu funcionamento. Para Souza (2010), “(...) os atributos arquitetônicos, educacionais, sociais e políticos fazem com que os CEUs sejam submetidos a um fenômeno social denominado de amplificação pública, o que potencializa nestes espaços a Educação Social”¹.

No entanto, apesar do equipamento ser gerido como um CEU, pertencendo à estrutura organizacional e administrativa da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, a forma como este equipamento foi pensado e implementado difere daquela que é realizada pela prefeitura.

O CEU Heliópolis, na verdade, é um conjunto de equipamentos públicos de educação, cultura e lazer que foram sendo conquistados ao longo do tempo a partir de disputas políticas

¹ SOUZA, Ricardo de. A educação social em espaços de experimentação pedagógica. 2010, 301 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

entre atores políticos da comunidade, sociedade civil e da própria prefeitura. Inicialmente, este equipamento foi nomeado Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis.

Dessa forma, essa pesquisa se propõe a entender a participação, os atores e os processos participativos que culminaram em uma política pública de educação e cultura, o CEU Heliópolis, por meio de uma trajetória diferente de interação com a comunidade, que gerou mudanças tanto na comunidade quanto na própria gestão/implementação dessa política a nível local.

O engajamento e mobilização de atores da comunidade, como a principal Associação de Moradores da favela, a UNAS, juntamente com funcionários públicos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles (como o ex-Diretor e o ex-Coordenador Pedagógico) formou uma parceria fundamental para reivindicar a formulação de políticas públicas que correspondessem a demandas dos moradores da comunidade.

A participação é um instrumento que, como instrumentos de mobilização e reivindicação, faz parte da formação de Heliópolis. Desde os primeiros anos de ocupação da região, início dos anos 1970, os ocupantes tiveram que lutar para garantir seu direito à habitação. O processo de ocupação dos terrenos da favela se deu a partir do remanejamento de populações de outras localidades pelo poder público e sendo abrigadas em alojamentos provisórios. O aumento populacional e as disputas por poder na gleba ampliou a ilegalidade, a autoconstrução e reivindicação por políticas (BONDUKI, 2014; MARICATO, 1996; FERREIRA, 2011).

As ameaças de invasão por esses moradores e as reiteradas reintegrações de posse foram indutores da mobilização da população em busca de direitos e acesso à terra. A luta pelo acesso aos serviços públicos foi a pauta que organizou e até hoje estrutura a maior instituição comunitária do bairro, a UNAS. Inicialmente se formaram diversos movimentos, cada um com sua forma de organização que, com o apoio da Igreja Católica e grupos progressistas motivaram e ampliaram o debate em prol da justiça social (ALESSI, 2009; GOHN, 2012; SANTOS, 2006; OLIVEIRA, 2010; SANTIS, 2014).

As pautas iniciais reivindicavam o acesso aos serviços básicos, como luz e água (MOREIRA, 2017). Com o passar dos anos, os movimentos sociais e as pautas foram se modificando: formou-se a Comissão de Moradores e somaram-se às demandas por infraestrutura, a reivindicação por equipamentos de educação e saúde que passaram a ser fundamentais.

O movimento de luta e fortalecimento por políticas públicas em Heliópolis assumiu diferentes formatos no decorrer dos anos para dialogar com o poder público e com outros atores interessados em promover mudanças no bairro. O formato final, hoje conhecido como a União de Núcleos e Associações de Moradores de Heliópolis e Região – UNAS, tem uma relação econômica

e política imbricada com o poder público, mas também se coloca como instrumento político de fortalecimento do próprio movimento reivindicativo (SANTIS, 2014).

A bandeira atual da UNAS é o Bairro Educador. Sua missão, para com a comunidade é “contribuir para transformar Heliópolis e Região num bairro educador, promovendo a cidadania e o desenvolvimento integral da comunidade”². Esse conceito foi elaborado a partir da parceria entre os pensamentos e ações do ex-Diretor da EMEF Campos Salles, Braz Nogueira com os principais representantes da UNAS.

O estreitamento da relação entre a escola e a UNAS se deu quando o diretor, juntamente com o corpo escolar e a comunidade, inspirado no modelo da Escola da Ponte³, reestruturou o espaço físico interno da Escola Campos Salles e propôs redirecionar os esforços em busca de uma educação integral na favela, onde todos fizessem parte de um projeto onde a educação fosse além da formal e integrasse os saberes e histórias de vida daquele lugar.

Os princípios norteadores do Projeto Político Pedagógico da EMEF Campos Salles, que são “Autonomia; Responsabilidade; Solidariedade; A escola como centro de liderança e Tudo passa pela educação” foram assumidos pela UNAS e fazem parte dos princípios da instituição⁴ e de seus projetos.

A relação entre escola e comunidade é uma questão que vem sendo abordada pelas políticas públicas há muito tempo. Os ideais pedagógicos foram se transformando em concepções arquitetônicas, criando espaços e edifícios que respeitassem a formação integral da criança, admitindo tanto a educação formal quanto as práticas educativas cotidianas.

Essa forma de pensar e fazer projetos escolares influencia até hoje políticas públicas de educação. As maiores referências nesse percurso foram os Parques Infantis em São Paulo; as Escolas Parque, Escola Classe em Salvador; os CIEPs no Rio de Janeiro; os CIACs na gestão Collor (1991-1995)⁵ e, atualmente, a política pública municipal de educação - os CEUs (Centros de Educação Unificado) - em São Paulo.

Esses projetos educativos, mesmo que diferentes em termos estruturais, buscavam aproximar as crianças, os adolescentes e pais através da participação. Portanto, a participação

² www.unas.org.br/quem-somos

³ A Escola da Ponte, localizada em Portugal, desenvolve práticas educativas que são diferentes do modelo tradicional. Organiza-se em uma lógica de equipes e projetos em que os professores assumem o papel de orientadores e se reúnem com os estudantes para discutir coletivamente, envolvendo-os na organização do ambiente escolar e nos processos de tomada de decisões.

⁴ Relatório Atividades UNAS 2018

⁵ Com o fim do governo Collor, a política foi renomeada para Centros de Atenção Integral à Criança (CAICs).

Disponível em < <https://www.educabrasil.com.br/ciacs-centros-integrados-de-atendimento-a-crianca/>

>. Acesso em 20 jun 2020.

sempre foi o meio e o objetivo final desses equipamentos, almejando uma mudança nas relações escolares, no bairro e na cidade.

Segundo Sanches (2014), a Constituição Federal de 1988 instituiu o princípio da gestão democrática no ensino público e esta foi uma demanda oriunda dos movimentos sociais que defendiam a escola pública. A mesma autora afirma que, no Brasil, um dos elementos de democratização da gestão das escolas é o Conselho Escolar. Porém, apesar das mudanças profícuas em termos estruturais trazidas pela CF88, os conselhos continuam enrijecidos, obedecendo a uma rede de ensino e a uma ordem burocrática, dificultando o crescimento de projetos populares.

Assim, a participação é um conceito amplo, podendo ser um instrumento, uma prática, uma causa e, também, um efeito (LAVALLE, 2011)⁶. Ela tem sido o fio condutor da pesquisa desde o início, quando a hipótese inicial era que a participação dos jovens e adolescentes de Heliópolis contribuía efetivamente para a formulação de políticas através do CEU Heliópolis - tanto para o equipamento quanto para a comunidade.

Nesse ínterim, pensar a participação em termos de formato⁷, para Lavalle e Isunza (2012), é descrever os fenômenos, as experiências vividas a partir de uma linguagem específica, pensando em identificar características comuns a esses processos que possam ser úteis à produção do conhecimento mais abrangente, generalizável. Portanto eu parto de um caso empírico específico, primeiramente buscando descrevê-lo para depois fazer pontes com a literatura.

Com o aprofundamento da pesquisa e a incapacidade de medir e averiguar com precisão o nível de participação dos jovens e adolescentes no desenho das políticas, redirecionamos o objetivo geral da pesquisa para entender as formas de participação que existiam, que foram criadas e que se sustentam desde a admissão do conceito Bairro Educador e suas diretrizes em Heliópolis (1995-2015).

Assim, a pesquisa se debruça no entendimento das interações e processos participativos que fundamentaram o desenho, implementação e gestão do CEU Heliópolis, à luz do conceito “Bairro Educador” construído pela comunidade.

Os objetivos específicos da pesquisa, formulados inicialmente, abrangiam três grandes temas: a influência das ideias, concepções e conceitos das políticas públicas de educação do município de São Paulo; a ocupação da favela de Heliópolis e sua mobilização comunitária; a

⁶ LAVALLE, A. Participação: valor, utilidade, efeitos e causa. In: A Efetividade das Instituições Participativas no Brasil: perspectivas, abordagens e estratégias de avaliação. Brasília: IPEA, 2011.

⁷ VERA; LAVALLE. Arquitetura da participação e controles democráticos no Brasil e no México. In: Novos Estudos, 2012.

parceria entre UNAS e EMEF Presidente Campos Salles na criação do conceito “Bairro Educador” e as interações e processos participativos envolvidos. As leituras, entrevistas, contato com material primário alteraram algumas das hipóteses iniciais e me ajudaram a reformulá-los. Assim, os principais temas: política pública de educação em São Paulo, a ocupação urbana de Heliópolis e as interações entre os atores foram o que estruturaram a dissertação.

Portanto esta dissertação se estrutura em três capítulos, dos quais o **primeiro** descreve as principais políticas públicas de educação de São Paulo por meio do trânsito das ideias, de sua concepção e implementação da década de 1930 até os anos 2015. É uma periodização em relação ao desenho do equipamento público CEU (Centro de Educação Unificado), o qual tem em seu cerne projetual traços e inspirações gestadas desde as primeiras décadas do século XX, com o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932), os Parques Infantis (1935) e as Escolas Classe Escola Parque (1950). Essa sequência de experiências no campo do ensino citados reverberaram modos de fazer e construir espaços que até hoje estão presentes nas escolas e equipamentos públicos. Assim, o capítulo se estrutura no levantamento das principais políticas educacionais promovidas no município de São Paulo (em alguns momentos se ampliando, chegando até o estado e União) dentro da conjuntura da época. Busca-se evidenciar a relação entre os atores estatais, a participação deles na concepção e operacionalização, quais níveis eram atendidos e como esses processos se consolidaram em termos espaciais (da rede escolar).

O **segundo** capítulo faz um levantamento histórico de formação da favela de Heliópolis e de que maneira a comunidade se mobilizou, no decorrer dos anos, para manter um diálogo com o poder público através dos movimentos sociais, da Comissão de Moradores e, por último, da principal associação do bairro, a UNAS. A história de Heliópolis remonta as bases das associações e conselhos comunitários, os quais foram auxiliados pelas CEBs – Comunidades Eclesiais de Base, que ajudaram a população a fortalecer o ideário de luta e reivindicação. Ainda neste capítulo, traz-se os principais atores – EMEF Presidente Campos Salles e UNAS - e como a colaboração entre eles foi fundamental para a criação do conceito “Bairro Educador”.

O **terceiro** capítulo se debruça na literatura de participação, trazendo os principais autores que discutem esse tema e como foi um conceito de formação política para a Heliópolis, ao mesmo tempo que instrumento de ação social. À luz da participação são analisadas as relações de formação e consolidação das políticas do CEU Heliópolis. Portanto, neste capítulo é trazido o estudo de caso e elaborada uma linha do tempo com os atores que fizeram parte da implementação do equipamento – Gilberto Dimenstein, Braz Nogueira, o poder público, a UNAS e os movimentos sociais – dos anos 2000 a 2014.

Nas considerações finais procuro articular os temas abordados nos três capítulos.

Dado que o CEU Heliópolis se configura como um caso especial como um todo, é importante refletir sobre o papel da principal associação da comunidade, a UNAS, na gestão das políticas públicas ofertadas pelo município, além do papel da EMEF Presidente Campos Salles no protagonismo de um movimento que molda grande parte da atuação social em uma das maiores favelas do país.

Em relação à metodologia e à estrutura de análise, a pesquisa se organizou através da leitura de uma bibliografia (incluindo teses e dissertações) relacionadas ao tema; contou com entrevistas semi estruturadas dos principais atores que participaram da implantação e gestão do CEU Heliópolis, pesquisa junto ao acervo da professora Maria Ruth Sampaio na FAUUSP, além da coleta de informações em sites eletrônicos, jornais, periódicos e revistas.

1. A POLÍTICA

A política pública de educação no município de São Paulo e a formação da rede escolar (1930-2015): trânsito de ideias, influências e concepções.

O primeiro capítulo faz um levantamento histórico da política pública de educação no município de São Paulo e seu rebatimento no contexto urbano, dos anos 1930 aos anos 2015. Este recorte se dá pela importância das ações concebidas nesse período, as quais produziram efeitos no desenho dos equipamentos de educação vistos até hoje. Para isso, foi preciso traçar uma estratégia analítica de como a política foi pensada, quais foram as influências nacionais e internacionais que pautaram o debate à época; como esse discurso foi transformado em concepção e de que forma ele foi operacionalizado.

Segundo Mário Henrique Caldeira (2005), as décadas de 30, 40 e 50 foram marcos no que diz respeito à transformação e consolidação das escolas públicas realizadas pelo governo do Estado de São Paulo e pelo município da capital paulista. Em 1934, por exemplo, introduziu-se o conhecimento técnico e científico na definição dos espaços do edifício e sua organização interna, os quais passaram a ser desenhados a partir de pressupostos pedagógicos, pois o espaço passara a ser considerado um elemento educativo.

Dentre as principais referências no trânsito dos conceitos e ideias que orientaram os projetos educacionais e os equipamentos de lazer no Brasil estão *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*; *Os Parques Infantis (1935)*, em São Paulo; *as Escolas Classe e Escola Parque (1950)*, de Anísio Teixeira, na Bahia; *os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública (década de 1980)*, idealizados por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro; *os PES - Parques de Equipamentos Sociais*, em São Paulo, idealizados por Paulo Freire na gestão municipal de Luiza Erundina (PT: 1989-1992).

Desse modo, a educação sempre foi uma pauta cara aos gestores públicos, mesmo diante dos constrangimentos ou possibilidades que a conjuntura política e econômica do país apresentava. Por muito tempo, o déficit de equipamentos escolares foi uma questão contundente para os estados e municípios, buscando alternativas através do convênio entre as instâncias governamentais (ABREU, 2007).

A educação também foi um direito reivindicado pelos movimentos sociais e pelas organizações de base, tendo protagonismo durante o processo da Constituinte de 1988. Os setores discutiam uma educação que fizesse parte da formação integral das crianças, buscando uma gestão democrática da escola e um processo que pensasse uma sociedade participativa e

igualitária (CAMARGO, 1997). Assim, na Constituição Federal de 1988 (art. 206, Inciso VI), a gestão democrática enquanto princípio foi instituída para as escolas públicas (SANCHES, 2014).

Dessa forma, a educação integral passou a ser contemplada em diversos programas, políticas públicas e ações que buscassem unir educação formal aos diversos saberes existentes na cidade, para além do prédio escolar. Nesse ínterim, tem-se o Programa Mais Educação (2007) e a Carta das Cidades Educadoras (1990), uma declaração realizada em Barcelona. Seu objetivo principal era pensar a cidade como um espaço de compartilhamento de saberes, experiências, de valorização da vida de todos os habitantes. Dentre os princípios estabelecidos na Carta, tem o “direito à cidade educadora”, que reitera o papel das funções administrativas municipais em estimular e promover a participação dos cidadãos em projetos, “(...) a partir de instituições e organizações civis e sociais ou de outras formas de participação espontânea.”⁸

Portanto, essa trajetória de experiências e instituições são fundamentais para a compreensão da política pública de educação municipal de São Paulo, os Centros Educacionais Unificados, os CEUs. O arcabouço conceitual e histórico levantado até agora esboçam tanto as propostas pedagógicas como o projeto arquitetônico do equipamento.

Assim, os CEUs são equipamentos complexos que contam com unidades escolares, espaços públicos e infraestrutura de lazer, esporte e cultura, formulados na gestão da prefeita Marta Suplicy (PT: 2001-2004), de acordo com Paula Custódio (2017). Além disso, é uma política pública pensada de forma intersetorial entre as Secretarias Municipais de São Paulo de Educação, Esporte, Lazer e Recreação, e de Cultura.

Esses equipamentos buscam reforçar a qualidade da educação a partir da relação da escola pública com o desenvolvimento comunitário, situados principalmente em regiões periféricas e com pouco acesso à cultura (PEREZ, 2010).

Vinte dos CEUs foram implementados na gestão de Marta Suplicy e mantidos e ampliados nas gestões subsequentes, chegando a um total de 45. O caso do CEU Heliópolis é específico porque foi um conjunto de equipamentos públicos, conquistados pela comunidade, que veio a se tornar CEU na gestão de Fernando Haddad (PT:2013-2016).

Dessa forma, este capítulo é finalizado com as reflexões trazidas sobre a estrutura organizacional do equipamento CEU; como ele foi pensado e gestado; quais os principais elementos físicos que o compõe; como o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração atuam e de

⁸ Carta das Cidades Educadoras. Disponível em: <
<https://5cidade.files.wordpress.com/2008/04/cartacidadeseducadoras.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2018.

que forma o levantamento histórico sobre a rede escolar e os equipamentos públicos ajudam a entender a estruturação dos CEUs.

1.1. O sistema educacional brasileiro no início do século XX

Segundo Abreu (2007), até a década de 20, o Brasil republicano pouco evoluiu no campo da educação pública, em relação à modernização e à adequação para a nova sociedade urbana que surgia, decorrente do processo de industrialização das cidades. Abreu (2007) afirma que “as escolas na Primeira República eram para poucos” (ABREU, 2007, p.19), porque apesar de o governo destinar edifícios magníficos no estilo neoclássico para as escolas em praças centrais, o Estado não ampliou o acesso à maioria da população, que emigrava para as cidades e não havia oportunidades no âmbito educacional.

“Na verdade, a escola, nos diversos graus, e o diploma interessam a todas as camadas sociais. Os latifundiários querem filhos doutores, não só para bem exercer as atividades políticas e lhes dar prestígio social como também para enfrentar possíveis situações de ruína. As camadas médias (pequenos comerciantes, construtores, funcionários públicos mais graduados etc.) e os trabalhadores urbanos viam na escolarização dos filhos um meio de aumentar as chances de ingresso numa função burocrática das mais simples às mais prestigiadas, essas ocupadas, sobretudo pelos bachareis, seguidos pelos engenheiros.” (in Buffa, 2002, p.64)

Porém, com o desenvolvimento da industrialização, a educação e uma mão de obra qualificada passaram a ser fundamentais para a formação de novos estratos sociais, mais especializados, no intuito de formar uma burguesia industrial. Em vista disso, Abreu (2007) afirma que as crianças passaram a ser instruídas desde a 1ª infância, aprendendo hábitos de higiene e desenvolvendo habilidades para conviver coletivamente.

Assim, a ciência da pedagogia se desdobrou visando atender às novas demandas sociais. A escola assume um papel integrador - de ensinar a viver - para além de apenas instruir e se torna um elemento fundamental na construção social e urbana.

1.1.1. Grupos Escolares

Apesar das mudanças estruturais escolares necessárias à industrialização, um modelo de escola que se manteve presente foi o Grupo Escolar, criado no Estado de São Paulo, por volta de 1893. Com o objetivo de reunir as escolas isoladas, ele trouxe uma nova forma de organização escolar no início da República, baseado nas características da escola graduada – modelo muito

utilizado no final do século XIX na Europa e Estados Unidos para implantar a educação popular (SAVIANI, 2004).

Os Grupos Escolares passaram a representar a escola pública urbana devido à nova forma da estrutura de ensino. Eles abarcavam, pedagogicamente, a transição da escola de primeiro letramento para a escola primária. Enquanto a primeira focava no método de memorização e repetição, a segunda baseava-se no “método científico” – não mais literário. Buscava “instruir (...), moralizar, civilizar e consolidar a ordem social” (BUFFA; PINTO, 2002, p. 43), universalizando o ensino e contribuindo para a consolidação da República. Segundo LOPES (2011), era a institucionalização do ensino.

Esse modelo escolar, vale ressaltar, era voltado para seleção e formação das elites. A popularização da educação, por sua vez, só veio a acontecer com a reforma paulista de 1920. Também eram reconhecidos como escolas graduadas, pois possuíam turmas que classificavam os alunos pelo nível de conhecimento, organizando-os em classes. Junto a isso, introduziu-se um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente, um conjunto de salas e alocação de professores para cada sala.

O sistema educacional também contava com o ensino primário, o qual era ministrado em quatro anos e tinha educação intelectual, física e moral. Nesse período, exigia-se dos alunos disciplina (asseio, ordem, obediência) e o horário escolar era controlado pelo calendário. A escola graduada também foi importante porque criou mecanismos de racionalização administrativa e pedagógica importantes para o processo de urbanização e industrialização.

1.2. O Departamento de Obras Públicas – DOP⁹

Essas escolas estavam sob administração do Departamento de Obras Públicas (DOP), órgão atrelado ao governo estadual que implantou, no final do século XIX e início do século XX, diversos prédios escolares. Este órgão ficava com a responsabilidade das construções dos prédios escolares. É importante frisar que o vínculo entre arquitetura e concepções pedagógicas, segundo Buffa e Pinto (2002), é posterior. A prioridade do poder público nesse período foi pensar o atendimento da rede escolar, o qual reverberou na reorganização da administração escolar, no uso de instrumentos de planejamento, nos recenseamentos e na ampliação da rede e da clientela escolar (CORREA, 1991).

⁹ O Departamento de Obras Públicas (DOP) permaneceu até a década de 60, quando o Fundo Estadual de Construções Escolares (FECE) assumiu essa posição que, por sua vez, seria substituído pela Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo (CONESP), dando lugar em 1987 à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) (LOPES, 2011).

1.3. As reformas Educacionais em São Paulo

A partir da década de 1920 a área da educação passou por mudanças profundas, inclusive porque a rede de educação pública estava em formação, ensaiando uma organização. Além disso, as administrações públicas brasileiras também traziam uma preocupação relacionada à qualidade da educação.

Segundo Cavaliere (2003), o dilema político que atravessaria todo o século XX seria a tensão entre expansão da rede de ensino e a qualidade dos sistemas educacionais. A autora afirma que “(...) a importância histórica tem sido registrada devido a seu pioneirismo na tentativa de inovar métodos de ensino e de racionalizar procedimentos administrativos” (CAVALIERE, 2003, p. 27)

Assim, as diversas reformas realizadas no Brasil, iniciadas nos estados de São Paulo (1922), por Sampaio Dória; no Ceará (1922-3), por Lourenço Filho; no Rio de Janeiro (1928) por Fernando de Azevedo; na Bahia (1928) por Anísio Teixeira, e em Minas Gerais (1928), por Francisco Campos, trouxeram a necessidade de ampliação do sistema educacional.

Segundo Cavaliere (2003),

“Coexistiam e se complementavam, em suas orientações político-administrativas e metodológicas, tanto influências positivistas quanto liberal-democráticas. O positivismo, ainda muito presente no país à época, correspondia à incorporação das regras da produção industrial ascendente à prática social. Nos aspectos administrativos da reforma essa influência aparece de modo muito claro em sua crença no planejamento, na neutralidade administrativa e nas metas de eficiência. Também aparece, no currículo, na ênfase dada à “verdade científica”, presente pelo foco dado à democracia social e à formação da cidadania e cooperação por intermédio da escola, de acordo com o pensamento renovador europeu e norte-americano (...)” (CAVALIERE, 2003, p. 40-41).

No entanto, a qualidade pedagógica estava pressionada pela urgência do espraiamento da rede educacional. Cavaliere (2003) afirma que a estrutura econômica e política do país “(...) nunca permitiu um bom equacionamento do problema e transformou em dilema o que poderia ter sido um programa gradual de ampliação da escolarização”(CAVALIERE, 2003, p. 29).

Algumas das reformas pretendiam reduzir a jornada escolar de cada criança atrelando isso à expansão do sistema educacional. Essa correlação era sobremaneira frágil, pois não havia uma proposta de reorganização dos recursos nem a oferta de tempo/qualidade escolar extra para as

crianças. Além disso, o currículo escolar era incompatível com a ideia de democratização da educação, visando uma educação popular.

Por outro lado, havia um movimento que bebia da fonte do pensamento liberal no Brasil e pautava as ações educacionais na defesa da escola pública, universal e gratuita. Para Chahin (2018), as experiências de Anísio Teixeira direcionaram sua compreensão da educação enquanto “um instrumento de superação de uma carência que, segundo ele, não estava no indivíduo, mas na cultura escolar que lhe faltava” (CHAHIN, 2018, p. 142).

Anísio Teixeira, que se identificava com os princípios da liberdade de pensamento e expressão, compreendia a educação como um instrumento que tinha uma “(...) missão civilizadora da escolarização como impulso à formação de uma nova cultura urbana, letrada, indispensável para conduzir o Brasil à modernidade” (CHAHIN, 2018, p.142). A função da educação deveria promover igualdade de oportunidades. Esses pensamentos caracterizam o movimento Escolanovista¹⁰. O educadores que tomaram a frente desse movimento foram Anísio Teixeira, na Bahia; Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho, de São Paulo.

1.4. Os Pioneiros da Nova Educação

Essas grandes figuras ficaram conhecidas como “Pioneiros da Educação Nova”¹¹. Esse movimento de renovação do ensino trazia a educação como fundamento essencial para a construção de uma sociedade democrática, considerando a diversidade social e respeitando a subjetividade do indivíduo (ABREU, 2007).

Foram chamados dessa forma porque defendiam uma escola pública, universal e gratuita. Também denunciavam publicamente a situação trágica do ensino no país. Fundaram, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE) que, a partir de 1927 realizava Conferências Nacionais de Educação, buscando compartilhar a situação da educação e caminhos para melhorá-la, a partir da troca de experiências.

Entre os anos de 1930 a 1937, o país viveu um período de tensionamento político e ideológico que reverberou na diversidade de projetos para a sociedade brasileira. Assim, a educação brasileira passou a ser discutida por diferentes frentes: liberal, que era composta por intelectuais que almejavam construir um país a partir das bases urbano-industriais democráticas e

¹¹ Os pioneiros da Educação Nova ou Movimento Escolanovista surge questionando os moldes tradicionais da educação, pois os métodos aplicados já não davam conta da realidade social do momento. Pautava-se na construção de uma sociedade baseada nos ideais democráticos. Seus principais pensadores foram Jean –Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, John Dewey e Freidrich Fröebel.

que acreditavam nas bases da nova pedagogia; católicos, que defendiam o ensino tradicional e se opunham às teses da nova pedagogia; e a Aliança Nacional Libertadora, entidade que uniu a classe popular buscando formar uma frente anti-imperialista e antifascista.

No ano de 1932 aconteceu a IV Conferência Nacional de Educação. Nesse evento, ficou clara a divisão entre católicos e liberais. Estes últimos – na tentativa de direcionar as diretrizes governamentais, apresentaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹²”, um documento extenso e que foi assinado pelas autoridades comprometidas com a questão. De acordo com Esther Buffa (2002):

“(...) neste documento eram retratadas muitas mazelas do nosso ensino e também eram expostos princípios que deveriam nortear sua reformulação. Dentre esses, merece destaque a proposta de uma escola primária pública, universal, leiga, obrigatória e gratuita em consonância com a nova realidade do país; a proposição de uma escolarização adaptada às características regionais e a formação em grau superior de todos os professores.” (BUFFA, 2002, p. 66).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representava a visão de uma elite intelectual que visava reorganizar a educação brasileira. O documento foi assinado por 26 intelectuais, entre eles, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Fernando de Azevedo foi quem redigiu e o documento e dirigiu ao povo e ao governo¹³. Segundo o próprio Fernando de Azevedo (1976, p.175), no Manifesto:

“(...) lançaram-se as diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial, com o objetivo de romper contra as tradições excessivamente individualistas da política do país, fortalecer os laços de solidariedade nacional, manter os ideais dos nossos antepassados e adaptar a educação, como a vida, às transformações sociais e econômicas, operadas pelos inventos mecânicos que governam as forças naturais e revolucionam nossos hábitos de trabalho, de recreio, de comunicação e de intercâmbio.”

Dentre os envolvidos, destaca-se Anísio Teixeira, à época Secretário de Educação do antigo Distrito Federal, que na década de 30 implantou a primeira rede de escolas públicas do Rio de Janeiro, baseada nas teorias do educador norte-americano John Dewey e no sistema americano de Escolas *Platoon*, além do educador Fernando de Azevedo, que colaborou com o governo de São Paulo, em 1933, quando propôs e implantou o “Código de Educação do Estado”, o qual permitiu unificar toda a legislação escolar.

¹² O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” trazia o pensamento de uma intelectualidade com diferentes visões ideológicas buscando redirecionar as políticas educacionais do país.

¹³ Esse documento foi lançado durante a mudança política ocorrida pós Revolução de 30, tornando-se um marco inaugural da renovação educacional do país.

De acordo com as afirmações de Esther Buffa (2001), o Código elaborado por Fernando de Azevedo foi baseado nas diretrizes do movimento de reconstrução escolar. Assim, o Estado de São Paulo pode aprimorar o quadro educacional com o que existia de mais atual no que diz respeito às discussões em relação à escola pública e à nova pedagogia.

Apesar da maioria dos registros levantados no Manifesto não terem sido considerados na Nova Constituição, já foi de grande valia trazerem a educação pública para o centro do debate e implementá-la na agenda política. Superando o marco legal, o Manifesto influenciou uma gama de educadores, os quais inspirados pelas experiências desenvolvidas¹⁴, buscaram rever o padrão tradicional de ensino (PEREZ, 2010).

1.5. Associação Brasileira de Educação (ABE)

Anos mais tarde, os escolanovistas, solicitados pela ABE (Associação Brasileira de Educação), propuseram um texto com sugestões para o anteprojeto de lei a ser apresentado aos constituintes de 1934. No corpo do texto, ressaltaram a necessidade de construir sistemas educacionais regionalizados, incumbindo de responsabilidade a esfera estadual pela implantação desse sistema, dado que muitos municípios estavam defasados em relação à infraestrutura já disponível no Estado. Foi sugerido que os municípios mais ricos tomassem a frente nessa questão.

Porém, os escolanovistas foram contrários à federalização dessas questões, pois reiteravam que só as iniciativas locais relativas à questão educacional poderiam construir sistemas educacionais originais e de acordo com as especificidades de cada região, dada a extensão continental do país.

Segundo Mascaro (1960), a União atuaria implementando um plano geral, coordenando atividades educativas nacionais e estimulando ações voltadas à disseminação de pesquisa e informações, atuando como um vetor de referência na direção da educação nacional.

A Constituição Federal de 1934 incluiu no corpo do texto um capítulo sobre a educação e o ensino no país, estabelecendo que, para esses sistemas educacionais, os recursos financeiros iriam ser definidos da seguinte forma: 10% provenientes da União e Municípios e 20% provenientes dos Estados, recursos estes recolhidos dos impostos de cada esfera de poder. Dessa forma, o Estado ficava responsável pela implantação dos sistemas educacionais.

¹⁴A autora Paula Oliveira (2017) destaca que os exemplos, a seguir, foram influências ao projeto dos CEUs: Parques Infantis (1935) e a Escola Vocacional (1961), em São Paulo; a Escola Parque (1950), pensada por Anísio Teixeira, na Bahia; e os CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública (1980), idealizados por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro. Segundo a pesquisadora, a combinação desses exemplos estruturam a base conceitual e histórica para a concepção da proposta pedagógica dos CEUs.

1.6. A Constituição de 1934

A Constituição de 1934, dado o seu contexto de elaboração e promulgação, fez dela uma das mais avançadas de sua época, principalmente no que diz respeito à agenda da educação brasileira (SOUZA, 2016). O texto desta foi elaborado, em grande medida, pelo ideário político educacional presente no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”.

A “Nova Carta Constitucional” teve dezessete artigos voltados à educação, dos quais onze em um único e específico capítulo, afirma Messias Costa (2002), quando diz que “(...) a educação ocupou um lugar de destaque na Constituição, vindo a ser tratada no “Capítulo II” e em outros artigos ao longo do texto legal, que incorporava várias ideias discutidas e propostas por educadores e intelectuais da época” (COSTA, 2002, p.15).

O artigo 148 da Constituição trazia a inovação no campo da educação, o qual estabeleceu que ficaria sob às instâncias Municipais, Estaduais e da União o favorecimento e desenvolvimento das ciências, artes, letras e cultura em geral, além da proteção do patrimônio histórico e artístico do país. Em seguida, o artigo 149 estabeleceu a educação como um direito de todos, devendo ser regida e ministrada pela família e poderes públicos:

Art.149 – A educação é direito de todos e deve ser administrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva um espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

Em relação às competências legislativas, segundo Souza (2016), a Constituição concentrou poderes à União, ficando sob sua responsabilidade desenhar as diretrizes da educação nacional; apesar de permitir a participação dos Estados-Membros, no que diz respeito à legislação sobre a mesma matéria, ficava restrito à forma supletiva ou complementar.

Outro avanço importante foi a elevação do Conselho Nacional de Educação à condição constitucional. Também, a institucionalização do ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, estendendo-se aos adultos. O ensino religioso¹⁵, que estava ausente da estrutura educacional desde a Constituição de 1891, passou a ser considerada de caráter facultativo.

O texto retoma a descentralização política, reforçando a estrutura organizacional federal. Porém, ao mesmo tempo que em que se buscava uma modernização do Estado brasileiro através de uma ordem política descentralizada, ainda permanecia uma forte intervenção da União. Este

¹⁵ A Igreja Católica criticou o movimento reformador em relação à educação pública e universal porque controlava uma grande parcela das escolas da rede privada. Passaria, então, a ser concorrente do próprio Estado (CPDOC-FGV).

ponto é corroborado no art. 150, pois no corpo do texto confirma-se competências exclusivas e centralizadoras à União, afastando a participação ativa dos Estados.

1.6.1. A educação e tributação

A Constituição Federal de 1934 implementou a obrigatoriedade do Estado no investimento de recursos públicos na educação. Segundo Souza (2016), foi a primeira vez em que vinculou-se receitas para a área social, não podendo os Estados e o Distrito Federal aplicarem menos de 20% da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimentos dos sistemas educativos, assim como a União e os Municípios nunca poderiam aplicar menos de 10%, de acordo com o art.156.

A aplicação dos recursos públicos prevaleceu nas cartas magnas seguintes, inclusive na Constituição de 1988 (MENEZES, 2008). O financiamento da educação partia de fontes especiais, como a reserva de parte dos patrimônios territoriais da União, dos Estados e do Distrito Federal, buscando criar fundos de educação que pudessem ser aplicados em obras educativas e auxiliar alunos carentes.

Art. 157 – A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§1º - As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§2º - Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas (BRASIL, 1934).

A educação se tornou um direito protegido pelo Estado e este promoveu avanços significativos em relação à qualidade da prestação da atividade educacional. Com a reformulação do sistema, abriu-se espaço para que o cidadão tivesse acesso a uma educação brasileira de qualidade, constituindo-se um dos mais importantes pilares da educação contemporânea.

1.7. O Conselho Nacional de Educação (1931)

O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi criado pelo Governo Federal em abril de 1931, por meio do Decreto nº19.850, o qual viria a substituir o Conselho Nacional de Ensino. Antes da Constituição de 1934, o CNE atuava apenas de modo consultivo, emitindo pareceres e traçando

diretrizes gerais, porém não tinha poder decisório. No entanto, após a promulgação da Constituição, tornou-se um órgão deliberativo, autônomo, de natureza técnica e científica (SAVELLI, 2010). Esse parecer se adequava à Carta Constitucional, a qual previu um “Conselho Nacional de Educação”, estruturado no formato de lei, objetivando desenhar um plano nacional de educação, definido nos parâmetros do art. 152, da CF/34:

Art. 152 – Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais (BRASIL, 1934).

O Governo Federal direcionou ao Conselho Nacional de Educação a elaboração do “Plano Nacional de Educação, mantendo, em certa medida, o controle ideológico do plano, uma vez este estaria subordinado à aprovação pelo Poder Legislativo (MARTINS, 1999). A Constituição também previa que os Estados pudessem criar seus próprios Conselhos Estaduais de Educação para estabelecer diretrizes que viessem a solucionar problemas de interesse social, no âmbito do ensino. Apesar de estabelecer, na Constituinte, a criação dos Conselhos Estaduais, estes só passariam a funcionar a partir da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

O Plano Nacional de Educação deveria cobrir o que estava estabelecido no parágrafo único do art. 150, da Constituição Federal de 1934: a) renovado temporariamente; b) ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; c) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível; d) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e estadual; e) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras; f) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso; g) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna.

Os Conselhos, tanto o Nacional quando os Estaduais, são de extrema importância para o desenvolvimento da educação no país. Por serem órgãos colegiados, permitem que diversas pessoas participem e se envolvam com as discussões que permeiam o cenário educativo nacional.

1.8. O Código de Educação de 1933 e a Comissão Permanente de Ensino

Os anos 30 foram marcantes para o sistema educacional brasileiro. Em 1933, Fernando de Azevedo organizou e elaborou o Código de Educação do Estado, assim como foi instituída a Comissão Permanente, que buscou suprir as demandas por vaga escolar e reformular pedagogicamente o ensino do país de acordo com os preceitos da Escola Nova, ou Escola Progressiva. Os pensadores viam no sistema público de educação o único meio efetivo de diminuição das desigualdades sociais da nação. Para tal, defendiam a universalização da escola pública, laica e gratuita. A educação seria pensada a partir das relações cotidianas, estimulando as dimensões física, emocional e social, contribuindo para uma formação integral.

Partindo desses princípios, a Comissão Permanente foi composta de modo a agregar diferentes áreas, tais como pedagogos, professores, engenheiros, arquitetos, urbanistas, desenhistas administradores, psicólogos, médicos e higienistas¹⁶. Além disso, contou com a presença de profissionais conhecidos pelo seu trabalho na administração pública, como Prestes Maia, engenheiro responsável pela elaboração do Plano de Avenidas.

A Comissão desenvolveu um trabalho consistente no que diz respeito aos novos conceitos a serem empregados nas construções escolares, desde o material construtivo ao programa arquitetônico. Apesar disso, poucos prédios foram construídos. Segundo Buffa e Pinto (2002), não passaram de 15 prédios na capital e 40 no interior, de 1936 a 1938. Lopes (2011) afirma que, do ponto de vista arquitetônico, a Comissão Permanente foi mais significativa no período entre 1920 e 1950.

Enquanto na esfera estadual desenvolvia-se o trabalho da Comissão, atuava no governo municipal, paralelamente, outro órgão institucional fundamental para o cenário das políticas educacionais do período: o Departamento de Cultura e Recreação, criado em 1935 na gestão de Fabio Prado, tendo como diretor Mário de Andrade.

1.9. O Departamento de Cultura e Recreação de São Paulo (1935)

¹⁶ A Comissão Permanente foi composta pelos seguintes profissionais: Antônio de Almeida Junior (Médico e Diretor do Ensino. Ex-chefe do Serviço de Higiene Escolar); Oscar Machado de Almeida (Engenheiro e Diretor de Obras Públicas); Luiz Motta Mercier (Ex-Diretor do Ensino e Chefe dos Serviços de Prédios Escolares); Noemy Silveira Rudolfer (Psicóloga e Professora de Psicologia Educacional); Quintiliano José Sitrangulo (Delegado Regional de Ensino); Carolina Ribeiro (Pedagoga e Diretora do Curso Primário); Francisco Prestes Maia (Engenheiro e Engenheiro chefe da Diretoria de Obras Públicas); José Maria da Silva Neves (Engenheiro arquiteto, Membro da Secretaria de Viação e Obras Públicas e Professor adjunto da Escola Politécnica e da Escola de Belas Artes); Carlos Alberto Gomes Cardim Filho (Urbanista, Chefe da divisão de Urbanismo da Prefeitura e Professor da Escola de Belas Artes); Geraldo de Paula Souza (Higienista, Diretor do Instituto de Higiene e Professor); F. Figueira de Mello (Inspetor e Chefe da Inspetoria de Higiene Escolar e Educação Sanitária); Danton Malta (Oftalmologista e Inspetor medico escolar); Vicente de Sampaio Lara (Médico instrutor do Instituto de Higiene); Moacyr Álvaro Eyck (Oftalmologista); Milton da Silva Rodrigues (Engenheiro e Professor de Estatística do Instituto de Educação); Jorge Mancebo (Desenhista arquiteto e Membro da Diretoria de Ensino) (LOPES, 2011, p.36).

A década de 30 trouxe transformações institucionais marcantes, com a transformação do poder político dominante, onde velhas instituições foram desmontadas em prol do surgimento de novas. Segundo Niemeyer (2002) a “crise de hegemonia” acontecia em todas as instâncias nacionais e era alimentada pelo viés ideológico do autoritarismo e centralização política do governo federal, culminando na Revolução Constitucionalista de 1932.

Uma nova força política surge desse movimento, particularmente em São Paulo, preocupada com seus interesses e tendo como resultado prático a indicação do interventor estadual Armando de Salles de Oliveira, um dos líderes da Revolução Constitucionalista, o qual dirigiu o estado de 1933 a 1937. Este novo governo, estabilizado politicamente, previu a necessidade de fazer concessões para manter a “ordem social” e a conciliação das classes. Segundo Niemeyer (2002), “os constitucionalistas cedo compreenderam a necessidade de incluir a participação de setores representativos da sociedade em seu projeto político como forma de atingir seus objetivos” (NIEMEYER, 2002, p.93).

É neste quadro institucional que os setores intelectualizados das elites dirigentes semearão uma nova política cultural. O governador Armando de Salles Oliveira nomeia para a Prefeitura paulistana, Fabio da Silva Prado, o qual iniciará uma série de reformas administrativas. O discurso do prefeito, segundo Niemeyer (2002), é claro ao perceber as mudanças sociais e as questões que surgem mediante novo quadro. Também é direto ao impor limites à ação política de grupos ideológicos anarco-sindicalistas, propondo reverter esses movimentos por meio de políticas sociais voltadas aos interesses da classe operária.

Maria Ruth Sampaio (1999) afirma que o governo de Fabio Prado era direcionado à cidade, alvo de reformas significativas, realizadas por meio de um imposto chamado “taxa de melhoria”, que era um imposto associado à construção de infraestrutura urbana, como prolongamento e alargamento de vias, etc. Segundo a mesma, a gestão dele se aproxima da linha assistencialista, associando ao progresso material o desempenho geral da sociedade, vista como um projeto de cidadania (SAMPAIO, 1999).

A reforma administrativa promovida pela gestão de Fabio Prado vai encontrar em Paulo Duarte (1899-1984), redator chefe do jornal *O Estado de São Paulo* e futuro Chefe de Gabinete, um apoio. Além disso, vem deste a proposta de criação do Departamento de Cultura e Recreação.

Segundo os autores Barbato (2004) e Moraes (1984), a instituição paulistana tem suas origens em reuniões informais no apartamento de Paulo Duarte, nos anos de 1926 a 1931. Os principais participantes eram Mário de Andrade, Antônio de Alcântara Machado, Tácito de

Almeida, Sérgio Milliet, Antônio Carlos Couto de Barros, Henrique da Rocha Lima, Randolpho Homem de Melo, Rubens Borba de Moraes e Nino Galo (MORAES, 1984).

Apesar de terem em mente uma série de boas intenções, os artistas não sabiam, de fato, como por em prática essas ideias, visando à criação de uma instituição. O contexto era muito oportuno para ampliar o alcance dos ideais modernistas (Semana de Arte Moderna de 1922), podendo transformar em ação pensamentos de renovação artística, cultural, social e política, almejadas para o Estado e país. A criação da Escola Livre de Sociologia e Política (1933) e a Universidade de São Paulo (1934) foram proporcionadas por essas mudanças, assim como o Departamento de Cultura e Recreação de São Paulo (1935).

O contexto urbano e industrial refletiam nas perspectivas sociais – as quais eram de renovação – buscando construir uma “nação civilizada” (BARBATO, 2004). Segundo Rubens Borba de Moraes, o Departamento de Cultura refletia a efervescência cultural que existia à época. O mesmo afirma que “(...) havia naquela época em São Paulo, um interesse enorme por cultura, por causa da fundação da Universidade, por causa da fundação da Escola de Sociologia e Política, e ainda repercussões do movimento de 22” (MORAES, 1984, p.12).

Apesar das iniciativas do Departamento de Cultura ficarem restritas à cidade de São Paulo, a existência de um organismo como este abriria espaço para novos significados e sentidos culturais, ocupando um papel singular dentro das instituições da capital paulista.

O Ato Municipal n.861, de 30 de maio de 1935 criou o Departamento de Cultura e Recreação de São Paulo. A direção foi oferecida ao escritor Mário de Andrade (1893-1945) o qual destacou, em sua gestão, colocar a cultura a serviço da instrução e do crescimento do povo, buscando humanizar a sociedade. Segundo Niemeyer (2002), estes objetivos eram também encontrados no ideário escolanovista, com o qual os modernistas tinham certas afinidades conceituais, auxiliando na implantação de uma pedagogia social na esfera do município.

Através do Ato 861 de 30 de maio de 1935, o Departamento assume a responsabilidade pelas políticas públicas de lazer e recreação no município, além do planejamento de instalação dos Parques Infantis. Uma das iniciativas da gestão de Mário de Andrade foi a ampliação¹⁷ dos Parques Infantis em diversas regiões da cidade, emplacando um sistema de educação extraescolar para os filhos dos operários. O objetivo deste equipamento urbano era educar os filhos dos trabalhadores urbanos, em sua grande maioria alheios às instituições de ensino privadas e carentes da rede

¹⁷ Em sua administração, Mário de Andrade vai amadurecer o programa dos Parques Infantis, cujos esforços relacionados ao estudo da tipologia arquitetônica já haviam sido realizados por Fernando de Azevedo na década anterior (NIEMEYER, 2002).

pública estadual de escolas. Os Parques, assim, foram também desenhados para que essas crianças se apropriassem da cultura urbana em um espaço físico pensado para essa finalidade.

Este Ato logo incorporou o conteúdo do Ato 767, o qual previa a instalação desses equipamentos próximos a escolas e bairros operários, de modo a assistir efetivamente a comunidade local, podendo a sua instalação ser feita em novos loteamentos, espaços residuais ou mesmo em espaços livres consolidados (praças e parques públicos). Sua instalação estava vinculada a fatores como densidade, demanda e características socioeconômicas do lugar. Assim, o Departamento de Cultura previa uma articulação de suas propostas aos melhoramentos urbanos da cidade, conforme os artigos 41-3 do Ato 861.

A equipe que atuou junto ao prefeito Fábio Prado para promover todo este avanço, relata o educador Carlos Corrêa Mascaro, contou com a participação do educador Fernando de Azevedo, mentor dos parques infantis urbanos da cidade paulistana. Os parques passaram a ser uma referência para o desenvolvimento de projetos educacionais, promovendo a discussão do uso dos espaços livres urbanos e a questão educacional a nível municipal.

O projeto para o Departamento foi estruturado pelo jornalista Paulo Duarte buscando integrar diferentes áreas ligadas à cultura, recreação e lazer, e estabelecer diretrizes para diversos programas, entre os quais, os Parques Infantis.

Segundo Faria (1999), os Parques Infantis deram origem a rede de educação infantil paulistana – a primeira experiência brasileira pública municipal de educação (não escolar) para crianças filhas de trabalhadores, as quais tiveram oportunidade de brincar, serem educadas e cuidadas. Tiveram a oportunidade de explorar e movimentar-se em amplos espaços, usufruindo da cultura popular e nacional, atrelando educação, cultura e assistência social.

Os Parques eram compostos por um pátio coberto e ambientes de apoio, alocados em terrenos amplos localizados em bairros operários, buscando preservar as áreas livres e extensas, onde eram distribuídos brinquedos e árvores se espalhavam. O ideário do equipamento público era também um desdobramento da política urbana da cidade, a qual buscava, entre outras coisas, garantir a democratização do espaço público às classes menos favorecidas economicamente (MASCARENHAS, 2006).

Apesar de não possuírem funções escolares, os Parques contavam com uma proposta integrada de educação infantil, acompanhando os alunos por meio do histórico escolar e buscando a aproximação da família por meio das atividades desenvolvidas. Segundo Abreu (2007), os Parques Infantis iam além da função de lazer organizado comum às cidades industriais, de atribuições típicas moralizadoras, higienistas e controladoras do trabalhador urbano. Mário de

Andrade buscou ampliar as possibilidades de investimento na educação desde a primeira infância através do equipamento urbano, onde os filhos dos trabalhadores aprenderiam os valores da nacionalidade e da construção de um espírito de brasilidade, tão caro aos modernistas da Semana de 22.

Sendo a única alternativa voltada à educação naquele período, o Departamento de Cultura contava com vultuosos recursos, cerca de 10% do recolhimento dos impostos do Município para a implementação de suas obras. O valor da verba e a destinação geraram discussões na Câmara Municipal, onde propuseram uma contrapartida: a construção de 1.000 escolas, pois alegavam ser mais eficientes e complementariam o ensino oferecido pelo Estado, função oficial da estrutura municipal.

Quando Prestes Maia (1938-1945) assume a gestão no lugar de Fabio Prado, as prioridades são revistas e as intervenções urbanas passam a ser mais exaltadas, enquanto as experiências culturais e educacionais passam a ser mais restritas e pontuais (MASCARENHAS, 2006). Diante do novo quadro político, Mario de Andrade foi afastado do Departamento, afetando profundamente a implantação dos Parques Infantis¹⁸. A cidade contava com quatro Parques, estando outros três em curso. Ao final da gestão de Prestes Maia, esse quadro não seria alterado, contando com apenas nove Parques. O projeto inicial tinha como meta a implementação de cinquenta Parques¹⁹.

“Os parques infantis, além de criarem uma referencia para o desenvolvimento de projetos educacionais, consideradas as questões do uso dos espaços livres urbanos, possibilitaram o início da discussão sobre a questão educacional de iniciativa municipal. (ABREU, 2007, p.59)

A autora afirma que os Parques Infantis eram o único serviço educacional oferecido pelo município até 1943, quando se deu a parceria entre Município e Estado, conformando o primeiro Convênio Escolar. O convênio foi uma alternativa necessária diante do déficit educacional alarmante, uma vez que a população de São Paulo abarcava um milhão de habitantes. Nesta parceria, o município ficaria encarregado das construções escolares e o estado, da formação dos professores. Essa parceria atuou paralelamente ao DOP, visando sanar o déficit por vagas até 1954, ano de comemoração do 4º Centenário de fundação da cidade.

¹⁸ Mario de Andrade foi exonerado do cargo de diretor do Departamento de Cultura em 10 de maio de 1938. Na Portaria Municipal nº 2240: “O Prefeito do Município resolve exonerar, a pedido, o sr. MÁRIO DE ANDRADE do cargo Diretor do Departamento de Cultura. O Prefeito (Francisco Prestes Maia).” Doc.9, Correspondência Burocrática – Documentação Departamento de Cultura 1935-1938, Arquivo Mário de Andrade, IEB/USP.

¹⁹ Segundo BORBATO (2004), Marilena Chauí (1992) exalta que entre os anos 1989 a 1992, a experiência da Secretaria de Cultura da Cidade de São Paulo tomou como referência os experimentos do Departamento de Cultura quando dirigido por Mário de Andrade.

1.10. Anísio Teixeira e as Escolas Classe Escola Parque

Anísio Teixeira foi um dos principais representantes do movimento “Pioneiros da Escola Nova”. Em 1931, foi nomeado Secretário Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, na administração de Pedro Ernesto (1931-1936), o qual substituiu Fernando de Azevedo após voltar de duas viagens de estudo aos Estados Unidos. Quando assumiu o cargo de Secretário Geral de Educação e Cultura do Distrito Federal, pautou as diretrizes políticas em metodologias científicas e na renovação da administração pública, buscando transformar a escola pública em um equipamento eficiente e universal.

O educador buscava um sistema educacional que pudesse ser adaptável ao contexto da modernidade, principalmente com os ganhos advindos da democratização da sociedade.

Por trazer a ciência como pilar fundamental ao desenvolvimento humano – característica essa escolanovista –, distanciava-se das instituições que ditavam uniformidade e centralização. Estas organizações, para ele, desestimulavam a transformação e impediam um crescimento original. Segundo Oliveira (1991), o educador via a organização racional como uma unidade de “princípio”, e não a repetição direta de um modelo. O “princípio” advinha do conjunto das ideias decorrentes da filosofia de vida moderna, composta pela razão científica e moral. A conduta aplicada por Anísio colocava o aluno como elemento chave na organização do sistema escolar. Segundo ABREU (2007), “é pelo aluno que o sistema escolar deveria sempre ser visto e revisto, em um equilíbrio dinâmico” (ABREU, 2007, p.46). Os alunos dizem muito sobre a realidade social e é primordial que essas características sejam respeitadas e aplicadas. Dessa maneira, a organização escolar refletiria a realidade das crianças, que se desenvolveria a partir do contexto adequado às necessidades reais, buscando um melhor desempenho pedagógico.

A rede de escolas idealizada por Anísio Teixeira foi implantada no Plano Urbanístico de Alfred Agache, recém realizado no Rio de Janeiro. Esta rede, inspirada no modelo americano das escolas tipo Platoon, já vinha sendo ampliada nos Estados Unidos, fruto de um contexto de crescimento e estruturação da rede pública das escolas e que Anísio pode ver de perto.

O que chamou atenção do educador ao conhecer a experiência Platoon, para além da grande quantidade de edifícios construídos, foi a qualidade dessa educação – oferecida através do período integral – que abarcava não só o conhecimento básico da matemática e do português, mas os alunos vivenciavam atividades culturais, esportivas e de lazer como parte fundamental da formação.

Caldeira (2006) afirma que as escolas construídas nesse período, no Rio de Janeiro, traziam a responsabilidade de serem o espelho da política educacional que se desejava ao país e que, portanto, deveriam ser analisadas sob a ótica da reprodução de um discurso, sendo este harmônico a um projeto modernizador, inclusive no que diz respeito a capacidade do estado e de uma nova pedagogia que inserissem a criança e o adolescente em um modo de vida até então desconhecido por muitos.

As escolas, então, deveriam ser planejadas estrategicamente, tomando por base a realidade brasileira, especificidades e realidades regionais. Para tanto, foram criadas seções dentro da Secretaria de Educação e Cultura para aprofundar o conhecimento sobre a realidade escolar: seção de recenseamento, matrícula e frequência; seção de estatística escolar; seção de antropometria; seção de medidas e eficiência escolares, entre outras (OLIVEIRA, 1991).

Esse modo de fazer pesquisa científica, investigativa foi atendido pelo Governo Federal, mas que necessitava de bases concretas e seguras para produzir informações e garantir o sucesso do projeto de desenvolvimento nacional pretendido.

Como desdobramento, em 1931 foi criado o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em um Congresso da Associação Brasileira de Educação (ABE), de formação escolanovista, demonstrando o respeito e seriedade à questão educacional. Desde então, discussões sobre a importância das estatísticas e padrões metodológicos para determinadas pesquisas e quantificações necessárias para o planejamento do sistema escolar foram realizadas para serem utilizados pela Secretaria de Educação e Cultura. Formular pareceres concretos baseados em evidências era uma necessidade face ao objetivo do projeto – modificar a realidade do país (OLIVEIRA, 1991).

As escolas construídas na gestão de Anísio Teixeira foram projetadas pelo arquiteto Enéas Silva. Os projetos sintonizavam construção com uma nova filosofia de educação pública, um ambiente em que se aprenderia novos hábitos, diante das mudanças pelas quais passava o país da era Getulista.

As escolas tipo “Platoon” disponibilizavam as salas em blocos. O primeiro deles seria destinado ao ensino tradicional, com salas de aula para o ensino de letras e números, e o segundo para as atividades especiais, formativas e complementares. Essa tipologia de edifícios necessitava terrenos amplos para a sua implantação, os quais eram difíceis de encontrar. Tal condição fez com que Anísio Teixeira criasse outro modelo de escola que seriam complementares, assemelhando-se às escolas Platoon.

Assim surgiu as escolas-classe (somente classes para o ensino fundamental) e as escolas-parque (espaços para o ensino especial), onde quatro escolas-classe se complementariam com uma escola-parque. Seis tipos de projetos de escolas foram realizados a pedido do educador, buscando atender ao ensino integral:

- Escolas Tipo Mínimo (240 alunos): 2 salas de classes fundamentais e 1 sala de classe complementar, a serem implantadas em áreas de reduzida demanda por escolas.
- Escola Nuclear (1000 alunos): 12 salas de classes fundamentais com biblioteca para os professores.
- Escolas-Parque ou Parques escolares: cada um atendendo ao conjunto de quatro escolas nucleares, aproximando o seu programa do modelo Platoon; direção geral, serviço médico e fichamento para controle de educação física, auditório e palco; ginásio esportivo; banheiros e vestiários; refeitórios e anexos (copa, cozinha, serviços); sala de música; jardim de infância; biblioteca; salas para clubes escolares; sala para projeção; terraço-jardim; estádio para concentração e pista de corrida; campos para voleibol (14 pequenos campos); equipamento completo para ginástica e playground.
- Escolas Platoon com 12 classes, 16 classes e 24 classes, sendo que as de 12 e 16 classes necessitariam das escolas-parque para complementar seu programa arquitetônico para o ensino integral.
- Platoon 12 classes: 6 classes para o ensino fundamental e 6 classes para o ensino complementar, com salas para leitura e literatura, com biblioteca anexa; ciências sociais; ciências com respectivo “vivarium”; desenho e artes industriais; auditório; música, recreação e jogos.
- Platoon 16 classes: 12 classes para o ensino fundamental; 4 classes para o ensino complementar: ciências e ciências sociais; música, recreação e jogos; auditório.
- Platoon 24 classes: 12 classes para o ensino fundamental e 12 classes para o ensino complementar: biblioteca; ciências sociais, ciências; desenho e artes industriais; auditório com palco; música; recreação; jogos; ginásios; refeitório e anexos correspondentes; almoxarifado escolar; salas de professores. (ABREU, 2006, p.33).

O educador encontrou, no discurso dos arquitetos modernos brasileiros, uma conformidade com que se comprometia com a educação. A sociedade buscava mudar seus hábitos e costumes, e assim também a arquitetura, através do domínio da técnica projetual e construtiva. Dessa forma, as escolas pensadas no Rio de Janeiro por Anísio Teixeira e Enéas Silva são uma referência fundamental e permearão as teorias de todos os educadores e o discurso ético dos arquitetos. Assim, a junção das duas áreas do conhecimento serão fundamentais para a qualidade da educação no país.

Anísio Teixeira foi diretor da instrução da Bahia, de 1924 a 1929; diretor da instrução do Distrito Federal (Rio de Janeiro), de 1931 a 1935; conselheiro da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em 1946; secretário da educação e saúde da Bahia,

de 1947 a 1951; secretário geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em 1951; e, no ano seguinte, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

A arquitetura escolar deve assim combinar aspectos da “escola tradicional” com os da “oficina, do “clube de esportes e de recreio, da “casa”, do “comércio”, do “restaurante”, do “teatro”, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais diversificado de todas as arquiteturas especiais” (TEIXEIRA, 1960, p.2).

Anísio Teixeira visitou os Estados Unidos em dois momentos importantes: o primeiro foi em 1927, como comissionado da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia, exercendo o papel de Diretor Geral de Instrução. O objetivo era estudar a organização escolar dos Estados Unidos.

No segundo momento, em 1929, matriculou-se no Teacher’s College da Universidade de Columbia, em Nova York, onde se especializa em Educação no curso “Master of Arts”. Lá, teve a oportunidade de conhecer John Dewey, se aproximar dos princípios filosóficos por ele desenvolvido e se inteirar do desenvolvimento da educação naquele país. O arquiteto Hélio Duarte, em *Escolas Classe, Escola Parque* (2009), afirma que a partir daí “(...) data a sua carreira como educador”(2009, p.93).

A experiência na América do Norte causou no educador múltiplas e profundas impressões no que se refere à educação, notadamente no que diz respeito ao conteúdo programático. Lá, desenvolvia-se um sistema “Platoon”, que era um método de racionalização dos espaços educativos para proporcionar maiores vivências e diversificação do uso por meio do aproveitamento do espaço e do tempo. Esse sistema surge do ímpeto de tornar eficiente e adequada a escola elementar americana, não apenas buscando satisfazer os novos modos de existir que a vida e o progresso exigiam, mas também tornando-a mais econômica e eficiente, compatível com a realidade.

Em relação às peculiaridades físicas da Escola Platoon, o arquiteto Hélio Duarte diz que:

“(...)é a simultaneidade de usos das salas de aula tornada possível graças à discriminação e separação das matérias em dois grandes grupos, ou “Platoons”, possibilitando , assim, que em determinado momento, estejam as crianças em atividades chamadas fundamentais (*home room subjects*), isto é, recebendo instruções do ensino fundamental ou em atividades especiais (*special subjects*) (DUARTE, 2009, p.95).

Assim, o número de salas de aula dependia da quantidade de alunos²⁰. Segundo o professor Anísio Teixeira, em um relatório sobre o dia escolar, o mesmo afirma que o roteiro era “dividido em 4 períodos de 90 minutos para o ensino das matérias fundamentais e 12, de 30 minutos, para o trabalho nas salas especiais” (DUARTE, 2009, p.95).

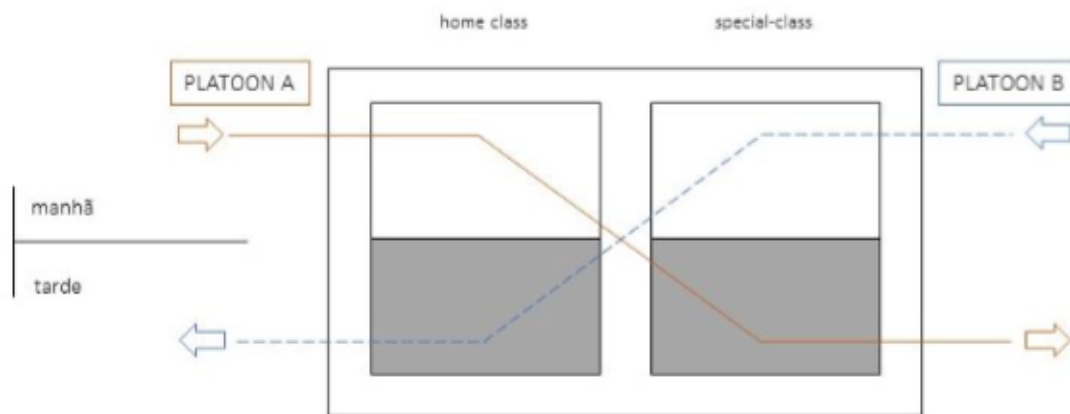


Imagem: Turnos Sistema Platoon. Fonte: Duarte, 2009.

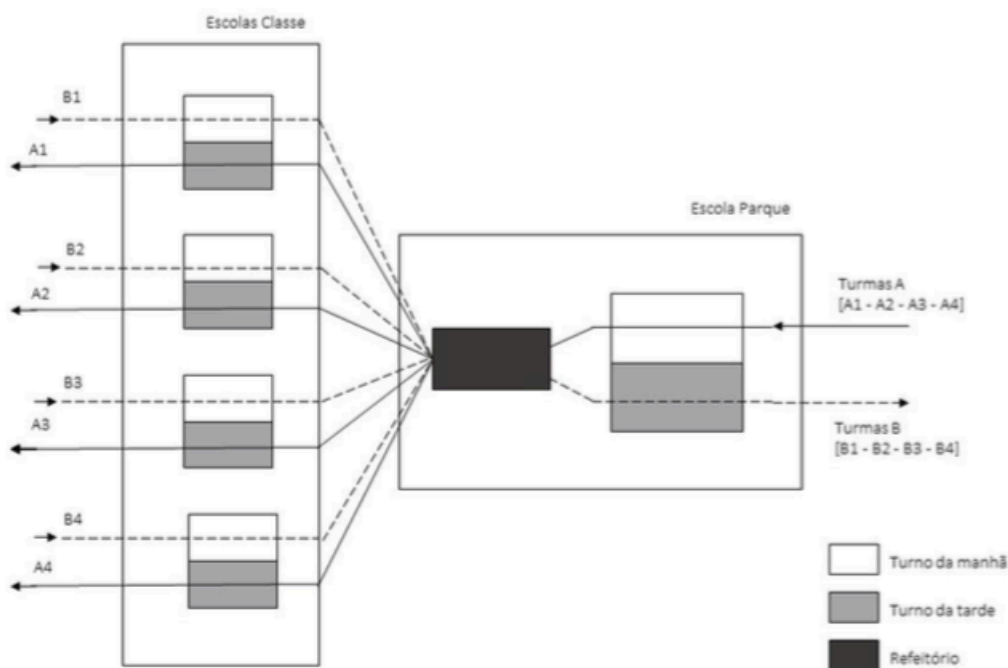


Imagem: Turno Escola Parque. Fonte: Duarte, 2009.

²⁰ Suponha-se que há 960 estudantes; no caso, deverão existir dois Platoons, um abrangendo 480 alunos, composto por 12 salas de aulas comuns (*home rooms*) para trabalhos normais de aprendizagem. Para os outros 480 estudantes restantes, tem-se outro com 12 salas especiais voltadas à auditoria, ginásio, música, arte, literatura, biblioteca, geografia, recreio e artes manuais.

Sete pontos compunham a escola americana naquele tempo, os quais Anísio Teixeira denominou de “cardeais”: os fundamentos, o uso das horas de lazer, saúde, socialização das atividades escolares, atividades vocacionais, ciências, atividades especiais. Dessa forma, a escola deixava de ser um ambiente onde se estudam assuntos especiais para ser “o lugar onde as crianças vivem e, diariamente, são postas em contato com as reais experiências industriais e sociais, da comunidade da vida, experiências que educam e armam para os mais árduos problemas da existência da vida adulta que as espera” (DUARTE, 2009, p. x).

Ainda nos Estados Unidos, levantaram-se objeções em relação ao Sistema Platoon no que diz respeito à diversificação dos assuntos na unidade primária, porque isso poderia ser cansativo tanto para o professor quanto para o aluno, havendo divergências nas atividades; no entanto, nada disso foi constatado.

“O próprio Anísio, em seu relatório, refere-se ao assunto mais para ressaltar a importância que as crianças atribuíam à sua escola – a Brady School de Detroit – e como se sentiam prestigiadas, felizes e orgulhosas por se verem centro das atenções até então desconhecidas” (DUARTE, 2009, p.100).

1.11. A experiência Platoon no Rio de Janeiro – 1932

A Revolução de 1930 trouxe para a administração de Pedro Ernesto a possibilidade de traçar, no antigo Distrito Federal (Rio de Janeiro), o primeiro planejamento escolar em extensão. Ele se daria através da ampliação da rede de prédios destinados ao ensino primário, que à época era deficitária. O arquiteto Enéas Silva ficou encarregado de projetá-la. Inicialmente, foram feitos prédios tipo “nuclear”, voltados às exigências das classes fundamentais. Depois, os tipos “platoon”, em três modelos diferentes e equipados com suas salas especiais.

Vinte e oito prédios foram distribuídos no centro e subúrbio do Rio de Janeiro, sendo apenas um terço da previsão municipal. Em dezembro de 1935, Anísio Teixeira pede demissão do cargo de secretário geral de Educação e Cultura da prefeitura do Rio de Janeiro.

1.12. Escolas Classe Escola Parque – Salvador, 1950

Em 1950, era inaugurado em Salvador um sistema de atendimento à população do município que sofria com a falta de matrículas, programas e práticas educacionais a nível primário. O governador à época, Mangabeira, assustado com o número de crianças fora da escola, solicitou ao secretário, Anísio Teixeira, que propusesse um plano capaz de reverter a situação. O educador pensou em um projeto que fosse além do déficit de matrículas; que buscasse possibilitar um lugar em que a criança experimentasse diversas atividades em um dia letivo completo – das atividades

tradicionais de leitura, aritmética e escrita às artes industriais, música, dança e educação física. O projeto, inicialmente criticado por ser ambicioso e de alto investimento público, era reafirmado por Anísio Teixeira:

“É custoso e caro, porque são custosos e caros os objetivos que visa. Não se pode fazer educação barata – como não se pode fazer guerra barata. Se é a nossa defesa que estamos construindo, o seu preço nunca será demasiado caro, pois não há preço para a sobrevivência” (TEIXEIRA, apud DUARTE, 2009, p. 109).

Apesar do projeto ter gerado desavenças argumentativas, o mesmo foi posto em prática a partir dos estudos topográficos da cidade de Salvador. Dado que a cidade apresentava um desenho geográfico semelhante a folhas de trevo e circundadas por leves depressões (vales), foi sugerido – como critério econômico – que as Escolas Classe se localizassem nos planos mais altos, ocupando minimamente o terreno, e a Escola Parque contando com área suficiente às suas diversas necessidades, aproveitando-se dos contrafortes dos pequenos vales, onde o valor imobiliário era menor²¹.

O conjunto das quatro Escolas Classe e uma Escola Parque passou a ser chamado, por indicação do governador Mangabeira, de Centro Educacional Carneiro Ribeiro²², em homenagem ao grande educador baiano. Como secretário de Educação e Saúde da Bahia, Anísio Teixeira trabalhou no planejamento educacional para todo o estado da Bahia, partindo da obra realizada no estado do Rio de Janeiro. Segundo Rocha e Antoniazzi (2011), a proposta desses aglomerados educativos era abarcar toda a capital, onde a localização de cada um deles estaria integrada ao planejamento urbano, por meio do qual poderia prever a expansão populacional e geográfica do município de Salvador. O resultado desse trabalho resultou em um projeto de lei, de autoria própria, que estabelecia bases para uma reforma estrutural de todo o sistema escolar baiano. A Assembleia Legislativa fez constar na Constituição do Estado. O plano partia de relatórios realizados por Anísio ao governador do estado. Em 1948, o mesmo levantava que o problema do número de matrículas:

“A cidade precisa, no mínimo, de uma rede escolar para 30.000 crianças (número esse aumentado, posteriormente, para 40.000) que deverão dividir as suas atividades entre 30 escolas classe, para mil alunos cada uma, em dois turnos e de, 7 a 8 parques escolares para 4000 alunos cada um, também em dois turnos” (TEIXEIRA apud DUARTE, 2009, p.113).

²¹ O primeiro bairro a receber a experiência do sistema Escolas Classe Escola Parque foi o da Liberdade, já que a concentração de crianças abandonadas e sem escola era a mais alta.

²² Esse único conjunto de Escolas Classe Escola Parque construído deu destaque internacional a Anísio Teixeira pela arquitetura, construção e, principalmente, pelo trabalho pedagógico, o qual foi patrocinado pelo INEP e desenvolvido dentro da linha dos Centros Regionais de Pesquisa em Educação, os quais buscavam compreender a educação de forma abrangente e complexa, encarando os problemas relacionados a ela em cada região específica (ROCHA; ANTONIAZZI, 2011).

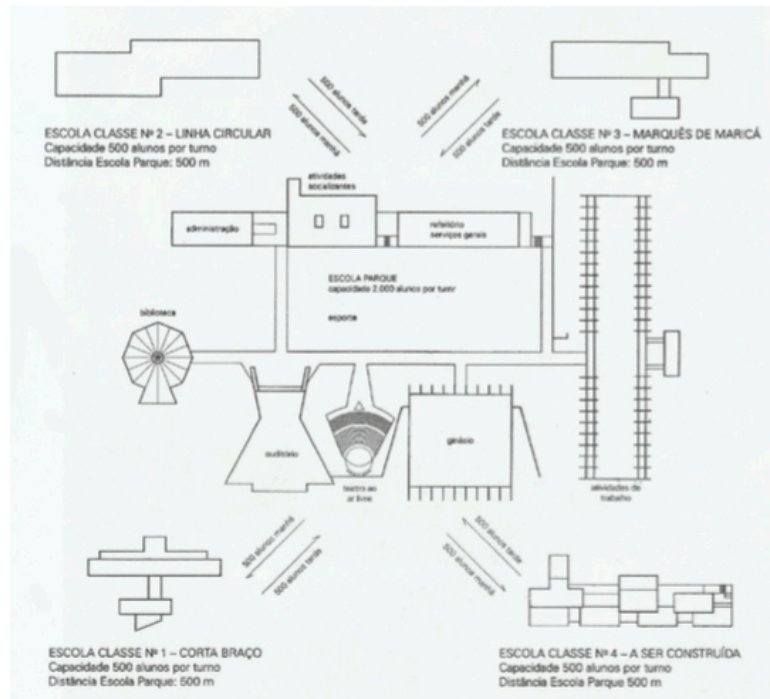


Imagem: Esquema de implantação Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Salvador. Fonte: Duarte, 2009.

1.13. Os convênios escolares: a parceria entre município e estado na ampliação da rede pública de educação

O Convênio Escolar, segundo André Takyia (2009), tinha o objetivo de expandir uma rede de escolas, bibliotecas, teatros e postos de saúde para atender todas as crianças em idade escolar (do pré-primário ao ginásio, passando pelo primário), ficando a prefeitura responsável pelo projeto e construção dos edifícios, e o Estado pela administração e pedagogia, apenas para os Grupos Escolares e os Ginásios, cumprindo um plano quinquenal até 1954.

1.13.1. 1º Convênio Escolar (1943 - 1948)

O primeiro Convênio Escolar funcionou de 1943 a 1948 e estava voltado para a construção de espaços para educação; porém, não obteve muito êxito nas construções. A explicação para tal morosidade na execução dos projetos pode “(...) ter sido causada, segundo artigo publicado anos após a extinção do primeiro convênio, pela ausência de uma estrutura administrativa capaz de direcionar corretamente os recursos destinados para a construção de escolas” (CALDEIRA, 2005, p. 54). A explicação para as dificuldades encontradas em desenvolver o primeiro Convênio Escolar são descritas por Celso Hahne, chefe da Contabilidade da Comissão de Construções Escolares, órgão que sucedeu a Comissão Executiva (CE) do segundo Convênio Escolar:

(...) o primeiro Convênio firmado em 1943 praticamente não chegou a ser executado pela inexistência de um órgão técnico especializado que o pusesse em funcionamento. Assim é que as verbas destinadas ao ensino no período de 1943 a 1948 foram na sua quase totalidade creditadas no Fundo do Ensino, pois as repartições do Departamento de Obras e posteriormente da Secretaria de Obras não estavam entrosadas para a finalidade de construção de prédios escolares e suas instituições auxiliares. Tanto assim que nesse período (1943-1948) apenas três prédios escolares foram construídos (HAHNE, Celso. In: Convênio Escolar. Engenharia Municipal, n.13, p.1-36, São Paulo, 1959).

Segundo Wilderom (2014), essa prática já havia sido realizada na Comissão Permanente de 1936, onde a equipe multidisciplinar de profissionais baseia-se em dados censitários escolares para estruturar o plano.

A Constituição de 1946 determinou que a União, Estados e Municípios investissem uma porcentagem dos recursos arrecadados na educação primária²³. Para atender à legislação, um acordo foi realizado entre o Estado e a Prefeitura – para a cidade de São Paulo, o qual ficou conhecido como Convênio Escolar. A prefeitura, sob administração de Milton Improta, ficaria responsável pela construção das escolas e edificações complementares e, ao governo do Estado, sob intervenção estadual de Adhemar de Barros, a manutenção do ensino.

As construções escolares já vinham sendo realizadas, antes do Convênio, pelo Estado e Município. Por parte do governo estadual, que abarcava tanto a capital quanto as cidades do interior paulista, estando sob a responsabilidade – até a década de 1960 – da Diretoria de Obras Públicas. Até os anos 1930, as construções dos edifícios não tinham um ritmo contínuo, ainda que as cidades dos interior tenham sido melhor atendidas que a capital, em termos de quantidade de edifícios.

O Convênio Escolar deveria ser, segundo Caldeira (2005), “(...) um instrumento temporário para a realização das metas estabelecidas pela Constituição, além de estar submetido à Diretoria de Obras Públicas” (CALDEIRA, 2005, p.56). Sua direção foi assumida, inicialmente, pelo engenheiro José Amadei e pelo arquiteto Hélio de Queiroz Duarte, incumbidos de construir um grande número de edifícios em um curto período de tempo, dadas as mudanças sociais e geográficas da cidade.

²³ O discurso da redemocratização é retomado entre 1945 e 1964 e, atrelado a ele, a luta pela erradicação do analfabetismo e ampliação da cultura.

A Comissão Executiva do Convênio Escolar, constituída em meados de 1948, concentrou todas as atividades de planejamento, realização de projetos e execução de obras.²⁴

Inicialmente, o Convênio produziu apenas três edifícios, sem grande qualidade arquitetônica e nenhuma inovação pedagógica. Com a assinatura do segundo acordo, em 1948, a qualidade foi muito superior. Assim, o Convênio se concretizou mediante a criação da Comissão Executiva do Convênio Escolar, encabeçada pelo engenheiro José Amadei e pelo arquiteto Hélio Duarte. Essa Comissão era guiada por princípios modernos e ideais revolucionários, baseando-se nas propostas de Anísio Teixeira que introduziu a escola em período integral e a disponibilização de tais edifícios para a comunidade. Ferreira e Mello (2006) afirmam que o intuito da Comissão, assim, seria traduzir esse ideário educacional.

A Comissão passou três meses fazendo estudos e levantamentos para elaborar um plano quinquenal, o qual previa a construção anual de vinte Grupos Escolares e duas bibliotecas infantis, além da manutenção de Parques Infantis e equipamentos de ensino auxiliares. José Amadei, presidente da Comissão, pontuou a precariedade da rede escolar paulistana, chamando atenção para o fato de que, dos 111 Grupos Escolares existentes, 75 funcionavam em prédios alugados e em condições precárias. Para além disso, os cálculos oficiais previam um déficit de 40 mil vagas para as crianças entre 7 e 14 anos.

Buscando mudar estas condições, entre 1949 e 1959, o Convênio produziu 70 escolas na capital, 500 galpões provisórios, 30 bibliotecas populares, 90 recantos infantis, 20 parques e mais outras obras de manutenção e restauração de imóveis existentes (LOPES, 2011). Apesar da necessidade de grandes obras, optou-se pela construção de edifícios menores, com 12 salas de aulas, indo de encontro ao partido arquitetônico adotado até o momento. O objetivo era organizar, a partir das construções escolares, pequenos grupos de bairro com um raio de abrangência de 1.500m, os quais se distribuiriam por todo município (ABREU, 2007). Dessa forma, as construções escolares eram conformadas enquanto política urbana, buscando estruturar bairros periféricos e consolidando uma malha urbana mais homogênea.

Com a direção técnica de Hélio Duarte, muitos avanços foram promovidos. Além da introdução do ideário modernista às novas escolas, também houve a incorporação aos projetos dos princípios e diretrizes sintonizadas com propostas educacionais vanguardistas. A experiência

²⁴ “A primeira Comissão Executiva do Convênio Escolar, no período de 1949 e 1953, ficou constituída: Presidente, Eng. José Amadei; chefe do setor de construções, Eng. Ernesto de Faria Alves, chefe do setor de projetos, Arq. Hélio Queiroz Duarte e, finalmente, chefe do setor de contabilidade, Celso Hahne” (Engenharia Municipal (13); 2, abr. Mai jun. 1959)

em Salvador aproximou Hélio Duarte dos novos conceitos pedagógicos, entre os quais o da Escola-Parque de Anísio Teixeira²⁵, que procurou trazer para as escolas do Convênio.

Se a Escola Classe mantinha, em essência, a antiga escola convencional, as condições de trabalho da Escola Parque iriam facilitar sobretudo a aplicação dos melhores princípios da educação moderna. (TEIXEIRA apud BUFFA; PINTO, 2002, p.108)

Segundo LOPES (2011), foram estes os princípios que balizaram a atividade do Convênio Escolar em São Paulo alguns anos depois. Porém, diferente da experiência na Bahia, onde Anísio Teixeira compartilhou seus pensamentos com uma equipe multidisciplinar, em São Paulo Hélio Duarte contou apenas com o que aprendeu e uma equipe estritamente técnica, fato que teria comprometido a qualidade da produção, segundo o arquiteto.

“(...) [as escolas] poderiam ser melhores, poderiam, outrossim, ser mais especializadas. O fator tempo impediu um estudo mais em profundidade na análise dos métodos de ensino e depois iríamos entrar em terras que as nossas águas não banham, a teoria da Educação – a teoria não, as teorias...” (DUARTE, 1951, p.4)

Ainda assim, Ferreira e Mello (2006) reiteram que a produção do Convênio foi exitosa ao promover, pela primeira vez, uma manifestação da arquitetura moderna pública em São Paulo e aproximar a escala da escola a da criança. Ademais, Buffa e Pinto (2002) afirmam que concomitante à discussão do projeto arquitetônico, a Comissão promovia a revisão do projeto pedagógico, elencando como princípio básico para a construção dos edifícios.

Perguntam-se arquitetos e engenheiros da Comissão: ‘Para que espécie de ensino deveriam ser feitos os grupos? Quais os rumos da educação? Qual o meio subjetivo adequado a uma melhor integração do psiquismo infantil? Qual o ambiente físico mais propício?’ E respondem: ‘Essas perguntas ficaram sem respostas. Procuramos, então contornar o problema, imaginando um novo tipo de Grupo que mais se aproximasse da mentalidade infantil’ (DUARTE, 1951, p.4).

Hélio Duarte acreditava em uma arquitetura que se relacionasse com a filosofia pedagógica e, por isso, buscou a utilização de mobiliários leves nas salas de aula, abertura da escola à comunidade e o conceito da escola integral – contribuições essas vindas de sua experiência com Anísio Teixeira.

²⁵ Segundo LOPES (2011), “(...) as crianças “estudariam” em horário integral, dedicando-se em cada um dos períodos a uma destas “escolas”. À noite, parte destas estruturas seria aberta à comunidade, de modo a integrar toda a sociedade a esta rede de cultura e educação. É exatamente este conceito que o CEU veio a retomar (LOPES, 2011, p.44).

1.13.2. 2º Convênio Escolar (1949 – 1953)

Segundo LOPES (2011), o período mais significativo em termos de produção escolar do Convênio foi de 1949-1954, gerido por Hélio Duarte. Inicialmente, o programa contou com altos recursos para a produção dos projetos, no entanto, com a aproximação do IV Centenário, parte da verba foi destinada à construção do Parque Ibirapuera, deixando as escolas em segundo plano. Diante do quadro de restrição orçamentária e priorização de outras políticas, Hélio pediu demissão do cargo.

Apesar do quadro, 27 prédios escolares foram construídos nos anos seguintes, voltados ao ensino primário municipal, porém, sem o mesmo rigor projetual. Paralelamente ao Convênio, em 1957, é criado o Fundo Estadual de Construções Escolares – FECE, voltado à construção da rede educacional no Estado e apenas aos projetos relativos a escolas. Este órgão foi criado dentro do Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (IPESP), o qual recebeu esta atribuição por ter disponibilidade de recursos.

Alguns autores, como Abreu (2007) e Ferreira e Melo (2006) afirmam que o Convênio existiu até 1959. No entanto, em um artigo na Revista Engenharia Municipal Pública, em março de 1956, fica anunciado o término em 1954. Este artigo foi publicado no segundo número da Revista e é assinado pelo Engenheiro Maury Freitas Julião – diretor da comissão – intitulado Atividades da Comissão de Construções Escolares:

“É comum ouvir-se, com repetição, que o Convênio não mais existe. Dêsse asserto surge, muitas vezes, interpretação incorreta. (...)

Curioso é notar-se como uma unidade municipal, destinada a construir prédios escolares, a Comissão Executiva do Convênio firmado entre Município e Estado, criado em 1948, para aplicar verbas que as Constituições Federal e Estadual mandam destinar ao Ensino, por uma questão de simplicidade de denominação passou a ser chamada, ela próprio, a Comissão, Inapropriadamente, “Convênio” – E a tal ponto a impropriedade se impôs que, anos após dezembro de 1954, quando não foi prorrogado o ajuste, o convênio que se firmara, surgiu a dúvida que ainda é frequente encontrar-se no espírito de muitos: o “Convênio”, no sentido de Comissão Executiva, Comissão de Construções, deixara de existir?

Evidentemente é um engano. A Obrigatoriedade de o Município aplicar no Ensino 20% de sua renda total, obrigatoriedade Constitucional é que dá origem a atividade Municipal no setor de Construções Escolares. O convênio assinado por duas vezes com o Estado e que vigorou de 1943 a 1954, como não podia deixar de ser, não passou de simples ajuste e, como todo ajuste, só se manteve enquanto convenientes às partes que dele participavam. Foi justamente o que se passou. Ao fim de 1954 a Egrégia câmara Municipal, ao receber os termos de uma nova convenção que se assinaria com o Estado para aplicação de verbas municipais no Ensino, não os ratificou. A combinação deixou então de existir. Mas a obrigatoriedade municipal em despender verbas no Ensino, esta continuou. E como no momento é conveniente, por necessitar ainda a Cidade de muitos prédios escolares, essas construções continuam a ser executadas

por conta dessa verba, a qual, futuramente, poderá mesmo ela destinar-se à criação do ensino municipal. Daí a necessidade da Comissão (Municipal) de Construções Escolares para prosseguir nesse trabalho. Ele não é mais do que a antiga Comissão Executiva do Convênio Escolar. Não houve descontinuidade. A sua organização é a mesma. O mesmo pessoal. Com exceção, é verdade, da representação do Estado (dois professores) que outrora havia e que hoje não mais existe” (**Engenharia Municipal**, São Paulo, n.2, p.17-23, março; 1956).

Apesar de os Grupos Escolares terem sido um projeto do Governo do Estado buscando sanar, sistematicamente, o descompasso entre a demanda de crianças e o número de vagas, não foi suficiente diante do contingente crescente de crianças em idade escolar a serem atendidas. Dessa forma, o Prefeito Juvenal Lino de Mattos editou o Decreto n.3.069, de 4 de fevereiro de 1956, criando o “Grupo Municipal de Ensino Primário de Jaçanã”, e o Decreto n.3.070 de 7 de fevereiro de 1956, autorizando a instalação de unidades de ensino primário (Grupos Escolares) em prédios de propriedade da Prefeitura. Dessa forma, afirma Wilderom (2014), o “Sistema Escolar Municipal” constituiu-se subordinado à Secretaria de Educação e Cultura e a partir de uma política que se apoiou na Comissão de Construções Escolares, a partir dos anseios do Prefeito, porém permitindo a organização emergencial e improvisada de classes isoladas em prédios alugados.

Segundo Gil Neto (2008), em 2 de agosto de 1956, por meio do Decreto n.3.186, foram criadas 100 distinções de “Professor Primário” e, em seguida, com o Decreto n.3.206, de 23 de agosto, criou 110 Escolas Primárias Municipais.

Cada escola compreendia apenas uma classe do 1º ano primário, com 40 alunos, denominada Escola Mista Isolada, acrescida sempre pelo nome do bairro onde se localizava. (...) Localizadas principalmente em bairros periféricos, incluindo Osasco, que ainda não havia se emancipado, eram instaladas em sacristias de igrejas, garagens, clubes de futebol, clubes esportivos, sociedades amigos de bairro, em salas alugadas pelo próprio professor ou cedidas pela comunidade. Uniforme não havia. O mobiliário era às vezes cedido por entidades, outras vezes enviado pela prefeitura (...). A merenda escolar era fornecida, em parte, pela prefeitura, por meio da Caixa Escolar, e complementada pela comunidade escolar atendida e pelo professor. Eram os pais, alunos e professores que faziam a limpeza e conservação da sala de aula. (...) A documentação necessária à criação das escolas e à designação de professores constituía-se de uma listagem com nomes dos 40 alunos, croquis e localização da sala de aula e cópia do diploma do Curso Normal. Havia ausência total de burocracia para a criação de escolas e designação dos professores.

A partir de 1958, quando os alunos foram promovidos do 1º para o 2º ano, as classes do 2º ano foram abertas para aceitar transferências. Salvo casos excepcionais, somente a partir de 1960 as escolas passaram a contar com os 4 anos do curso primário. Houve a participação de delegados, diretores e de outros altos funcionários aposentados do Ensino Estadual, amigos do professor

Henrique Richetti, Secretário de Educação, que emprestaram seus conhecimentos para a organização geral da rede de Ensino Municipal.²⁶

Gil Neto (2008) reuniu depoimentos das primeiras professoras da rede municipal as quais relatam que a estruturação do ensino público da cidade de São Paulo dependeu, em grande medida, de iniciativas pessoais. Segundo Wilderom (2014), este fato faz refletir o ideário de planejamento e a eficiência da Comissão Executiva:

Parece que tudo aconteceu hoje, mas ocorreu em 1956, período em que batíamos esperançosas nas portas de tantas casas para solicitar aos pais que enviassem seus filhos à escola que estava sendo inaugurada. Escola, não como conhecemos hoje, e sim apenas uma sala. Ou mesmo uma garagem desocupada e que se improvisava em sala de aula. Era nela que atendi crianças de várias faixas etárias e estágios de aprendizagem.

O local transformado em escola era pago pelo próprio professor. Pagar aluguel com o bom salário que recebia era fácil, e, cá entre nós, nada se assemelha com a situação atual.

Nesse tempo, férias não havia. Melhor era estar sempre em alerta, a postos para garantir a presença de tão esperado grupo. O primeiro salário demorava alguns bons meses. (...) Assim, mesmo as salas que podiam ter até 50 alunos traziam para nós, professoras de primeira viagem, desafios, muito trabalho, mas um grande prazer. Fazíamos de tudo para que as crianças aprendessem a ler, a escrever bem e a fazer boas contas...

Não pensem que os locais eram os melhores. Existiam umas salas no centro, mas muitas delas ficavam nas periferias. Tínhamos que subir e descer barrancos de terra para chegar sãs e salvas na nossa escola. Era assim. (...)

Iniciei minha profissão de professora em agosto, de uma forma muito rudimentar. Lembro-me de meus alunos entrando pela sala com um banquinho em uma mão e na outra o lápis, a borracha, o caderno e, é claro, o que não podia faltar: a esperada cartilha!

Houve o fatídico dia em que recebi a visita do inspetor escolar que possuía objetivos bem definidos: avaliar os alunos para saber os que passariam de ano. [Luciana Marley Sacchi (op.cit., p.87)]

O ano era de 1958 e o que me mantinha em retidão era o medo. Isso mesmo, o medo, esse substantivo masculino, definido, que indica receio, temor, pavor. Do que eu tinha medo? Medo de perder minha sala de aula, medo do inspetor escolar (...). Lembro-me amorosa e fortemente de João, aluno que, como os demais, conquistei batendo na porta de sua casa e recebendo de sua mãe a confiança total e irrestrita (...). Era uma tarde chuvosa. Eu e João descemos ao morro até o salão que eu havia alugado com meu salário. Era a nossa escola. Aliás, ressalto que fui muito feliz porque só comprava giz, apagador e produtos de limpeza, e o aluguel eu dividia com minha mãe que também era professora. (...) chegamos a nossa sala de aula. Encontramo-nos com os demais alunos e repetimos a rotina de varreremos o chão. Pensando bem, não ter banheiro

²⁶ GIL NETO, A. (org.) **A memória brinca**: uma ciranda de histórias do ensino municipal paulistano. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

tinha lá suas vantagens: um lugar a menos para se limpar. [Silvia Lara Stein Arruda dos Santos (op.cit., p.77)]²⁷

1.14. SAGMACS

Ao final da década de 1950 tem-se o início da pesquisa SAGMACS²⁸ (Sociedade de Análise Gráfica e Mecanográfica Aplicada aos Complexos Sociais) sobre as aglomerações paulistas, coordenada pelo padre Lebret. A SAGMACS era uma empresa de consultoria e fazia pesquisa sobre os contextos de vida na aglomeração paulistana. Segundo Cestaro (2015)²⁹, uma das pesquisas mais proeminentes foi em parceria com a Prefeitura de São Paulo (1956-1958), chamada “Estrutura Urbana da Aglomeração Paulistana: Estruturas atuais e estruturas racionais”, coordenada por Lebret. Em relação às questões urbanísticas, estas foram coordenadas pelo engenheiro pernambucano Antonio Bezerra Baltar. O pesquisador Celso Lamparelli também participou dos trabalhos na SAGMACS, entre 1957 a 1959.

Com a mudança da gestão estadual de São Paulo, em 1959, uma equipe complexa foi montada pelo governo de Carvalho Pinto, buscando elaborar um Plano de Ação que abrangia questões educacionais, sobretudo a construção de edifícios escolares no estado. De acordo com Caldeira (2006), Celso Lamparelli foi convidado a fazer parte da equipe do Plano de Ação. Isso porque, segundo o autor, “(...) por sua experiência anterior, quanto por razões pessoais, segundo ele próprio afirmou, por todo setor de educação no Plano de Ação do governo de Carvalho Pinto” (CALDEIRA, 2006, p.93).

Este Plano de Ação foi composto por uma equipe na qual fizeram parte Fernando Henrique Cardoso, Delfim Neto, entre outros, além de uma equipe executiva, dirigida por Plínio de Arruda Sampaio. Nesse ínterim, Celso Lamparelli ficou encarregado de coordenar a pesquisa sobre educação, desde primária até nível superior. As atividades realizadas abrangiam: programação e coordenação, realização do controle e distribuição de verba para todo o setor de educação. À coordenação, ficou a incumbência de um levantamento preciso sobre a real situação da educação à época, frente à falta de dados factíveis. Segundo Caldeira (2006),

(...) Celso Lamparelli entrou em contato com Carlos Pasquale, na época secretário da Educação do município de São Paulo. As diferenças existentes

²⁷ GIL NETO, A. (org.) **A memória brinca**: uma ciranda de histórias do ensino municipal paulistano. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

²⁸ A SAGMACS foi uma instituição fundada pelo padre Louis-Joseph Lebret, em 1947 no Brasil, funcionando até 1960. Estava inserida em uma rede de organismos coordenados pelo Centre d'Économie et Humanisme, criado por Lebret em 1941, na França (CESTARO, 2015).

²⁹ Cestaro, L. A atuação de Lebret e da SAGMACS no Brasil (1947-1964). Ideias, Planos e contribuições. São Carlos, 2015.

nas relações internas entre os funcionários de diversas instâncias dentro do governo estadual geraram a necessidade de convencer todos os participantes de que essa etapa era necessária. Em especial no que se referia à rede escolar, pois o Plano tinha um setor de investimentos. Os participantes do Plano, em especial aqueles que já tinham atuado dentro da pesquisa SAGMACS, já tinham uma noção da dificuldade em que se encontrava a rede escolar, especialmente na capital. Os dois anos que se passaram da realização da pesquisa SAGMACS não foram de forma alguma suficientes para melhorar a situação (CALDEIRA, 2006, p. 98).

A coordenação do Plano de Ação sabia da condição precária levantada pela pesquisa SAGMACS sobre a rede escolar na cidade de São Paulo. Além disso, encarou outro problema: a baixa qualidade das informações disponíveis. Assim, no texto final da pesquisa, ficou evidente que a mesma necessitaria de uma “avaliação precisa das necessidades” e que era um fato “o problema da falta de vagas, sobretudo nas áreas periféricas”³⁰.

A previsão do Plano de Ação do governo estadual de Carvalho Pinto era a construção de cerca de 7000 salas de aula voltadas ao primário, comportando 560.000 alunos e mais 1.000 salas de aula para o ensino secundário e normal. A proposta do estado era atuar de forma incisiva, mas não viu cooperação vinda do lado da gestão municipal.

A prefeitura manteve o quadro de funcionários arquitetos que trabalhavam no órgão antes conhecido como Comissão Executiva do Convênio Escolar que, mais a frente, daria origem à EDIF – responsável por todos edifícios da rede pública municipal.

Assim, no ano de 1959, a atuação do Estado muda em relação às construções escolares. O Instituto de Previdência do Estado de São Paulo e o Fundo Estadual de Construções Escolares passa a contratar escritórios de arquitetura para realizarem os projetos. Dessa forma, o estado passa a contratar profissionais que atuavam na área privada para realizarem o projeto das construções escolares públicas. Essa relação estava prevista no Plano de Ação do governo e fazia parte do conjunto de metas estipulado, não se restringindo ao plano educacional.

1.15. O Fundo Estadual de Construções Escolares - FECE

A rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo teve como responsável pelo planejamento, projetos e obras escolares o FECE, Fundo Estadual de Construções Escolares, entre os anos de 1966 e 1976. O órgão foi criado em 1959 pela lei 5444 e, segundo Mello (2012), era voltado ao planejamento. No entanto, a partir de 1966 assume também as obras e projetos.

³⁰ Engenharia Municipal (48): 29, set./out. 1970.

Esse órgão é importante na medida em que estava atrelado à Secretaria do Estado de Educação e se dedica, fundamentalmente, ao planejamento, projeto, construção e reforma da rede física de ensino público. De acordo com a autora, José Roberto Rus Perez em “Avaliação, Impasses e Desafios da Educação Básica” (2000), diz que o órgão é genuíno no Brasil e na América Latina.

As construções escolares sempre ficaram a cargo do Departamento de Obras Públicas, o DOP, desde os anos 1890. Este Departamento estava atrelado à Secretaria de Viação e Obras Públicas do Estado de São Paulo, o qual também erigia outros tipos de edifícios públicos. É importante ressaltar que, em alguns momentos, essa instituição compartilhou a tarefa da construção escolar com outros órgãos e Comissões. Um exemplo que ilustra essa afirmação é a Comissão de 1936, destinada ao projeto escolar e seus ditames normativos.

Outra situação foi durante o Convênio Escolar, entre 1949 e 1954, o qual estava encarregado de projetar e construir escolas durante um período de déficit de salas de aula. Entre os anos de 1959 a 1963, foi a vez do Instituto de Previdência do Estado de São Paulo – Ipesp, em parceria com o DOP, os quais se responsabilizaram pela construção de edifícios escolares e públicos.

Segundo Mello (2012), o estado de São Paulo passa a terceirizar o serviço dos projetos escolares a partir do Ipesp, tendo o FECE seguido esse compromisso, admitindo 230 profissionais para elaborarem os projetos escolares.

Durante 1966 e 1976, 900 edifícios escolares foram construídos, desconsiderando dessa quantia ampliações, reformas e adaptações.

“No Fece ainda não havia os componentes construtivos que posteriormente vieram a ser sistematizados pela Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo – Conesp, com desenhos executivos reunidos em cadernos chamados Componentes, identificados por um código e indicados nos projetos sem ter necessidade de serem detalhados. Nesses cadernos de detalhes padrão da Conesp foram feitos componentes para caixilhos, portas, abrigos de água, luz, e dezenas e dezenas de outros detalhes construtivos como forma de otimizar a elaboração dos projetos.

Pudemos constatar o início desse processo de padronização no Fece, pois identificamos alguns componentes de quadras de esportes, e constatamos que os caixilhos, por exemplo não eram detalhados mas eram adotados os basculantes e tinham dimensões e número de básculas pré-estabelecidas, enfim, no Fece há um embrião desse processo de desenvolver detalhes padrão que depois vieram a ser sistematizados nos componentes elaborados pela Conesp³¹” (MELLO, 2012, p. 15).

³¹ Os estudos desenvolvidos pelo Fece e seus desdobramentos, o catálogo, servirá de apoio para a prática projetual do FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) (WILDEROM, 2014).

O Fece desenvolve seu trabalho durante a Ditadura Militar Brasileira. Assim, o governador Adhemar de Barros, eleito em 1963, tem sua candidatura cassada em 1966, quando seu vice assume, Laudo Natel. De 1967-1971, Roberto de Abreu Sodré é eleito pela Assembleia Legislativa, seguindo por Laudo Natel, de 1971-1975 e Paulo Egydio Martins, de 1975-1979.

A gestão de Abreu Sodré, em seu primeiro ano, lidou com a promulgação das Constituições Federal e Estadual, as quais restringiam (em grande medida) as ações dos estados. Apesar do contexto pouco favorável à autonomia, Mello (2012) afirma que não detectou nenhum traço impositivo na rede física em termos de alterações no que já vinha sendo feito desde os anos 60. Pelo contrário, a gestão gozou de certas inovações pedagógicas nos estabelecimentos de ensino e programa³². Um dos objetivos do gestor era expandir todos os níveis de ensino, focando na universalização do ensino ginásial.

Assim, a gestão busca reformar o ensino de 1º e 2º graus em sua estrutura organizacional, juntando o antigo primário e ginásio em um único ciclo, como também fisicamente, trazendo um extenso programa de construções escolares. Segundo Mello (2012), “(...)o Plano Trienal de Construções Escolares prevê a construção de 10 mil salas de aula no período 1972 a 1974 e visa assegurar o índice de 100% de escolarização de crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos” (MELLO, 2012, p.18).

Esse Plano surge para trazer resposta à demanda que já era latente no quadro educacional da cidade: o déficit de salas de aula e a meta em atender à reforma do ensino de 1971³³. Juntando-se a isso, o intenso processo de urbanização pela qual a cidade passava.

A solução não necessariamente estava em construir escolas em larga escala a partir de projetos base. Caso houvesse um estudo eficiente, atrelado a um planejamento claro, talvez a questão fosse resolvida de forma mais incisiva.

Nesse mesmo período, entre 1971 e 1972, o Fece elabora o “Publicações do Fece”, o qual é composto por cinco partes: Administração, Planejamento da Rede Escolar, Arquitetura Escolar, Execução e Controle das Obras e Balanço de Atividades.

1.16. Escolas Agrupadas e Escolas Reunidas

As classes isoladas, aos poucos, foram reunidas e organizadas em grupos. Dependendo do número de classes, eram ambientadas em estruturas de madeiras montadas rapidamente, ou em

³² Nesse período surgiram diversas nomenclaturas relacionadas às escolas ginásio pluricurriculares, como: Gipe, Experimental, Ginásios Vocacionais, Grupos Escolares, Ginásios, Geg, etc (MELLO, 2012, p. 17)

³³ Essa reforma da rede física atendia às exigências da Lei de Diretrizes e Bases 5692 de 11 de agosto de 1971.

edificações de alvenaria não entregues ao Estado. Segundo Wilderom (2014), “passavam a constituir as Escolas Reunidas Municipais, de 4 a 7 classes funcionando num mesmo prédio ou galpão e as escolas Agrupadas Municipais, de 8 a 24 classes levando invariavelmente o nome do bairro”(WILDEROM, 2014, p. 64).

As escolas de alvenaria foram substituindo os galpões de madeira, fato esse reconhecido no governo de João Vicente de Faria Lima 1965-1969, devido ao número de obras inauguradas. Apesar dos avanços na qualidade e quantidade das edificações, o Sistema Municipal ainda se mostrava aquém dos crescentes déficits, assim como o Departamento de Obras Públicas (DOP) no Sistema Estadual. O quadro viria a se agravar para a rede pública com os impactos da LDB de 1971 (lei 5692/71).

Essa legislação operou na reorganização da rede pública de ensino Estadual e Municipal. Na esfera Municipal, a lei 7.693, de 6 de janeiro de 1972, o Departamento Municipal de Ensino passou a gerir o ensino de 1º grau. De acordo com Gil Neto (2008), 53 Estaduais passaram a ser geridas pela rede municipal, bem como a extensão do ensino de 1º grau para mais 116 escolas desta última rede. Em relação aos Parques Infantis e Departamento de Educação e Recreio, outro decreto passou a valer, de n.12.115, de 29 de julho de 1975. Passaram a ser reconhecidos como Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI e Departamento de Educação Infantil, respectivamente.

A estratégia de criação das EMEIs parte de uma resposta do poder público municipal à crescente demanda por instituições de Educação Infantil na década de 70. Segundo pesquisa sobre a dimensão espacial dos programas de Educação Infantil, Duarte (2000) levanta que a EMEI foi uma alternativa de otimização dos equipamentos e investimentos públicos, dado que os Parques Infantis eram custosos aos cofres públicos pois requeriam espaços para atividades diversificadas. O novo modelo proposto pelo município buscava ampliar o número de salas de aula por meio do barateamento das edificações. Duarte (2000) reitera que o poder público municipal, a partir de 1975, passa a construir edificações robustas e funcionais, independente do quadro topográfico dos terrenos, buscando reduzir a intensa demanda por atendimento.

Nos anos que se seguiram, de 1979 a 1982, houve um aumento de 85,07% na demanda, segundo Gil Neto (2008). Diante desse quadro, a Secretaria Municipal de Educação ainda investiria na mudança dos galpões de madeira por estruturas em alvenaria.

Segundo Wilderom (2014), durante os anos 1986 a 1995, a alternância de governos autoritários e democráticos afetou a continuidade das políticas públicas. Em relação à educação, por exemplo, os gestores basearam o regimento das unidades educacionais a partir de seus

pontos de vista. A autora afirma que Jânio Quadros, quando governou de 1986-1988, teria cassado o regimento criado de forma democrática e participativa no governo anterior de Mario Covas.

1.17. Conselho de Construções Escolares do Estado de São Paulo – CONESP ³⁴

A Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo foi criada em 18 de dezembro de 1975, por meio da lei nº 2.906, na gestão estadual de Paulo Egydio Martins (1975-1979). O objetivo da instituição era maximizar a produção de escolas. De acordo com Teixeira e Rodrigues (2010), no período de 1976 a 1987, foram ampliadas, projetadas e construídas 1698 escolas no Estado de São Paulo. A capital, nesse caso, foi quem mais recebeu exemplares, totalizando 406 escolas, concentradas na zona leste e sul (WILDEROM, 2012).

O contexto de restrição orçamentária afetou a política a partir de 1976, quando se passou a construir um grande volume de escolas com um custo e qualidade inferiores, interferindo incisivamente na qualidade espacial.

Nesse mesmo ano, Mayumi Watanabe Souza Lima assume o cargo de Superintendente de Planejamento na Conesp. No entanto, os objetivos que pautavam a instituição não dialogavam com os princípios carregados pela profissional, a qual pensava o espaço a partir da participação da população usuária das escolas. Mayumi pensava que o espaço se tornava educativo a partir de sua apropriação pelos usuários. Segundo a mesma,

Todo espaço que possibilite e estimule positivamente o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir conseqüentemente, é um espaço educativo. Portanto, qualquer espaço pode se tornar um espaço educativo, desde que um grupo de pessoas dele se aproprie, dando-lhe este caráter positivo, tirando-lhe o caráter negativo da passividade e transformando-o num instrumento ativo e dinâmico de ação dos seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra.³⁵

Mayumi defendia um projeto pedagógico que estivesse em constante diálogo com o espaço, com os alunos e educadores construindo o saber coletivamente. A arquiteta defendia uma educação criadora, baseada nas ideias do educador Paulo Freire. Para ela, toda a cidade educava, pois refletiam e representavam a realidade – cultura, estrutura socioeconômica, nível tecnológico. Através do pensamento ativo os participantes poderiam descobrir porque são e como são.

³⁴ Segundo Wilderom (2014), suas pesquisas confirmam a dificuldade na documentação sobre a produção da CONESP.

³⁵ Parte do texto “Algumas reflexões sobre construções escolares”, Superintendência de Planejamento da Conesp, setembro de 1983, p. 2-3.

Apesar da construção em ritmo acelerado na Conesp, a arquiteta conseguiu fazer algumas experimentações utilizando a participação dos usuários. Uma foi a ampliação da Escola Estadual de Primeiro Grau João Kopke, com atividades lúdicas envolvendo os alunos (1976-1978) e os outros foram a construção das escolas - Jardim Fortaleza e Bairro da Varginha - com a participação da população na gestão da obra³⁶ (1983-1984).

O primeiro projeto contou com a participação de uma equipe multidisciplinar, encarregada de envolver os alunos de 7 a 10 anos em um processo de reconstituição do ambiente escolar, já que o antigo prédio seria demolido.

As outras duas atividades foram desenvolvidas na gestão de Franco Montoro (1983-1986), governador do Estado de São Paulo. O contexto vivido à época era de abertura política e reconstrução de uma nova democracia (BUITONI, 2009). Assim, o governador assumiu diretrizes que dialogavam com o momento: administração com mais diálogo, ampliação dos processos decisórios e participação popular.

“Nesse período, os educadores lutavam pela abertura de mais vagas nas escolas públicas, exigiam que as práticas administrativas da educação tomassem novos rumos, principalmente em relação ao autoritarismo burocrático que reinava nas escolas, e reivindicavam melhoria salarial e melhor qualidade do ensino. Segundo Santos Filho (1992, p. 223), “ao lado do movimento pela democratização do acesso à educação pública, surgiu o movimento pela democratização institucional, ou seja, a democratização da gestão das instituições da sociedade” (SILVA, 2016, p. 282).

1.18. A Constituição Federal de 1988 e a gestão democrática

As políticas de educação na Constituição Federal de 1988 foram pensadas, em grande medida, pelas pautas levantadas pelos movimentos sociais e grupos organizados. Estes buscavam uma educação pública ampla, que abarcasse a expansão das vagas, a qualidade do ensino e sua gratuidade. Portanto essas reivindicações foram importantes porque redirecionaram o debate do desenho dos dispositivos legislativos.

Os princípios contidos no inciso VI do artigo 206 da Constituinte reforçam “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988). Estes princípios fortaleceram a gestão democrática como prática do ensino público, a qual traz a participação da comunidade como parte nas decisões dentro do corpo das instituições educacionais (SILVA, 2016).

³⁶ Essa experiência participativa foi estimulada mais outros bairros, mas apenas as obras citadas acima foram finalizadas.

No mesmo sentido, alguns anos depois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reforça a prática da gestão democrática. A LDB retoma o princípio da gestão democrática na educação básica e especifica quanto à educação básica: “I) participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II) participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996).

Em seguida, o Plano Nacional de Educação é aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, busca atualizar os instrumentos e recursos de gestão da educação, abrangendo seu financiamento e transparência dos processos. O Plano também retoma a gestão democrática, fortalecendo os Conselhos de Educação, conselhos escolares e processos democráticos que estejam comprometidos com o propósito pedagógico da instituição escolar, o qual deve ser debatido e gerado no seio dos conselhos escolares (CURY, 2002).

Esses dispositivos, seja a Constituinte de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Planos Nacionais de Educação buscaram discutir e desenhar diretrizes que ampliassem os processos democráticos nos textos normativos e que estes servissem de base para ações no âmbito escolar. No entanto, desde a Constituição, a democratização da educação assumiu diferentes significados e interpretações, variando também com a conjuntura socioeconômica do país. Segundo Oliveira (1997), “(...) a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para sua efetivação. A leitura que se faz dos termos gestão e democracia e, ainda mais, da combinação de ambos, varia conforme os projetos em disputa” (OLIVEIRA, 1997, p.95).

Gadotti (1988), pensando o sistema educacional em concomitância com a democracia na América Latina, levanta que a democratização da educação passa necessariamente por uma nova qualidade do ensino, baseado na escola pública popular e a retomada do papel basilar da função social da escola. A escola deve ser um espaço aberto para tomada de decisões pedagógicas, administrativas e financeiras envolvendo a comunidade. Portanto o diretor deveria ser escolhido pela comunidade, a qual teria uma participação mais efetiva na escola.

Essa participação da comunidade na gestão escolar pode acontecer de diversas maneiras. Existem aqueles formatos instituídos pelo Estado, como o grêmio estudantil, Conselhos Escolares, Conselho de Classe, planejamentos periódicos e trabalhos pedagógicos. No entanto, é importante que haja interesse por parte da comunidade em alimentar sua estrutura e funcionamento, pois a participação não é dada, não é um processo que é construído no dia a dia. Para Pedro Demo (1999), a participação “(...) não existe como dádiva ou como espaço preexistente. Existe somente na medida de sua própria conquista” (DEMO, 1999, p.13).

No mesmo sentido, Silva (2016) afirma que

“(…) é isso que se espera da comunidade de nossas escolas. Que não fique na dependência de que alguém lhe dê uma abertura para participação nas atividades que lhe dizem respeito ou, ainda, que somente comece a participar quando tiver tempo. Que lute e conquiste esse espaço e faça a sua própria história; afinal, a maior prejudicada pela sua falta de envolvimento e de participação é ela própria” (SILVA, 2016, p. 294).

Outra autora que reforça o papel da sociedade civil na participação engajada é Abranches (2003). Ela afirma que uma participação ativa e popular por meio dos equipamentos e serviços públicos pode melhorar suas qualidades. Assim, a educação se torna um instrumento transformador, tanto para a sociedade que se torna consciente de seus deveres e direitos quanto para o sistema de ensino, mais de acordo com a realidade vivida e necessidade daquelas pessoas.

1.19. Bairro Escola³⁷ – Nova Iguaçu

A relação entre cidade e escola pode ser orientada a partir do diálogo entre a população e o cotidiano escolar, envolvendo sujeitos e redirecionando os problemas cotidianos e os desafios trazidos pela sociedade. As administrações municipais, assim, adquirem relevância nesse processo. Há casos de municípios que desenvolveram experiências inovadoras e de grande potencial democrático em que se atrelou políticas urbanas e educacionais como instrumentos de ação.

O programa Bairro-Escola, no município de Nova Iguaçu no Rio de Janeiro, é um exemplo disso. A experiência buscou criar uma metodologia que integrasse os bairros da cidade a projetos de cunho pedagógico, criando parcerias entre as escolas, secretarias municipais e sociedade civil. Essa programa abriu espaço para desenvolver projetos reais de planejamento de políticas urbanas no âmbito local.

O objetivo do Bairro-Escola era ampliar o tempo escolar das crianças de ensino fundamental para o dobro do que era ofertado, ocupando esse tempo com atividades complementares às do currículo educacional básico.

“Dentre as atividades oferecidas, os estudantes passam a dispor de complementos para o aprendizado de ‘português e matemática e de conteúdos correspondentes às Redes de Cultura, Meio Ambiente e Esporte e Lazer’. Estes ‘resultam da articulação de programas e projetos federais e municipais e do modelo de cogestão das ações das secretarias municipais de Assistência Social, Cultura, Educação, Esporte, Meio Ambiente e Saúde e são

³⁷ O conceito Bairro-Escola foi cunhado pelo jornalista Gilberto Dimenstein no projeto “Cidade Escola Aprendiz”, desenvolvido a partir de 1997, por meio da ONG Aprendiz. Essa ideia parte da abertura da escola para a comunidade e do movimento da comunidade abranger a escola, desenvolvendo espaços educadores no próprio bairro através dessa integração.

de responsabilidade dos membros da “Unidade Gestora Local (UGL)” do Bairro-Escola, liderada pelo Coordenador Político Pedagógico e pelo Coordenador de Aprendizagem de cada escola. O ganho desta proposta, além do envolvimento participativo, é a redução de custos de contratação pela prefeitura [NOVA IGUAÇU, 2010]” (AVILEZ, 2012, p. 6).

Apesar da proposta ser um laboratório de experiências de política direta, visando um projeto urbano-político-pedagógico, é preciso um desejo de manutenção do processo por parte do poder público, além do apoio da população para reforçar a iniciativa. Segundo Avilez (2012), a comunicação é um mediador importante nesses contextos. Ele afirma que é desafiador “territorializar” princípios educacionais, uma vez que os administradores públicos precisam estar abertos aos novos atores locais e às práticas de articulação com as escolas. Segundo o autor,

“(…) ‘Territorializar’ a gestão pública é enfrentar a complexidade e a diversidade urbanas em sua amplitude, está em ceder o controle absoluto das ações em favor de processos mais democráticos. Essa postura dificulta a especulação de gestores sobre cenários futuros antes do efetivo envolvimento popular no planejamento das ações, a objetivação de resultados passa a ser apenas um guia de avaliação dos processos correntes. O atual paradigma, pós-moderno, estabelece um dilema para as administrações públicas, o de lidar com a incerteza e com a desordem em favor de um ‘diálogo com o real’” (AVILEZ, 2012, p. 14).

1.20. Escola cidadã e Cidade Educadora: princípios e experiências

O conceito Escola Cidadã nasce no Brasil, no final dos anos 80 e início dos anos 90³⁸, partindo do movimento de educação popular e comunitária. Ele traz, em seu cerne, uma prática de educação “para e pela cidadania”, associada às municipalidades com gestões voltadas ao campo democrático popular. Segundo GADOTTI, PADILHA e CABEZUDO (2004), o objetivo da Escola Cidadã é criar uma nova cidadania, reforçando direitos e buscando outros. “Trata-se de formar para a gestação de um novo espaço público não estatal” (GADOTTI et al, 2004, p.122), e, assim, redirecionar o papel da sociedade na formulação de políticas públicas, modificando também o papel do Estado.

Paulo Freire, em 1997, em uma entrevista à TV Educativa do Rio de Janeiro, trouxe seu entendimento sobre “Escola Cidadã”:

A Escola Cidadã é aquela que assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A

³⁸ GADOTTI, M. Escola cidadã, uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo, 1992.

Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (GADOTTI et al, 2004, p. 123)

Pesquisadores como Romão (1998)³⁹ e Azevedo (2000)⁴⁰ afirmam que o movimento pela Escola Cidadã é tão transformador quanto foi o movimento Escola Nova, no início do século XX, opondo-se à educação tradicional e trazendo uma nova forma de interagir no espaço, através da participação ativa e consciente, em busca da construção da autonomia dos estudantes e valores democráticos.

A Cidade Educadora, segundo Alicia Cabezudo (2004), é uma cidade que se relaciona com o seu entorno e é interdependente do território do qual faz parte, se responsabilizando pela formação, promoção e desenvolvimento de todos os habitantes: crianças, jovens, adultos e idosos. Um dos objetivos é ensinar os sujeitos a serem cidadãos.

Essa compreensão de cidade implica considerar a educação das crianças, jovens e cidadãos não apenas responsabilidade das instituições tradicionais (estado, escola e família), mas "(...) deve ser assumida pelo município, por associações, instituições culturais, empresas com vontade educadora e por todas as instâncias da sociedade (GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004, p. 13).

Assim, as ações que visam criar uma cidade educadora partem da cidadania ativa, ou seja, do comprometimento dos cidadãos nos projetos sociais por meio da participação e da autonomia; e da criação de hábitos cívicos, formando cidadãos cientes dos seus direitos e obrigações para com a sociedade.

O documento sobre as Cidades Educadoras surge no primeiro congresso internacional de cidades educadoras, realizado em Barcelona, em novembro de 1990. Ao final do encontro, fez-se uma Carta que incluía os princípios básicos para definir um modelo progressista de cidade e a elaboração de uma rede de apoio.

O projeto de Cidade Educadora surgiu como um instrumento mobilizador de um processo de participação cidadã, buscando criar consensos sobre prioridades educativas e elencando responsabilidade coletiva em relação à educação, compreendendo que a participação é a base da convivência democrática.

³⁹ ROMÃO, J. Dialética da diferença: o Projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. São Paulo, Cortez, 1998.

⁴⁰ AZEVEDO, J. Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis, Vozes, 2000.

Na Carta de Princípios⁴¹, que foi escrita também no congresso, o primeiro artigo trata do direito universal de usufruir a cidade, com liberdade e igualdade. Em relação ao planejamento e a governança, medidas devem ser tomadas para manter o direito à igualdade. A administração municipal e as diferentes formas de associação também estarão comprometidas nesse propósito.

Os conceitos na Carta trazem

“(…) como ponto de partida a compreensão de que o espaço político definido por um município ou uma região muda o horizonte participativo dos cidadãos, pois se cria um âmbito político menor que o da escala nacional, onde os interesses e demandas podem ser expressos com mais força, possibilitando o estabelecimento de um novo tipo de relações dinâmicas entre governantes e governados”(GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO, 2004, p. 29)

A Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE) traz em seu marco legal a responsabilidade dos municípios em desenvolver políticas educacionais competentes e que abranjam a educação formal e informal, além das diversas manifestações culturais.

O Movimento Escola Cidadã passou a ser pensado junto ao Movimento das Cidades Educadoras porque a cidade possui várias possibilidades de aprendizagem, uma vez que ela é um espaço cultural por si só. Porém, para ser considerada educadora é preciso estimular o protagonismo cidadão – crianças, jovens e adultos.

“Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos e culturais, e a dispor dos instrumentos necessários que lhes permitam descobrir um projeto educativo, na estrutura e na gestão da sua cidade, nos valores que esta fomenta, na qualidade de vida que oferece, nas festas que organiza, nas campanhas que prepara, no interesse que manifeste por eles e na forma de os escutar” (GADOTTI et al, 2004, p. 129).

Dessa forma, a escola passa a ser as ruas, as edificações, os espaços públicos; não apenas àquela instituição com ambiente destinado à aprendizagem. A cidade, agora, também é um lugar de conhecimento.

Portanto, a relação entre Escola Cidadã e Cidade Educadora se dá por meio do diálogo entre escola e cidade. Para que essas duas entidades coexistam, a escola precisa ser parte da cidade e a população precisa se apropriar da escola. E isso pode ser feito através dos mecanismos estabelecidos pelas próprias escolas, como o Colegiado escolar, plenárias pedagógicas, Conselhos escolares, dentre outros. Dessa forma, esses instrumentos permitem que as práticas escolares sejam compartilhadas com os interesses e necessidades da população. O desafio, segundo a

⁴¹ Carta Cidades Educadoras. Disponível em: < <http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2020.

pesquisadora Jaqueline Moll (2001)⁴², é tornar a prática pedagógica parte da comunidade, integrando de forma analítica e reflexiva os problemas postos pela vivência cotidiana.

1.21. A Cidade Educadora e as Praças de Equipamentos

A gestão municipal de Luiza Erundina em São Paulo (1989-1992) buscou a descentralização administrativa por meio do fortalecimento das Administrações Regionais. Segundo Oliveira (2017), essa ação foi fundamental para a inserção da periferia na agenda das políticas públicas (OLIVEIRA, 2017, p. 37). A criação de instâncias representativas locais das diversas secretarias produziu uma forma de organização político-social a qual buscava equidade social por meio da melhoria da qualidade de vida dos grupos populares (MARTINS, 1997, p. 7-8).

A aproximação com as comunidades foi concomitante ao crescimento da violência urbana, localizada nas áreas mais pobres e ilegais da cidade (MARICATO, 1996). Essa situação redirecionou a atuação do poder público para as periferias, investindo em intervenções mais pragmáticas.

No corpo da prefeitura tinha o Departamento de Edificações – EDIF, o qual ficava responsável pelos projetos dos edifícios públicos da cidade, onde já vinham sendo estudados os modelos das Praças de Equipamentos Integrados ou Praças de Equipamentos Sociais, que tiveram parte de suas ideias vindas do Secretário da Educação, Paulo Freire.

O corpo técnico responsável pelos estudos das praças pertencia à Divisão Técnica de Projetos, o qual era composto por Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza. De acordo com depoimento do próprio Alexandre, os projetos se basearam nos trabalhos de Anísio Teixeira, para a Escola Parque na Bahia (1950), contando com o projeto arquitetônico de Hélio Queiroz Duarte e Diógenes Rebouças; além disso, contou com o conhecimento adquirido pelo próprio Departamento, fundado em 1949.

As Praças de Equipamentos Integrados traziam, em seu cerne, instrumentos estruturadores para os bairros periféricos, os quais poderiam ligar a escola ao bairro através da cultura e do lazer. Seu propósito era alimentar a rede municipal de equipamentos públicos. Uma das propostas era ter três praças por subprefeitura, unificando um conjunto arquitetônico e urbanístico em um raio de 2km. Essa concepção trazia aspectos humanistas e sociais quando se preocupavam com o encontro entre os usuários, a sua escala mais próxima ao usuário e as calçadas (MELENDEZ, 2003). Oliveira (2017) reforça a ideia que a relação entre escola e ocupação do território não é um assunto recente, o qual vem sendo debatido por, pelo menos, 50 anos.

⁴² MOLL, J. Os desafios contemporâneos da educação pública: compromissos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. In: Revista Paixão de aprender. Porto Alegre, SMED, novembro de 2001, nº 14, p.25.

As PESs são consideradas, segundo Vinícius Spira (2005), antecessoras dos CEUs, já que antecipam seus aspectos, como a abertura espacial, a adoção de técnicas de pré-fabricação e a grande variedade de equipamentos e atividades. Alguns projetos das PES contaram com escolas, desenvolvidos pela participação da Secretaria de Educação, gerida sucessivamente por Paulo Freire (1989-1991) e Mário Sérgio Cortella (1991-1992). As PES não se concretizaram no governo de Luiza Erundina, mantendo-se paradas nos governos de Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000), sendo resgatadas na gestão de Marta Suplicy (2001-2004).

As gestões posteriores a de Luiza Erundina foram contrárias às agendas sociais (Paulo Maluf, 1992-1996 e Celso Pitta, 1997-2000), desarticulando políticas públicas e precarizando serviços. Perez (2010) afirma que nesse período foram construídas escolas a partir das estruturas de contêineres para lidar com a incapacidade de prover escolas em alvenaria, sem se preocupar com o conforto térmico e as demais necessidades dos professores e estudantes.

Dado esse quadro de sucateamento das políticas públicas de educação, a campanha de Marta Suplicy, candidata à Prefeitura de São Paulo, dedicou uma atenção à agenda educacional, propondo uma aproximação da instituição às periferias.

O trabalho realizado pela gestão de Marta Suplicy buscou reestruturar o papel da educação por meio de uma reforma educacional através da Secretaria Municipal de Educação (SME). Oliveira (2017) levanta que esse trabalho foi feito por meio de uma parceria entre as Secretarias de Cultura (SMC) e de Esporte e Lazer (SMEL), unindo o ensino aos equipamentos públicos de cultura, esporte e lazer. Essa proposta resgatou a ideia das Praças de Equipamentos Integrados, quando pensou em criar um equipamento coletivo que fosse tanto escola quanto espaço comunitário. Assim, “(...) a EDIF passa a desenvolver os projetos das Praças, que posteriormente viriam a ser chamadas de Centros Educacionais Unificados (CEUs)” (OLIVEIRA, 2017, p. 38).

Os CEUs surgiram com o desejo da ex-prefeita Marta Suplicy de “inovar na área da educação”. A ex-prefeita menciona as referências escola-parque, os CIACs e os CIEPs, além de citar a pesquisa realizada pelo Cenpec, na Vila Brasilândia, no ano 2000, mostrando os anseios dos adolescentes por um lugar onde pudessem viver, se encontrar e conviver, já que a violência os tinha retirado das ruas.

A construção dos CEUs ultrapassam o foco educacional formal e sugere uma relação mais ampla com as periferias urbanas. Por ser na periferia, o equipamento é desenhado com objetivos que atingem o desenvolvimento comunitário, atingindo a população como um todo, implementando mecanismos participativos na administração do equipamento público.

O Regimento Padrão dos CEUs (Portaria 4672/06 – SME) determinou que a gestão do equipamento seria realizada por dois órgãos colegiados: o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração. O primeiro abrange funções consultivas e deliberativas. O segundo tem o papel de receber, organizar e implementar as decisões do Conselho Gestor. As reuniões devem acontecer mensalmente - a partir da alteração ocorrida com a Lei 14.662/08. Antes, o Conselho gestor realizava apenas três encontros semestrais (SANCHES, 2014).

A composição do Conselho Gestor (Lei 14.662/2008, regulamentada pelo Decreto 50.738/2009) conta com: o gestor (“nomeado pelo Executivo municipal, conforme proposta do Secretário Municipal de Educação – artigo 13, da Portaria 4672/06) e os diretores das unidades escolares que compõem um CEU (Centro de Educação Infantil – CEI, Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF), os quais podem ser representados por outros membros da direção das instituições escolares. Há também mais três representantes dos outros três núcleos que compõem o CEU (educação, cultura e esporte), que são escolhidos entre os integrantes dessas equipes. É descrito na legislação que os demais membros (representantes de pais e alunos das escolas, demais usuários do CEU, bem como representantes de instituições do entorno) sejam escolhidos mediante processo eleitoral. O Colegiado de Integração é composto por todos os membros que compõem o Conselho Gestor: gestor, diretores das escolas, representantes dos núcleos e representante da biblioteca e telecentro (SANCHES, 2014).

Os Centros Educacionais Unificados seguem o calendário instituído pela Secretaria Municipal de Educação para a organização das atividades.

Os CEUs são diferentes quando comparados aos outros equipamentos: oferecem atividades e uma estrutura física não necessariamente ligadas ao programa escolar; preveem a articulação entre a Secretaria de Cultura, Esportes, Lazer e Recreação e fortalecem as instâncias participativas da gestão do equipamento. Já os CIEPs, segundo ROGERIO (2015) e SPIRA (2015), possuíam caráter consultivo em seu regimento. Assim, os CEUs buscam uma integração horizontal entre o poder público, órgãos públicos e cidadãos.

Os CEUs trazem em sua gênese o projeto das Praças de Equipamentos Sociais (PESs). Segundo SPIRA (2015), “temos aqui outro indício de importância da relação CEU-periferia, se lembrarmos que as PESs eram compostas por um conjunto diversificado de equipamentos destinados a atender demandas variadas de seu entorno urbano; as unidades escolares só adquiriram centralidade com as modificações posteriores” (SPIRA, 2015, p. 31).

O arquiteto Alexandre Delijaicov, em entrevista, afirmou o papel dos CEUs como um elemento estruturador urbano, fazendo um paralelo inclusive com a sigla “Centros de Estruturação Urbana”, inferindo que as 96 unidades contariam com local de encontro entre cidadãos e de concentração de serviços e equipamentos públicos, desempenhado pelas praças centrais nas cidades do interior. Assim, os CEUs passariam a ser marcos simbólicos e identitários de cada localidade, polos estruturantes, “justamente onde ela se encontra mais desestruturada” (DORIA, 2007 p. 132).

Os indicadores socioeconômicos apresentavam as desigualdades sociais contidas no *Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo* (SPOSATI, 2000), antecedendo a criação dos CEUs. Segundo Rogerio (2015), esses indicadores trouxeram informações relevantes quanto à equidade social, democracia, cidadania, qualidade de vida e desenvolvimento humano nos vários territórios da cidade. Tendo em vista essa base de dados, pode-se identificar as localidades ausentes ou escassas de equipamentos e serviços públicos, lazer, cultura na cidade de São Paulo. Assim, a escolha da localização dos CEUs buscou a disponibilidade de terrenos, a proximidade com os bolsões de pobreza e áreas com maior presença de crianças e adolescentes punidos ou com internação na Fundação Casa.

Esses indicadores apoiaram a construção de 21 CEUs durante a gestão de Marta Suplicy e de mais 24 nas gestões seguintes de José Serra (2005-2006) e Gilberto Kassab (2006-2012). O professor Alexandre Delijaicov indicou a construção de mais outros 51 locais públicos mais os Centros Esportivos do Município, os quais poderiam ser adaptados para compor os CEUs e completar a quantia inicial de 96 unidades – muitas ainda estavam sendo implementadas na gestão de Fernando Haddad (2013 em diante) (Figuras 1 e 2).

As críticas mais frequentes dos CEUs são aquelas tensionadas no campo da educação e no cotidiano dos equipamentos, analisadas por Marcílio (2005) e Pacheco (2009). Eles apontam problemas nos planos pedagógicos, chamando a atenção para a falta de um programa de integração entre escolas convencionais do entorno e os CEUs.

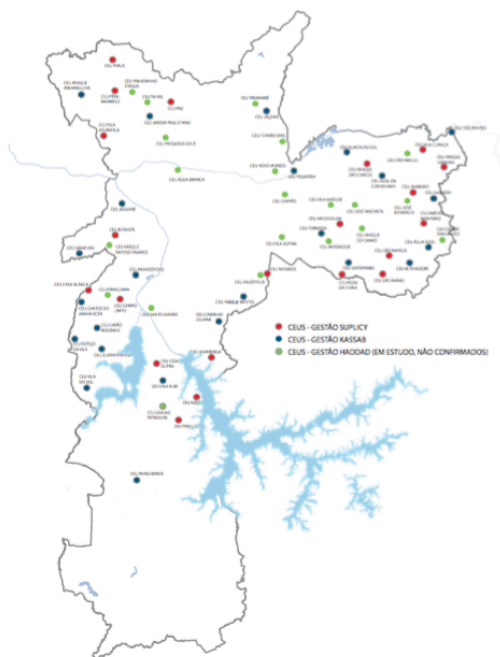


Imagem: Localização dos CEUs. Fonte: Rogerio, 2015.

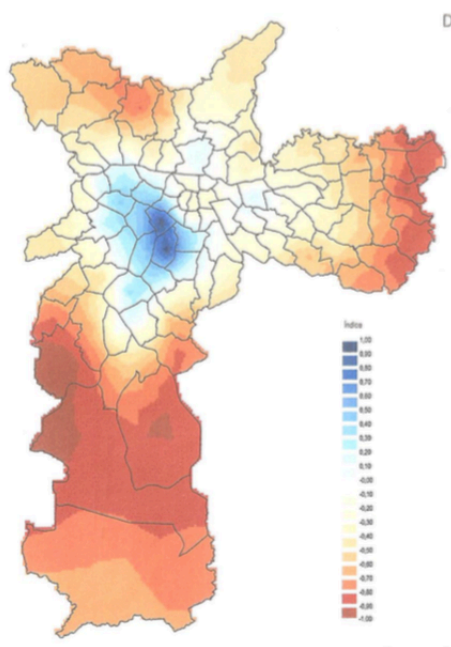


Imagem: Mapa de vulnerabilidade social. Fonte: Rogerio, 2015.

1.22. A Cidade Educadora e a Qualidade Social da Educação

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre os anos 2001 e 2004, desenvolveu uma política pública educacional com diretrizes de democratização da gestão, do acesso e da permanência e a qualidade social da educação. Dentro desse contexto é que foi gestado o Centro Educacional Unificado, a partir dos preceitos da cidade educadora, de Qualidade Social da Educação e da ideia de educação para cidadania de Paulo Freire.

A Revista *Educação*⁴³ – número 1 – apresenta a ideia de que São Paulo pode transformar-se em uma Cidade Educadora, mas que, para isso, era necessário articular as políticas “(...) educacional, ambiental, cultural, esportiva, de saúde, urbana, assistencial e econômica em âmbito de governo” (SÃO PAULO, 2001, p.4-5).

Assim, os conceitos de Cidade Educadora são introduzidos nas instituições públicas de educação no município de São Paulo:

“(...) um quadro teórico de referencia para a gênese das ações orientadas a entender o território como espaço educativo, que necessitam de uma administração relacional desde a sua formação e consolidação. As propostas educativas que se suscitam no território devem surgir do acordo entre os diferentes agentes, da sintonia entre instituições e recursos, pois que a educação não é só uma preocupação do sistema educativo, mas sim um instrumento social e cultural imprescindível para a coesão comunitária e pessoal” (VILLAR, 2007, p.14).

O conceito de Cidade Educadora entende a educação como um fenômeno que vai além da questão do currículo, ampliando suas possibilidades educativas na cidade por meio dos equipamentos e serviços públicos oferecidos aos seus moradores. Nesse contexto, Fasano (2006, p.76) afirma que o “(...) espaço físico do CEU expressa os princípios da Escola Cidadã, pois trata-se de espaços abertos, estimulantes e relacionais, possibilitadores da construção da cidadania ativa”.

Para o autor:

Os CEUs, enquanto projeto educacional voltado à inclusão social, à ruptura do ciclo de miséria presente na cidade de São Paulo, desenvolveram a promoção e a defesa dos direitos à dignidade humana por meio do reconhecimento do direito da comunidade local à sua identidade, ao seu pertencimento, mas também ao direito ao conhecimento e acesso/produção do capital cultural (FASANO, 2006, p. 85).

Assim, o CEU solidifica essa intenção educadora a medida em que promove experiências educativas em todos os seus espaços e territórios. Para além da materialidade, os conceitos de Paulo Freire de educação popular, emancipação e humanização do homem também estão

⁴³ Revista *Educação* 1. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação / Diretoria de Orientação Técnica, 2001.

presentes no nascedouro do CEU. Essa construção foi feita a partir de GADOTTI (2004), que afirmou que o CEU foi

(...) concebido na perspectiva freiriana, como um lugar de “companheirismo”, fundamenta-se nos princípios da ‘educação como prática de liberdade’, por isso valoriza e vivencia o diálogo permanente, a participação, a democracia, a autonomia, o compromisso ético-estético e político, bem como a emancipação do ser humano e a transformação social para a vida sustentável (GADOTTI, 2004, p.6).

Assim, há um diálogo entre o projeto do CEU e o conceito de educação popular proposto por Paulo Freire (1987 e 2001). A educação popular é entendida como a educação para aqueles que são ou estão oprimidos por um sistema que não considera o reconhecimento do aprendizado a partir da realidade vivenciada. Portanto, o CEU foi criado a partir da combinação dos conceitos de cidade educadora, educação popular e a educação como prática de liberdade, partindo da consciência da exclusão social na cidade de São Paulo e elaborando um projeto de inclusão social por meio da educação atrelada à cultura, esporte, lazer e etc.

1.23. A política dos CEUs nos governos subsequentes

O projeto arquitetônico está atrelado ao ideal pedagógico de pensar a educação para além dos muros. Assim, Alexandre Delijaicov, em depoimento à Mascarenhas (2006, p.67) afirma que “(...) a arquitetura tem de atrair a criança. Por isso, no CEU, a sala de aula abre-se para o exterior, e não para um corredor, como tradicionalmente ocorre nas escolas; assim a criança tem a visão de mundo”. O professor apresenta, ainda, a visão da articulação da arquitetura com a educação, caminhando na perspectiva da cidade educadora. A união da arquitetura e da educação se aliam para fazer com que as pessoas das regiões periféricas fiquem com o “brilho no olhar”: “A opção pela criação de uma arquitetura que remetesse à liberdade e à alegria definiu o projeto arquitetônico apresentado” (MASCARENHAS, 2006, p.66).

Os 21 CEUs inaugurados entre 2003 a 2004 correspondem ao primeiro modelo arquitetônico. Já os 24 CEUs inaugurados entre 2006 e 2010, na gestão do prefeito Gilberto Kassab, teve o projeto alterado (Figura 3 e 4).



Figura 3 - CEU Perus. Fonte: Google, 2017.



Figura 4 - CEU Paraisópolis. Fonte: Google, 2017.

As principais diferenças entre os dois modelos arquitetônicos são: o desmembramento do bloco didático entre dois prédios que separam a educação infantil do ensino fundamental no segundo modelo. No primeiro projeto, o bloco didático integrava o CEI, a EMEI, e a EMEF em uma construção. Também diminuíram o número de assentos do teatro, assim como a biblioteca em termos espaciais e no acervo (LEMOS, 2002). Dessa forma, o modelo original de configuração, de acordo com o Decreto nº 42.832/03, possui um Centro de Educação Infantil – CEI; Escola de Educação Infantil – EMEI; Escola de Ensino Fundamental – EMEF; teatro, salão de ginástica; telecentro; pista de skate; centro comunitário, biblioteca, piscinas semiolímpicas e de recreação; quadras poliesportivas (ginásio coberto) e padaria escola.

Assim, trouxe neste capítulo os esforços empenhados pelos grandes pensadores em busca de inovações pedagógicas por meio de diferentes movimentos educacionais. A história educacional mostrou o conflito de ideias dos grandes pensadores pautando as políticas públicas de educação no Brasil. Porém, apesar de ter levantado o trânsito de pensamentos e sua influência nos autos escalões da política pública, transformações na educação também são feitas no seio escolar, no dia a dia, à nível local. Essas interações cotidianas geram mudanças incrementais no modo de ofertar educação. Podem não transformar a educação como um todo, mas produzem efeitos incrementais práticos revolucionários. É uma dessas interações que vou apresentar em Heliópolis, a partir de uma relação entre a comunidade, sua principal associação e a EMEF Presidente Campos Salles.

2. O BENEFICIÁRIO

A FORMAÇÃO SOCIAL E URBANA DE HELIÓPOLIS E O SURGIMENTO DO CONCEITO “BAIRRO EDUCADOR”.

O segundo capítulo vai apresentar a favela de Heliópolis e seu histórico de formação, o qual está ligado aos movimentos sociais e ao processo para transformá-la em um “Bairro Educador”, conceito que busca inserir a educação como eixo condutor dos projetos urbanos, sociais e políticos da comunidade.

As principais referências utilizadas neste capítulo são Moreira (2017), Silva (2016), Castilho (2013), Sampaio (1991), Soares (2010) e Santis (2014). Elas foram fundamentais para caracterização do território de Heliópolis e das práticas urbanas e sociais que aconteceram ao longo do tempo, desde a ocupação até os dias atuais.

Buscando qualificar estes processos, faz-se o uso de autores, como Maricato (1996), Ferreira (2011), Dagnino (2004), Gohn (2012) para compreender a conjuntura social, política e econômica que direcionava as ações urbanas e territoriais. As relações sociais na comunidade, reflexo dessas dinâmicas e da ausência de políticas públicas – orientou-se através da reivindicação por infraestrutura urbana.

Além disso, fez-se o uso de entrevistas semiestruturadas com a ex-gestora do CEU Heliópolis, Marília de Santis. Essas entrevistas foram importantes na medida em que esclareceram processos internos de mudanças e formação do conceito e do projeto “Bairro Educador”.

O conceito Bairro Educador é composto por cinco princípios que foram adotados pela UNAS - União de Núcleos, Associações de Heliópolis e Região, que representa as lideranças comunitárias e a favela, e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Campos Salles, a qual teve o seu projeto político-pedagógico transformado em 1995 pelo ex-diretor Braz Nogueira. A escola se abriu para a comunidade através da ampliação dessas vozes nos Conselhos Escolares e se envolveu com a UNAS para desenharem esse projeto integrador e que partisse dos anseios populares.

A educação sempre foi uma pauta importante para a formação dos movimentos sociais, pois era um instrumento que emanciparia a população à luz de suas lutas e reivindicações por direitos básicos. A favela de Heliópolis, onde o CEU Heliópolis está situado, tem uma trajetória que retoma a formação e atuação dos movimentos sociais em busca de moradia, serviços urbanos e direitos humanos (MOREIRA, 2017).

Heliópolis é a segunda maior favela de São Paulo, localizada no distrito de Sacomã, na região sudeste da capital. Sua formação se deu através de remanejamentos e relocações de famílias advindas de outras favelas e regiões, como a Vila Prudente e a Vergueiro. Por causa disso, Maria Ruth Sampaio (1991) afirma que quem iniciou o processo de favelização foi o próprio poder público.

Inicialmente, essas famílias eram atendidas precariamente por meio de alojamentos provisórios. Com o crescimento da população favelada, a necessidade de se organizar para reivindicar ao poder público se tornou um imperativo (SANTIS, 2014).

Dessa forma, a população de Heliópolis se iniciou nos movimentos sociais lutando por direito aos serviços básicos, como energia elétrica e água. De acordo com relatos dos moradores e lideranças comunitárias, desde aquele momento já se pensava na importância da educação e dos espaços para vivência coletiva, apesar das outras dificuldades que enfrentavam (SOARES, 2010).

Ações como reintegrações de posse, grilagens e autoconstruções marcaram as décadas de 70 e 80 em Heliópolis (MARICATO, 1996). Com o passar dos anos, a comunidade se organizou em núcleos, elencando lideranças para compor a Comissão de Moradores, que chegou a mais de 100 integrantes. Apoiados pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), mais especificamente os clérigos da Igreja Santa Edwiges, a comunidade se mobilizou e compreendeu que a luta precisava ser compreendida por todos.

Portanto, busco neste capítulo entender a construção do conceito “Bairro Educador” a partir da história de luta e reivindicação de Heliópolis, em consonância com a conjuntura política e econômica de São Paulo. Também elucidado a parceria entre a UNAS e a EMEF Presidente Campos

Salles na definição dos princípios e programas do “Bairro Educador” e sua relação com o tecido urbano da favela.

2.1. Heliópolis: a formação do bairro

Heliópolis localiza-se na Subprefeitura do Ipiranga, zona sudeste de São Paulo. Faz divisa com o município de São Caetano do Sul e ocupa uma área de, aproximadamente, 1 milhão de metros quadrados. Segundo Castilho (2013), este grande terreno, também chamado de complexo, é dividido em 14 glebas – que são nomeadas de A a N.



Imagem: Glebas Heliópolis. Fonte: www.wikimapia.org.br

O Censo Demográfico do IBGE (2010) levantou 12.105 domicílios particulares ocupados em aglomerados subnormais e 41.118 habitantes. Em relação aos serviços de água e coleta de lixo, estes abarcam 99,8% dos domicílios. Em relação à coleta de esgoto sanitário, este se dá em 94,3% das residências e quase todas elas possuem o serviço de energia elétrica.

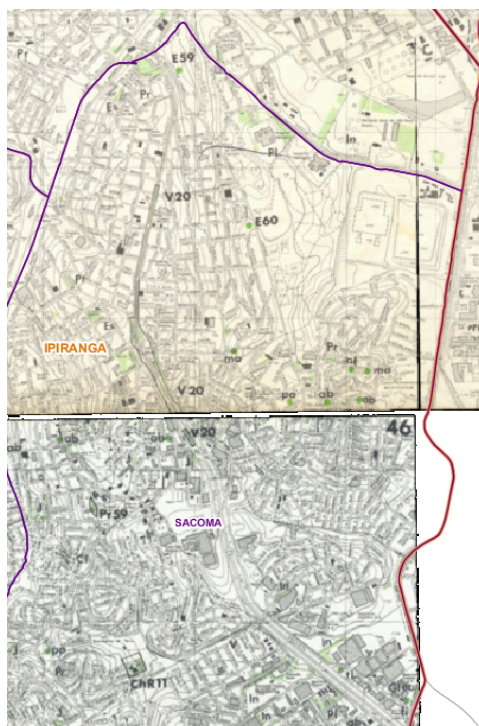
Os dados da HABISP (2012), por sua vez, levantam 15.843 domicílios em Heliópolis, assim como um suprimento da demanda de abastecimento de água de 83%, 62% de esgoto sanitário,

100% de coleta de lixo e 94% de rede elétrica. De acordo com Castilho (2013), existe uma diferença nos dados levantados pela HABISP (2012) e pelo IBGE (2010). Segundo a autora, só em relação aos domicílios a diferença é de 3 mil. Dessa forma, a autora afirma que os Programas de Urbanização se baseiam no levantamento feito pela HABISP.

Heliópolis, até os anos 1942, era apenas uma grande gleba de 3 milhões de metros quadrados pertencente à família Penteado. Nesse período, o que havia nesse espaço eram 36 casas destinadas à locação, conformando o conjunto Residencial Vila Heliópolis (MOREIRA, 2017).

Apesar de, atualmente, a situação de informalidade caracterizar Heliópolis, a gleba também conta com um histórico formal de parcelamento. Inicialmente, em 1942, o terreno foi passado para o Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários (IAPI), que ficou encarregada de construir residências para os associados. No entanto, isso nunca ocorreu (AMARAL, 1991).

Em 1966, com decreto lei nº 72, formato das instituições foi alterado, fazendo o IAPI se tornar Instituto de Administração da Previdência e Assistência Social (IAPAS), o qual dividiu a gleba e ocupou. O IAPAS construiu, em 1969, o Hospital Heliópolis e o Posto de Assistência Médica (PAM). Nos anos seguintes, parte da gleba foi vendida para a Petrobrás (420.103m²) e para a SABESP (539.00m²), visando a construção de uma Estação de Tratamento de Esgotos para a região do ABC. Já nos anos 1980, a Companhia de Habitação de São Paulo (COHAB-SP) comprou quatorze glebas (A a M).



Um ator importante na conformação do território foi a Prefeitura de São Paulo. Em 1971, 153 famílias foram removidas da favela Vila Prudente sob tutela da Secretaria do Bem Estar Social da Prefeitura Municipal de São Paulo (SEBES) para Vilas de Habitação Provisória⁴⁴ (VHP). Elas ficavam localizadas próximo ao córrego Sacomã e à Rua Coronel Silva Castro. Em 1978, mais alojamentos foram construídos para abrigar 60 famílias oriundas da favela Vergueiro. Castilho (2013) afirma que os reassentamentos foram motivados por obras públicas.



Imagens de Heliópolis de Jorge Araújo. Fonte: Itaú Cultural (2020)

Essas habitações provisórias impulsionaram ocupações informais que se consolidaram através da autoconstrução de moradias em lotes irregulares. Além disso, esse período foi marcado por crises econômicas e altas taxas de desemprego, estimulando a vinda de imigrantes de outras regiões em busca de trabalho (SOUZA, 2012). Nesse contexto, a ação de grileiros passou a ser constante, por meio do parcelamento de lotes, comercialização, expandindo a favela e ocupando as áreas livres (CASTILHO, 2013).

Segundo Moreira (2017),

“(...) Os grileiros parcelaram a terra, abriram ruas, demarcaram e venderam lotes e faziam um controle da ocupação de Heliópolis sob a égide da ameaça. Assim, as famílias que haviam se instalado sem o crivo dos grileiros, tinham que pagar um valor pela “venda do lote” ou então eram expulsos. Desta forma, criou-se um “outro núcleo” dentro da gleba de Heliópolis chamado São João Clímaco. Este outro núcleo diferenciava-se do primeiro pelo ordenamento do solo e pela qualidade das construções que, aqui, era de alvenaria enquanto em Heliópolis eram, em geral, de madeira” (MOREIRA, 2017, p.38)

A população moradora inicialmente lutou por serviços de água e luz (SAMPAIO, 1990). Essa informação, segundo Silva (2016), aparece no boletim informativo organizado pelos próprios

⁴⁴ Segundo Souza (2012), o projeto Vilas Provisórias buscava atender famílias de baixa renda que eram retiradas de regiões onde seriam realizadas obras de melhoramento para a cidade.

moradores para “(...) reivindicar água, luz e coleta de lixo. Foram muitas visitas a Prefeitura, Sabesp e Eletropaulo. Com muita luta conseguimos alguma coisa” (boletim informativo, 1984)⁴⁵.

Inicialmente, as ocupações que ali se estabeleciam eram erguidas com restos de materiais (madeira, plástico, papelão e metal), o que demonstrava uma “aparência bem precária” (CASTILHO, 2013, p.164). Segundo Castilho (2013), com o passar dos anos, as casas foram passando por melhorias, sendo substituídas por construções de alvenaria. As intervenções nas casas e entorno, trazendo melhorias, ajudou a consolidar a população que ali habitava e estimulou o crescimento populacional, principalmente de pessoas vindas do Nordeste. Os estabelecimentos informais ampliaram suas instalações e edificaram o cenário comercial da região, hoje bem consolidada e diversificada.

O crescimento da população se tornou um impasse com a ação dos grileiros que também ocupavam e especulavam os espaços. O IAPAS teve noção da grandeza da ocupação quando ela já estava estabelecida (AMARAL, 1991). Assim, “o grande responsável pela criação e desenvolvimento da favela Heliópolis/ São João Clímaco foi o poder Público seja Federal, o IAPAS, que deixou sua propriedade abandonada” (AMARAL, 1991, p.4).

O cenário fomentou uma série de ações por parte do poder público, como a reintegração de posse, visando limitar a posse ilegal e os ocupantes. Um dos casos se deu em 1979, quando um juiz da 6ª vara de São Paulo advogou em favor da posse ao IAPAS. Por causa dessas instabilidades em torno da moradia, correndo risco de despejos, a população se mobilizou com os movimentos sociais, dando destaque para a organização UNAS, a qual foi fundada e é administrada pelas lideranças comunitárias.

Inicialmente, os moradores decidiram estabelecer uma Comissão informal, elencando lideranças para combater a repressão ilegal dos grileiros e reivindicar o direito à moradia. Contaram com o apoio da “pastoral da favela”, a qual auxiliou a Comissão na formação e consolidação de sua estrutura – em meados dos anos 1980, a estrutura organizacional já contava com mais de 100 pessoas, as quais representavam núcleos que compunham o Complexo de Heliópolis (SILVA, 2016).

Segundo Moreira (2017), a mobilização popular em Heliópolis foi muito efetiva e obteve resultados, quando:

(...) em 1984 conseguiu-se uma articulação entre a prefeitura de São Paulo, o IAPAS e o BNH. Essa articulação promoveu a transferência da

⁴⁵ Boletim informativo, 1984. In: SILVA, H. A Conformação de forças sociais e políticas e sua relação com a disputa entre projetos políticos: um estudo de caso em Heliópolis. Unicamp, 2016.

gleba de Heliópolis para o BNH e este o repassou para a COHAB municipal ensejando a construção de moradias para as famílias de baixa renda” (MOREIRA, 2017, p. 38).

Com o remanejamento dos lotes e face ao tamanho da área, a COHAB delimitou as glebas por letras – de A a N. No entanto, a população de Heliópolis prefere se referir como Núcleos. Segundo Soares (2010), as glebas N, E e A concentram a maioria dos conjuntos habitacionais. Na gleba K estão os Núcleos Mina, Lagoa, Flamengo e PAM. Essa gleba é a que mais concentra equipamentos sociais e residências, segundo a autora. Santis (2014) esclarece que nos Núcleos Heliópolis e Imperador, no caso as glebas A e N, localizam-se projetos habitacionais promovidos pela COHAB e pelo Programa de Urbanização e Verticalização das Favelas do Município de São Paulo (PROVER), e do Programa Bairro Legal/ Urbanização de Favelas.

Sabe-se que, no Brasil, o processo de urbanização foi bem acelerado – como não visto em outros países da América Latina – que transformou grande parte de um país rural na década de 1940 em cidades que, no final do século XX, comportariam mais de 80% da população (SANTOS, 1987). Desse modo, as dinâmicas de urbanização do Brasil não foram assentadas em uma infraestrutura que desse condições para o desenvolvimento mínimo da vida coletiva e urbana. Nesse sentido, a urbanização foi esparsa, com baixos investimentos em infraestrutura e habitação (BONDUKI, 2014). Portanto, as cidades brasileiras possuem espaços precários, autoconstruídos em contraposição àqueles que são bem providos de equipamentos públicos, serviços, transporte público, emprego etc.

“(…) No processo de deslocamento do campo para a cidade, a população de baixa renda foi despojada de direitos e alocada nas grandes capitais em lugares com pouco ou sem nenhum tipo de serviço público. A organização dos pobres para lutar por serviços públicos é uma das origens da sociedade civil brasileira” (AVRITZER, 2012, p.386).

Nesse contexto, o fenômeno do “favelamento” passou a se desenvolver em larga escala a partir da década de 1970, quando a população favelada teve um crescimento acelerado (ALESSI, 2009). Diante desse quadro, as instituições religiosas, como as Igrejas as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs⁴⁶, foram importantes porque desenvolveram práticas sociais, populares e participativas, para além das atividades religiosas. Os princípios que norteavam as ações desses grupos era da Teologia da Libertação, que refletia a busca por igualdade por meio de um projeto

⁴⁶ As Comunidades Eclesiais de Base surgem no contexto da ditadura militar, mais precisamente em 1970, e do conseqüente cancelamento dos espaços participativos. Portanto as CEBs se tornaram, ao mesmo tempo, ambientes de prática religiosa e atuação política. A Igreja Católica também fortaleceu que pessoas da comunidade assumissem posições de liderança, tanto religiosa quanto de poder local, inspirados na Teoria da Libertação (CPDOC, FGV, <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/comunidades-elesiais-de-base-cebs>)

comunitário, a partir da não exploração do homem. Além disso, as pastorais auxiliavam essa população no atendimento jurídico, no abrigo e proteção contra os grileiros e policiais (SILVA, 2016).

Santis (2014) afirma que a Pastoral de Favelas, organização progressista, foi primordial na mobilização de lideranças comunitárias de Heliópolis. A autora reforça esse argumento com o depoimento de Mércia, moradora e militante social:

“Comecei rezando o terço, e através do terço a gente falava sobre a prática, a responsabilidade social, a gente falava sobre fraternidade, a gente falava de dividir com o outro: por que tem moradia no Alto do Ipiranga, rica, e outro passando fome? Não tem condição de dividir isso? Como é essa divisão? O que, pra vida religiosa, é chamado marxismo, [diziam]: “ah, vocês são de uma linha marxista, e tal” (SANTIS, 2014, p.42).

Os depoimentos apresentados em Santis (2014) reiteram que a Igreja Santa Edwiges foi muito importante no fortalecimento e ampliação do Movimento de Moradia. É dito que três padres ajudaram na divulgação dos materiais do Movimento de Moradia e investiram recursos na primeira sede da associação de moradores, a UNAS (depoimento de Geraldo (diretor da UNAS à época).

Souza (2012) assevera que “a Paróquia Santa Edwiges constituiu-se como um ponto de encontro dos grupos em prol dos direitos dos favelados. Em 1984 começam a ocorrer as primeiras assembleias gerais da favela, organizadas pela Comissão de Moradores, que chegavam a contar com aproximadamente 3.000 pessoas” (SOUZA, 2012, p. 57).

Segundo Silva (2016), a aproximação da pastoral com os estudantes de direito da PUC-SP ajudou na formação da Comissão de Moradores. A informalidade assumida pela Comissão evitava perseguições políticas e a sua generalização dificultava personificar lideranças, sendo isso uma tática comum entre os movimentos sociais (SANTOS apud SILVA, 2016, p.74).

A interação entre a população moradora, os grileiros e a polícia fez surgir em Heliópolis relações de ordem moral e jurídica para além do próprio Estado, como a ilegalidade e o tráfico. Nesse mesmo contexto, essa conjuntura criou espaços políticos e de ação social que se dispuseram a lutar por moradia e recursos básicos. As dificuldades e a necessidade fez com que as pessoas se estruturassem em torno de um bem comum, por meio do associativismo e da solidariedade.

Segundo Souza (2012), a partir dos anos 1978 e 1979 dá-se início as discussões sobre a implantação de infraestrutura nas favelas. Técnicos da Secretaria de Bem Estar Social (SEBES), por meio da Unidade Regional de Atendimento Habitacional (URAH), começaram a dialogar com os

grupos de moradores para a implantação de serviços. Além disso, foram feitos convênios de órgãos públicos municipais com a Eletropaulo e Sabesp na implantação dos programas Pró-Água e Pró-Luz (SAMPAIO, 1990).

Essas políticas públicas abriram espaço para uma primeira interação entre poder público e Comissão de Moradores, pois esta passou a ter contato mais próximo com a unidade de atendimento da Secretaria da Família e do Bem Estar Social (SILVA, 2016).

Com o passar dos anos, a comunidade mobilizada foi buscando estabelecer seus princípios. Segundo Santis (2014), para explicar o projeto político-ideológico que pauta o movimento comunitário de Heliópolis – e que deu base para o Bairro Educador, se faz necessário compreender a conjuntura e seus atores. Assim, “(...) a formação das lideranças da região contou com a presença da Igreja Católica, mais precisamente da ala da Teologia da Libertação, mas também com a participação do Partido dos Trabalhadores – PT e de assessorias diversas” (SANTIS, 2014, p. 43).

Estes atores se organizaram em movimentos que buscavam não só políticas públicas, mas também o controle delas, sua autonomia. A dissociação Estado e movimento comunitário também foi uma questão cara aos movimentos, de acordo com Gohn (2012). Ela reforça que os movimentos comunitários

“(...) tomam o processo de institucionalização como uma necessidade, encaram o processo de mudança como sendo uma tarefa histórica a longo prazo, acreditam na eficácia de ações de resistência, utilizam-se de atos de desobediência civil como forma de protesto, reivindicam total autonomia partidária (...) (GOHN apud SANTIS, 2014, p. 43)

Na metade dos anos 1980, a Comissão de Moradores de Heliópolis se organizava, politicamente, através de representantes dos núcleos da comunidade. Sampaio (1990) esclarece que existiam outras associações de moradores, como a “Associação de Moradores de Heliópolis” e o “Grupo Pam”. Porém, a prefeitura aproximou-se da Comissão porque era o grupo mais mobilizado dentre a população (SAMPAIO, 1990). O número de pessoas que compunha a Comissão chegou a mais de 100, organizadas nos dez núcleos que integravam a região: Mina, Flamengo, Lagoa, Viracopos, São Francisco, Portuguesinha, Imperador, Heliópolis, Sacomã e Pam (SILVA, 2016, p. 77). Essas lideranças eram eleitas para reivindicar políticas para a região. Segundo Santis (2014),

“(...) as lideranças muitas vezes tinham pontos de vista antagônicos sobre as demandas da população e as possibilidades de atuação política, revelando um mosaico de ideologias. Alguns grupos serviam como “massa de manobra” de políticos, e o entendimento da necessidade de formular as políticas para a

região foi se desenvolvendo no passo do processo de amadurecimento político dos atores sociais locais” (SANTIS, 2014, p. 44).

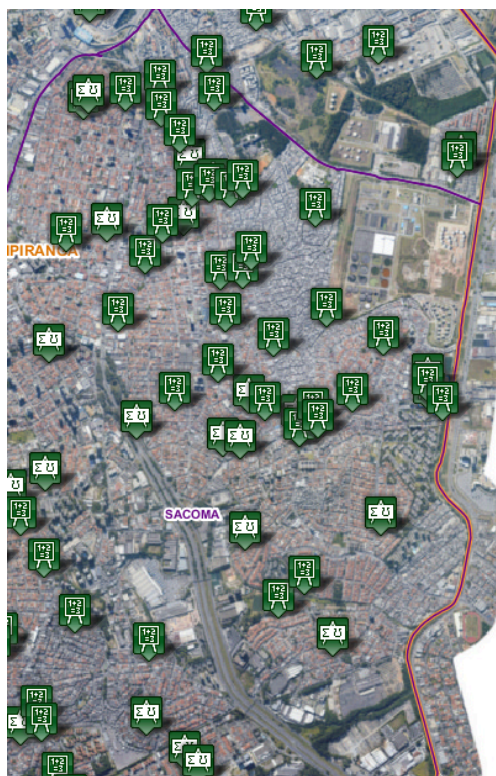
Segundo Santis (2014), em 1984 a União de Núcleos, Associações e Sociedades de Moradores, a UNAS, foi criada. A instituição é reconhecida como uma entidade sem fins lucrativos, decretada de utilidade pública municipal, estadual e federal (UNAS, 2020).

(...) É dirigida por lideranças comunitárias de Heliópolis e militantes da área social; seu trabalho foi reconhecido na cidade de São Paulo, no Brasil e internacionalmente, tendo recebido o prêmio Betinho de Cidadania, concedido pela Câmara Municipal de São Paulo. Pela atuação na rádio comunitária foi agraciada pela Associação Paulista dos Críticos de Arte – APCA com Troféu Cidadania, em 2005. No ano de 2004, recebeu o Prêmio Menção Honrosa Itaú Social por seu trabalho nas áreas de formação, políticas públicas e desenvolvimento institucional. Inicialmente, a entidade tinha por missão “Promover a Cidadania, a Melhoria da Qualidade de Vida e o Desenvolvimento Integral da Comunidade.” (SANTIS, 2014, p. 44)

Os movimentos sociais, segundo Gohn (2012), mobilizam comunidades por meio de ações concretas, seja no ambiente construído, angariando equipamentos urbanos, mutirão de construção de casas, assim como pela cultura do próprio movimento, que fortalece a comunicação entre os participantes e usuários, assim como consolida uma consciência coletiva por mudança, evitando formas assistencialistas vindas do Estado e fortalecendo seu papel de ator no diálogo com as instâncias governamentais.

Segundo Soares (2010),

“(...) as formas de organização popular que aconteceram em Heliópolis durante os anos 80 e 90 nos mostram hoje os resultados alcançados através dos equipamentos sociais conquistados e da participação” (SOARES, 2010, p. 45)



Instituições escolares de ensino infantil e fundamental em Heliópolis. Geosampa



Instituições de apoio à criança e adolescente. Geosampa

Para Santis (2014), o movimento social de Heliópolis e região contribuiu para formar espaços de participação e cidadania, além de abrir caminhos para o protagonismo comunitário.

Gohn (2012) reconhece que os movimentos sociais passaram por diversas transformações, principalmente em relação ao formato institucional que assumiram. Durante os anos 80 conquistaram muitas de suas reivindicações, sendo um ator legítimo nas negociações em relação à distribuição dos bens públicos coletivos. Atualmente, a autora observa que a desmobilização é intensa, atribuindo-a ao descrédito nas organizações e ausência de participação ativa dos indivíduos nos movimentos (GOHN, 2012, p.109).

As mudanças ocorridas nos movimentos sociais são fruto de transformações internas ao próprio movimento, como o enfraquecimento das relações e a individualização de projetos antes coletivos. As mudanças externas estão relacionadas à conjuntura política, às adaptabilidades que os movimentos tiveram que assumir perante o contexto econômico e político que o país atravessava.

Para Santis (2014) outro fator que influenciou na descaracterização dos movimentos foi a mudança do perfil da Igreja Católica, outrora progressista, assumindo um papel evangelizador em comunidades pobres. Além disso, as instituições não governamentais cresceram em tamanho e formas de atuação durante os anos 1990, ocupando o espaço dos movimentos sociais.

Os movimentos sociais que formaram a UNAS se basearam na busca por direitos fundamentais. Esse processo contou com a formação de uma rede e articulação entre a base, liderança e assessorias externas.

O protagonismo comunitário de Heliópolis carrega tensões e contradições, como em todo processo que envolve diferentes atores e busca por autonomia (SANTIS, 2014). Dentre esses processos, houve a necessidade de legalizar a Comissão de Moradores em 1986, pois, segundo Silva (2016), a gestão de Jânio Quadros impôs essa condição para negociar intervenções urbanas na favela.

Portanto, a fundação da UNAS partiu de uma necessidade do poder público de elencar um interlocutor para facilitar as reuniões e negociações com as instituições que interviriam na favela, como Cohab e Sehab (SAMPAIO, 1990).

Esse processo de legalização da Comissão através da criação da UNAS trouxe questões entre os entes acerca das contradições de seu projeto político – o potencial enfraquecimento do movimento com a institucionalização para estabelecer um canal de comunicação formal com o poder público.

A conjuntura sociopolítica do país fez com que a instituição assumisse esse formato. Segundo Avritzer (2012), a partir dos anos 1990 há uma ampliação de parcerias entre o poder

público e associações, ou melhor, inserções da sociedade civil e organizações no Estado, criando assim uma categoria de “semi-público”.

O surgimento da sociedade civil no Brasil e sua institucionalização resultam da resposta dos setores populares ao processo autoritário e antidemocrático de modernização do país, que alterou as relações cotidianas, além do fortalecimento de associações civis como atores importantes no processo democrático.

Para Avritzer (2012), a sociedade civil brasileira é uma instituição pluralista. É formada por grupos de associações religiosas e também por grupos ligados ao Estado na implementação de políticas públicas. Segundo o autor,

“(...) Este grupo tem ligações profundas com uma nova tradição de esquerda que surgiu durante a redemocratização. Seus laços mais fortes são com o Partido dos Trabalhadores e com as políticas participativas por ele implementadas no nível local, e sua participação varia em função da presença ou não do PT no poder. Quando o partido está no poder, este grupo de associações amplia-se em termos de membros, mostrando uma espécie de expansão e contração dinâmica que faz parte do comportamento da sociedade civil de São Paulo, devido à forte variação das orientações políticas no governo local desta cidade. O grupo religioso é mais estável, seus membros são mais ligados aos hábitos da população pobre e geograficamente está localizado fora do centro da cidade de São Paulo, e na maioria das periferias de grandes concentrações urbanas do país” (AVRITZER, 2012, p. 394-395).

Apesar das diferentes opiniões em torno da UNAS e de sua atuação na comunidade, o formato que ela tem hoje é uma maneira de garantir autonomia nas decisões das políticas públicas para a região. Seria uma nova forma de atuar frente aos projetos políticos de participação, cidadania e busca por direitos urbanos.

A UNAS foi institucionalizada nos anos 1980 como premissa para dialogar com a gestão municipal à época. Essa contrapartida foi exigida pelo prefeito Jânio Quadros (PFL:1986-1989), que só iria negociar políticas públicas na comunidade se a Comissão de Moradores de estruturasse dessa forma (SILVA, 2016). O histórico da bandeira do movimento é recordado por Santis (2014), que afirma que iniciaram a luta pela terra e por melhores condições de vida, reivindicando infraestrutura urbana para a população. Em 2012, a instituição assumiu a bandeira da educação. Apesar da mudança em relação ao lema inicial, a luta por moradia e direitos urbanos ainda são pontos caros à comunidade. No caso, a educação passa a ser um instrumento, um meio para se

conquistar não só políticas para o bairro, mas também fortalecer uma cultura de reconhecimento das lutas e sua manutenção⁴⁷.



Figura: Fachada da UNAS na Rua da Mina Central, 38 – Heliópolis. Fonte: Google Maps

De acordo com o site da instituição⁴⁸, a União de Núcleos, Associações dos Moradores de Heliópolis e Região surgiu em 1978 como Comissão de Moradores da favela de Heliópolis. Um dos propósitos da instância é garantir a autonomia das pessoas para efetivação da cidadania, independente da idade, “(...) procurando quebrar as paredes invisíveis que separam as periferias dos outros bairros da cidade” (UNAS, 2020).

Foi declarada de Utilidade Pública Municipal pelo Decreto lei nº 39.350 em 10/04/2000. Em 12/09/2006 foi declarada de Utilidade Pública Estadual pelo Decreto lei nº 51112. Foi cadastrada nos CMDCA - Conselho Municipal da Criança e do (nº600/cmdca/1996) e do COMAS – Conselho Municipal do Adolescente e de Assistência Social (nº 862/2003), além de fazer parte do Conselho Nacional de Assistência Social (nºR0519/2006). Segundo o Relatório de Atividades da Unas no site Prosas⁴⁹, a instituição é considerada uma instância do terceiro setor.

“A UNAS é uma entidade sem fins lucrativos decretada de Utilidade pública municipal, estadual e federal. Tem seu trabalho reconhecido na cidade de São Paulo, no Brasil e Internacionalmente, tendo recebido o prêmio Betinho de Cidadania, concedido pela Câmara Municipal de São Paulo. Pela sua atuação na rádio comunitária foi agraciada pela APCA Associação Paulista dos Críticos de Arte com o Troféu Cidadania - 2005. No ano de 2004 recebeu o Prêmio ITAÚ pelo seu trabalho na área de Educação” (RELATÓRIO ATIVIDADES UNAS, 2020, p.2).

⁴⁷ Consta em Silva (2016) que as reivindicações por outros direitos, para além da moradia, já faziam parte dos boletins da Comissão de Moradores/UNAS no início da década de 1980, levantando a necessidade de creches, assistência social, dentre outros (SILVA, 2016).

⁴⁸ UNAS. Disponível em : www.unas.org.br. Acesso em 18 jun 2020.

⁴⁹ UNAS. Disponível em: www.prosas.com.br. Acesso em 20 jun 2020.

A instituição se estrutura por meio de parcerias com o poder público, iniciativa privada e organizações sociais. Seu objetivo é auxiliar a implementação de serviços, projetos e programas de assistência social. Além disso, reforçar os movimentos de base. Em 2017, a UNAS assumiu o posto de melhor ONG do Brasil na categoria Desenvolvimento Local, de acordo com a Revista Época e Instituto Doar.

O site afirma que 10 mil pessoas são alcançadas mensalmente pelo trabalho desenvolvido pela instituição, através de 52 projetos sociais. Segundo o site da UNAS (2020), “(...) nosso trabalho é legítimo e atende de fato as necessidades da população de Heliópolis e Região, pois temos em nossa história e em nossa estrutura atual lideranças e pessoas que vivem aqui e entendem a fundo o que é preciso desenvolver” (UNAS, 2020).

Os projetos e programas da UNAS se distribuem em dez eixos de atuação, de acordo com o Relatório de Atividades da instituição (2018): educação, assistência social, empreendedorismo, cultura, esporte, direitos humanos, juventude e movimentos de base.

Santis (2014) esclarece que a UNAS, além de parceira da Secretaria Municipal de Educação, gere os programas, projetos e serviços dos Centros de Educação Infantil em Heliópolis (CEI), por volta de 11 unidades; administra 7 núcleos do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA); é responsável por 10 Centros da Criança e do Adolescente (CCA); 2 Projetos de Medida Sócio Educativas em Meio Aberto (MSE) e 2 Projetos de Serviço de Atendimento Social à Família (SASF) em parceria com a Secretaria Municipal da Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS).

A instituição também gere a Biblioteca Comunitária, projeto que contou com a participação do arquiteto Ruy Ohtake, além do Telecentro. Em parceria com o Estado de São Paulo - especialmente com a Secretaria de Agricultura do Estado de São Paulo – gere o programa “Viva Leite”; por meio de convênio com a Defensoria Pública do Estado de São Paulo, faz assessoria jurídica no bairro.

Além disso, a instituição administra o Ponto de Cultura de Heliópolis, junto ao Governo do Estado. Outras parcerias foram feitas com outras instituições, tanto privadas quanto fundações: Fundo Socioambiental Casa, Habitat para a Humanidade Brasil, Instituto Coca-Cola Brasil, Facebook Brasil, ActionAid, Fundação Ford, Kinder Not Hilfe, dentre outras.

A demonstração financeira do relatório das atividades (2018):

	Receitas	Despesas
2015	R\$ 27.207.784,72	R\$ 25.151.507,68
2016	R\$ 32.841.989,00	R\$ 33.712.420,62

2017	R\$ 38.554.909,59	R\$ 37.059.830,75
2018	R\$ 38.647.348,87	R\$ 39.239.255,32

Tabela: Evolução anual, de 2015 a 2018. Fonte: Relatório UNAS, 2018.

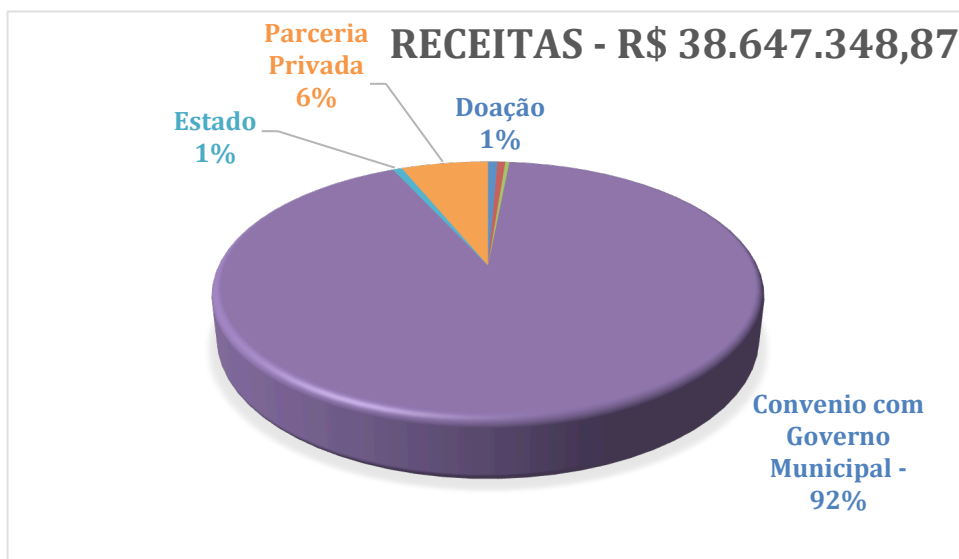


Gráfico: Receitas 2018. Fonte: Relatório UNAS, 2018.

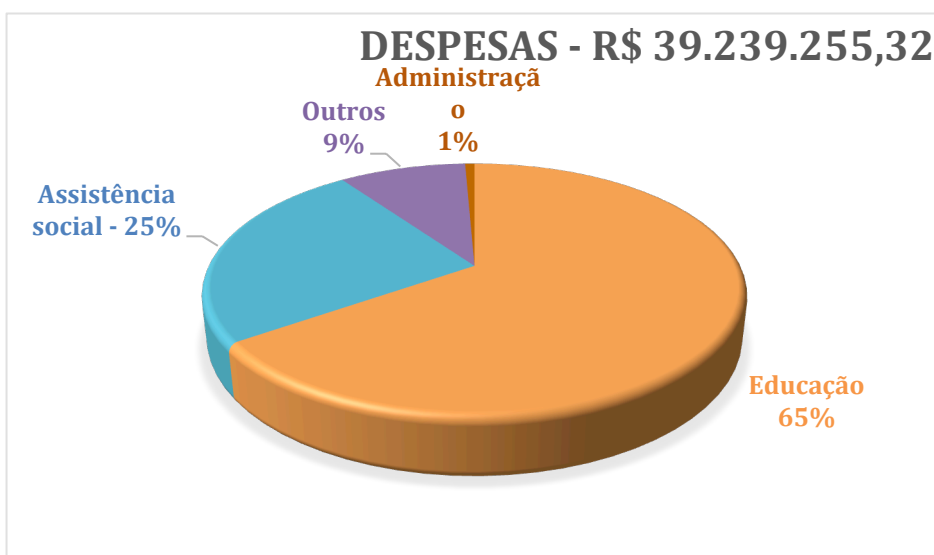


Gráfico 2: Despesas 2018. Fonte: Relatório UNAS, 2018.

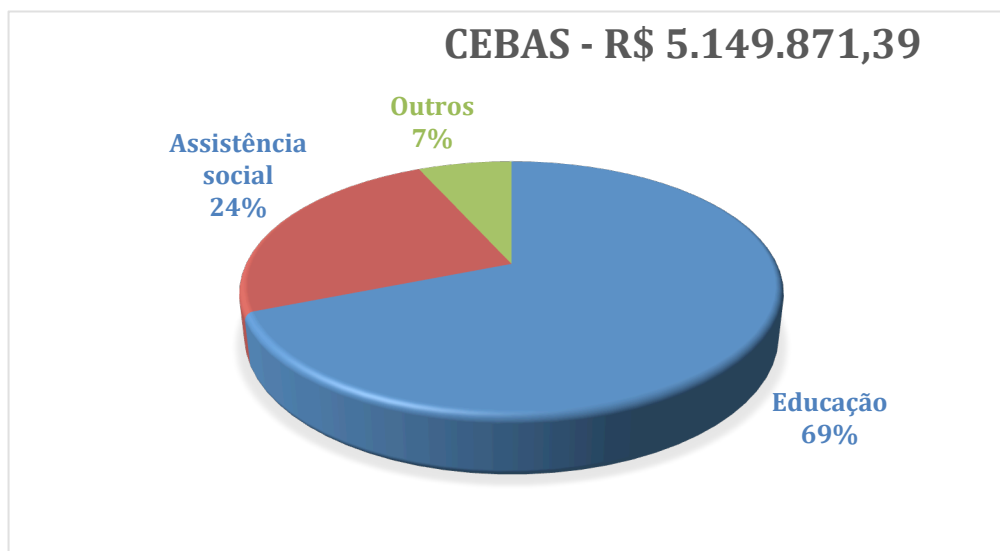


Gráfico 3: CEBAS. Fonte: Relatório UNAS, 2018.

Segundo Santis (2014), as lideranças da instituição afirmam que o mais difícil é gerir os serviços conveniados com o poder público e, ao mesmo tempo, fortalecer os ideais formadores da entidade junto aos contratados. A instrução dos funcionários é um aspecto muito caro aos integrantes, para melhorar o atendimento oferecido à população e requalificar a militância em termos de ação política no quadro administrativo. Segundo Santis (2014), “(...) as práticas desenvolvidas pelos dirigentes da entidade no enfrentamento dessas questões estão diretamente relacionadas ao percurso de construção do Projeto Bairro Educador de Heliópolis” (SANTIS, 2014, p. 48).

Os ideais formadores da força política de Heliópolis, como sociedade civil, cidadania e participação sofreram mudanças conceituais e práticas no decorrer dos anos 1990. Segundo Dagnino (2005), as mudanças que ocorreram nesse período fazem parte de um projeto maior, conhecido como “confluência perversa”, que seria uma adaptação dos direitos políticos e sociais de um grupo social marginalizado a um modelo econômico que reforça a austeridade fiscal, a negligência do Estado com o compromisso social com as populações vulneráveis e uma presença predominante do mercado (DAGNINO, 2005).

Essa descaracterização dos conceitos, ou mesmo esvaziamento deles, vem junto com um fortalecimento de uma individualização do cidadão, o qual passa a ser consumidor e inserido em

⁵⁰ O CEBAS – Certificado de Entidade Beneficente de Assistência Social é um certificado concedido pelo Governo Federal, por intermédio dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Agrário e da Saúde, às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecidas como entidades beneficentes de assistência social que prestem serviços nas áreas de educação, assistência social ou saúde. De acordo com a Lei 12.101/09 e Decreto nº 8.242/2014, o certificado concede isenção de contribuições para a seguridade social (INSS cota patronal e PIS)

uma rede de mercado. Esse cidadão “solvente” é criado para se afastar das pautas e lutas coletivas.

Portanto a UNAS é uma instituição prestadora de serviços públicos que tem uma estrutura organizacional de uma empresa, com funcionários e empregados, necessitando fazer parcerias com outras iniciativas para angariar receitas para manter suas atividades e ampliá-las.

Apesar da UNAS gerir, de forma conveniada, alguns serviços públicos para a favela, o desenho e implementação da maior parte das políticas públicas ainda é realizado pelo poder público. Segundo Castilho (2013), a região é bem provida de equipamentos de saúde e de educação, como creches, centros educacionais – CEU Heliópolis e CEU Meninos, e centros de saúde, como o Hospital Heliópolis e o Ambulatório Municipal de Especialidades (AME). Em relação aos acessos e transporte, fica próxima à estação de metrô Sacomã e é delimitada por vias que são bem assistidas pela rede de transporte público, como a Estrada das Lágrimas, Av Almirante Delamare, Rua Cel. Silva Castro e Rua Cônego Xavier.

Os serviços públicos realizados em Heliópolis abrangem infraestrutura, drenagem, coleta de esgoto e distribuição de água, assim como canalizações dos córregos Sacomã (finalizada) e Independência (em andamento).

As políticas públicas mais recentes, voltadas à urbanização da favela, contaram com a Prefeitura Municipal de São Paulo, CAIXA, CDHU, SABESP e Fundo Municipal de Saneamento Ambiental e Infraestrutura (FMSAI).

2.2. Plano Urbanístico de Heliópolis enquanto política integrada⁵¹

O Plano Urbanístico de Heliópolis se apresentou como um instrumento de integração às políticas municipais de habitação para a favela, além de buscar consolidar a união entre os bairros do Ipiranga e Heliópolis, buscando inserir este último à “cidade formal”. Ele foi desenvolvido pela SEHAB e contou com a participação da comunidade, da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU) e da Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente (SVMA).

Castilho (2013) afirma que o PUH levantou com um total de 19.893 domicílios, compostos por autoconstruções e produções da FUNAPS, PROMORAR, PROVER, Bairro Legal (até 2004) e por SEHAB (até 2005). O desenho do PUH abrange quatro áreas: Habitação, Mobilidade, Meio

⁵¹ Plano Urbanístico de Heliópolis. Como transformar Heliópolis em um bairro com mais qualidade de vida. In: Prefeitura de São Paulo, 2012, CD-ROM.

Ambiente e Bairro Compacto, as quais foram discutidas em fóruns com a comunidade, desde o seu desenho do projeto até a implementação.

Essas quatro frentes identificaram, analisaram e propuseram diretrizes para melhorar as condições urbanísticas da área. A Secretaria de Habitação levantou cinco mil casas em situação de risco e/ou insalubres. Sua proposta foi a remoção e relocação em proximidades com novas unidades construídas. Como a remoção, na maioria das vezes, se dá no interior das quadras, estes espaços serviriam para criação de equipamentos públicos, espaços de lazer etc. Para os casos de moradias autoconstruídas, é proposto o serviço de saneamento básico.

Para a mobilidade foi sugerido um sistema de integração de transporte e pessoas, priorizando os deslocamentos de pedestres e ciclistas, e isolando o transporte por automóveis. O Meio Ambiente propôs como diretriz trabalhar com os espaços residuais, oriundos das moradias insalubres e/ou em risco. Esses lugares dariam espaço a áreas permeáveis e arborizadas, aumentando a drenagem urbana e criando espaços de lazer e convivência. Já a ideia do Bairro Compacto busca diversificar serviços, lazer e habitação através de projetos que se adequem à realidade topográfica, urbana e social do contexto.

O Plano pensou em intervir em Heliópolis dentro de uma perspectiva integrada, partindo de diretrizes e ações dialógicas no contexto de uma favela. Segundo Castilho (2013), o PUH não pensou apenas a habitação de interesse social, mas o saneamento, infraestrutura, cultura, lazer, educação.

Apesar das intervenções do Plano terem sido desenvolvidas, Heliópolis ainda carece de infraestrutura e serviços básicos de saúde. No entanto, o projeto apresentou uma mudança importante na urbanização da favela e de sua integração à cidade legal.

2.3. EMEF Presidente Campos Salles

A EMEF Presidente Campos Salles surgiu como Escolas Agrupadas de São João Clímaco, em 1957. Dez anos depois, a estrutura de madeira foi substituída por alvenaria, com 12 salas e capacidade para atender mil alunos. De acordo com Mazon e Nogueira (2005):

“A EMEF Pres. Campos Salles surgiu antes do início do processo de favelização de Heliópolis. Foi criada pelo Decreto nº 3206 de 23/08/56, como Escolas Mistas de São João Clímaco. Em 1957, onde hoje é o Largo de São João Clímaco, foram construídos dois galpões, um com duas salas e outro com três. Foi inaugurada em 27/02/57 e começou a funcionar em 21/03/57. Em 1967 foi inaugurado o prédio de alvenaria, com 12 salas e 1000 alunos, prédio este em que a escola ainda funciona” (MAZON;NOGUEIRA, 2005, p.12-13).

Ela faz parte hoje do CEU Heliópolis, no bairro de São João Clímaco, distrito do Ipiranga. Sua localização faz com que esteja sob jurisdição da Diretoria Regional de Educação do Ipiranga – DRE/Ipiranga.



Imagem: Escolas em madeira. Fonte: Acervo UNAS



Imagem: EMEF Presidente Campos Salles em 1970. Fonte: Acervo EMEF Campos Salles

A escola dispõe de cursos de Ensino Fundamental (Ciclos I, II e III) e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atende os três períodos: matutino, vespertino e noturno e abarca 1.400 estudantes. Sua equipe gestora é composta pela direção, assistentes e uma coordenadora pedagógica.

A instituição trazia um estigma de “escola dos favelados, dos marginais e dos baderneiros”, pois apresentava problemas recorrentes de violência envolvendo os estudantes e pessoas ligadas ao crime. Por causa disso, quando as crianças aprendiam a ler e a escrever eram retiradas de lá. Segundo Navarro (2018) “(...) esse estigma foi superado apenas no final de 1988, tendo sido substituído pela denominação “escola da comunidade” (NAVARRO, 2018, p.67).

No dia 21 de novembro de 1995, a nova direção assumiu a escola e deu início a um projeto de integração entre Escola-Comunidade, buscando criar uma parceria para lutar pelos direitos da população de Heliópolis.

O diretor à época, Braz Rodrigues Nogueira, assumiu a escola com duas coordenadoras pedagógicas. Apesar de sua preocupação em querer realizar transformações na escola e não ser bem aceito pelo futuro corpo escolar, a relação organizacional firmada entre eles foi amistosa (VASCONCELOS, 2006).

Em 2004, em uma reunião do conselho escolar, surgiu a oportunidade de conversar sobre mudanças metodológicas inspiradas na Escola da Ponte, em Portugal e na EMEF Desembargador Amorim Lima, em São Paulo. O Projeto Político Pedagógico da escola se chamava “EMEF Presidente Campos Salles – Cidadania: uma questão de sobrevivência” e as duas ideias que faziam parte eram: a escola como um centro de liderança e tudo passa pela educação (NAVARRO, 2018).

Esses princípios se basearam na trajetória de vida e aprendizados do diretor⁵², que fazia questão de manter contato com a população e com as crianças, constatando que a escola não poderia ser um equipamento isolado da comunidade, pois assim não haveria mudanças em relação às injustiças sociais, quando não se observa o todo. Além disso, tanto a escola como os educadores têm o papel de se articularem com outras instituições, superando uma posição neutra.

Em 2005, mais três princípios foram acrescentados ao PPP da EMEF Campos Salles: autonomia, responsabilidade e solidariedade, baseados no projeto da Escola da Ponte.

Assim, o projeto político pedagógico ficou composto por cinco pontos: 1) A escola como um centro de liderança na comunidade onde está inserida; 2) Tudo passa pela educação, e não apenas pela escola; 3) Autonomia; 4) Responsabilidade; 5) Solidariedade. De acordo com o PPP da EMEF Presidente Campos Salles (2005),

Os princípios descritos acima serão vivenciados nas atividades desenvolvidas no cotidiano escolar por todos os estudantes, mas também pelos profissionais que trabalham na escola. Todos serão aprendizes neste processo. Com o passar do tempo, estes princípios perpassarão toda a comunidade de Heliópolis através dos estudantes, dos seus pais, da ação dos profissionais da escola e das lideranças que já estão envolvidas com o projeto (PPP EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES, 2015, P.19).

As mudanças foram além dos aspectos pedagógicos. A aproximação entre a equipe escolar, os pais e a comunidade fez com que, entre os anos 2006 e 2007, as paredes internas das salas da

⁵² Em entrevista, Braz Nogueira afirmou que esses princípios vieram de seus 19 anos de magistério (dados entrevista e dia).

escola fossem derrubadas. Transformaram-se, assim, em cinco grandes salões de estudo, agrupando os estudantes da mesma série. Com essa mudança, os professores elaboraram roteiros de estudo⁵³ em uma perspectiva de planejamento coletivo, visando integrar as áreas de conhecimento.



Acervo UNAS e Google imagens

Atualmente, a escola conta com 4 salões de estudos, uma sala de leitura, um laboratório de informática, uma sala de vídeo, uma sala de apoio pedagógico e uma quadra. Atende os três períodos e abarca 1.400 estudantes.

Apesar do movimento transformador dentro da EMEF Presidente Campos Salles, a escola estava rodeada por um grande terreno abandonado, o qual servia para o tráfico de drogas e demais crimes. Também existia um anseio por mudança na infraestrutura externa, uma intervenção que pudesse ser aproveitada por toda a comunidade, pela população. Até então, a escola estava localizada de frente para a Rua Cavalheiro Fontini e, atrás, era um grande terreno da subprefeitura do Ipiranga abandonado, o qual serviam ao tráfico e assassinatos.

É importante ressaltar que no final dos anos 90 a região de Heliópolis era assolada pelo crime organizado (SANTIS, 2014). Nessa época aconteciam toques de recolher impostos pelo tráfico de drogas e as taxas de homicídio e violência eram altas. Nesse contexto, em 1999, uma aluna da EMEF Campos Salles foi assassinada a poucos metros da escola. Essa situação gerou uma

⁵³Atualmente são conhecidos como “roteiros integrados” (NAVARRO, 2018).

comoção por parte dos líderes comunitários e da equipe escolar, reforçando a parceria entre escola e comunidade.

A primeira ação tomada foi a criação de um evento anual, a Caminhada pela Paz, em 1999. O trajeto começa e termina na EMEF Campos Salles e percorre 4 quilômetros por dentro das ruas e vielas da favela, com professores e representantes do poder público, crianças, estudantes, atores sociais, líderes comunitários. Segundo Santis (2014), a Caminhada busca conscientizar a comunidade e lutar por políticas públicas para a região.



8ª Caminhada pela Paz. Acervo: UNAS

Esse marcha anual originou outro movimento, o Movimento Sol da Paz, se organiza por meio de encontros mensais para discutir e tomar decisões sobre a caminhada, e também pensar em possibilidades de atuação, integração de políticas para Heliópolis.

Segundo Santis (2014), os objetivos do Movimento Sol da Paz são:

1. Organizar e coordenar a Caminhada Anual pela Paz
2. Avançar no processo de integração das escolas e região
3. Captar as necessidades da comunidade, trazendo-as para o debate, visando o encaminhamento de ações conjuntas para a superação das mesmas
4. Despertar nas lideranças comunitárias a compreensão de que a educação é fundamental para a solução dos problemas da comunidade
5. Fortalecer as escolas da região para que se tornem centros de lideranças e assim possam contribuir efetivamente no processo educacional
6. Compreender que a violência é um problema social e que a solução não está só na punição dos violentos, mas na problematização de toda a organização social
7. Levar os moradores de Heliópolis a perceber que a superação do medo está na união dos membros da comunidade
8. Incentivar todas as escolas e demais entidades da comunidade a desenvolver atividades cotidianas que tenham como finalidade a aprendizagem do convívio respeitoso

9. Transformar Heliópolis num Bairro Educador (SANTIS, 2014, p. 72).



História:

O Movimento Sol da Paz surgiu em 1999, quando uma aluna da EMEF Presidente Campos Salles foi assassinada no caminho de volta da escola para sua casa. Leonarda tinha 15 anos e se tornou símbolo da luta contra a violência que vitimava muitos jovens na comunidade. O então diretor da escola, Braz Rodrigues Nogueira, buscou lideranças comunitárias, como João Miranda – na época Presidente da UNAS, para realizar a 1ª Caminhada Pela Paz naquele mesmo ano.

Caminhada pela Paz. Acervo UNAS

As mobilizações, com o passar dos anos, foi fortalecendo a união dos atores EMEF Campos Salles e lideranças da UNAS⁵⁴. O objetivo era mudar o perfil dos frequentadores do lugar através de uma intervenção urbana, ficando a EMEF Campos Salles e a EMEI responsáveis por este novo espaço, um espaço pedagógico. Um dos primeiros passos foi fechar a rua que passava em frente à escola, a Rua Cavalheiro Frontini⁵⁵. Esses movimentos em prol de ações no bairro contou com a presença da Diretoria da UNAS, que passou a participar dos Conselhos Escolares e eventuais reuniões da escola.



⁵⁴ Essa situação fez com que as organizações (EMEF Presidente Campos Salles e UNAS) se unissem em prol de um movimento a favor da cultura da paz e da educação para além dos muros da escola. Essa união foi firmada pela formação de um curso “Educação e Cidadania”, para pais e lideranças, formado por três ou quatro encontros, mostrando a escola pública por dentro. Um dos principais objetivos foi mostrar às pessoas que a mudança dependia da mobilização de todos os envolvidos, pois só a comunidade escolar não teria força para fazer modificações (Entrevista Braz Nogueira, 2019).

⁵⁵ A rua ainda existe, apenas o trecho que passava em frente à escola foi fechado.

Rua Cavalheiro Frontini, em frente à EMEF Pres. Campos Salles, antes de ser anexada ao projeto. Acervo: EMEF Campos Salles



Antiga praça em frente à EMEF Campos Salles. Acervo: EMEF Campos Salles

Após os encontros, surgiram cinco comissões, dentre elas a “Relação Escola-Comunidade” que, inicialmente, era gerida pelo diretor Braz Nogueira e duas coordenadoras pedagógicas. Depois o grupo tomou corpo, abarcando professores, alunos, ex-alunos e comunidade. As reuniões aconteciam uma vez por semana para discutir os casos escolares. Outro grupo criado foi o “Manutenção e Conservação”, voltado à reforma e infraestrutura da escola, pois a burocracia da Secretaria de Educação dificultava o repasse de verba. Outras comissões criadas foram Cultura, Esporte e Lazer e Reivindicação. Esta última era composta por toda a diretoria da UNAS.

Apesar dessas comissões terem deixado de existir, suas ações têm força de atuação até hoje na comunidade. Por exemplo, a Caminhada da Paz, foi um projeto que resultou dessas interações e é mantido até hoje pelos estudantes, mesmo com a saída dos professores mobilizadores.

Finalizando este capítulo, a história de Heliópolis está diretamente ligada à trajetória dos movimentos sociais enquanto instrumento de reivindicação política e formação de atores sociais, os quais idealizaram o Bairro Educador na favela. As pressões do poder público confluíram para a criação da UNAS, a qual se coloca como a associação mais representativa da comunidade. Apesar do papel de prestadora de serviços à comunidade, muitas pessoas a enxergam como um braço do Estado, e não concordam com a manutenção do padrão assistencialista, reforçando esse status quo. Esse quadro tem preocupado os dirigentes da instituição, pois a não credibilidade nas suas ações e o não interesse pela cultura do movimento são uma realidade.

3. A INTERAÇÃO

A implementação e gestão do Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis (CEU Heliópolis) à luz da participação e dos ciclos de políticas públicas.

A favela de Heliópolis, como descrito no capítulo anterior, carrega um histórico de insuficiência de políticas públicas na comunidade e altos índices de vulnerabilidade social e violência. No entanto, o movimento comunitário organizado vem se mobilizando e fazendo parcerias com diversos atores para transformar a favela em um “Bairro Educador”.

As décadas de 80 e 90 foram períodos em que o crescimento populacional e o inchaço das periferias se intensificaram, contribuindo para urbanizações precárias promovidas pela tríade: ocupação clandestina, a casa própria e a autoconstrução (BONDUKI, 2014).

Apesar disso, a comunidade de Heliópolis se constituiu como organização para reivindicar direitos e projetos urbanos. A UNAS, assim, tem uma trajetória social e comunitária que garantiu intervenções urbanas, culturais e educacionais para a comunidade (PPP, 2018).

O objetivo maior da instituição é tornar a comunidade um “Bairro Educador”. De acordo com o projeto político-pedagógico do CEU Heliópolis (2020), “(...) Heliópolis transitou de uma estrutura urbanística que a caracterizava como favela, e cujos esforços se dirigiam às demandas por habitação, regularização de terras e serviços sociais básicos, a uma articulação comunitária que busca a construção e consolidação de um Bairro Educador” (PPP, 2020, p. 5).

Tendo em vista esse objetivo comum, busca-se neste capítulo fazer um levantamento do passo a passo ao longo dos anos 1995 a 2015 da concepção, implementação e gestão dos equipamentos que são resultado do projeto “Bairro Educador”, o Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis – que se tornou CEU Heliópolis no ano de 2015.

As interações que acontecem no nível local, a partir dos atores da comunidade e servidores públicos podem exercer influências importantes no desenho e gestão da política pública. Em se tratando de educação, mudanças incrementais na base podem melhorar modos de fazer e ensinar, aumentando a autonomia e abrindo espaço para implementação de ideias novas.

O projeto foi sendo elaborado a partir das relações institucionais e pessoais, seguindo um processo muito mais orgânico e popular do que, de fato, burocrático administrativo. No entanto,

apesar dos equipamentos terem vindo de demanda da comunidade, sua estrutura organizacional segue os parâmetros estatais. Ou seja, depende politicamente e financeiramente do governo para sua manutenção e estruturação interna.

A literatura utilizada neste capítulo se baseia nas obras de Lavallo (2011, 2012); Vera e Lavallo (2012); Lotta (2019); Amâncio, Serafim e Dowbor (2011); Tatagiba (2007); Lipsky (2019). Esses autores trazem, respectivamente, os estudos sobre a participação e atores sociais; sobre a implementação de políticas públicas; sobre o controle microterritorial e sobre os Burocratas de nível de rua.

Esse percurso vem qualificado da conjuntura política e econômica do período, além das gestões municipais paulistas vigentes. As relações institucionais, os atores sociais e políticos, além das organizações filantrópicas e privadas que participaram do processo serão apontados.

Para entender o início do percurso de implementação da política pública do CEU Heliópolis, é preciso compreender como a EMEF Presidente Campos Salles se transformou em um ator de peso para o andamento desse processo e de que forma o servidor público, construiu autonomia com a chancela da comunidade para angariar equipamentos de educação para a favela.

3.1. Relação EMEF Presidente Campos Salles e Prefeitura de São Paulo

A escola Presidente Campos Salles está inserida na rede pública municipal da cidade de São Paulo. Apesar de, administrativamente, está submetida à Subprefeitura de Educação do Ipiranga, as mudanças que aconteceram no seio escolar nos anos 1990 partiram de um movimento composto por servidores públicos do corpo escolar e pela comunidade de Heliópolis.

Contudo, a rede de ensino pública também passou por profundas transformações com as diferentes gestões municipais, modificando a organização escolar e o desenho das políticas públicas.

De acordo com Silva (2019), a existência das bases da Campos Salles se deve à gestão de Luiza Erundina (1989 – 1993), contando com Paulo Freire como Secretário de Educação (SME/SP) e, posteriormente, Mario Sérgio Cortella. A política que nasceu naquela gestão e se mantém até hoje é o MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos).

Essa gestão ampliou as possibilidades do direito à educação, a qual também influenciou Heliópolis e as escolas, abrindo espaço para que projetos alternativos se fortalecessem. A conjuntura política também foi favorável, uma vez que Erundina assumiu logo após a abertura democrática e a institucionalização de pautas universais à educação. Portanto sua gestão buscou valorizar a escola pública junto aos interesses populares. Com Paulo Freire como Secretário de

Educação, os espaços participativos foram fortalecidos, assim como mecanismos de participação criados – como a UMES (União Municipal de Estudantes Secundários). Seu intuito era criar grêmios nas escolas, valorizar os conselhos escolares, e cuidar da formação de professores.

Nessa mesma gestão foi implantado o sistema de ciclos na prefeitura de São Paulo. Esses ciclos trariam mais integração em relação ao aprendizado do estudante. Segundo Silva (2019), “(...) seria uma proposta de rompimento com a lógica da seriação, buscando a democratização do ensino” (SILVA, 2019, p. 93). Para Jacomini (2004), o sistema estruturado dessa forma ampliaria as possibilidades de aprendizagem do estudante e de seu próprio desenvolvimento.

Como o sistema de ciclos foi implementado no final da gestão Erundina, poucos resultados foram vistos, até porque as gestões seguintes não seguiram o projeto como desenhado. Apesar do sistema de ciclos ter continuado a existir, os objetivos pedagógicos e os trabalhos com os professores foram abandonados.

As gestões de Paulo Maluf (1993 – 1996) e Celso Pitta (1997 – 2000) não foram convenientes para a comunidade de Heliópolis porque retomaram a centralização das políticas públicas e não promoveram espaços de participação. Assim, a atuação dos movimentos sociais teve que ser muito maior, pois a prefeitura constantemente colocava em risco o direito de moradia da população.

Ainda nesse período, o Estado de São Paulo admitiu a progressão continuada nos tempos escolares. A partir de então, a prefeitura dividia os ciclos – de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª). Segundo Silva (2019), também foi resgatado a separação da escola em “primário” e “ginásio” e a segmentação dos professores pela formação.

A gestão municipal seguinte, de Marta Suplicy, tentou aplicar diretrizes para rede escolar similares às que foram gestadas em 1992 (MANTOVAN, 2017). No entanto, não conseguiu mudanças efetivas. Para Mantovan (2017), a principal realização em termos educacionais para o município na gestão de Marta foram os CEUs e o programa de transporte escolar gratuito.

Na gestão seguinte, Serra/Kassab (2005 – 2012), foram aplicadas diretrizes e ações que buscavam igualar as salas de aula a partir do “rendimento” dos estudantes, aumentando o número de alunos por sala, dialogando com a política educacional estadual.

Quando Fernando Haddad (2013 - 2016) assume a prefeitura, de imediato anuncia um programa de reformas chamado *Mais Educação São Paulo* que gerou controvérsias entre os professores municipais, pois esse pacote trazia mudanças salariais. Além disso, segundo Silva (2019) e Mantovan (2017), apesar dos documentos ressaltarem a gestão democrática e a

participação da comunidade escolar, os educadores ficaram incomodados com o curto período de tempo para que emitissem suas opiniões em relação a mudanças tão profundas na categoria.

Nesta gestão e diante dos fatos, a EMEF Presidente Campos Salles foi a favor da prefeitura petista. O ex-diretor Braz Nogueira afirmou que a escola poderia ser utilizada como referência para a rede escolar municipal. Para Silva (2019), “a gestão Haddad foi um momento em que a escola se aproximou e regularizou seu caráter ‘experimental’” (SILVA, 2019, p.94). Esse fato demonstra um movimento de pró-atividade da EMEF Presidente Campos Salles com o debate educacional mais amplo, fora de suas extensões espaciais.

A reforma proposta pelo governo trazia a separação do Ensino Fundamental em três ciclos: do 1º ao 3º ano como ciclo de alfabetização, com professoras alfabetizadoras e multidisciplinares; do 4º ao 6º ano (9 a 11 anos) é o ciclo interdisciplinar, que visa articular os conhecimentos; e do 7º ao 9º ano seria o Ciclo autoral, finalizando o período com a apresentação do TCA (trabalho colaborativo autoral), ampliando as reuniões em grupo e alimentando pensamento crítico dos alunos.

Apesar das mudanças na rede de ensino de 2014 trazer inovações para o campo do aprendizado e educação, a autora Mantovan (2017) levanta que a resistência se deu pelo fraco processo dialógico com o magistério. Além disso, os ciclos, os quais foram pensados para ampliar o tempo de aprendizagem, reforça o controle por meio de avaliações obrigatórias, notas e retenção.

Especificamente sobre a EMEF Presidente Campos Salles e sua postura em relação às mudanças promovidas pela prefeitura de São Paulo, é preciso ressaltar que a escola eventualmente era contrária às gestões municipais e o seu projeto pedagógico foi realizado sem o consentimento dos órgãos municipais. Apesar de manter uma relação burocrático administrativa necessária à rede escolar, conseguiu estabelecer autonomia junto à comunidade para firmar parcerias com a rede privada e ONGs⁵⁶.

As ações da EMEF Presidente Campos Salles são realizadas com muita autonomia e apoio da comunidade. De acordo com a literatura de Burocracia de Nível de Rua, as interações entre servidores públicos e comunidade são baseadas em dois aspectos: discricionariedade e autoridade. Em relação à discricionariedade desses funcionários, tem-se: “(...) Eles são geralmente respeitados em suas áreas de especialização e são relativamente livres da supervisão

⁵⁶ A EMEF Presidente Campos Salles conseguiu apoio da ONG ActionAid e projetos da Fundação Telefônica Vivo, a qual busca a inclusão digital das escolas públicas através da concessão de computadores para as atividades escolares. Visto em: <http://fundacaotelefonicavivo.org.br/projetos/inovaescola/emef-presidente-campos-salles-sp/>

de seus superiores (...)” (LIPSKY, 2019, p. 56). E sobre autoridade, “(...) as discrepâncias entre declarações políticas e a política real (...) seria encontradas não na quebra ou inadequação do sistema de conformidade, mas na estrutura do contexto de trabalho, no qual os interesses “antagônicos” dos trabalhadores surgem” (LIPSKY, 2019, p.62).

Segundo Silva (2019), o protagonismo da EMEF Presidente Campos Salles bem como sua divulgação, foram ações bem vistas pela prefeitura, que apoiou o projeto por meio da disponibilização de material escolar e melhores condições de trabalho aos professores, por meio de um contato extra administrativo. O fato de ter sido bem visto pela prefeitura diz muito sobre a qualidade do trabalho que é feito, o qual não se pode ser reduzido a formatos programáticos. Muitas vezes os servidores públicos precisam de respostas para as dimensões humanas, que demandam um olhar específico e sensível, não cabendo em formatos programados. Segundo Lipsky (2019), “(...) a busca pelo equilíbrio justo entre compaixão e flexibilidade, por um lado, e imparcialidade e aplicação rígida das regras, por outro, apresenta uma dialética na reforma do setor público” (LIPSKY, 2019, p.60).

Essa relação reforça a autonomia da escola para gerar transformações locais, um movimento de interação e apoio entre política e comunidade.

3.2. O Bairro Educador

A EMEF Presidente Campos Salles e a UNAS formam uma parceria de mais de quinze anos, atuando na aproximação da escola com a comunidade e na busca por políticas públicas integradas e condizentes com a população. Segundo Santis (2014), a UNAS participou da formação do projeto político-pedagógico da escola e, conseqüentemente, a escola reforçou a representação da instituição na comunidade.

O espaço que foi dado à educação pós Constituinte de 1988, de universalização da educação, foi um dos motivos para a aproximação entre a comunidade de Heliópolis à EMEF Presidente Campos Salles. Portanto, para Santis (2014), o Projeto Bairro Educador vem do “(...) processo de gestão pedagógica da EMEF Presidente Campos Salles e sua abertura a uma comunidade que passa a se comprometer e participar de políticas públicas na região, com destaque para as questões educacionais” (SANTIS, 2014, p. 74).

Portanto, a autora afirma que existe uma relação dialógica e de busca por um bem comum. Dessa forma, o surgimento do conceito e projeto Bairro Educador é resultante dessa jornada de atuação em torno do protagonismo social em busca de articulação e negociação com o poder público por políticas públicas pensadas de forma participativa e integrada.

Um ponto importante trazido pela atual presidente da UNAS, Antônia Cleide, em depoimento à Santis (2014) foi pensar um projeto político pedagógico que fosse reflexo da comunidade e tornar a escola e as associações do bairro atores importantes na formulação de políticas públicas para a região, dando ênfase aos processos educacionais.

Uma das conquistas dessa parceria entre a escola e os movimentos do bairro foi a criação em 2007 do Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis que, segundo Santis (2014), foi um projeto que contou com os atores EMEF Campos Salles, a Prefeitura Municipal de São Paulo e a UNAS.

O cerne do conceito “Bairro Educador” vem de uma compreensão que a educação extrapola o edifício escolar. É um processo integrador, de união em prol de um projeto que envolva todas as pessoas, considerando os espaços e instituições como potenciais instrumentos educadores. Segundo Silva (2019),

O Bairro Educador é, na prática, uma articulação de entidades, coletivos e lideranças comunitárias e gestões de equipamentos públicos de educação, saúde, assistência social de Heliópolis, que organiza uma série de atividades. Está orientado por princípios políticos de organização coletiva e comunitária para construir espaços de diálogo e soluções para problemas, bem como para lutar por melhores condições de vida e de reivindicação e luta por direitos sociais (SILVA, 2019, p.63).

Um ator muito importante na configuração do projeto Bairro Educador em Heliópolis foi a educadora Arlete Persoli. A professora elaborou um texto que seria, segundo Silva (2019), “(...) uma espécie de carta de intenções e súmula de ações do projeto” (SILVA, 2019, p.64). Seu texto baseia o projeto político-pedagógico da EMEF Presidente Campos Salles, o PPP do CEU Heliópolis e os materiais do Movimento Sol da Paz.

Em uma passagem do PPP CEU Heliópolis (2020), o Bairro Educador é caracterizado como a dialética entre a prática pedagógica e o saber local, “(...) práticas orientadas por concepções que buscam balizar as ações humanas sobre o mundo” (PPP, 2020, p.22). A presença do legado de Paulo Freire permeia todo o conceito Bairro Educador e seus princípios, os quais são pautados na história da comunidade, de luta por uma política esperançosa, baseada na consciência e na superação das condições degradantes em que a população vive.

“Se os princípios nasceram da práxis da comunidade e retornam à ela, dando critério para o enfrentamento consciente dos desafios do cotidiano, formam, por isso, um código de ética que dá sentido às práticas sociais, ao mesmo tempo em que também é atualizado por elas. O trabalho consciente, então, impõe ao educador ou à educadora a necessidade de optar, ‘Mas lhe coloca também a necessidade de coerência com a opção que fez. Coerência que

jamais podendo ser absoluta, cresce no aprendizado que vamos fazendo pela percepção e constatação das incoerências em que nos surpreendemos ” (FREIRE apud PPP, 2020)

É importante salientar que o conceito Bairro Educador não nega o formato da escola, mas a vê como parceira em um projeto maior. Sua busca é criar uma nova cultura que vá além da escola e possa trabalhar com os espaços educadores que existem na comunidade, ampliando a visão de uma educação integral para todos (PPP, 2017).

Além disso, é do interesse geral a formação de parcerias, pois o Bairro Educador “Busca tecer uma rede de articulação entre o poder público, empresários, sociedade civil organizada, moradores e escolas, para a promoção do bem comum” (PPP, 2017). Para Silva (2019), se faz necessário pensar os interesses quando se fala no bem comum. Colocar empresários, moradores de Heliópolis e o poder público de um só lado é utópico dado contexto da própria natureza do sistema reprodutivo e das relações sociais, as quais possuem interesses divergentes (SILVA, 2019).

Ainda, a autora afirma que essa “igualdade” de interesses entre empresários e a comunidade só reforça o conceito de Arantes (2005), “surrealismo da empresa que não visa lucro”. O objetivo final de uma empresa é o lucro, mesmo quando essas parcerias advogam em nome de um possível “bem comum”.

Em relação às parcerias feitas com o Estado, estas podem ampliar os espaços do movimento social e da comunidade no controle das políticas públicas, assim como diminuir a sua responsabilidade no âmbito do seu dever administrativo. Portanto, a ideia do Bairro Educador também é promover transformações profícuas na comunidade e no desenho das políticas públicas que as atende. Segundo Silva (2019), “(...) o Bairro Educador pode, assim como a UNAS, agir como um braço do Estado, que transfere suas responsabilidades para a “sociedade civil” aí cristalizada” (SILVA, 2019, p. 65).

Assim, o papel do Estado em Heliópolis no contexto do Bairro Educador é o de prover recursos necessários para execução das políticas públicas – que são, majoritariamente, desenhadas pelo próprio governo. No entanto, a ideia de agente de mudança e meio transformador vem da comunidade. Silva (2019) reitera que as relações com o governo são meios necessários para alcançar o objetivo local. Já Santis (2014) ressalta que os atores governo e lideranças comunitárias têm estabelecido paridade nos diálogos:

“(...) [as lideranças comunitárias] têm segurança e negociam em nome e a favor de demandas comunitárias que se encontram social e politicamente articuladas. Acreditamos que tal postura revela um aprendizado adquirido ao longo de anos de reflexão sobre o fazer político do grupo, de uma

consciência já adquirida de seu papel histórico-social” (SANTIS, 2014, p. 98-99).

O fundamento educacional que pauta o Bairro Educador é o da Educação Integral, que busca articular a educação em uma dimensão maior e mais ampla, refletindo sobre o papel da socialização, cidadania e participação como instâncias formadoras. Para Silva (2019), integral é “envolver a vida de maneira completa, acontece também na escola pública, mas deve ultrapassá-la” (SILVA, 2019, p.66). Portanto os espaços em que os indivíduos se educam e educam uns aos outros são diversos, uma vez que a produção do conhecimento não está necessariamente atrelada à escola.

Essa amplidão nas formas de aprender converge as perspectivas do Bairro Educador e da EMEF Presidente Campos Salles. Os dois projetos vão se desenvolvendo em parceria, onde a escola se modifica internamente e também sua relação com os estudantes; já o Bairro Educador tenta fortalecer esse conceito na comunidade (SANTIS, 2014). É importante ter clareza que o “Bairro Educador” é uma concepção teórica e, para implementá-la, múltiplos atores e condições administrativas e orçamentárias devem estar em convergência. Por isso, a experiência do Centro de Convivência é exemplar porque conseguiu tirar essa ideia do papel.

Desde a interação entre a EMEF e a Prefeitura vê-se uma troca entre política e comunidade e isso reflete em como o CEU virá a ser implementado. De fato, política pública não é algo estático definido nas altas burocracias e implementado conforme. A política pública pode ser mais flexível e depende de múltiplos fatores como burocratas no nível da rua e participação social.

3.3. A implementação das políticas públicas

A implementação de uma política pública, seja ela baseada nos princípios do “Bairro Educador”, ou seguindo o formato programático público é complexa e desafiadora. Por mais difíceis que sejam, esses processos abrem espaço para transformações no modo como a política foi desenhada.

Em relação à formação e implementação de políticas públicas, seus estudos têm se complexificado dado o crescimento de abordagens analíticas. Dentre os estudos, tem-se os Burocratas de nível de rua, os quais surgiram na década de 1970 e compõem o grupo dos estudos *bottom-up*. O conceito que abrange essa categoria de Burocrata de nível de rua são os

funcionários públicos que interagem diretamente com os usuários, provendo um serviço público “em condições de escassez de recursos”⁵⁷ (LOTTA, 2019, p. 22).

Esses funcionários, que entregam o serviço público à população, deliberam o acesso aos direitos e benefícios governamentais às pessoas. Portanto, é por meio desse vínculo que as pessoas chegam à administração pública. E é através dessa relação, a face mais visível do Estado, que os cidadãos imaginam o que é a administração pública.

“É por isso que Lipsky os denomina como policymakers (fazedores de políticas públicas) em contraposição a executores de políticas públicas. Os burocratas de nível de rua têm como papel transformar políticas abrangentes (muitas vezes ambíguas e contraditórias) em ações práticas dentro de contextos com situações imprevisíveis e recursos escassos. Ou seja, é um trabalho altamente criativo, imprevisível e potencialmente incontrolável. E eles fazem tudo isso exercendo o que a literatura denomina discricionariedade, que é a margem de liberdade para tomada de decisão que os burocratas de nível de rua possuem (...)” (LOTTA, 2019, p. 23).

Portanto, a natureza estatal é complexa, assim como os processos relacionados à implementação das políticas públicas. Estas podem variar em relação às preferências, podem variar na forma (uso de diferentes instrumentos) e, também, podem variar em termos de atores (estatais e não estatais). No entanto, Lotta (2019) afirma que, “(...) a legitimidade da existência do estado é definida por sua capacidade de colocar políticas públicas em prática, materializando e dando vida concreta a elas” (LOTTA, 2019, p. 34). Essa capacidade de implementação das políticas públicas pode estar atrelada à parceria entre servidores públicos, sociedade civil e o próprio Estado.

Lipsky (2019) argumenta que “(...) Os cidadãos experienciam diretamente o governo através [burocratas de rua] e suas ações são de fato políticas públicas providas pelo governo” (LIPSKY, 2019, p. 28). O autor busca, através do seu trabalho, compreender o papel do burocrata de nível de rua na reestruturação de um setor público que oferece um serviço de qualidade e eficaz.

Esses servidores públicos, dentre eles: professores, diretores, assistentes sociais, etc, impactam profundamente a vida das pessoas, pois eles resgatam as expectativas das pessoas a respeito dos serviços públicos e suas posições na comunidade política. Eles mostram aos cidadãos seus benefícios e as sanções governamentais. Também supervisionam o tratamento que as pessoas recebem dos programas governamentais. Em suma, os burocratas de nível de rua

⁵⁷ LOTTA, G (Org). Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil. Brasília: Enap, 2019.

intercedem na relação constitucional entre os cidadãos e o Estado. Assim, eles possuem o direcionamento para ampliar a dimensão cidadã.

Esses servidores públicos são capazes de mudar as políticas públicas como foram desenhadas pelo alto escalão do poder público. Os princípios de autonomia e discricionariedade, ditos anteriormente, são fundamentais para a transformação da política de acordo com os anseios da comunidade.

3.4. A participação

Nos processos de implementação de políticas públicas, a participação é um instrumento que permeia grande parte dessas ações. Em Heliópolis, a participação se configura como um elemento de autonomia para as lideranças comunitárias e atores sociais, assim como é a base dialógica para conquistar e consolidar serviços públicos.

A “participação”, para o autor Adrián Lavalle, é uma atividade política inerente aos atores sociais. Ela vai variar de acordo com autores, vertentes teóricas e com os procedimentos que a institucionalizam. Essa amplitude em relação à caracterização do termo demonstra que a participação consegue abarcar diversos sentidos, sejam eles práticos, teóricos e institucionais.

Para o autor, o termo chega a ser “fugidio”. A razão para isso se dá pela complexidade na forma de medir a participação. Além disso, não existe um consenso sobre os efeitos esperados desse fenômeno. Mais ainda, qual seria a relevância em avaliá-la pelos seus efeitos.

O argumento do autor reflete no papel da participação enquanto ferramenta de interação social que, por si só, já é de grande importância para as relações pessoais. Segundo ele, “(...) ponderar a participação pela sua utilidade equivale a desvalorizá-la ou torná-la secundária em relação ao efeito almejado” (LAVALLE, 2011, p.33).

A participação no Brasil possui características peculiares. É construída no cenário nacional como uma categoria prática e relacionada às atividades de atores populares. A partir dos anos 1960, passou a ser atrelada à visão de superação e emancipação das camadas populares. A participação, assim, era tomada como uma ferramenta contra as injustiças sociais e por meio dela o povo iria desenhar sua história e assentar seus interesses e preferências.

Ela iria ampliar o acesso aos serviços públicos e efetivar direitos das camadas populares. Ademais, estava atrelada à Teoria da Libertação e ao papel da esquerda na conjuntura política. Para Lavalle (2011), “(...) a participação popular se inscrevia em perspectiva mais ampla preocupada com a construção de uma sociedade sem exploração. Nesse registro específico,

carregava a perspectiva da organização do explorados para a disputa de um projeto de sociedade” (LAVALLE, 2011, p.34).

Com a consolidação da Constituinte de 1988, a participação assumiu outra semântica. Passou a ser reconhecida como participação cidadã. A abertura política e os processos democráticos ampliaram o termo, o qual foi associado ao arcabouço liberal-democrático. O discurso em voga tinha que ser adequado às pautas universalizantes diante do contexto da nova Constituição. Portanto, os atores que escreveram os discursos da Constituinte ampliaram o entendimento do termo para abarcar outros atores sociais, como as organizações não governamentais (ONGs) que, segundo Lavallo, “(...) é um tipo de organização engajada em causas não distributivas – “pós-materiais”-, e amiúde portadora de discursos cifrados na linguagem dos direitos humanos” (LAVALLE, 2011, p.35).

Assim, o ideário participativo passou por diferentes enfoques desde a década de 1960, passando pelo ideal de emancipação popular, atravessando pautas universalizantes na Constituinte de 88 e abarcando as eleições políticas. A regulamentação dos princípios participativos na constituição auxiliou a institucionalização dos conselhos, os quais viabilizaram a participação na gestão das políticas públicas básicas.

Com o passar dos anos, as experiências participativas ajudaram a compor novos formatos e desdobramentos, os quais foram responsáveis pela inovação institucional democrática, auxiliando na criação de novas experiências em conselhos. O aumento dessas instituições voltadas ao controle burocrático das políticas públicas surge também pelo fato das eleições não darem conta, enquanto instrumento, de abarcar os anseios populares e o controle dos representantes (VERA; LAVALLE, 2012). Para os autores,

“(...) Sem dúvida, diversas inovações específicas merecem e vêm recebendo atenção. Contudo, o processo em curso delineado pela proliferação de tais inovações sugere uma pluralização institucional da qual estão emergindo democracias que não mais respondem às descrições animadas pela doutrina clássica da separação de poderes, nem por conceitos precisos da ciência política do século XX como o de sistema político” (VERA; LAVALLE, 2012, p. 119).

Atualmente, Lavallo (2011) reitera que o Brasil está em um momento da pós-participação, se colocando inclusive à frente da literatura internacional no que diz respeito ao estado da arte das indagações teóricas e empíricas. O autor afirma que esse contexto está relacionado ao processo histórico de grande alcance institucional do Estado no Brasil.

As críticas relacionadas à participação nos anos 1960 e 1980 estavam voltadas ao déficit de inclusão das instituições políticas. Depois da transição para a Constituinte, o país chegou a altos níveis de institucionalização, não somente no Brasil, mas também em outros regimes democráticos. A participação, portanto, se recoloca diante do contexto o qual foi inserida. Ela não perde sua forma original, mas assume um novo sentido quando nos “espaços participativos”.

Portanto, o “pós” refere-se às mudanças trazidas pela institucionalização dos arranjos participativos:

“Se atores sociais encontram-se plenamente inseridos em instâncias de controle sobre políticas públicas com trajetórias que já contam com pelo menos uma década de existência, não mais parece oportuno postular conexões normativas eventualmente plausíveis em vez de pesquisar os processos de participação em curso e de lhes extrair suas implicações mais gerais no plano da teoria” (LAVALLE, 2012, p. 14).

Os arranjos participativos não institucionalizados também acontecem a nível local. As experiências comunitárias e de bairro têm reforçado a autonomia e o poder de decisão das pessoas. Portanto, a participação é uma ferramenta importante na medida em que fortalece o sentido comunitário, assim como atua como agente de mudança das políticas públicas.

3.5. A política microterritorial e a participação

A participação social é um instrumento importante para entender a política microterritorial. As autoras Amâncio, Serafim e Dowbor (2011) afirmam que essa literatura, direcionada aos atores coletivos organizados, ajudam na compreensão de suas ações na melhoria da provisão de serviços públicos, abarcando inclusive a fase da implantação da política pública.

Os atores coletivos são retratados na literatura da participação desde da década de 1970, quando começam a se constituir enquanto organizações de base, sobretudo aquelas localizadas nas grandes periferias das cidades, tais como os conselhos populares de saúde, as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), os sindicatos, os clubes de mães, as Sociedades Amigos de Bairro (SABs), as pastorais organizadas pela igreja católica, etc.

A partir dos anos 1980, uma mudança expressiva redireciona o perfil dos atores coletivos. Os movimentos sociais perdem a força no debate brasileiro com suas pautas redistributivas frente à novas demandas da agenda pública. Dessa forma, novos formatos de interação entre Estado e atores coletivos surge, fazendo emergir uma nova categoria de ator: a sociedade civil, a qual passa a representar um conjunto de atores múltiplos.

Assim, os estudos foram redirecionados à relação do Estado com estes novos espaços participativos, visando a criação e expansão desses instrumentos. A importância desses espaços se dá na medida em que estabelecem relações com a cultura política, aumenta as dinâmicas internas entre os atores e seu potencial deliberativo, além de democratizarem a gestão local.

Segundo Tatagiba (2007), a literatura voltada à democratização das políticas formuladas vem crescendo bastante. No entanto, ela se restringe aos espaços a nível municipal. Ainda se faz tímida nas distinções analíticas sobre a participação em outras fases da política pública, principalmente no que diz respeito aos níveis submunicipais e espaços menores, como conselhos gestores e monitoramento de execução de políticas e programas.

O desdobramento disso é que “(...) as organizações fundadas em microterritórios e sua ação política local se tornam invisíveis, e as organizações mais estruturadas e articuladas em nível municipal em suas relações com o governo na construção das políticas públicas, ocupam lugar central das análises” (AMÂNCIO;SERAFIM;DOWBOR, 2011).

Assim, as autoras retomam uma reflexão importante sobre o aparato analítico que a literatura da participação traz: existe um vasto estudo analítico relacionado aos espaços participativos municipais, como conselhos e OPs, além de seus atores e dinâmicas internas. No entanto, negligenciam nos instrumentos analíticos que buscam analisar a melhoria dos serviços em microterritórios e em espaços não pré-estabelecidos.

Cobrando esta lacuna, o quadro de ações organizadas por pequenos grupos, que se estruturam no nível microterritorial e que incidem diretamente na provisão de serviços públicos, podem ser compreendidos pelo conceito de controle societal estabelecido por Gurza Lavalle e Isunza Vera (2010).

O controle societal traz uma compreensão robusta das possibilidades de interação entre atores sociais e estatais, abrangendo campos não formalizados, espaços consultivos não mandatários. Esses campos de estudo se tornam importantes porque

“(...) não existe evidência empírica de que formas menos rigorosas de controle social, realizadas por atores coletivos e individuais em âmbito local com grau de organização e coordenação menores, não contribuam para a melhoria do fornecimento de serviços públicos e das políticas públicas em geral, e para a garantia de direitos” (AMÂNCIO, SERAFIM, DOWBOR, 2011, P. 289-290)

Portanto, a definição de Controle Societal seria “a incidência de cidadãos sobre processos decisórios, seja mediante o fornecimento de informação, de terminação de prioridades, de implantação, seja mediante formas de avaliação e supervisão” (Gurza Lavalle e Isunza Vera, 2010, p.31).

Assim, os atores que interagem no desenho, implementação e monitoramento da política pública, reforçam ações de accountability societal. Para os autores, responsividade e sanção fazem parte da accountability, sendo também um subgrupo da categoria de controle societal.

Essa categorização permite analisar não apenas espaços participativos, canais institucionalizados ou alguns tipos de atores coletivos, mas vai além:

O repertório de expedientes de controle social compõe um amplo leque que abarca desde, por um lado, formas de participação pontuais e individualizadas – algumas vezes fragmentadas como nos sistemas de queixas –, até, por outro, a participação coletiva e institucionalizada, facultada para a tomada de decisões vinculantes na operação político-administrativa de funções públicas (Gurza Lavalle e Isunza Vera, 2010, p. 34).

Outra importante consideração feita pelos autores é a diferenciação analítica entre controle social e societal. O controle societal compreende o nível da ação coletiva, por atores coletivos organizados, podendo ser formalizados ou não, mas que fala em nome de outros (Gurza Lavalle e Isunza Vera, 2010). Os autores se afastam da concepção de tipos de controle que podem ser realizados por indivíduos. A abordagem de controle societal abarca um leque maior de ações e de atores e a literatura até então apresentada não desenvolveu ferramentas analíticas suficientemente satisfatórias.

Segundo Vera e Lavalle (2002), houve um crescimento exponencial de experiências participativas pautadas pelas noções de *accountability* e controle social democrático sobre atores políticos e políticas públicas na América Latina. No entanto, averiguar os limites e alcance desses fenômenos, bem como categorizar fatores que ampliam e limitam sua capacidade ainda se configura como um exercício novo - delimitando a análise aos estudos de caso.

3.6. Concepção, implementação e gestão dos equipamentos públicos do Centro de Convivência Educativa e Cultural

É a participação social e a relação entre esses burocratas do nível da rua na sociedade que, conectados à comunidade e o desejo de Bairro Educador que inicializa o processo de transformação dos equipamentos existentes no Centro de Convivência em um CEU.

A relação entre servidores públicos, lideranças e o equipamento público fez confluir o desejo de mudar Heliópolis, transformar em um Bairro Educador a partir do conceito que a educação deve ser um instrumento coletivo, para além da educação formal, que proporcione melhorias para a comunidade como um todo.

O Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis foi um projeto pensado pelos atores EMEF Presidente Campos Salles, UNAS, Prefeitura Municipal de São Paulo e parcerias da sociedade civil⁵⁸. Inicialmente, o terreno abrigava apenas a EMEF e a EMEI Antônio Francisco Lisboa. A concepção e construção do equipamento se deu no ano de 2007 e contou com o ex-diretor da EMEF Presidente Campos Salles, Braz Nogueira, as lideranças da UNAS e o Secretário de Educação da gestão vigente, Alexandre Schneider.

Em 2003, foi publicado em uma revista que o arquiteto e urbanista Ruy Ohtake havia dito “(...) o que acho mais feio em São Paulo é Heliópolis”⁵⁹. Segundo o arquiteto, apesar de não ter querido dizer isso, a afirmação foi lida por uma liderança comunitária de Heliópolis. Em seguida, essa liderança entrou em contato com o arquiteto – não exigindo explicações sobre o que havia dito, mas pedindo a sua ajuda para tornar Heliópolis um lugar mais agradável. Essa interação foi profícua e duradoura, criando uma relação com a comunidade na elaboração e construção do Polo Educativo e Cultural de Heliópolis, de uma biblioteca pública, de uma escola técnica e no projeto dos conjuntos habitacionais – conhecidos como “Redondinhos”.

Inicialmente, as lideranças levaram Ruy Ohtake no terreno para tentar ver o que poderia ser feito. Concomitante a isso, o secretário de educação Alexandre Schneider (DEM/PSD) do governo Kassab (DEM/PSB) já havia ido para construir duas creches no terreno. Ruy propôs a criação de um centro cultural no espaço e a prefeitura afirmou que poderia construir mais uma creche e até articular para levar uma ETEC.

De acordo com o depoimento do ex-diretor Braz para Santis (2014):

(...) teve uma visita do Gilberto Dimenstein, que acompanhava um dos diretores do The Guardian, que queria ver uma escola de periferia em São Paulo (...) andamos em Heliópolis, depois eles entraram aqui na escola (...) quando saímos aqui na rua eu falei: “Gilberto, você está vendo essa praça? Quando dá 7h30 da manhã, tem alunos drogados aí, e nessa praça já teve estupro, já teve assassinato, e os projetos que fazem para essa praça são tão pontuais que não vira nada (...) e eu tenho uma ideia: se fechássemos essa rua, a Campos Salles e a EMEI incorporariam essa praça, como um espaço educacional, e a gente mudaria o perfil dos frequentadores, colocando brinquedos variados, equipamentos para exercício físico (...) E ele disse: “você está com sorte, Braz, hoje eu e o Ian vamos falar lá com o Kassab, e eu vou colocar para ele essa questão aí da praça e do fechamento da rua” (...) o Kassab veio visitar aqui, ele estava lá na UNAS, com vários secretários dele e tudo, e no final perguntou: ‘quem é o Braz?’, ele falou: ‘eu tenho que ir lá na sua escola, senão o Gilberto Dimenstein vai me puxar a orelha’ (...) Ele veio aqui, perguntou o que eu queria, eu expliquei e depois o Alexandre entrou (...)

⁵⁹ REDONDINHOS. Disponível em :< <https://www.caubr.gov.br/arquitetura-social-redondinhos/>>. Acesso em: 22 jun 2020.

a gente subiu aqui nessa sacada da EMEI, e o Alexandre falou: ‘Braz, você sabe que aqui dá pra fazer uma coisa maior do que o que você está pensando? Então tenha paciência, e pede pro João Miranda ter paciência, porque eu vou fazer um meio de campo com o Kassab, e com o Serra, e vamos trazer para cá a escola técnica, que é uma reivindicação de vocês há muito tempo’ (...) Depois de 1 mês e meio, mais ou menos, ele ligou pra cá e disse: ‘Braz, nosso projeto sai!’ (...) e aqui, onde era praça onde tinha assassinatos, estupros, uso de drogas (...) aqui atrás, onde tinha um setor da Regional do Ipiranga que colocavam carros velhos, umas pessoas, a maior parte alcoólatras, aqui, de funcionário encostado, aqui era receptação de furto, de droga e tudo o mais, e virou tudo isso que nós temos aqui hoje (SANTIS, 2014, p. 75).



Acervo: EMEF Presidente Campos Salles e UNAS

Depois disso, os trâmites começaram a acontecer. Silva (2016), em sua tese, afirma que:

“O jornalista sugeriu agendar uma conversa com o prefeito Gilberto Kassab (DEM/PSD: 2006-2012), afirmando que passaria a ele o desejo de incorporar a praça como espaço educativo. “Um dia o Kassab veio aqui na Rua da Mina, estava falando com as lideranças, e pediu para explicarmos a proposta. Em seguida veio o Secretário de Educação, já com a incumbência de ver o que seria possível”. Após meses de negociações, que envolveram Prefeitura e governo do estado, decidiu-se pela construção do Polo, que seria composto também por uma Escola de Ensino Técnico, demanda antiga da comunidade” (SILVA, 2016, p. 175).

Até 2014, o Centro de Convivência era composto por dois Centros de Educação Infantil (CEIs); uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI); uma Escola Municipal de Educação Fundamental e uma ETEC. A biblioteca e a Torre da Cidadania foram finalizadas no ano de 2014, sendo todo projeto de Ruy Ohtake.

Uma preocupação presente nas reuniões realizadas durante esse período, de acordo com as transcrições de Silva (2016), era a participação da comunidade na gestão desses espaços. Ficou claro que era preciso ter uma proposta bem definida, chegar com a equipe bem definida porque,

no caso da ETEC, não puderam redirecionar uma pauta – a estrutura organizacional já foi preestabelecida.

As discussões trazidas nas reuniões giravam em torno da participação da comunidade nas diretrizes das instituições e, conseqüentemente, no formato que a gestão iria ter, mais alinhada com a realidade da comunidade. Uma preocupação geral era a manutenção das articulações políticas locais, com receio de perderem espaço para modelos formalizados, como o Sistema S ou um padrão da própria Prefeitura.

Para Silva (2016), “(...) participar tanto do poder decisório como do controle da execução da decisão sobre um espaço público, que possui gestão compartilhada entre funcionários de órgão estatal e representantes do movimento social (SILVA, 2016, p. 181).

O Centro foi resultado de debates entre a comunidade e o poder público. Segundo Dagnino (2006), esses espaços de discussão podem ser considerados espaços de “efetivação da participação” porque é uma construção coletiva entre estado e população.

O Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis é um Decreto nº 50.740, de 16 de julho 2009. Além do equipamento, a prefeitura criou os cargos de gestão do CCECH.

Entre os anos de 2010 e 2014, diversas atividades foram desenvolvidas pelo grupo gestor, contando com a ajuda do voluntariado e da participação intensa da comunidade organizada; somou-se também às atividades articuladas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME).

O bairro foi ganhando protagonismo e em 2012 desenvolveu um projeto *Memórias de Heliópolis – Raízes e Contemporaneidades*⁶⁰, viabilizado por uma emenda parlamentar e desenvolvido pela UNAS, contando com assessoria e gestão do CCECH. O projeto buscou levantar a história do bairro a partir do relato dos moradores. Um dos objetivos do projeto era tornar esse material público para uso em escolas e equipamentos educativos, almejando que pudesse fazer parte dos currículos das instituições locais. Esse projeto se tornou livro, documentário e 12 oficinas, recontando a história do bairro através de diferentes frentes artísticas: teatro, história em quadrinho, dança, hip hop etc.

No ano seguinte, em 2013, outra emenda parlamentar foi concedida para a realização do projeto *Kombi da Memória*, também voltado à difusão da memória de Heliópolis. Ele foi realizado através de quatro *Kombis* que circulavam pelo bairro ornamentadas, levando e recolhendo as

⁶⁰ Arlete Persoli foi a gestora do equipamento e foi uma das pessoas quem liderou o projeto.

histórias que os moradores contavam, bibliotecas itinerantes, shows e que, posteriormente, essas ações foram organizadas em um site.

Em 16 de julho de 2009, o Decreto nº 50.740 oficializou a criação do Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis. O documento elucida o conjunto de equipamentos do Centro: EMEF Presidente Campos Salles, EMEI Antônio Francisco Lisboa, CEI Heliópolis I, CEI Heliópolis II, CEI Heliópolis III, Centro Cultural (teatro de arena, auditório/cinema, 2 áreas de exposições, 3 salas multiusos, áreas de recreação, pista de skate, quadra, Torre do Saber).

Em relação às despesas, segundo consta em Santis (2014), o Decreto afirma que (...) as despesas decorrentes da execução do documento correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, suplementadas se necessário” (SANTIS, 2014, p.76). A Torre do Saber e as áreas de recreação começaram a ser executadas no período de junho de 2013. Segundo a autora, a pista de skate não consta no projeto original do CCECH.

Em seguida, o Decreto nº 51.761, de 2 de setembro de 2010, transferiu os cargos do Quadro Específico de Provimento em Comissão da Prefeitura Municipal de São Paulo para o Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis, para a constituição da equipe gestora, sendo: 1 cargo de Coordenador de Ação Cultural, 2 cargos de Coordenador de Ação Educacional, 1 cargo de Coordenador de Projetos da carreira do magistério, 6 cargos de Coordenador de Projetos, 2 cargos de Assistente Técnico I. Segundo Santis (2014), (...) as nomeações, entretanto, não ocorreram em consonância ao Decreto, e atualmente a equipe gestora conta apenas com 2 Coordenadores de Ação Educacional, 1 Coordenador de Ação Cultural e 3 Coordenadores de Projetos” (SANTIS, 2014, p.76).



Reunião Secretaria da Educação, Centro Paula Souza, o arquiteto Ruy Ohtake e Braz Nogueira para projetos o CCECH. Fonte: Acervo UNAS

No dia 29 de abril de 2015, o Decreto Nº 56.079 transformou o Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis em Centro Educacional Unificado, conhecido como CEU Heliópolis – Arlete Persoli.

De acordo com os artigos decretados nessa legislação:

Art.2º A estrutura organizacional e o quadro de pessoal do Centro Educacional Unificado Heliópolis – Professora Arlete Persoli obedecerão à legislação específica que rege os centros educacionais unificados.

Art.3º Caberá à Secretaria Municipal da Educação, por meio da Diretoria Regional de Educação Ipiranga, coordenar o processo de adequação tendente à efetivação da transformação operada por este decreto.⁶¹

Segundo a notícia do jornal Agora, em uma nota lançada pela Secretaria Municipal de Educação, o chefe de gabinete Marcos Rogério de Souza afirmou que a prefeitura implantou o CEU na região porque foi uma demanda advinda da comunidade, pois não foi um projeto pensado pelo Executivo da cidade.

Além disso, o CEU Heliópolis acabou fazendo parte do Programa Rede Integrada de Equipamentos Sociais, reunindo diversas secretarias municipais para reequilibrar o déficit de serviços públicos e melhorar a integração e gestão dos equipamentos municipais⁶².

Um ator social muito importante para fortalecimento e execução desse projetos foi a professora Arlete Persoli, a qual é homenageada como nome do CEU Heliópolis. Em 1991, se torna diretora da EMEF Pres. Campos Salles por meio de um concurso público.

Foi convidada, então para trabalhar com a secretária municipal de Educação da gestão de Marta Suplicy, Maria Aparecida Perez, quando foram pensados e implementados os CEUs. Arlete Persoli foi a primeira gestora do CEU Rosa da China, no Jardim São Roberto, zona leste da capital, realizando duas Caminhadas Pela Paz na região⁶³.

Arlete, por ter tido a experiência de participar da EMEF Pres. Campos Salles, a qual era dirigida por seu companheiro Braz Nogueira desde 1995, e por ter mantido diálogo com a comunidade e com as lideranças, foi indicada pela UNAS para o cargo de gestora do CCECH. A professora foi uma das principais articuladoras do projeto de Educação Integral local de Heliópolis.

⁶¹ DECRETO Centro Convivência Educativa e Cultural. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2015/5607/56079/decreto-n-56079-2015-dispoe-sobre-a-transformacao-do-centro-de-convivencia-educativa-e-cultural-de-heliopolis-criado-pelo-decreto-n-50740-de-16-de-julho-de-2009-em-centro-educacional-unificado-com-a-denominacao-de-centro-educacional-unificado-heliopolis-professora-arlete-persoli>>. Acesso em : 3 jul 2020.

⁶² CEU HELIÓPOLIS. Disponível em: <<https://agora.folha.uol.com.br/saopaulo/2015/05/1623835-haddad-faz-centro-esportivo-para-entregar-seu-1-ceu.shtml>>. Acesso em: 16 jun 2020.

⁶³ A Caminhada Pela Paz em Heliópolis foi criada em 1999 e Arlete participou até a decimal quinta edição, em 2013.

3.7. O projeto arquitetônico do CEU Heliópolis

De acordo com Lopes (2011), o Centro de Convivência Educativo de Heliópolis tem uma área total de terreno de 35.994m². Este pertencia à Prefeitura Municipal de São Paulo. Foi doado no ano de 2007 para a UNAS para instalação do complexo de equipamentos. Neste mesmo terreno, foi cedido pela Cohab 3 mil m² para a instalação da nova sede do Instituto Baccarelli.

O custo da obra, segundo a autora, foi de R\$ 6,5 milhões. O projeto foi financiado pela Prefeitura da Cidade de São Paulo (EDIF/SIURB e SME), Governo do Estado e iniciativa privada. A propriedade da terra é da Cohab – Prefeitura de São Paulo, e a fiscalização e coordenação do projeto foi realizada pela SIURB – Prefeitura de São Paulo.

O projeto arquitetônico do Centro de Convivência foi realizado pelo Escritório de Arquitetura Ruy Ohtake e doado à comunidade. Na descrição, o projeto visava integrar diversos equipamentos através da construção de uma grande praça e um centro cultural no terreno, o qual conteria arquitetonicamente o conjunto. Além disso, a Rua Cavalheiro Frontini foi anexada ao projeto, deixando de transitar veículos e se abrindo para os pedestres (LOPES, 2011).

O arquiteto responsável pelo projeto do equipamento foi Ruy Ohtake, o qual é parceiro de da comunidade e, desde o início dos trâmites entre a UNAS, a EMEF Presidente Campos Salles e o poder público, ele foi o responsável pelo planejamento dos espaços que constituíam o CEU, fazendo-o em diálogo com os diferentes segmentos da população local. O exercício realizado foi envolver a comunidade nas formas e usos que os espaços do CEU teriam.

O projeto, em sua concepção arquitetônica, deveria pensar os espaços de forma convidativa e coletiva, respeitando a convivência e o cuidado com o que é coletivo, tomando a história do Bairro Educador como diretriz para concepção desse lugar.

Um dos elementos trazidos para a discussão foi o muro. Segundo a história de Heliópolis, desde o início da luta, os muros mais separam e reafirmam desigualdades do que o contrário. Portanto, era imprescindível que o CEU fosse um lugar que não rodeado por muros:

“Tudo o que está sendo programado vai na direção dos espaços pela comunidade, com orientação saída do diálogo com os moradores (...) Toda área se configurará em um pequeno parque de 40 mil metros quadrados, no qual os equipamentos (escolas, creches etc.) não terão grades. Não haverá muros. E os carros não entrarão: o espaço será destinado apenas à circulação de pedestres, sejam alunos, crianças pequenas e seus pais, e também idosos, com área verde, com bancos etc” (OHTAKE, R. Arquitetura como exercício da cidadania. In: Heliópolis, Bairro Educador, 2008.

A comunidade participou do desenho do equipamento, sugerindo ao arquiteto que a sala de gestão deveria estar à serviço do equipamento, ou seja, próximo às pessoas. Assim, foi desenhada no andar térreo para que o acesso à gestão fosse fácil, para que os profissionais mediadores ficassem mais perto dos frequentadores do CEU, participando integralmente da construção das regras do equipamento. Outra mudança proposta foi em relação à reconfiguração das Salas de Informática: concebida inicialmente como um Telecentro - composto apenas com baias para os computadores, elas foram repensadas pelos jovens que propuseram um lugar multimídia, que abarcasse computadores e espaços para trabalhos em grupo. Dessa experiência, Ruy Ohtake afirma que:

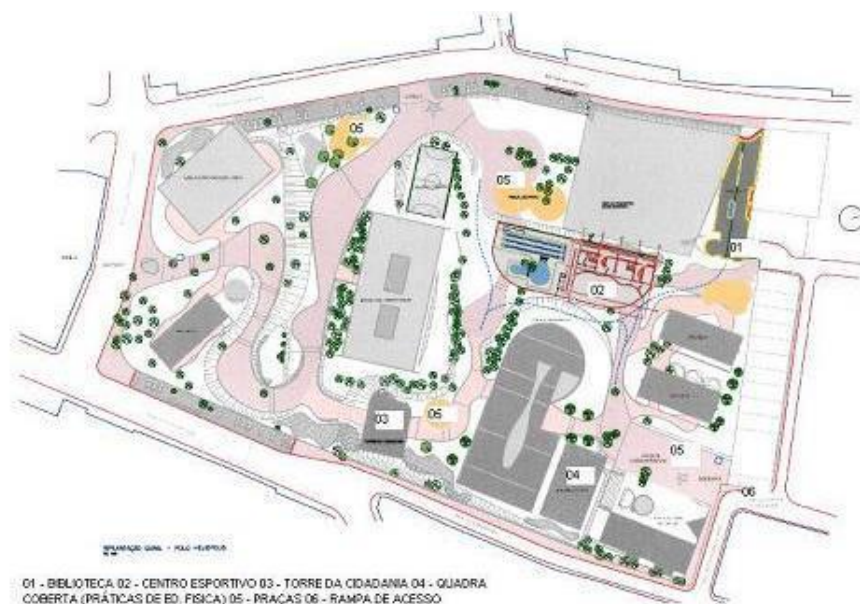
(...) os projetos não devem ser feitos só no escritório, e sim que devemos ir e vir à comunidade, interagindo com sua população. Cada um desses projetos tem sua particularidade, sua peculiaridade. E depois, é um pouco da nossa responsabilidade também trabalhar, não de forma assistencialista, mas de maneira corresponsável” (OHTAKE, R. Arquitetura como exercício de cidadania. In: Heliópolis, Bairro Educador, 2008)



Discussão do projeto com Ruy Ohtake. Fonte: PPP CEU Heliópolis, 2020.

3.8. Descrição dos equipamentos do CEU Heliópolis e de que forma funcionam

A primeira fase da obra do CEU Heliópolis abarcou a construção de três Centros de Educação Infantil (CEI), uma Escola Técnica (ETEC), um Centro Cultural com cinema, um teatro de arena, áreas para exposição e os caminhos ligando estes espaços. A segunda fase da obra foi concluída em 2015, entregando mais três edificações: a Torre da Cidadania, a Biblioteca Bairro Educador e o Complexo Esportivo.



Planta de localização do projeto CEU Heliópolis. Fonte: PPP CEU Heliópolis, 2020

A área total que o complexo ocupa é de 48.800 mil metros quadrados. É composto por seis escolas: - ETEC Heliópolis, 3.000 metros quadrados; possui 800 estudantes, 67 professores, 8 funcionários e 15 terceirizados. - A EMEF Presidente Campos Salles, 3.685 metros quadrados; 852 estudantes e 77 funcionários. – EMEI Antonio Francisco Lisboa, 1.150 metros quadrados; 350 estudantes e 40 funcionários; - CEI Aparecida das Graças Silva Roseira, 1.200 metros quadrados; 175 estudantes e 30 funcionários; - CEI Nora Auler de Arruda Botelho, 1.200 metros quadrados; 178 estudantes e 31 funcionários; - CEI Simone Agnaldo Ferreira, 1.200 metros quadrados; 160 estudantes e 26 funcionários.

Outros equipamentos que compõem o complexo são: - Centro Cultural, 1.340 metros quadrados, com um cinema que comporta 130 pessoas; um teatro de arena e um saguão, voltado para peças de teatro, shows e demais eventos; o Fab Lab Heliópolis⁶⁴, que ocupa um andar do Centro Cultural do CEU; a Torre da Cidadania, 2.168 metros quadrados. O andar térreo possui a sala da gestão, refeitório e vestiário para os funcionários da segurança e da limpeza; uma sala multiuso para espetáculos e shows, equipada com iluminação e som; três salas de aula, ateliê de artes visuais e cozinha experimental; um Polo UNICEU Heliópolis; uma sala de Tecnologias da Informação e Comunicação – laboratórios de informática, estúdio de áudio e vídeo e uma sala de dança.

⁶⁴ O Fab Lab Heliópolis foi inaugurado em 24 de março de 2016 e faz parte do projeto Fab Lab Livre SP, um laboratório de fabricação digital formulado por Fernando Haddad (2013-2016) na gestão da PMSP, executado pela Secretaria de Serviços e pelo Instituto de Tecnologia Social – ITS Brasil, por meio de um convênio. O Fab Lab Heliópolis tem trabalhado em parceria com a gestão do CEU para conceber e executar diversos projetos.

A biblioteca possui 2.552 metros quadrados e três pavimentos: térreo, Intermediário e superior. O primeiro, voltado ao público infantil, conta com uma brinquedoteca e um auditório. No piso intermediário, um espaço para 11 computadores. No piso superior, com acesso à Estrada das Lágrimas, conta com uma bancada de 8 computadores, sala de exposições, sala de estudos de uso compartilhado com a UNICEU.

O Complexo Esportivo tem 2.333 metros quadrados e possui três piscinas, uma quadra poliesportiva, vestiários e três salas. Em relação às praças, o equipamento possui três com equipamentos de ginásticas, banheiros e brinquedos para crianças. Além disso, possuem wi-fi livre e quatro parquinhos.

3.8.1. Equipe Gestora

No dia 2 de abril de 2016 foi publicada a lei nº 16.418 regulamentando os Cargos e Provisão em Comissão do Centro Educacional Unificado Heliópolis, da Diretoria Regional de Educação Ipiranga (DRE-IP). O quadro da equipe gestora ficou configurado da seguinte forma: Gestor, Coordenador de Ação Educacional, 2 Coordenadores de Projeto Educacional, Coordenador de Ação Cultural, 2 Coordenadores de Projeto Cultural, Coordenador de Projeto Cultural – Biblioteca, Coordenador de Ação de Esportes e Lazer e 2 Assistentes Técnicos.

Além da equipe gestora, o equipamento conta com 7 Assistentes Técnicos Educacionais, 7 Analistas de Desporto, Informação e Cultura – Educação Física, 3 Analistas de Desporto, Informação e Cultura – Bibliotecários e os trabalhadores terceirizados; 4 Monitores Aquáticos, 21 funcionários responsáveis pela limpeza e zeladoria, 2 limpadores de piscina e 32 funcionários responsáveis pela segurança. A equipe também conta com os trabalhadores da UNICEU Heliópolis: um coordenador de polo e um secretário acadêmico.

A estrutura do CEU é formada por um Conselho Gestor e o Colegiado de Integração. Em entrevista, Marília de Santis (2018) afirmou que o Conselho Gestor já existia antes da chegada do CEU Heliópolis – mas como instituição orgânica, informal, popular. O conselho é o espaço onde é deliberado as grandes decisões tomadas pelo CEU e, no caso do CEU Heliópolis, o conselho de lá possui uma representatividade importante. Segundo Marília de Santis, o índice de votantes é na faixa de duas mil pessoas, divididas por seguimento: estudantes, famílias, lideranças comunitárias e funcionários.

As reuniões do Conselho Gestor e do Colegiado de integração são mensais e, segundo Marília, os grupos sociais se sentem representados. Ela assegura que isso acontece porque eles desenvolveram uma maneira de conversar, dialogar, deixando as disputas de lado. A busca é por

estabelecer medidas construtivas para a comunidade e é por isso que há uma gestão democrática efetiva.

Quando uma proposta chega ao conselho é porque já foi muito debatida dentro do seguimento. Um dos exemplos é o da utilização de skate dentro do CEU. Foi um assunto polêmico entre os jovens e adultos pois tinha a ver com o uso do espaço. Buscaram, através do diálogo, um meio termo para a demanda: definiram horários para uso. Porém, para chegar nesse desenho da proposta, muita conversa aconteceu, com os jovens participando, demandando essa opção. Quando as demandas são ouvidas, discutidas e atendidas, o processo democrático se torna efetivo.

O Colegiado de Integração é formado pelas equipes gestoras das unidades que compõem o CEU. Atualmente estão tentando, de maneira mais efetiva, expandir para além do equipamento: buscar vínculos com as escolas do entorno. A função dessa instância é fazer os projetos pedagógicos funcionarem e, ao longo dos anos, a instituição vem buscando estratégias para manter a integração. Uma das propostas foi o calendário temático integrado. Esse calendário está dentro do projeto político-pedagógico do CEU e tem como método dar outra dimensão às abordagens das datas comemorativas, porque, segundo a coordenadora, as escolas a fazem de maneira despolarizada⁶⁵. A formação continuada dos docentes, a família e os estudantes estão sempre fazendo uma ponte entre o movimento social e o PPP, se tornando um processo rico e revolucionário. Ele difere da estrutura dos outros CEUs porque, tradicionalmente, essas instâncias estão voltadas à organização de festas.

No modelo tradicional dos CEUs, a gestão do equipamento faz o planejamento das atividades e obedece à estrutura preestabelecida pela Secretaria de Cultura – o calendário e os espetáculos já vêm definidos. Um dos desafios da gestão do CEU Heliópolis foi obter autonomia em relação à prefeitura e integrar o currículo da escola ao calendário do equipamento, fazendo as escolhas que melhor casavam com as ideias do projeto pedagógico da comunidade.

Como conclusão do capítulo, a interação entre atores e servidores públicos é importante porque gera mudanças incrementais, sejam elas a nível local, nas relações cotidianas ou redirecionando o desenho de políticas públicas. O CEU Heliópolis, por exemplo, é resultado de processos participativos comunitários, das relações entre atores públicos e entes da sociedade e da conjuntura política e econômica vivida.

⁶⁵ Um dos exemplos trazidos pela coordenadora foi de as escolas começarem a buscar temas relacionados com os movimentos sociais. Como desconstruir o dia do índio e transformar no dia dos povos originários? Outro exemplo foi o mês da mulher, onde o grupo de Movimento de Mulheres de Heliópolis se uniu para ajudar nas ações juntos às escolas. (Transcrição entrevista Marília de Santis, 8/11/2018)

Esse equipamento é diferente dos outros CEUs programados pela Prefeitura Municipal de São Paulo porque foi resultado de uma interação entre atores que conquistou equipamentos de lazer e cultura para a favela baseados em um conceito elaborado pela própria comunidade, o “Bairro Educador”. Essa conquista é, por si só, transformadora. Dada a complexidade da administração pública e a pouca flexibilização por parte do alto escalão da gestão, a discricionariedade e autonomia dos servidores públicos da EMEF Presidente Campos Salles junto aos líderes comunitários de Heliópolis foi fundamental para angariar essa estrutura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desta pesquisa buscam elucidar o entendimento dos processos políticos, urbanos e educacionais que estão imbricados na elaboração e constituição dos equipamentos públicos e de educação e cultura que compõem o CEU Heliópolis. Essa avaliação final vem no sentido de discutir os aspectos observados em cada capítulo, trazendo um elemento comum: os processos de interação entre os atores na transformação de uma política pública de educação que reverbera na formação da política pública de educação de São Paulo, a organização da comunidade de Heliópolis e os processos participativos de implementação e gestão do CEU Heliópolis.

Ficou claro que as grandes ideias de políticas públicas são debatidas nas altas esferas da gestão pública, mas a implantação é um exercício complexo e sujeito a várias mudanças no caminho.

A trajetória de formação da rede escolar e dos equipamentos de educação no município de São Paulo no início do século XX delineiam e definem, até os dias atuais, o desenho e formas de gestão dos espaços coletivos e públicos. Isso é resultado das relações entre a pedagogia, políticas públicas e o desenho arquitetônico, pois essa tríade fundamentou o caminho dos equipamentos urbanos e escolares, visando um ideal democrático, coletivo, participativo.

Estes ideais, apesar de presentes no imaginário dos formuladores das políticas públicas, quando em face aos constrangimentos da conjuntura política e econômica, são deixados de lado. É visto no decorrer do primeiro capítulo movimentos de maior abertura nos processos democráticos e, conseqüentemente, ao trânsito de princípios que se voltavam ao ser humano, às suas habilidades e ao desenvolvimento pessoal e coletivo. Em outros períodos, apenas as formalidades burocráticas e administrativas eram levadas em consideração, tanto por causa do viés ideológico do governo vigente, como pela restrição orçamentária do município. Em relação ao orçamento público da educação, sua insuficiência era comum, sendo necessárias parcerias, ou mesmo Convênios Escolares (posteriormente), para conseguir construir uma rede escolar predial e pedagógica em São Paulo.

É interessante notar que a educação, desde o início dos anos 1920, passava por questionamentos acerca da qualidade versus quantidade das políticas educacionais. Os projetos eram pensados para sanar o déficit e abarcar toda população, porém falhavam porque não priorizavam a maneira como esses estudantes seriam atendidos. Ou seja, deixavam a desejar nas questões subjetivas, do dia a dia, onde o aprendizado de fato acontecia.

Portanto o Manifesto escrito pelos Pioneiros da Educação, o qual elencava uma educação gratuita, laica e universal, visando direcionar a aprendizagem como um instrumento de emancipação, pautou não só o direcionamento da legislação educacional brasileira, como a qualidade pedagógica da educação.

Apesar dos Pioneiros da Educação terem modificado o desenho da política educacional no Brasil nos anos 1930, a conjuntura política e econômica no decorrer dos anos seguintes alterou as políticas públicas sociais, e, em grande medida, as de educação. Isso quer dizer que as políticas, os programas e diretrizes sofreram alterações ou até mesmo foram descartados a depender do perfil da administração vigente, resultando em retrocessos.

No entanto, a luta por uma educação universal, democrática e popular esteve presente no como demanda dos movimentos sociais nas décadas de 70 e 80. Estes atores, juntamente com outros segmentos da sociedade civil conseguiram formular programas que fortalecessem a escola pública e a relação com a comunidade. Dessa confluência, é pensado na Constituinte de 1988 o princípio da Gestão Democrática, buscando construir uma educação que tivesse relações autônomas com as bases populares, integrando-se à realidade vivida pela comunidade.

Logo após a Constituição de 1988, dispositivos participativos foram criados, assim como canais institucionalizados, objetivando um maior diálogo entre o poder público e a população. É interessante levantar o argumento de Lavallo (2012), quando ele afirma que o aumento da quantidade de IPs, instâncias participativas, não necessariamente promove uma maior efetividade na participação. No entanto, o fato de existir e de mobilizar relações é representativo por si só.

Os movimentos sociais da década de 60 e 70 na defesa do direito à moradia e serviços básicos urbanos estão na base da participação, princípio importante na formação e consolidação da comunidade de Heliópolis. É interessante como, no decorrer dos anos, as mobilizações sociais da comunidade entraram em conflito com o poder público e se reconfiguraram para estabelecer parcerias e obter políticas públicas. Pode-se observar na trajetória da UNAS esse movimento.

O início desse processo pode ser datado na gestão de Jânio Quadros quando o Conselho de Moradores precisou se adaptar às demandas da prefeitura e se institucionalizar. Essa seria a única forma de conseguir estabelecer um diálogo e conseguir, legalmente, verba e política pública para a favela.

Apesar da UNAS ser hoje uma instituição com formato de ONG e que administra vários serviços públicos de assistência social, jurídica e educacional na favela, ela não desenha essas políticas. Faz a implementação e adapta inserindo alguns dos pontos das diretrizes que compõem o “Bairro Educador”.

Portanto, o conceito “Bairro Educador”, apesar de ter sido elaborado a partir de uma relação entre a EMEF Presidente Campos Salles e a UNAS, ainda não faz parte do desenho das políticas públicas municipais para a favela de Heliópolis. O único momento em que isso pode acontecer foi na implementação do complexo de equipamentos, que viria a se tornar CEU Heliópolis em 2015.

É importante destacar o papel da UNAS enquanto instituição que presta um serviço público para a comunidade e, ao mesmo tempo, busca fortalecer os movimentos sociais que existem na comunidade. Entretanto, ficou evidente que os maiores repasses da instituição vêm da prefeitura (96%), enquanto o resto fica a cargo das parcerias com empresas privadas e organizações.

As contradições observadas em relação ao que, de fato, a UNAS representa pode ser ilustrado pelos argumentos de Dagnino (2004), quando a autora afirma que, na década de 90, os movimentos sociais assumiram um novo formato, institucionalizado, para “poder dialogar com o Estado”. O surgimento das categorias “sociedade civil” e ONGs vieram carregadas de mudanças conceituais e simbólicas.

Essas mudanças operaram no significado de “participação” e “cidadania”, para a autora, os quais foram esvaziados do sentido trazido pelos movimentos sociais. Eles foram adaptados a um contexto econômico neoliberal. Apesar da UNAS priorizar a agenda política dos movimentos, não se sabe até que ponto essa mudança não enfraquece a relação da UNAS com os próprios movimentos sociais da favela, uma vez que assumiu um formato empresarial, contando com funcionários de carteira assinada.

Além disso, a prestação de serviços à comunidade e a parceria com o poder público apenas reforçam uma hierarquia de instâncias públicas as quais as organizações comunitárias sempre lutaram para mudar.

Nesse ínterim, a criação do conceito “Bairro Educador”, parceria das lideranças com a EMEF Presidente Campos Salles, tem tentado transformar a favela em um ‘bairro’, onde a educação seja um instrumento que perpassa a formulação das políticas públicas para a comunidade.

Apesar do tamanho institucional da UNAS e de sua capilaridade na comunidade, o projeto “Bairro Educador” não engloba todas as instituições escolares da favela, se concentrando nas escolas que fazem parte do complexo do CEU Heliópolis e aquelas vinculadas à Associação. Portanto existe um desejo em tornar a favela um “Bairro Educador”, mas essa premissa não é unânime na comunidade.

No entanto, foi através de articulações embasadas no conceito “Bairro Educador” que um conjunto de equipamentos públicos foram pensados, implementados e são – até então geridos pela comunidade.

Assim, o “Bairro Educador”, que busca desenhar políticas intersetoriais pautadas na educação integral, conseguiu implementar o seu programa com a concretização do equipamento. No entanto, essa proposta não tem abarcado (até então) outras políticas urbanas para a favela como um todo.

O processo participativo de formulação e concepção do CEU Heliópolis foi diferente dos implementados pela prefeitura e, de fato, efetivou uma política pública de educação, lazer e cultura para e com a comunidade. No entanto, ela ainda obedece, em sua estrutura interna e burocrática, ao sistema público de repasses de verba para sua manutenção (SME) e o desenho dos dispositivos de participação: Conselho Gestor e Colegiado de Integração.

Mesmo assim, a institucionalização de atores sociais com respaldo na comunidade redefinindo o desenho e a implementação de equipamentos públicos é um aspecto positivo. Isso porque pode resultar na melhoria do serviço público – pois estará sendo gerido por uma instituição e gestores mais próximos daquela população, portanto sabendo responder às demandas com maior entendimento de causa, assim como para os gestores públicos – que otimizam o serviço público.

Essa relação entre comunidade e prefeitura gerou mudanças incrementais para os dois lados, sejam elas administrativas ou políticas. Para as lideranças comunitárias de Heliópolis, ter conseguido liderar e redirecionar o fazer das políticas públicas demonstra organização, diálogo e autonomia. Apesar de saber que o equipamento, como um todo, depende de repasses orçamentários do município, ficou evidente a força política daqueles atores, os quais delinearam um “novo desenho de política pública” baseada em seus princípios e através de suas parcerias.

Para a Prefeitura do Município de São Paulo, é vantajoso ter uma comunidade mobilizada, que abarque o funcionamento do equipamento público e até modifique, a sua maneira, para melhor atender à comunidade. Em termos técnicos e administrativos, essa relação aumenta a eficiência da política pública, do serviço público, facilitando os níveis de burocratização – ampliando a participação social no Estado.

BIBLIOGRAFIA

ABRANCHES, Mônica. *Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade*. São Paulo: Cortez, 2003.

AMÂNCIO, J. M.; SERAFIM, L.; DOWBOR, M. Microterritorialidade e Controle Societal. **Revista Lua Nova**, São Paulo, 84: 287-314, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ln/n84/a10n84.pdf> >. Acesso em: 16 de jan. 2020.

ALVES, André A. A. *Arquitetura escolar em São Paulo 1959-1962: o page, o ipesp e os arquitetos modernos paulistas*. Tese (Doutorado – Área de concentração: História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – FAUUSP, São Paulo, 2008.

ABREU, Ivanir R. *Convênio Escolar: utopia construída*. Dissertação (Mestrado – Área de concentração: Projeto de Arquitetura) – FAUUSP, São Paulo, 2007.

ALESSI, N. *Formam-se favelas e ganham importância no cenário urbano São Paulo: Heliópolis e Paraisópolis*. FFLCH, São Paulo, 2009.

AMADEI, José. “O que é Convênio Escolar”. *Habitat*. São Paulo, (4):3 set/dez, 1951.

_____. “Os problemas da escola” (Conferência pronunciada pelo engenheiro José Amadei, presidente do Convênio Escolar, no auditório da Biblioteca Municipal, em outubro de 1949). *Engenharia Municipal*, São Paulo (4): 7-9, 1959.

ANELLI, Renato. “Centros Educacionais Unificados: arquitetura e educação em São Paulo”. *Arquitextos*, nº 55.02. São Paulo, Portal Vitruvius, Dez 2004.

ARANTES at al. Mário de Andrade: o precursor dos parques infantis em São Paulo. São Paulo: Phorte, 2008.

ARANTES, Paulo Eduardo. *Esquerda e Direita no espelho das ONGs*. In: ARANTES, P.E., *Zero à esquerda*. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

AVILEZ, C. Bairro-escola: Comunicação como desafio à Gestão Compartilhada de Políticas Urbano-Educacionais. In: *Seminário Mediação Tecnológica e Interação Social na Escola*, Rio de Janeiro, 2012.

AVRITZER, L. *Sociedade civil e Estado no Brasil: da autonomia à interdependência política*. Opinião pública, Campinas, 2012.

AZEVEDO, J. *Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, Vozes, 2000.

AZEVEDO, F. *A Transmissão da cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BAIRRO EDUCADOR. Disponível em: < <https://labeurb.unicamp.br/endi/index.php?r=verbete/view&id=55> >. Acesso em: 22 ago 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934*. Brasília, 1934.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 6 abr. 2020.

BRASIL. *Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 5 abr. 2020.

BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 abr. 2020.

BARBATO JÚNIOR, R. *Missionários de uma utopia nacional-popular: os intelectuais e o Departamento de Cultura de São Paulo*. São Paulo: Annablume, 2004.

BUFFA, E.; PINTO, G. de A. *Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos grupos Escolares Paulistas, 1893/1971*. São Carlos: EDUFSCar/INEP, 2002.

BONDUKI, N. *Em: Os pioneiros da habitação social no Brasil*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2014.

BOLETIM INFORMATIVO, 1984. In: SILVA, H. *A Conformação de forças sociais e políticas e sua relação com a disputa entre projetos políticos: um estudo de caso em Heliópolis*. Unicamp, 2016.

BUITONI, C. *Mayumi Watanabe Souza Lima: a construção do espaço para a educação*. Dissertação, FAUUSP, 2009.

CALDEIRA, Mário H. *Arquitetura para educação: escolas públicas na cidade de São Paulo (1934-1962)*. Tese (Doutorado – Área de concentração: Estruturas Ambientais Urbanas) – FAUUSP, São Paulo, 2005.

CARTA Cidades Educadoras. Disponível em: <<http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2020.

CASTILHO, J. *A favelização do espaço urbano em São Paulo. Estudo de caso: Heliópolis e Paraisópolis*. Dissertação de Mestrado apresentada à FAUUSP. São Paulo, 2013.

CAVALIERE, Ana Maria. *Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920*. *Educ. Pesqui.* 2003, vol.29, n.1 pp.27-44. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022003000100003&lng=en&nrm=iso>.

CESTARO, L. *A atuação de Lebrecht e da SAGMACS no Brasil (1947-1964)*. Ideias, Planos e contribuições. São Carlos, 2015.

CEU HELIÓPOLIS. Disponível em: <<http://amandamalucelli.redelivre.org.br/2017/12/22/ceu-heliopolis-sp/>>. Acesso em: 14 ago 2020.

_____. Disponível em: <<https://agora.folha.uol.com.br/saopaulo/2015/05/1623835-haddad-faz-centro-esportivo-para-entregar-seu-1-ceu.shtml>>. Acesso em: 16 jun 2020.

CHAHIN, Samira Bueno. Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. Tese (Doutorado – Área de concentração: História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo) – FAUUSP, São Paulo, 2018.

CIDADE Escola Aprendiz. Disponível em: < <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br> >. Acesso em: 22 jun 2020.

COSTA, M. A educação nas constituições do Brasil: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORREA, M. E. P. Arquitetura Escolar Paulista: 1890 – 1920. São Paulo: FDE, 1991.

CORRÊA et al. *Arquitetura escolar paulista: 1890-1920*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.

DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. In: *Política e Sociedade*, p.139-164, 2004.

DECRETO Centro Convivência Educativa e Cultural. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2015/5607/56079/decreto-n-56079-2015-dispoe-sobre-a-transformacao-do-centro-de-convivencia-educativa-e-cultural-de-heliopolis-criado-pelo-decreto-n-50740-de-16-de-julho-de-2009-em-centro-educacional-unificado-com-a-denominacao-de-centro-educacional-unificado-heliopolis-professora-arlete-persoli>>. Acesso em : 3 jul 2020.

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 1999.

DORIA, Og Roberto. *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, 2007.

DUARTE, Hélio de Queiroz. *Escolas classe escola parque: Uma experiência educacional*. São Paulo: FAU-USP, 2009 (1973).

_____. O problema escolar e a arquitetura. *Habitat*, São Paulo, n. 4, pp.5-6, set./dez. 1951.

DUARTE, Paulo. Mário de Andrade por ele mesmo. São Paulo: Edarte, 1971.

DUARTE, R. K. **A dimensão espacial dos programas de Educação Infantil**: o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de Educação Infantil do município de São Paulo, no período de 1975 a 1985. São Paulo: Programa de Pós- Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 2000.

EMEF PRESIDENTE CAMPOS SALLES. (Projeto Político Pedagógico) Cidadania: Uma questão de sobrevivência. São Paulo, 2012.

ENGE, Rita B. *Planejamento da rede física escolar*. Dissertação (Mestrado – Área de concentração: Planejamento Urbano e Regional) – FAUUSP, São Paulo, 2007.

ENGENHARIA Municipal, São Paulo, n.2, p.17-23, março; 1956.

ENGENHARIA Municipal (48): 29, set./out. 1970

FARIA, A. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. In: *Educação e Sociedade*, ano XX, nº 69, 1999.

FASANO, Edson. Centro Educacional Unificado, contraposição à "pedagogia de lata". Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

FERREIRA, J. São Paulo: cidade da intolerância, ou o urbanismo "à Brasileira", 2011.

FERREIRA, A. D. F.; MELLO, M. G. *Arquitetura Escolar Paulista: Anos 1950 e 1960*. São Paulo: FDE, 2006.

GADOTTI, M. *Educação com qualidade social: Projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados (CEUs)*. São Paulo, 2004.

GADOTTI; PADILHA; CABEZUDO. *Cidade Educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, M. *O sistema educacional e a construção da democracia na América Latina*. Montevideú, Uruguai, 1988. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Sist_educ_construcao_democ_Montevideo.pdf>.

GADOTTI, M. *Escola cidadã, uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo, 1992.

GIL NETO, A. (org.) *A memória brinca: uma ciranda de histórias do ensino municipal paulistano*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

GOHN. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2012.

KOWARICK, L.. *A espoliação urbana*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

KOWARICK, L. *Escritos Urbanos*. 1a ed. São Paulo: 34, 2000.

LAVALLE, A. Participação: valor, utilidade, efeitos e causa. In: *A Efetividade das Instituições Participativas no Brasil: perspectivas, abordagens e estratégias de avaliação*. Brasília: IPEA, 2011.

LAVALLE, A.; VERA, E. *Arquitetura da participação e controles democráticos no Brasil e no México*. In: *Novos Estudos*, 2012.

LEMOS, Charlene Kathlen de. *Bibliotecas dos Centros Educacionais Unificados (CEUs): a construção de uma cultura comum*. Dissertação – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2012.

LIMA, M. *A Cidade e a Criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

_____. *Arquitetura e Educação*. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

LIPSKY, M. *Burocracia de nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos*. Brasília: Enap, 2019.

LOPES, Ana Carolina L. *Os meandros da produção pública na construção da paisagem periférica paulistana: o caso dos equipamentos educacionais*. Dissertação (Mestrado – Área de concentração: Habitat) – FAUUSP, São Paulo, 2011.

LOTTA, G (Org). *Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil*. Brasília: Enap, 2019.

MANTOVAN, J. *A proposta de reorganização de ciclos implantada em 2014 no município de São Paulo: impactos iniciais e a reação dos professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2017.

MARTINS, V. de P. da S. *Constituição e educação: análise evolutiva da educação na organização constitucional do Brasil*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.

MARTINS, M. L. R. **Descentralização e Subprefeituras em São Paulo**. Experiência da gestão 1989-1992: Prefeita Luiza Erundina de Sousa. São Paulo: PNUD, 1997.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARICATO, E. *A metrópole na periferia do capitalismo: ilegalidade, desigualdade e violência*. São Paulo: Hucitec, 1996.

MASCARENHAS, Marisa Pulice. *Os Centros Educacionais Unificados na cidade de São Paulo*. 2006. 219 f. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MASCARO, Carlos Corrêa. *O Município de São Paulo e o Ensino Primário (ensaio de Administração Escolar)*. Livre Docência, FFLCH, USP, 1960.

MAZON, R. U.; NOGUEIRA, B. R. *Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte*. 2005. Monografia (Pós-Graduação em Educação Comunitária) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://campossalles.wordpress.com/roteiro-de-estudo-e-a-reorganizacao-do-tempo-e-do-espaco/>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

MELENDEZ, A. **Escolas-parques são alternativa educacional e referenciais urbanos**. Revista Projeto e Design, São Paulo, v. 284, p. 62 – 68, out/2003.

MELLO, Mirela Geiger de. Arquitetura escolar pública paulista. Fundo Estadual de Construções Escolares - FECE/ 1966-1976. Dissertação (Mestrado em Projeto de Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MENEZES, J. S.S. A vinculação constitucional de recursos para a educação: os (des)caminhos do ordenamento constitucional. In: Revista HISTEDBR on-line, Campinas, nº 30, JUN/ 2008.

MOLL, J. Os desafios contemporâneos da educação pública: compromissos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. In: Revista Paixão de aprender. Porto Alegre, SMED, novembro de 2001, nº 14, p.25.

MORAES, Rubens Borba de. O Departamento de Cultura: um sonho que não realizou completamente. Entrevista de Rubens Borba de Moraes cedida a Margarida Cintra Gordinho. Revista do Arquivo Municipal, São Paulo, 1984.

MOVIMENTO SOL DA PAZ. Material Didático Preparatório para a 19ª Caminhada da Paz. São Paulo, 2017.

NAVARRO, Sergio A. *EMEF Presidente Campos Salles: o impacto da afetividade no ambiente escolar em decorrência do Projeto Político-Pedagógico*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NIEMEYER, C. A. da C. **Parques infantis de São Paulo: lazer como expressão de cidadania**. São Paulo: Annablume/ FAPESP, 2002.

OLIVEIRA, P. O CEU na integração da periferia. Dissertação (Mestrado), FAUUSP, 2017.

OLIVEIRA, B.S. de. *A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940)*. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, 1991.

OLIVEIRA, Fabiana V. *Arquitetura Escolar Paulista nos anos 30*. Dissertação (Mestrado – Área de concentração: História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – FAUUSP, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-112.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 64-100.

OLIVEIRA, Marco Davi. Fé e Transformação social: A influência da religião no movimento de moradia na favela de Heliópolis — 1970-1993. São Bernardo do Campo, 2010. (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Metodista de São Paulo- SP

PACHECO, Reinaldo T. *O espetáculo da educação: os Centros Educacionais Unificados no Município de São Paulo como espaços públicos de lazer*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

PACHECO, Eliezer. *Por uma Sociedade Educadora*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. INEP: Brasília, 2005.

PEREZ, Maria Aparecida. *Inclusão social através da educação: um estudo do programa Centro Educacional Unificado em São Paulo*. Tese (Doutorado) – Universität Siegen, Siegen, 2010.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Educação Fundamental Presidente Campos Salles. Cidadania: uma questão de sobrevivência. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria Regional de Educação – Ipiranga. Cidadania: uma questão de sobrevivência. São Paulo, 2015.

PLANO Urbanístico de Heliópolis. Como transformar Heliópolis em um bairro com mais qualidade de vida. In: Prefeitura de São Paulo, CD-ROM, 2012.

REDONDINHOS. Disponível em :< <https://www.caubr.gov.br/arquitetura-social-redondinhos/>>. Acesso em: 22 jun 2020.

RELATÓRIO Atividades UNAS (2018). Disponível em: < <https://www.unas.org.br/single-post/2019/08/14/Relat%C3%B3rio-de-Atividades-2018>>. Acesso em: 25 set 2020.

REVISTA Educação 1. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação / Diretoria de Orientação Técnica, 2001.

ROCHA, L. M. F.; ANTONIAZZI, M. R. F. Anísio Teixeira: educação integral e formação para o trabalho. In: PEREIRA, E. W.; MAGALHAES, F. H.; ROCHA, L. M. F.; COUTINHO, L.; HENRIQUES, C. M. N.; MENDONÇA, A. W.; MORAES, R. A. (Org.). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964)*. 1 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2011.

ROGERIO, Rosa M. *Possibilidades e limites para uma coordenação compartilhada do trabalho pedagógico no CEU*. Tese Doutorado em Educação, São Paulo, 2015.

ROMÃO, J. *Dialética da diferença: o Projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo, Cortez, 1998.

SAMPAIO, M. R. *São Paulo 1934-1938 – os Anos da Administração Fábio Prado*. FAUUSP, 1999.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. O recente processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 174, p. 219-241, maio/ago. 1992.

SANCHES, Y. *A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo*. Doutorado, Faculdade de Educação, 2014.

SANTIS, M. *De Favela a bairro educador: protagonismo comunitário em Heliópolis*. Dissertação (mestrado) UNINOVE, São Paulo, 2014.

- SANTOS, W.G. Crise e Castigo. Rio de Janeiro: Vértice, 1987.
- SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- SAVELI, E. L. A educação obrigatória nas Constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. *Revista Contrapontos. Eletrônica*, vol.10, nº 2, p.129-146, 2010.
- SILVA, H. A Conformação de forças sociais e políticas e sua relação com a disputa entre projetos políticos: um estudo de caso em Heliópolis. Unicamp, 2016.
- SILVA, Roberto; da PADILHA, Paulo Roberto (Orgs.) *Educação com Qualidade Social: a experiência dos CEUs de São Paulo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.
- SILVA, N. Democracia e Educação na Constituição Federal, na LDB e no PNE: A participação da comunidade na escola. *Educação Anál.* Londrina, 2016.
- SILVA, L. Por dentro da escola “sem paredes”: relações educativas na favela de Heliópolis. *Dissertação (mestrado) Unicamp*, 2019.
- SOARES, Cláudia Cruz. **Heliópolis: práticas educativas na paisagem**. 2010. *Dissertação (Mestrado em Paisagem e Ambiente) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.*
- SOUZA, V. Heliópolis (São Paulo): as intervenções públicas e as transformações na forma urbana da favela (1970-2011). *Dissertação mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.*
- SOUZA, P. Avanços da Educação Brasileira Garantidos Pela Constituição Federal de 1934. In: *Seminário Nacional UNIVERSITAS*, 2016, Maringá.
- SPIRA, Vinícius A. *Desafios do acolhimento e práticas espaciais: os Centros Educacionais Unificados (CEUs) de São Paulo*. São Paulo, 2015. *Dissertação, FFLCH-USP.*
- SPOSATI, Aldaísa (coord.). *Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo*. São Paulo: EDUC, 1996.
- SÃO PAULO (MUNICÍPIO). Secretaria Municipal de Educação. *Educação*, no 04, Cidade Educadora – Educação inclusiva: Um sonho possível, 2003.
- SÃO PAULO (CIDADE). SME. Centro Educacional Unificado (CEU). In. *Revista Educação 4: Cidade Educadora – Educação Inclusiva: um sonho possível*. PMSP: 2003.
- SÃO PAULO (CIDADE). SME. Educação no município de São Paulo: uma proposta para discussão. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo (DOC)*. PMSP. São Paulo, nº 36, ano 50, suplemento, p. 14-15, 24 de fevereiro de 2005.
- SÃO PAULO (CIDADE). SME. O CEU, a cidade e a educação. In. *Revista Educação 5: Gestão, Currículo e Diversidade*. PMSP: 2004.

TAKIYA, A. **Edif 60 anos de arquitetura pública**. Dissertação de mestrado. São Paulo: FAU- USP, 2009.

TATAGIBA, L. “O Papel do COMAS na Política de Assistência Social em São Paulo”, in C. C. Arregui et al. *Assistência Social: Controle Social e Política Pública*. São Paulo, Instituto Pólis/PUC-SP, pp. 49-115. (Série Observatório dos Direitos do Cidadão, no 30), 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *Pensamento e Ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

TEIXEIRA, K. A.; RODRIGUES, R. G. Cartogra a das escolas públicas de São Paulo: décadas de 70 e 80. São Paulo: Integração (USJT), v. No60, p. 41-49, 2010.

UNAS. Disponível em: < <https://www.unas.org.br/>>. Acesso em: 20 jul 2020.

VALENTIM, F. R. **Casas para o ensino: as escolas de Vilanova Artigas**. Dissertação de mestrado. São Paulo: FAU-USP, 2003.

VASCONCELOS, C. S. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo, Libertad Editora, 2006.

VILLAR, Maria Belén C. *A cidade educadora: nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

WILDEROM, Mariana. *Espaço educacional contemporâneo: reflexões sobre os rumos da arquitetura escolar na cidade de São Paulo (1935-2013)*. Dissertação (Mestrado – Área de concentração: História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – FAUUSP, São Paulo, 2014.

WISNIK, Guilherme. Modos de fazer e de usar as cidades no Brasil hoje: o caso dos Centros Educacionais Unificados. In: Delijaicov, Alexandre; Takiya, Andre, orgs. *Formar espaços, espaços que formam: espaços de transição e arquitetura do programa de equipamentos (edifícios) públicos de educação, cultura, espaço e lazer*. FAUUSP, São Paulo, 2017.

WOLFF, S. F. S. **Escolas para a República: os Primeiros Passos da Arquitetura das Escolas Públicas Paulistas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

ZANDONADE, Vanessa. *Rádio Comunitária de Heliópolis: reivindicações e luta por regularização e atuação oficial*, 2013, 268 f. Dissertação (Mestrado em História e Sociedade)– Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Assis – SP, 2013.

ANEXOS

Roteiro Entrevistas semiestruturadas e abertas

Entrevista semiestruturada_4.6.19

Braz Nogueira

1) A EMEF Presidente Campos Salles

- a. O percurso de formação – desde sua fundação
- b. Quando a escola foi construída – se possui fotos e mapas da implantação
- c. Como o contexto político, econômico e social da época moldou a escola e sua constituição?
- d. A escola sempre foi protagonista no bairro (favela)? Como era a relação da escola com a favela? Quando mudou?
- e. O Projeto político-pedagógico: Como era, de quando data o primeiro PPP e quando aconteceu a principal mudança;
- f. Qual a influência da escola no bairro? Qual a sua capilaridade e abrangência?
- g. Como foi a estrutura organizacional e é hoje, em termos de turmas, professores, estudantes, coordenadores;
- h. As experiências participativas mudaram, qualitativamente, depois de sua integração ao CEU Heliópolis?
- i. Como são tomadas as decisões, os encaminhamentos e a execução das deliberações?
- j. Canais participativos – existem? São deliberativos?
- k. Regimento interno – como era/como é agora (ou só existe o PPP?)

2) O Espaço da escola – o terreno

- a. De quem era o terreno? Qual era o tamanho; Como foi definida a construção da escola? O terreno foi modificado ao longo dos anos? (fotos e mapas)
- b. Aconteceram intervenções marcantes? Quais?

3) O CEU Heliópolis

- a. A gestão do CEU Heliópolis: o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração – onde a Campos Salles está inserida?
 - i. Como o desenho organizacional das duas instituições estão integrados?
- b. A participação no Conselho Gestor: composição, forma de funcionamento, frequência das reuniões, hierarquia, como são eleitos – representantes do bairro, estudantes, pais.
- c. Como são definidas as pautas?
- d. As Atas mudaram depois da integração ao CEU Heliópolis? Quem são os participantes, como a pauta é divulgada, assuntos podem ser incluídos na pauta; há votação?
- e. Como são definidos os encaminhamentos e quem são os interlocutores?
- f. Execução das deliberações?

4) O Bairro Educador

- a. Como essa política surgiu? Qual a raiz ideológica, política e social?

- b. Quais foram as motivações (nacionais e internacionais)?
 - c. Possui regimento interno, uma estrutura organizacional legal (em termos políticos e jurídicos)?
 - d. É uma política pública? Dialoga com outras áreas e campos? Como atua? Qual a sua abrangência?
 - e. Como comunica, efetiva ações?
 - f. Qual a relação com as políticas nacionais e municipais de educação?
- 5) A UNAS – Relação com a comunidade, pais e gestão pública
- a. Relação entre as lideranças e a escola: a UNAS participa das votações internas da escola?
 - b. Os Princípios da UNAS sempre dialogaram com o da Escola?
 - c. Projetos e parcerias UNAS e Escola Campos Salles
 - d. Qual o alcance e as instâncias com as quais o Conselho Gestor dialoga: conselhos populares, secretarias municipais, ONGs, prefeitura regional do distrito, etc.
- 6) O Estado
- a. A Secretaria de Educação do Município de São Paulo
 - b. A Secretaria do Estado de São Paulo
 - c. O MEC
 - d. A Educação Integral
 - e. Os Territórios Educativos

Entrevista semiestruturada_EMEF Campos Salles

Diretora: Rosemeire Schimidt

1. Projeto Político-Pedagógico
 - a. Por que aconteceu a mudança?
 - b. Quais foram os atores?
 - c. Contou com a participação dos estudantes?
 - d. Como se deu o diálogo com a Secretaria da educação? Foi uma demanda que a Secretaria acolheu, aceitou ou foi necessário adaptar-se à estrutura administrativa?

2. Participação, canais participativos
 - a. Como esses canais foram se estabelecendo e quais são? (especificar canais pais, comunidade e crianças/adolescentes)
 - b. Qual a constância desse encontro?
 - c. Quem participa, quem tem voz?
 - d. Existem registros que comprovem esses eventos (Atas/Regimentos)?

3. Relações interinstitucionais
 - a. CEU Heliópolis: como é a relação com a instituição? Existem canais de participação da escola na decisão interna do equipamento (e vice-versa)?
 - b. UNAS: como é a relação com a instituição? Existem canais de participação da UNAS dentro da escola? E da escola na UNAS? (Caso exista, como aconteceu?)

- c. O protagonismo da EMEF Campos Salles (PPP) em relação as demais escolas fez com que ela assumisse uma posição de tomada de decisão na UNAS?

4. Bairro Educador

- a. O que é esse conceito? Foi construído em diálogo com as outras instituições?
- b. Existe algum documento que comprove essa ação? Quais são as diretrizes?
- c. A EMEF é protagonista?
- d. Conta com as outras escolas?

Coordenadora Pedagógica: Jéssica (EMEF Campos Salles)

1. Como o projeto político-pedagógico acontece na prática:

- a. as mudanças pedagógicas
 - i. salas de aula
 - ii. roteiros
 - iii. dinâmica dentro da sala de aula
- b. instâncias participativas
 - i. professores
 - ii. estudantes
 - iii. corpo escolar

2. Essas instâncias vão além da escola? Se relacionam com o CEU Heliópolis? E com a UNAS? Qual o alcance das decisões dos estudantes e jovens? Restringem-se apenas ao núcleo de aprendizagem ou alcança os espaços públicos (equipamentos, CEUs, praças)?

Roteiro entrevista Tereza Herling [Território CEU]

1. Antecedentes criação da política pública Território CEU:

- O projeto Território CEU é uma continuidade do CEU?
- Qual era o quadro orçamentário, a equipe e de onde surgiu a ideia do projeto?

2. O desenho da política:

- Como ela foi alinhada, ou seja, pensando em sanar quais deficiências da comunidade/bairro? Ou potencializar quais qualidades?
- Baseou-se em alguma pesquisa quantitativa (Mapa da desigualdade, índices de vulnerabilidade, urbanidade, qualidade ambiental)?
- Como aconteceu o diálogo entre as secretarias na elaboração da política e, principalmente, com a comunidade contemplada? Quais eram os entes que participavam?
- Como foi organizada a estrutura institucional desse equipamento, pensando nas secretarias, Prefeituras regionais e comunidade?
- Houve algum tipo de processo colaborativo e/ou participativo?
- A comunidade sugeriu diretrizes ou foi capaz de definir alguns objetivos de acordo com o contexto vivido?

3. Como se deu a implementação:

- O projeto foi executado da maneira como projetado?
 - Houve alguma restrição orçamentária?
 - Houve a saída de integrantes do quadro da equipe de monitoramento? Isso prejudicou o desenvolvimento do projeto?
 - A comunidade estava presente e acompanhou o passo a passo da implementação?
 - O projeto foi adaptado às redes institucionais locais e prioridades de cada comunidade? (Exemplos)
4. Qual o impacto do projeto para o contexto social e político da comunidade:
- A política aproximou os cidadãos? Houve o surgimento de líderes comunitários ou o fortalecimento da parceria prefeitura-bairro?
 - O projeto abriu espaço para as demandas dos jovens? Eles foram ouvidos? (Exemplos)
 - Em algum dos casos, a comunidade já tinha um projeto urbano, porém não tinha dinheiro para tirar do papel? Houve a tentativa de aglutinar ou contemplar esses projetos?
 - Vocês puderam perceber o fortalecimento dessas redes de solidariedade, ou institucionais, de cada bairro?

Transcrição entrevista Marília CEU Heliópolis – 08/11/2018

Estrutura atual, é muito dinâmica e vai se adaptando – segundo Marília. A área tem 49 mil metros quadrados e, dentro desse espaço existem seis unidades escolares: três centros de educação infantil, uma EMEI (escola educação infantil), uma EMEF e uma ETEC. Desde a educação infantil até o ensino médio (técnico). Além disso, tem uma biblioteca, torre da cidadania (gestão) – seis pavimentos, teatro, ateliê de artes, dança, esporte e lazer, e tem o complexo esportivo. FabLab. Quatro portarias de acesso e atendem cerca de 3.000 estudantes e dez mil pessoas passam pelo CEU todos os dias.

Administrativamente o CEU se divide em três núcleos: Educação, cultura e esporte e lazer. Cada um desses núcleos tem um coordenador de ação, o organograma da gestão é o mesmo da gestão padrão. Um coordenador para cada um desses núcleos e um coordenador de projeto para cada um desses três núcleos. No CEU Heliópolis, hoje, existe uma equipe de aproximadamente 10 pessoas, fora o atendimento. Tem pessoas que vão trabalhar lá nomeadas, cargos de nomeação pelo prefeito e também pessoas concursadas, principalmente os de atendimento direto a população – assistente técnico populacional, tem sete funcionários fazendo esse trabalho. Os analistas de esporte e cultura: sete analistas de esporte e 3 bibliotecários. Também tem serviços terceirizados.

O trabalho deles é gerenciar o equipamento, o espaço físico – cuidar, zelar, fazer a engrenagem funcionar, mas PRINCIPALMENTE, fazer um trabalho político e pedagógico muito afinado com as unidades escolares e com a comunidade. A gente costuma falar que aqui a gente não tem zelador, todo mundo cuida do CEU. E os coordenadores ficam muito livres para criarem seus projetos e fazerem essa ponte com a comunidade.

Os três núcleos trabalham muito interligados, não há uma distinção entre o que é cultura e educação, é uma discussão que está superada para eles.

Perguntei se essa noção de que a educação supera essas divisões veio antes do CEU ou nasceu com o CEU? Marília responde que antes. Ela está lá desde 2010, e só virou CEU em 2015. Então eles já tinham um trabalho de articulação do território, de desenvolvimento desse projeto em um espaço público integrado e interdisciplinar muito antes. O CEU Heliópolis,

segundo ela, veio para fortalecer porque ele é uma política pública que tem programas ali, que sustentam essa política. Cada vez menos porque os cortes afetam muito a eles. Diretamente. Todas as vezes que a conjuntura, seja da cidade, seja do país ela coloca em cheque a sustentabilidade desses programas, eles sentem primeiro. É um ponto bem sensível da existência, afirma Marília.

Essa estrutura toda é mantida pelo conselho gestor. O CEU tem duas instâncias fundamentais: o Conselho Gestor e o Colegiado de Integração. O conselho gestor existe desde antes do ceu, por causa da relação com a comunidade, ORGANICAMENTE ele já existia.

O conselho é quem delibera as grandes decisões do CEU. O conselho de lá tem uma representatividade importante. Sentem que são representantes. Tem um índice alto de votantes, cerca de 2000 pessoas. É por seguimento: estudantes, famílias, lideranças comunitárias, funcionários.

Fazem reuniões mensais. Possuem uma maneira de conversar, dialogar que nunca entram em disputa. Gestão democrática efetiva. Quando uma proposta chega no conselho é porque ela já foi muito debatida dentro do segmento. Por exemplo: pode usar skate no CEU? Muito polemico entre os jovens e adultos. Questão polemica de uso do espaço. Encontraram um meio termo. Pode, desde que tal seja de tal hora a tal hora. Para chegar nesse desenho de proposta, muita conversa aconteceu, com os jovens participando, demandando essa opção.

Demandas atendidas, processo democrático tem sentido, as coisas são discutidas, resolvidas, acontece.

COLEGIADO DE INTEGRAÇÃO

Reúne mentalmente as equipes gestoras das unidades que compõem o ceu. Estão, atualmente, tentando, de uma maneira mais efetiva, expandir para além do Ceu – escolas do entorno.

Tem por função fazer os projetos pedagógicos acontecerem. Ao longo dos anos foram buscando estratégias para alimentar essa integração. Fizeram o **calendário temático integrado** – metodologia para fazer esse trabalho acontecer. Dentro do PPP do CEU, tem esse calendário integrado. Importância das datas comemorativas, mas de outra forma: dar outra dimensão a essas abordagens porque a escola faz isso de maneira muito despolitizada (em sua grande maioria).

Como desconstruir o dia do índio e transformar no dia dos povos originários?

Começaram a juntar as escolas para buscar temas mais relacionados aos movimentos sociais. Todos os meses eles têm atividades integradas. Por exemplo: mês da mulher. O movimento de mulheres se une para ajudar nas ações junto às escolas. Seja com a família, estudantes, formação continuada dos docentes, sempre estão puxando o movimento social para fazer essa discussão juntos. Processo rico e revolucionário. Começou a fazer mais sentido essa instância, porque tradicionalmente essas instâncias estão voltadas a organizar festas. Mas não pode ser só isso.

Eles fazem a festa da cultura popular. Isso precisa ser o ano todo.

Outros CEUS enfrentam a maneira como a gestão do CEU faz o planejamento das atividades. Recebem espetáculos da secretaria da cultura – as contratações não é o CEU quem faz.

Não passa por eles. Já vem contratados.

Como caber dentro do currículo da escola e não ficar solto(descolado da realidade)?encontrar relações possíveis com o que vem sendo feito. Fazer um link com o que está sendo trabalhado dentro da escola.

UNAS – tem duas frentes de trabalho – prestação de serviços e agregar movimentos sociais – entidade que já tem 40 anos de existência. As lideranças da executiva da UNAS são os fundadores de Heliópolis. Tem 800 funcionários diretos, carteira assinada. Grande capilaridade dentro da comunidade. Administra 17 creches, centro da criança e do adolescente (11), medidas socioeducativas, SASF, projetos pontuais, parcerias com outras ONGs, empresas privadas.

UNAS nasce nos anos 80 como organização pela luta pela moradia. Mas sempre tiveram uma visão muito mais completa do que significa moradia. Já no início destinavam espaços para escola. Já existia essa consciência de bairro educador antes do termo ser cunhado. Com a aproximação. A Campos Salles tem 60 anos, é antiga. O processo de ocupação foi muito violento = grilagem, remoção, reintegração de posse. As lideranças se baseiam em uma luta que vem da pastoral de favelas, teoria da libertação. Quando esses movimentos acontecem, a escola começa a incorporar porque ela é um organismo vivo, poroso, tudo o que acontece ali fora vai para dentro da escola. Nos anos 90 começa um processo de transformação dessa relação. Brás, junto com a equipe, iniciou. Ele foi precursor junto com a comunidade dessa mudança. Percebe que para fazer essa mudança ele não ia fazer isoladamente. Começou a criar instancias e projetos para que as pessoas pudessem contribuir de maneira efetiva. Cria comissões: festa, educação, pedagógico e a equipe escolar começa a se aproximar da família. Isso foi precursora do que viria depois: retirada do muro. A escola começa a virar uma referencia pela boa relação com a comunidade. Apesar da violência da comunidade.

Dificuldade dos professores, na escola, para trabalharem em grupo – buscam a escola da ponte como inspiração. Hoje os estudantes trabalham em grupo, tem roteiros de estudo, os professores criam juntos.

Nesse percurso, a escola foi estabelecendo princípios a partir dos quais ela iriam trabalhar: formato dos cinco princípios: tudo passa pela educação – todas as instituições são educativas; a escola é um espaço privilegiado, é um centro de liderança, tem que trabalhar articuladamente com outras instituições para estar formando, continuamente, líderes.

Autonomia (relativa) – responsabilidade – solidariedade

ACABOU VIRANDO UM CODIGO DE ÉTICA

Princípios corporificados nas práticas pedagógicas. A Unas acabou absorvendo esses princípios da escola, em uma assembleia de mil pessoas. Deu a base teórica, ética do bairro educador.

Todas as creches que a unas administra tem essa preocupação. As crianças se servem em pratos de vidro, sozinhas. As praticas ali dao conta do conceito, dessa conexão com o bairro educador. Teve todo um passo a passo para ser conseguido. Esse processo so vai se aprofundando e da base para o que é hoje. O CEU acabou se constituindo como uma base, que dá guarida, e a unas que é uma instituição que suporta tudo isso. Toda a equipe do CEU Heliópolis é indicada pela unas. Diferente dos outros CEUs.

Historias consensuadas. Entra prefeito e sai prefeito e conseguem sobrevivem aos governos – negociação. Um trabalho desse não é rápido. Você não faz em três, quatro anos. E depois as pessoas chegam querendo inventar a roda. Tudo tem uma história, uma memoria.

Estrutura que conseguiram estabelecer, se consolidou.

A UNAS tem uma diretoria e comissões de trabalho. Faz esse planejamento juntos com o CEU.

Instituto Bocarelli – atendimento as crianças escolas municipais – convenio

Trabalho que faz parte dessa rede integral

Pobreza – diferentes grupos de crianças – inclusão é desafiadora. Caixinha de sugestões: pedem para colocar catraca – controle de acesso – essa sensação de não segurança mascara uma luta de classe. A consciência de classe não existe. Romper com isso é uma militância diária. Não burocratizar os processos. Quanto menos regras, melhor. O que precisa ter é mediação dos conflitos.

As vezes a própria política pública é desenhada para você ficar preenchendo papel, respondendo burocracia.

Conseguir continuar a discussão pela democracia.

A questão dos povos originários, da mulher, da democracia, são assuntos para serem discutidos a todo momento. São as bandeiras de luta.

200 mil habitantes (associação moradores)

O CEU FAZ UM TRABALHO DE INTEGRAÇÃO, QUE SURTIU NA GESTÃO DE FERNANDO HADDAD. TRABALHOS FORA DO CEU. Mas não teve muita visibilidade. Território CEU. Rede mais rizomática, ampliada.

Marília diz que foi a gestão que melhor entendeu a proposta do CEU, que não é apenas construir um equipamento, mas sim estabelecer relações no território e a conexão das instituições e das pessoas que podem fazer a diferença, que podem formular junto aos governos políticas públicas importantes para aquele território.

Poder ter um espaço que facilite o uso da cidade é muito bom. E as pessoas não se dão conta desses direitos. Fomos acessando sem ter noção das lutas. Se a gente não tiver consciência, perdemos bem rápido. Corte da prefeitura do ano passado: 30% dos cargos comissionados foram retirados (gestão Dória) – 3 pessoas a menos faz muita diferença. São cortes desumanos.

Anos atrás, sonharam e viram isso acontecer. Ruy Ohtake e as lideranças comunitárias desenhando o projeto – gestão no térreo porque todo mundo tem que ter acesso. Mas é assim que tem que ser, foi assim que o povo quis que fosse.