

Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias - **CEATEC.**

Programa de Pós-Graduação em Urbanismo – **POSURB-ARQ.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ESPAÇO ESCOLAR TRADICIONAL: UM
ENCONTRO POSSÍVEL ENTRE O TERRITÓRIO EDUCATIVO E A COMUNIDADE**

Mestrando: Clodoaldo Teixeira

Orientador: Prof. Dr. Wilson Ribeiro Santos Junior

Campinas

2019

CLODOALDO TEIXEIRA

**EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ESPAÇO ESCOLAR TRADICIONAL: UM
ENCONTRO POSSÍVEL ENTRE O TERRITÓRIO EDUCATIVO E A
COMUNIDADE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Urbanismo do Centro de Ciências Exatas, Ambientais de Tecnologia Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito para obtenção do título de Mestre em Urbanismo.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Ribeiro Santos Junior

Campinas 2019.

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

711.4 Teixeira, Clodoaldo.
T266e Educação integral e o espaço escolar tradicional: um encontro possível
entre o território educativo e a comunidade / Clodoaldo Teixeira.- Campi-
nas: PUC-Campinas, 2019.
99f.

Orientador: Wilson Ribeiro Santos Junior.
Dissertação (Mestrado em Urbanismo) - Programa de Pós-Graduação
em Arquitetura e Urbanismo, Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de
Tecnologias, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas,
2019.
Inclui bibliografias.

1. Espaços públicos. 2. Educação integral. 3. Sociologia urbana. I.
Santos Junior, Wilson Ribeiro. II. Pontifícia Universidade Católica de
Campinas. Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias.
Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. III. Título.

CDD – 22. Ed. 711.4

CLODOALDO TEIXEIRA

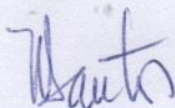
“A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ESPAÇO ESCOLAR TRADICIONAL: UM ENCONTRO POSSÍVEL ENTRE O TERRITÓRIO EDUCATIVO E A COMUNIDADE”

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Urbanismo do Centro de Ciências Exatas, Ambientais e de Tecnologias da Pontifícia Universidade Católica de Campinas como requisito para obtenção do título de Mestre em Urbanismo.

Área de Concentração: Urbanismo.

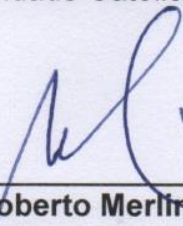
Orientador: Prof. Dr. Wilson Ribeiro dos Santos Junior

Dissertação defendida e aprovada em 28 de Fevereiro de 2019 pela Comissão Examinadora constituída dos seguintes professores:



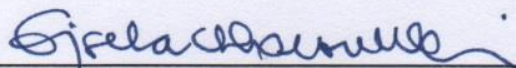
Prof. Dr. Wilson Ribeiro dos Santos Junior

Orientador da Dissertação e Presidente da Comissão Examinadora
Pontifícia Universidade Católica de Campinas



Prof. Dr. José Roberto Merlin

Pontifícia Universidade Católica de Campinas



Profa. Dra Gisela Cunha Viana Leonelli

Universidade Estadual de Campinas

AGRADECIMENTOS

Gratidão à vida que potencializa nossas convicções e desejos e torna possível coisa impossível. Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Wilson Ribeiro Santos Junior, por confiar no potencial da pesquisa e compartilhar comigo seu conhecimento, suas orientações, competência, comprometimento, dedicação e tranquilidade para pesquisa.

A Professora e Doutora Gisela Cunha Viana Leonelli e ao Professor Doutor José Roberto Merlin pela importância que tiveram participando da Banca de Qualificação e Final, expondo suas considerações, críticas, sugestões, elogios e direcionamento da pesquisa quando necessário.

CAPES pela oportunidade. “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. (This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001) e a Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas).

À colega Ana Paula Vasconcellos, funcionária do Programa de Pós-Graduação em Urbanismo (POSURB) da PUC-Campinas, por toda cooperação.

Aos (as) colegas discentes do POSURB, por compartilhar conhecimentos, aprendizados, energia, em especial a Laís, Décio e Gabi.

Agradecimento especial a Professora e amiga Renata Furigo por me apresentar o programa da Pós Graduação e acreditar no potencial da pesquisa.

A minha família em especial a minha esposa Katia e meu filho Cauã pela paciência.

A Leticia Trevisan pela motivação e contribuição. “Já deu certo”.

A todos os (as) professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Urbanismo, por contribuírem com a ampliação do conhecimento.

Dedico a meu filho Cauã, fruto recente da educação integral pública, na certeza que ela contribuirá para que se torne um cidadão de bem, com a vida e a sociedade.

RESUMO

Ao longo do século XX a educação brasileira produziu experiências transformadoras com o propósito de fortalecer a formação social e coletiva do indivíduo, tanto no espaço tradicional da escola pública ampliando a vocação para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicoafetivas, filosóficas e participativas, enquanto práticas pedagógicas formais, como, na plena com-vivência em comunidade, incorporando o além-muro do edifício escolar, estabelecendo diálogos e conexões de processos de educação não formais com o território. Esta pesquisa pretende compreender essas experiências que se destacaram enquanto propostas de educação integral que, ao ampliar os horizontes e a dimensão do aprendizado possibilitaram novos processos para a formação em sociedade. Dada à dimensão que o objeto da pesquisa proporciona, a estrutura textual se deu de forma analítica, em referenciais teóricos, e foi dividida em três capítulos nos quais, se abordam o conceito de educação integral progressiva defendida por Anísio Teixeira, a partir da década de 30 com, O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, para a educação brasileira; Experiências Inovadoras de Espaços Educacionais e Sociedade e Educação no Século XXI. A pesquisa proporcionou uma ampliação do conhecimento conceitual e histórico dessas experiências, que, no campo do contemporâneo permite estabelecer conexões que demonstram a importância do resgate e o aprofundamento dessa corrente de pensamento, na relação entre educação e cidade enquanto território educativo para que nessa relação esses espaços escolares democráticos, sejam apropriados pela comunidade enquanto locais que ofereçam acesso a equipamentos públicos de lazer, cultura, conhecimentos, aprendizado e convivências.

Palavras-chave: Educação Social. Territórios Educativos. Ocupação Escolar. Educação Integral.

ABSTRACT

Throughout the twentieth century Brazilian education has produced transformative experiences with the purpose of strengthening the social and collective formation of the individual, both in the traditional space of the public school, expanding the vocation for the development of cognitive, psychoaffective, philosophical and participatory skills as pedagogical practices formal education, such as, in full communal living, incorporating the beyond-wall of the school building, establishing dialogues and connections of non-formal education processes with the territory. This research intends to understand these experiences that stood out as integral education proposals that, by broadening the horizons and the learning dimension, enabled new processes for formation in society. Given the dimension that the object of the research provides, the textual structure took place analytically, in theoretical references, and was divided in three chapters in which the concept of progressive integral education defended by Anísio Teixeira, from the decade of 30 with, The Manifesto of the New Education Pioneers, for Brazilian education; Innovative Experiences in Educational Spaces and Society and Education in the 21st Century. The research provided an extension of the conceptual and historical knowledge of these experiences, which in the contemporary field allows us to establish connections that show the importance of the rescue and the deepening of this current of thought, in the relation between education and city as an educational territory so that in this relation these democratic places, be appropriated by the community as places that offer access to public equipment for leisure, culture, knowledge, learning and coexistence.

Keywords: Social Education. Educational Territories. School Occupation. Integral Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Conferência Nacional de Educação de 1931.....	30
Figura 2 – Educador Anísio Teixeira.....	32
Figura 3 – Atividades de recreação Escola Parque.....	33
Figura 4 - Atividades de recreação Escola Parque.....	34
Figura 5 – Atividades de trabalhos manuais Escola Parque.....	34
Figura 6 - Atividades de trabalhos manuais Escola Parque.....	35
Figura 7 - Golden Gate Park (Chicago, 1890) e o início da fase Reform Park: o playground se estabelece em decorrência da organização do lazer e o estímulo à recreação nos espaços livres públicos.....	37
Figura 8 - Golden Gate Park (Chicago, 1890) e o início da fase Reform Park: o playground se estabelece em decorrência da organização do lazer e o estímulo à recreação nos espaços livres públicos.....	38
Figura 9 – O kindergaerten fora um espaço lúdico inserido no universo escolar até sua popularização nas áreas livres públicas na metade dos oitocentos.	39
Figura 10 – Professora Maria Nilde Mascellani.....	45
Figura 11 – Trabalho em equipe.....	46
Figura 12 - Oscar Niemeyer e Darcy Ribeiro apresentam a maquete do projeto das escolas.	52
Figura 13 – CIEP Tancredo Neves no Catete, primeira escola inaugurada em 1985.	52
Figura 14 - CIEP.....	53
Figura 15 – Mapa de localização dos CEUs.....	64
Figura 16 – Notícia de Jornal ABC Maior – Ocupações das escolas.	68
Figura 17 - Estudantes protestam em frente escola.....	75
Figura 18 – Protesto dos estudantes nas ruas de São Paulo.....	75

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CRHEA-USP - Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada – Universidade de São Paulo

COEDUCA - Coletivo Educador Ambiental de Campinas

PPP - Projeto Político Pedagógico

PEA - Programa de Educação Ambiental

FIMI - Faculdades Integradas Maria Imaculada

PEL - Plano Educativo Local

UFV - Universidade Federal de Viçosa

EPUCS - Escritório do Plano de Urbanismo da Cidade do Salvador

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CIAC – Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente

CEU – Centro de Educação Unificado

EMEI – Escola Municipal de Ensino Infantil

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

CDCs - Centros Desportivos da Comunidade

CDMs - Centros Desportivos Municipais

PMSP – Prefeitura Municipal de São Paulo

SMDU – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano

MPL - Movimento Passe Livre

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ESPAÇO ESCOLAR TRADICIONAL.....	16
1.1 Conceito de Educação Integral.....	16
1.2 Os espaços públicos, os edifícios escolares e os territórios educativos.....	20
1.3 – A Educação Progressista e a Educação Integral.....	26
1.4 - O Manifesto dos Pioneiros da educação nova de 1932 e a (re) construção da Educação Brasileira.....	28
CAPÍTULO 2 – EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DE ESPAÇO EDUCACIONAL INTEGRAL.....	31
2.1 A experiência da Escola Parque da Bahia.....	31
2.2 Os Parques infantis de Mario de Andrade, um olhar para a formação integral na cidade de São Paulo.....	36
2.3 Colégios Vocacionais de São Paulo.....	42
2.4 – CIEP – Centro Integrado de Educação Pública; CIAC – Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente; CEU – Centro de Educação Unificado.	47
2.4.1 Centro Integrado de Educação Pública – CIEP.....	47
2.4.2 Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente - CIAC.....	54
2.4.3 Centro de Educação Unificado – CEU.....	57
CAPÍTULO 3 – SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI.....	64
3.1 A Escola como Espaço de Apropriação e Resistência Coletiva.....	64
3.2 Um olhar sobre os caminhos da educação brasileira.....	76
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91

APRESENTAÇÃO

Antecedendo a apresentação da pesquisa se faz necessário enfatizar as motivações que levaram de encontro com o tema proposto. A delimitação da pesquisa se associa às experiências pessoais, quando da participação no Curso de Especialização em Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada CRHEA-USP campus São Carlos/SP no ano de 2003; onde, a metodologia de formação multidisciplinar e sistêmica me apresentou um aprendizado e uma compreensão de complexidade que deve haver nos processos educacionais e nas relações humanas, e que envolvem os fenômenos sociais, culturais, econômicos, políticos, espirituais, ecológicos, enfim, uma proposta de ensino-aprendizado que posteriormente foi aplicada, ainda enquanto aluno do curso, em trabalho prático realizado com comunidade, nesse caso, com alunos da 4º ano fundamental de uma escola pública que se estendeu durante um semestre e foi intitulado A Educação Ambiental e o Espaço Lúdico. Outras práticas a partir dessa experiência foram fundamentais e fazem parte desse universo que alcança a educação.

Tendo vivenciado diversas práticas de atividades em movimentos de caráter socioambiental com comunidades e grupos, participado do Programa de Formação de Educadores Ambientais Populares, promovido pelo Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação durante os anos de 2007/2008, o que, a partir disso, possibilitou a formação do Coletivo Educador Ambiental de Campinas-COEDUCA e o Coletivo Educador Rio-Moji Guaçu na cidade de Mogi Guaçu/SP; movimentos esses que propõem a ação-participação como indutores do conhecimento e a estrutura de convívio como potencial espaço para a educação e a formação coletiva.

Esse movimento formado por educadoras/es representantes de diversas instituições públicas e privadas, empresas parceiras locais ou regionais, com um objetivo em comum, uma história e/ou desejo de enfrentamento da problemática socioambiental, comunidade essa que por meio da pesquisa e atuando nos campos da educação formal e informal, educação ambiental, educação na saúde e na educação a partir do conhecimento popular produziria uma potencialidade de aprendizado na forma de encontros de reflexão crítica e conceitual em torno das ações, desenvolvidas no campo da educação socioambiental de forma continuada e valorizando os saberes locais. Todas essas atividades e envolvimento foram construídos de forma articuladas entre essas representações inclusive na

formatação de um Projeto Político Pedagógico – PPP participativo estabelecendo diálogos horizontais na sociedade.

O contexto de educação abrange uma área do conhecimento infinitamente complexa por tratar das relações sociais e culturais inerentes a um lugar ou povo. Ela também pode permear o campo da formação formal e informal, revelar saberes e aprendizagens e também pode ser usado como mecanismo de controle e segregador na medida em que é utilizado para a opressão, a ameaça, a dominação, etc.

Segundo Brandão (1986, p.7) Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações.

No período entre 2009 a 2010, a experiência foi de atuar como educador ambiental junto à empresa International Paper no Programa de Educação Ambiental – PEA mantido pelo Instituto IP, atividade de contrapartida socioambiental com as cidades da região de Mogi Guaçu/SP, onde as atividades eram oferecidas as escolas públicas e particulares com alunos matriculados no 3º e 4º período do ensino fundamental semanalmente, e eram recebidos com o acompanhamento em atividades dirigidas. Essas experiências contribuíram também com o processo de formação do conhecimento das práxis que hoje se pretende com a pesquisa.

Atualmente, nas Faculdades Integradas Maria Imaculada - FIMI, campus de Mogi Guaçu/SP, como professor no Curso de Engenharia Civil e como docente e coordenador do Curso de Arquitetura e Urbanismo, buscando no desenvolvimento da pesquisa possibilidade de aprofundar e conduzir novos horizontes de saberes, de aprofundamento científico na área da requalificação espacial. Com isso, o intuito de que possam de contribuir na busca e na identificação de novos territórios educativos e novas formas de construção dos saberes que contribuam com a sociedade, no processo de integração das experiências individuais e coletivas, despertando a necessidade dos espaços de convivência e de conhecimento como propulsores do engajamento e do empoderamento social nos processos de aprendizagem.

Todas essas experiências vivenciadas, sendo algumas de forma mais intensa, me levaram a ingressar no curso de mestrado em 2017 e a partir desse projeto de pesquisa, compreender a trajetória percorrida pela educação integral na escola

pública, sua relação com a comunidade do lugar e com a cidade, observar que novos olhares desafiam a reconstrução e o seu fortalecimento enquanto um projeto de sociedade que estabeleça um diálogo direto respeitando as características e a diversidade locais na compreensão do território educativo e ainda que possibilidades o espaço físico da escola, além de oferecer o ensino pedagógico formal, pode também proporcionar a convivência intra-comunidade, oferecendo espaços de lazer, convívio, encontros, cultura, arte entre tantas outras atividades de convívio.

De acordo com Almeida e Rocha (2009, p.5):

Em nossas lembranças, quando se fala da escola, geralmente o que vem em primeiro lugar à nossa mente é a imagem do prédio escolar. É a partir dessa imagem que nos lembramos da convivência com os amigos, dos momentos de prazer e conhecimento que ali adquirimos em longos anos ou breves instantes. Conseguimos descrever como eram os espaços que marcaram momentos decisivos da nossa formação, como a sala de aula, onde toda a informação era absorvida entre quatro paredes. [...] Por essa razão o ambiente escolar, talvez, seja o protagonista no imaginário, quando estabelecemos essas relações entre espaços e processos de educação da sociedade, mesmo sabendo que, não se deve ou não se deveria haver uma fronteira entre ela e as outras formas e lugares de ensinar e aprender.

O século XX marcou a educação no país, sendo testemunho das transformações, manifestações e experimentações de fracassos e sucessos, mas, que foram fundamentais para modelar o que somos enquanto sociedade, nesse início do século XXI que, aliás, vivencia uma efervescência no cenário dos debates, protestos, fechamentos e ocupações a respeito das reformas e do futuro da escola pública. Embalado por esse fenômeno educacional, a implantação da educação integral em estruturas já existente desperta a atenção para a qualidade espacial necessária que possa atender as necessidades que serão demandadas. Nesse sentido, a pesquisa pretende analisar no curso da história algumas iniciativas que serviram de referencia para educação por ampliarem o aprendizado para o campo do território com o olhar para a cidade enquanto extensão da vivência plena em comunidade e como fundamento para o fortalecimento dos diálogos e das transformações urbano-sociais no lugar. No âmbito dessas constantes

transformações territoriais, sua importância para a atualidade da educação está na oportunidade dessa aproximação entre, e com a comunidade, e por outro lado, reconhecer na importância desse fenômeno o espaço da escola pública enquanto o lugar do encontro, da aproximação e da socialização, ocupado e feito para as pessoas.

No entanto, considera-se o marco temporal e referencial para a educação pública brasileira a publicação da Carta Manifesto pela Educação de 1932 que contribui para que ocorressem mudanças estruturais, fundamentais nas ações inovadoras e no processo de fortalecimento da escola pública integral, reconhecendo sua importância enquanto instituição do conhecimento, e sua relação de formação integral e plena do indivíduo. A pesquisa pretende a partir da revisão bibliográfica, analisar as experiências educacionais que seguiram como princípios o papel da formação social do indivíduo na coletividade, surgidas posteriores a essa publicação. Para tanto, iniciando pelo Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro, popularmente conhecido como Escola-Parque. Posterior a esse, outras propostas de espaços escolares que tiveram como princípio norteador as experiências da Escola-Parque como: os Parques Infantis na cidade de São Paulo, os Colégios Vocacionais – **CV**, o Centro Integrado de Educação Pública – **CIEPs**, o Centro de Atenção Integral a Criança e Adolescente – **CIACs** e o Centro de Educação Integral – **CEUs** durante os anos 2000. Outro movimento que encerra o ciclo dessa investigação respeito à ocupação das escolas paulistas pelos estudantes secundaristas no ano de 2015, sob a bandeira da resistência contra o estado e as políticas neoliberais. O texto que encerra a pesquisa teve como propósito, lançar possíveis olhares que a educação deverá percorrer para aproximar e aprimorar os métodos de aprendizagem com a realidade social e o território educativo.

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O ESPAÇO ESCOLAR TRADICIONAL

1.1 Conceito de Educação Integral.

A educação integral e a universalização da educação pública começam a ser implementadas no Brasil a partir do Manifesto dos Pioneiros da educação nova de 1932, que contou com a participação de diversos intelectuais e educadores engajados com uma nova forma de pensar a educação no país e que deveria romper com o modelo tradicional. Entre esses representantes, figura o educador Anísio Teixeira (1900-1971) e sua atuação no campo da política administrativa, tendo ocupado diversos cargos públicos na sua trajetória em defesa da educação brasileira. Referenciada e revisitada como uma experiência inovadora de educação integral atribui-se a ele a participação efetiva na concepção e na implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque – popularmente como ficou conhecida, e, reconhecida como sendo a primeira instituição de ensino que se propôs na essência uma formação integral da criança. Entretanto, já naquela época, Anísio defendia a escola como espaço para formar seres humanos e neles despertar o espírito da iniciativa individual (ANDRADE JUNIOR, 2012).

Em síntese Anísio afirmava que a escola representava parte de um todo dentro de um processo educativo que integra a vida do homem e as experiências passadas afetam o presente que reagem com o futuro, o que chamou de contínuo e progressivo, e essa relação (habilidade) com o meio é que modifica a própria vida (TEIXEIRA, 1934). “[...] a escola deve ser uma parte integrada da própria vida, ligando as suas “experiências às experiências” de fora da escola” (TEIXEIRA, 1934 p.72). “[...] toda humanidade é um grande laboratório, onde se ensaiam, com menor consciência, métodos e experiências de reconstrução material, social e moral” (TEIXEIRA, 1934 p.131).

A análise do autor representa o desafio e as mudanças que a educação deveria percorrer retratando e orientando a realidade prática da educação, a convivência da vida e o meio social. Essa evidencia no campo do contemporâneo permite afirmar que a integração entre educação e o território se apresentam como amplificador do diálogo e da concepção de educação na conduta humana.

Madalena Godoy (2019) em outras palavras define educação integral como sendo os processos formativos que buscam o desenvolvimento dos indivíduos em suas múltiplas dimensões – física, intelectual, social, afetiva e simbólica. Isso significa que na educação integral, além do desenvolvimento cognitivo privilegiado no modelo educacional tradicional, a educação passa a se ocupar também das demais dimensões do desenvolvimento humano.

Os debates em torno da educação Integral vêm se intensificando desde o ano de 2007 com a criação de uma agenda para a educação brasileira a partir da elaboração do Programa Mais Educação desenvolvido pelo Ministério da Educação em parcerias intersetoriais e intergovernamentais que propôs uma concepção de educação integral para as escolas municipais e estaduais, mas que permite a sua construção contínua por meio da experimentação e da diversificação do modelo tradicional de ensino nas práticas escolares, ampliando os tempos, os espaços, as vivências na busca constante de uma educação para a cidadania alicerçada sobre as bases da comunidade e do território.

A formação integral do indivíduo parte do pressuposto da totalidade, da amplitude, ou como afirma Guará (2006) na compreensão do homem como ser multidimensional, uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive.

Essas experiências e concepções permitem afirmar que a Educação Integral se caracteriza pela ideia de uma formação “mais completa possível” para o ser humano, embora não haja consenso sobre o que se convencionou chamar de “formação completa” e, muito menos, sobre quais pressupostos e metodologias a constituiriam. Apesar dessa ausência de consenso, é possível afirmar que as concepções de Educação Integral, circulantes até o momento, fundamentam-se em princípios político-ideológicos diversos, porém, mantêm naturezas semelhantes, em termos de atividades educativas (SERIE MAIS EDUCAÇÃO, 2009, p.16).

O ser humano se forma a partir da experiência, resultado da existência e da trajetória percorrida, que lhe permite formar a consciência e a reflexão sobre suas próprias experiências e a realidade (DEWEY, 1967). Para o autor, “o efeito de conhecer uma coisa, importa em uma alteração simultânea no agente do conhecimento e na coisa conhecida” (DEWEY, 1967 p. 14). A compreensão do mundo e do outro devem compreender a complexidade da relação existencial e

transformar a interdependência em solidariedade e isso é uma das tarefas da educação (DELORS, 2001).

A experiência humana define o caráter educativo da vida social que abarca as crenças, costumes, instituições, ideias, linguagem e a escola integral representa o laboratório dessas experiências e concebe a possibilidade da aproximação e da experimentação da comunidade e o território (grifo do autor) na relação do tempo-espaço (DEWEY, 1967). Também que ensina, apreende, transforma e modifica a construção do conhecimento no âmbito da vida humana, a experiência gera modificações de comportamento, ou seja, gera aprendizagens, mais ou menos conscientes, que modificam as experiências subsequentes (CAVALIERE, 2002). Em outras palavras, experiências ensejam mudanças que são transformações mútuas nos elementos que agem uns sobre os outros.

Essas transformações estão expressas na totalidade do território, são experiências do cotidiano que reforçam a relação pragmática entre a escola integral, que se apropria do território e o transforma em espaço para o aprendizado e o território que, a partir da inter-relação e da vivência com esse fenômeno, estabelece uma aproximação com a escola ao se apropriar do espaço de forma coletiva e permite ao indivíduo desenvolver o espírito de integração social (CAVALIERE, 2002).

Para (GADOTTI, 2013) a educação deve ter um “olhar ecossistêmico” na relação com outras formas de e manifestações do conhecimento e da sensibilidade humana, o que ele define de educação intertranscultural, uma relação construída a partir do conhecimento e dos saberes dos coletivos humanos com o mundo em que vivem e a formação humana cidadã, que implica os processos de educação integral. O olhar sistêmico na dinâmica do território pode ser o condutor para compreender a sociedade global.

Já no entendimento de Santos (2012, p.17) “Só a consideração do espaço total permite apreender o papel da paisagem no movimento global da economia e da sociedade, o espaço é maciço e indivisível”. Esse pensamento evidencia o potencial educativo que apresenta o território na sociedade contemporânea e, contribui com o caráter multidimensional que a formação integral da vida social necessita para, além da dimensão do espaço escolar (GADOTTI, 2013).

Para Delors (2001) a compreensão de mundo passa pelas relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente entendido como território (grifo do autor) e a

educação tem o caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar, sendo a facilitadora na formação dessas relações, tornando o indivíduo mais consciente de suas raízes e sua cultura com respeito às diferenças. Isso é mais evidente na medida em que a aproximação e o envolvimento com o território assumem uma condição de reciprocidade e de afinidade na coesão de uma educação social. A educação reformista defendida por Dewey e reafirmada por Anísio Teixeira tem um caráter democrático, e defende a liberdade, a autodisciplina e o interesse pela cooperação, em torno do progresso e do princípio de religar a educação a vida e organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana (CAVALIERE, 2002).

Os sujeitos da educação integral devem ser protagonistas no método de aprender e ensinar com a realidade local se apropriando das potencialidades educativas e dos espaços e lugares no território com potencial educador, respeitando os tempos necessários envolvidos na aprendizagem e reconhecendo os objetos do conhecimento que despertam o interesse nessa relação de saberes e experiências. O desafio da educação integral é buscar novos formatos e ações no campo da socialização primária e integração social associado à instrução escolar (CAVALIERE, 2002).

A forma pela qual o espaço escolar se relaciona com o espaço territorial pode se consolidar pelas múltiplas oportunidades de aprendizagem que a dinâmica da cidade oferece. Na experiência apresentada por Goulart (2008) para o programa O Centro é uma Sala de Aula os espaços como museus, parques, bibliotecas, salas de concerto, teatros, cinemas, cemitérios, centros culturais, galerias, entre outros são apresentados como potenciais espaços, que formando uma rede comunitária oferecem uma revitalização da região central da cidade de São Paulo pela educação.

Ou, no pensamento de Gadotti (2009, p.32) ao expressar a importância do território, diz:

“[...] que a escola pública precisa ser integral, integrada e integradora ao propor um Projeto Eco-Político-Pedagógico da escola, que articule as igrejas, as quadras de esporte, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentro, parques, praças, museus etc. além de universidades, centros de

estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrando o bairro e toda a municipalidade”.

Numa afirmação de que as experiências de educação integral assumem uma dimensão quantitativa com o tempo escolar e outra qualitativa, quanto à formação integral do ser humano e que ambas são inseparáveis e possíveis no encontro entre o espaço escolar e espaço do território.

Nessa mesma perspectiva, Goulart (2008) considera que existe um potencial no entorno da escola que se associa a ideia de que o território é educativo e proporciona um encontro entre a educação integral e a cidade. Essa influência de aproximação é encontrada em diversas experiências e movimentos que marcaram a educação ao longo do século XX, e teve como um dos principais precursores no Brasil, o educador Anísio Teixeira, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, os parques Infantis de Mario de Andrade na cidade posteriormente no de São Paulo, os Movimentos de Educação Popular e a Pedagogia da Conscientização de Paulo Freire, A Escola Cidadã, CIEPs e CIACs, CEUs, Bairro-Escola, Cidade Escola Aprendiz, ao qual se associa mais recentemente o movimento o programa Cidades Educadoras entre outras experiências de movimentos sociais, que surgiram influenciadas por essas iniciativas.

De pronto, esclareço: para nós, a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominado de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. (GOHN, 2011. p.01)

1.2 Os espaços públicos, os edifícios escolares e os territórios educativos.

Com a adesão das escolas de ensino em tempo tradicional ao programa de educação em tempo integral, aprofunda-se a problematização da importância que assume o espaço físico, a arquitetura escolar e o território na articulação e na ampliação do espaço-tempo em consonância com as vivências educativas. Além desse fato, o aprendizado integral pressupõe que a escola, seja o local de oportunidades do encontro da comunidade, oferecendo sua estrutura como parte do processo de diversidade de vivências e diálogo. Essa inter-relação pressupõe indagar qual seria a importância do espaço escolar construído para atender as

demandas do ensino tradicional em contraponto com a adaptação necessária para a escola integral? Que características definem o espaço como educativo. Para Mayumi (1983 *apud* BUITONI, 2009. p.44) “[...] o ensino deve se basear na observação e na vivência do espaço cotidiano”, e continua:

Todo o espaço que possibilite e estimule positivamente o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente, 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 da ação dos seus participantes, mesmo que seja para usá-lo como exemplo crítico de uma realidade que deveria ser outra.

Para Azevedo, Rheingantz e Costa (2016) a estrutura escolar não pode mais se sustentar mantendo um modelo convencional concebido há mais de 200 anos – com salas de aula, corredores, pátio e secretaria – condicionada a conceitos enraizados e a determinados ritos disciplinares.

Escolano (2001, p.27 - 28) ao se referir ao espaço escolar afirma que:

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organização disciplinares. E continua sua descrição analisando o significado que possa representar a escola no ambiente construído quando afirma que “[...] a produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal e excrescente”.

Mayumi transpõe para o espaço a concepção da construção do conhecimento a partir da consciência do real. E esses espaços serão educativos na medida em que possibilitarem o contacto, a percepção do material, do tempo e estimular a relação da criança com o mundo (BUITONI, 2009).

Para Singer (2013, p.2) os processos de educação deve ser estimulada no âmbito do territorial, e defende que:

O território educativo tem como objetivo maior criar as condições para que os jovens se desenvolvam integralmente, ou seja, em todas as suas dimensões – intelectual, física, afetiva, social, simbólica. Para criar metas e monitorar esse processo, é preciso conhecer as condições iniciais de vida das novas gerações no bairro.

Nóvoa (2014) discute o conceito de educação integral a partir da visão transbordante que a escola assumiu ao longo do tempo, e que, devido a isso se desviou muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar às missões sociais. Para ele, essa forma faz com que a escola se dedique a assumir responsabilidades que, em parte, representam uma ausência da sociedade e das famílias em detrimentos do caráter das aprendizagens requeridos por uma sociedade do conhecimento. Um pressuposto quanto a essa questão, se deve a compreensão necessária dos valores atribuídos a essas missões sociais em detrimento do papel de formação que exerce a escola (NÓVOA, 2014).

Seus argumentos estruturam-se a partir do relatório divulgado pela Cooperação e Desenvolvimento Económico – (OCDE) onde, aponta dois possíveis cenários para a escola do amanhã. Um desses vislumbra uma tendência em que à escola estaria no *centro da coletividade* e exerceria um papel de apoio às crianças e às suas famílias, sobretudo no caso dos meios menos favorecidos, outro aponta que sem negligenciar a transmissão do saber, a escola ocupar-se-ia de um conjunto de outras competências sociais e culturais, constituindo um lugar de referência para as comunidades locais (NÓVOA, 2014).

Um pressuposto seria que a escola pública no Brasil, de fato assume um papel social complexo ao suprir necessidades individuais dos estudantes, principalmente os mais carentes, mas sua vocação simboliza e reafirma ser o espaço de conexão entre a sociedade, o território, a coletividade e o aprendizado, ser o espaço para o empoderamento das ações que contribuam para a formação da sociedade em favor da comunidade e seu território, seja por meio da cultura, do lazer, da convivência entre e com as diferenças, aproximando assim a escola e a comunidade. (NÓVOA, 2014).

A defesa da escola pública integral deve transpor os desafios em oferecer somente uma estrutura com ambientes educativos inovadores para a aprendizagem, sua contingência deve permear a importância que o território oferece enquanto extensão da sala de aula, onde, a pedagogia da alteridade permita compreender os

desafios e a complexidade contemporânea no âmbito das relações humanas que se manifestam e reproduzem na dimensão social, cultural, político e econômica. Na definição de Makiuchi (2005, p. 29) “Somos seres inacabados, em permanente processo de definição”. “[...] a alteridade é a condição de possibilidade da pessoa humana. Somos o que somos porque o outro existe e sua existência nos afirma”.

A experiência humana se evidencia a partir das relações individuais e coletivas, e isso define o caráter de apropriação e pertencimento ao lugar como forma de expressão e de ação sobre o espaço. O território é parte de uma extensão física do espaço utilizada como forma de expressão e exercício de controle e poder, seja pelas regras de acesso, circulação, disputas sociais, usos, atitudes e comportamento entre aqueles que disputam o direito à cidade (GOMES, 2002, p. 12). Sendo o território o espaço das inter-relações e das ações do cotidiano social, a escola, ao se abrir e envolver-se com a comunidade apropria-se da dimensão espacial e reconhece os atores sociais como agentes estruturantes para tornar o território educativo e reconhece a responsabilidade em comum em torno da educação (SINGER, 2017).

Costa (2007, p.96) com o propósito de citar a experiência exercida pela Associação Cidade Escola do Aprendiz afirma:

Que é possível capitalizar pedagogicamente tudo o que a cidade oferece – cinemas, bibliotecas, praças, monumentos, etc. E que a distância entre o lar e a escola não fosse apenas um espaço de ir e vir, mas fosse também um espaço educativo capaz de exercer uma influência construtiva na vida dos educandos”.

A multiplicidade da educação, deve abarcar todas as idades da vida, as situações e circunstâncias da existência, que ultrapasse os limites das instituições, território (grifo do autor) dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos (WERTHEIN; CUNHA, 2005).

A Cidade Escola Aprendiz, responsável por desenvolver o projeto Bairro-escola que, tem como objetivo compreender quais são as condições que caracterizam um território educativo descreve três situações prováveis:

- Em primeiro lugar, há ali um fórum intersetorial (poder local, iniciativa privada e sociedade civil organizada), interdisciplinar (educação, saúde, cultura, rede de garantia de direitos, desenvolvimento local etc.) e intergeracional (crianças, jovens e adultos) dedicado a formular e gerir um Plano Educativo Local (PEL),

com um diagnóstico do lugar, metas claras, prioridades e definição de papéis.

- Em segundo lugar, as escolas desenvolvem projetos político-pedagógicos democráticas, alinhados com os princípios da educação integral. Elas reconhecem os saberes comunitários, envolvem-se com as problemáticas locais e promovem a apropriação da cidade, assumindo seu lugar de catalisadoras da produção do conhecimento local.

- A terceira condição é a de que a rede sociopedagógica (escolas, assistência, saúde, etc.) trabalhe de forma integrada, compartilhando dados e agendas, alinhando princípios e construindo estratégias comuns para o trabalho (SINGER, 2013, p.01).

Essa posição denota a condição de que a qualidade de vida e a urbanidade estão intrinsecamente ligadas à qualidade da escola, da educação e essas conexões são fundamentais para a integração do aprendizado e cidadania, por isso os pátios escolares e os espaços livres da cidade estabelecem uma relação de liberdade (FARIA, 2017).

O pressuposto é que, essa rede de espaços urbanos, seja livre ou ocupada, público ou privado, podem se transformar em potenciais cenários de aprendizado social na relação escola integral e apropriação do território, e que o pátio escolar e os espaços livres da escola ofereçam condição de encontro entre a comunidade.

Na definição de Magnoli (2006), o tema vem sendo abordado desde o final da década de 1970. Podem ser constituídos por espaços de propriedade pública ou privados, sendo o lazer um dos papéis mais atribuídos aos espaços livres de edificação. Alguns exemplos são as vias, calçadas, estacionamentos, além de espaços voltados à possibilidade de convívio social, ao lazer, à preservação e conservação ambiental – como praças, parques, beiras de rios e praias. O espaço livre público é o da vida comunitária por excelência, de maior visibilidade nas cidades e de responsabilidade direta do poder público local (BENFATTI; SILVA, 2013).

Se nas grandes metrópoles observamos o fenômeno do conflito entre crescimento urbano e a pressão social que incidem sobre o uso e qualificação dos espaços livres (edificados ou não), o mesmo ocorre nas médias e pequenas cidades (grifo do autor) que muitas vezes não oferecem espaços de qualidade ou ainda esses espaços se apresentam mal cuidados, quando não abandonados. Azevedo;

Rheingantz e Tângari (2017) do mesmo modo emerge uma discussão sobre o conceito atribuído aos pátios escolares que no processo projetual é comum ser tratado como espaço residual, muitas vezes inadequado para a utilização enquanto convívio, socialização não considerando assim o seu potencial educativo. Os autores lançam algumas questões geradoras para justificar a importância da pesquisa, destaque para: Qual a relação entre o pátio e os espaços livres da cidade? Entendo que ela possibilita diversos diálogos entre Escola Integral e Território, que é objetivo da pesquisa.

Paralelamente os autores reconhecem que:

[...] a complexidade e a diversidade de funções e categorias do sistema de espaços livres urbanos justificam o interesse em atender o papel e a importância dos pátios escolares como ambientes de lazer e socialização – absorvendo funções antes atribuídas às praças de vizinhança – e como protagonistas do processo educativo, o que implica reconhecer a influência do entorno e de suas características socioespaciais (AZEVEDO; RHEINGANTZ; TÂNGARI; 2017, p.17).

Para o educador Brandão (2008, p.117-118):

“A escola é o lugar da educação [...] ela é a mais importante e a mais indispensável comunidade de práticas da educação e de suas inúmeras experiências do aprender-ensinar-aprender. Mas não é a única. Igualmente, [...] uma rua, uma praça, um centro de convivência, um bairro, uma cidade, são o que? Ora, todos esses Círculos de vida cotidiana, que envolvem a casa onde moramos e nos estendem dela ao Mundo onde vivemos, podem muito bem serem pensados, também, como cenários de tempos e de lugares de experiências interativas de reciprocidade entre os nossos saberes”.

O século XXI enfrenta, assim, o seu maior desafio: o da reconstrução das comunidades humanas. “[...] a solidariedade e o novo espírito comunitário podem ressurgir naturalmente como princípio orgânico e organizador de vida, como alternativa à exclusão e à desvitalização suicida do tecido social” (CARNEIRO, 1996 p. 222).

Para Faria (2017) Corroborando ainda com a análise sobre os possíveis caminhos que a educação e a escola do século XXI deverão percorrer, defende o desenclausuramento com a ampliação dos horizontes e a diversidade de atores na

construção do conhecimento reconhecendo a necessidade de formação de uma rede-coletivo-território educativo.

1.3 – A Educação Progressista e a Educação Integral

A Educação Progressista teve como proposta a busca das transformações sociais a partir da reflexão e do questionamento tanto da realidade individualizada, quanto do conhecimento adquiridos nas instituições escolares, reafirmando esses espaços educativos enquanto acesso e produção de cultura e de formação intelectual (LOURENÇO; MORI, 2014). A escola progressista rompe com os padrões tradicionais de ensino ao considerar o indivíduo o centro do processo de aprendizagem e a autonomia para compreender a realidade social a partir dos problemas do cotidiano, desenvolvendo a capacidade de raciocínio para formular questionamentos a respeito dos conceitos apresentados pelo modelo tradicional de educação. Nesse sentido o educador passa ser o condutor e não o protagonista na formação social. A base dessa consciência educativa inovadora se firma a partir das descobertas da psicologia a respeito da diversidade da psique infantil em relação da adulta, mas também da observação dos movimentos de emancipação de amplas massas populares nas sociedades ocidentais que rejeitavam o papel da escola elitista (CAMBI, 1999).

O movimento pela renovação da educação pública, cujo seu ápice ficou inscrito com o Manifesto de 1932 representa umas das transformações necessárias para inserir o Brasil no contexto mundial de crescimento e desenvolvimento econômico por meio da industrialização. Sua base, construída ao longo de debates, apontava a gravidade de uma educação dominante e a necessidade da construção de uma cultura própria que seria possível a partir da estruturação e oferta de uma educação pública que ampliasse a discussão do campo administrativo para os campos político-sociais (TEIXEIRA, 1984).

A década de 30 também marca um período de muitas transformações no campo das discussões sociais, culturais, políticas, principalmente pelo ideário de rompimento com a ordem oligárquica latifundiária que culminou com a chamada Revolução de 1930 marcada pela derrubada do presidente Washington Luiz. Nos grandes centros urbanos a cidade crescia, sobretudo, de forma desordenada

agravando o processo de urbanização acelerada com a vinda das populações rurais que se somavam a grande massa de operários urbanos.

Com o governo provisório instalado, assumido por Getúlio Vargas intensificam-se os movimentos políticos por mudanças que reivindicam seus interesses a favor ou contrários ao governo. Surge então o Estado Novo no ano de 1937 que propunha o remanejamento das estruturas do estado em favor da indústria. Segundo Romanelli (2000, p. 51). “Há divergências no consenso entre o que representou essa ação para a vida nacional, mas é certo que o crescimento da industrialização nacional com a visão de promover a revolução tecnológica e consequentemente trazer a melhoria da qualidade de vida para as pessoas também, avançava no país e junto com ela uma série de problemas de ordem social, moral e educacional, como se vira em outras nações que avançaram por esse caminho”.

Uma consequência dessa evolução, unilateralmente acelerada, da vida nacional vem sendo a incorporação, sem o devido preparo, das massas do campo e das pequenas cidades ao operariado dos centros industriais e o crescimento vertiginoso das grandes cidades, com o resultado já conhecidos da urbanização intensiva, agravada pela hegemonia e ausência de formação dos novos elementos transplantados” (TEIXEIRA, 1969, p. 23 - 24).

No campo da educação o Brasil ainda era influenciado por um modelo pedagógico jesuítico trazido pela corte portuguesa e que tinha seus princípios enraizados nas concepções de fé da igreja católica de um lado e de outro uma corrente de pensadores da educação que viam no positivismo francês uma pedagogia transformadora no campo social, com um ensino laico e formado sobre as bases do conhecimento científico.

Em meio a esse período de transição que o Brasil atravessava no início do século XX é que as discussões sobre uma nova escola para a educação do país começa a tomar força e no ano de 1932 por conta da IV Conferência Nacional de Educação se publica o Manifesto dos Pioneiros da Nova Educação que é assinado por uma série de educadores brasileiros e líderes do movimento Renovação Educacional onde se estabelece uma serie de princípios necessários à educação e ao desenvolvimento nacional, vislumbrando assim um ensino que seria a base para os problemas sociais do país e, portanto dever do Estado (ROMANELLI, 2000).

Entre esses educadores que assinam o manifesto está Anísio Spínola Teixeira que além de um visionário também já atuava na gestão da educação tendo contribuído para a implantação desses processos inovadores de aprendizagem nas funções em que ocupou. Discípulo convicto dos ensinamentos de John Dewey começa a aprofundar seus conceitos sobre a Escola-Nova como era conhecido o movimento de educação, mas que ele por várias ocasiões de exposição pública propôs chamá-la de a Escola Progressiva, pois propunha uma educação com base na experiência. Nesse sentido, para ele a educação, como função social, é uma decorrência da vida em comunidade e participa do nível e da qualidade da própria vida em comum (TEIXEIRA, 1969).

Note-se que as escolas, a princípio mantidas pela igreja, se fazem depois, independentes e particulares, sob patrocínio discreto e acidental do Estado”. Somente no século XIX é que o Estado entra maciçamente a interferir na educação e, a princípio, apenas a oferecer um mínimo de educação escolar, considerado necessário para a nova vida em comum, complexa e progressiva da civilização industrial moderna. (TEIXEIRA, 1969, p. 42).

O movimento escolanovista também corresponde aos avanços do pensamento democrático, desde que este último seja entendido não como simples arranjo, no campo das ideias, visando o favorecimento do funcionamento capitalista, mas sim como fruto de um autêntico impulso intelectual e político em direção a uma sociedade melhor. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à vida (CAVALIERE, 2002).

1.4 - O Manifesto dos Pioneiros da educação nova de 1932 e a (re) construção da Educação Brasileira.

O Manifesto representou a importância em defender o acesso à educação pública enquanto necessidade básica para toda a sociedade e não somente aos interesses de uma classe social elitizada, o importante era a construção do indivíduo socialmente útil que vincularia a escola ao seu meio social. Valorizava-se a importância de um sistema cultural como forma de preparação da sociedade para esse novo modo de viver e produzir na cidade as formas econômicas, e que não seria possível atingir os resultados esperados sem a estruturação dos esforços em

organizar a relação entre educação e desenvolvimento para a necessidade moderna. As experiências mostravam que as iniciativas conduzidas sempre foram fragmentadas e parciais e que essas novas ações deveriam seguir um plano filosófico e científico na aplicação dos fins da educação e dos meios para realização.

Entre os que participam nessa construção havia representantes profissionais da educação das principais cidades brasileiras, com diferenças e convicções e o Manifesto procurou conciliar essa diversidade, incorporando argumentos caros a um e outro grupo e defendendo ao mesmo tempo uma escola nova com bases científicas e uma escola socializada apoiada no trabalho, uma escola vinculada ao meio social e acima das classes sociais, mas também voltada para o indivíduo (NUNES, 2010).

Os princípios da carta reconheciam que os processos de educação sempre representavam concepções da vida, que refletiam a sua época e impunham uma filosofia estrutural na sociedade, que dada a essas diferenças existentes tornava compreensível que houvesse opiniões divergentes sobre a concepção de mundo. Defendia, porém, que a finalidade fundamental da educação seria defender uma concepção da vida, um ideal numa variável tempo e espaço assumindo um caráter biológico no desenvolvimento integral e natural do ser humano.

Mas, a educação que, no final de contas, se resume logicamente numa reforma social, não pode, ao menos em grande proporção, realizar-se senão pela acção extensa e intensiva da escola sobre o indivíduo e deste sobre si mesmo nem produzir-se, do ponto de vista das influencias exteriores, senão por uma evolução continua, favorecida e estimulada por todas as forças organizadas de cultura e de educação. (TEIXEIRA, 1984, p. 01)

O Manifesto promove um deslizamento da crença dos educadores, até então canalizada predominantemente pelos valores das instituições religiosas (no caso, sobretudo, a Igreja), para os valores científicos capazes de produzir, quando aplicados à educação, um novo ethos (NUNES, 2010).

A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal, a que devem conformar-se os educandos, e que uns consideram abstracto e absoluto, e outros, concreto e relativo, variavel no tempo e no espaço. Mas, o exame, num longo olhar para o passado, da evolução da educação atravez das differentes civilizações, nos ensina que o "conteudo real desse ideal" variou sempre de accôrdo com a estructura e as tendencias sociaes da época, extrahindo a sua

vitalidade, como a sua força inspiradora, da própria natureza da realidade social. (TEIXEIRA, 1984, p. 03)

O Manifesto defendia que a Educação pública deveria ser oferecida de forma integral, como um direito biológico, uma escola comum e única, e caberia ao Estado o dever de torná-la acessível, uma vez que as diferenças econômicas existentes eram extremas e a educação seria o caminho na reconstrução fundamental das relações sociais, sendo uma função social de cooperação com outras instituições sociais.

Figura 1- Conferência Nacional de Educação de 1931.



Fonte: Repositório Institucional da Universidade Federal de Viçosa - UFV . Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/8047/04.01.09.05-01%20%28a%29.jpg?sequence=2&isAllowed=y> Acesso em: 12/08/2018

Teixeira (1984, p. 03) ao destacar a importância que a educação exerce, afirma:

Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", reflectindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. E' evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convem fazer adoptar ao educando e sobre o que é necessario considerar como "qualidade socialmente util".

Por conseguinte, a Carta enfatizava que a escola pública deveria ser oferecida sem privilégios de classes e apontava a educação era de fato um problema social e como tal, deveria ser gratuita, obrigatória e laica e sua ascensão

se emergia em meio à formação de novas classes sociais e a complexificação crescente de todo organismo social. A educação pública é fruto da burguesia europeia e do desenvolvimento da vida urbana, no Brasil representa essa uma reivindicação ligada à ordem social e econômica (ROMANELLI, 2000, p. 150).

CAPÍTULO 2 – EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DE ESPAÇO EDUCACIONAL INTEGRAL.

2.1 A experiência da Escola Parque da Bahia

Inaugurada no ano de 1950 a Escola Parque, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, foi a grande experiência inovadora realizada pela convicção do educador Anísio Teixeira e que tendo se tornado referência no Brasil e outros países, ainda hoje é citada pela sua arquitetura, concepção pedagógica e preocupação com a educação social. Construído no bairro da Liberdade em Salvador, lugar com grande concentração de crianças, habitado pela uma população pobre da capital.

A proposta estruturadora foi a da educação integral com os princípios modernos de arquitetura tendo a escola como ponto de convívio da comunidade, um conceito recorrente quando o tema é projeto de escola pública (FIGUERÊDO, 2015).

Figura 2 – Educador Anísio Teixeira.



Fonte: O Jornal de Todos os Brasis. Por João Augusto de Lima Rocha. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/literatura/morte-de-anisio-teixeira-nao-foi-acidental-por-joao-augusto-de-lima-rocha/>
Acesso em: 12/08/2018

O sistema escolar era formado pelas escolas-classe e escolas-parque, onde os alunos frequentariam em contraturno com atividades de instrução e educação como leitura, escrita, ortografia, aritmética, estudos sociais, etc. e artísticas, sociais, físicas, dança, ginástica corretiva, recebiam atendimento médico e dentário, hortas, viveiros, laboratórios, museu escolar, anfiteatro. Cita que o currículo instituído se dividia entre o ensino regular com disciplinas do núcleo comum (português, aritmética, ciências sociais e naturais) e atividades diversificadas nos setores de trabalho, recreação, artes e socialização (FIGUERÊDO, 2015).

Ou ainda em (TENÓRIO; SCHELBAUER, 2015) que a setorização do aprendizado era dividida entre o setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas; setor de educação física e recreação; setor socializante: grêmios, jornais, rádio-escola, banco e loja; setor artístico: música instrumental, canto, dança e teatro e o setor de extensão cultural e biblioteca com atividades de leitura, estudo, pesquisa. Anísio Teixeira defendia uma escola onde o aprendizado e educação se apropriasse da realidade da sociedade, entendido aqui como território (grifo do autor), e que o Andrade Junior (2012 apud TEIXEIRA, 1950, p. 11 – 12), citando em sua tese o autor, reafirma que:

A falta de áreas suficientemente amplas para grupos escolares completos e o hábito do professor só trabalhar um turno; isto é, quatro horas, levou-nos a imaginar um sistema especial de escolas, em que fossem localizadas as funções do ensino propriamente dito em um prédio e em outro ou grupo de outros os de educação física, artística, social e pré-vocacional. Nasceu daí o prédio escolar que designamos de *escola-classe*, composto tão somente de salas de aula e dependências para o professor, e o prédio escolar, que designamos de '*escola-parque*', compreendendo salas de música, dança, teatro, clubes (educação artística e social), salas de desenho e artes industriais (educação pré-vocacional), ginásio de educação física e mais dormitórios, biblioteca, restaurante e serviços gerais.

Figura 3 – Atividades de recreação Escola Parque.



Fonte: Acervo Escola Parque – Dissertação: **Educação Integral na Escola Pública: Memórias de uma experiência pioneira na Bahia**. Lívia Almeida Figuerêdo, 2015.

Figura 4 - Atividades de recreação Escola Parque.



Fonte: Acervo Escola Parque – Dissertação: **Educação Integral na Escola Pública: Memórias de uma experiência pioneira na Bahia.** Lívia Almeida Figuerêdo, 2015.

Figura 5 – Atividades de trabalhos manuais Escola Parque.



Fonte: Acervo Escola Parque – Dissertação: **Educação Integral na Escola Pública: Memórias de uma experiência pioneira na Bahia.** Lívia Almeida Figuerêdo, 2015.

Figura 6 - Atividades de trabalhos manuais Escola Parque.



Fonte: Acervo Escola Parque – Dissertação: **Educação Integral na Escola Pública: Memórias de uma experiência pioneira na Bahia.** Lívia Almeida Figuerêdo, 2015.

[...] Isso gerou no EPUCS um entusiasmo crescente, justamente por facilitar bastante o equacionamento da questão da educação nos bairros teóricos. Que planejávamos para Salvador, onde, com base na topografia da cidade, já havíamos locado os pontos centrais nos quais deveriam ser implantados certos elementos e equipamentos urbanos, como comércio e os equipamentos escolares clássicos. Aí ele contribuiu muito, ponderando com rapidez notável: 'não Rebouças, a coisa se ajusta melhor se fizermos a completa dicotomia.

Vamos colocar na periferia dos bairros o sistema educacional de instrução e, dentro desse núcleo, o grande parque escolar no qual educamos os meninos. [...] E, imediatamente, ele nos deu a incumbência de colocar no Plano da Cidade de Salvador oito grandes conjuntos desses, e nós fizemos um anteprojeto, justamente localizando todos estes equipamentos dentro daquela cidade que tinha como parâmetro, para o EPUCS, uma população prevista de um milhão de habitantes. De maneira que quando ele viu a planta e Compreendeu a localização, disse: "aprovo cem por cento" Andrade Junior (2012 apud REBOUÇAS, 1992, p. 147-148).

Algumas das atividades realizadas na escola-parque apresentavam na essência os conceitos e as concepções pedagógicas de ludicidade educativa na formação social da criança, quer fosse aplicada às atividades físicas e práticas ou ainda em espaço físico ao ar livre destinado ao brincar da criança. Anísio Teixeira

em textos defende uma escola onde a importância da recreação e da convivência é elementar e deveria educar a criança para hábitos inteligentes de lazer e recreação.

A escola se organizará como um local de atividades adequadas às idades, dentro de três setores, que se conjugarão entre si, mutuamente complementares e integrados: o do jogo, recreação e educação social e física; o do *trabalho*, em formas adequadas à idade; e o do *estudo*, em atividades de classe propriamente ditas (TEIXEIRA, 1969, p.85).

As experiências de formação oferecidas aos alunos deveriam representar a realidade da vida em sociedade, proporcionando a integração social com a comunidade permitindo-lhes uma preparação cidadã, conscientes dos seus direitos e deveres, assumindo um papel de transformadores do progresso social com responsabilidade, respeito, cooperação, etc.

2.2 Os Parques infantis de Mario de Andrade, um olhar para a formação integral na cidade de São Paulo.

A necessidade de implantação de parques e sistemas de áreas verdes de massa que se instalaram em diversas capitais no início do século inclusive no Brasil tiveram fundamentação direta os movimentos de industrialização e de urbanização ocorridos tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos e esse processo irá também influenciar os conceitos de espaços de parques lúdicos infantis.

As grandes transformações de ordem sociais ocorridas a partir da Segunda Revolução Industrial¹ no final do século XIX induziu a sociedade a seguir um padrão de produção e de processos produtivos de ordem capitalista, que implicou nos modos de maximizar a produção explorando ao máximo a mão de obra das classes operárias, inclusive a mão de obra infantil (NIEMEYER, 2002, p. 1).

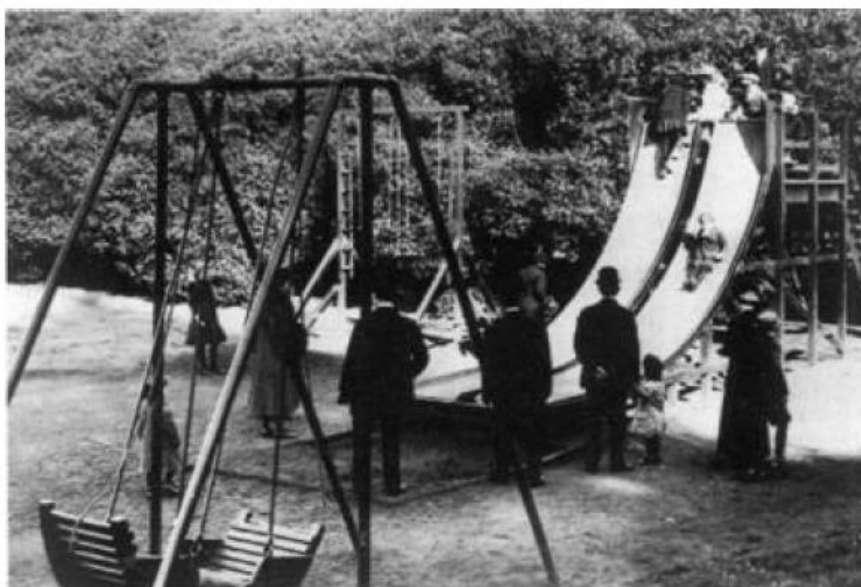
Esses processos irão despertar reivindicações coletivas de melhorias não só nas relações de trabalho, mas também por necessidade de espaços públicos de parques e lazer. Os parques agora são necessários para afastar as pessoas da rua e criar uma forma de controle social. A necessidade de favorecer uma maior acessibilidade aos espaços de lazer virá condicionada as novas teorias em voga no final do século XIX que assimilaram o lazer operário como medida regressiva das tensões do mundo do trabalho, “[...] novas demandas sociais em curso e seus desdobramentos notáveis no perfil de uso das áreas livres públicas de lazer. Tais

¹ A Segunda Revolução Industrial iniciou-se na segunda metade do século XIX (1850/1870)

demandas não menos importantes se farão presentes na agenda de reivindicações populares relacionadas ao clássico direito à cidade [...]” (NIEMEYER, 2002, p. 3).

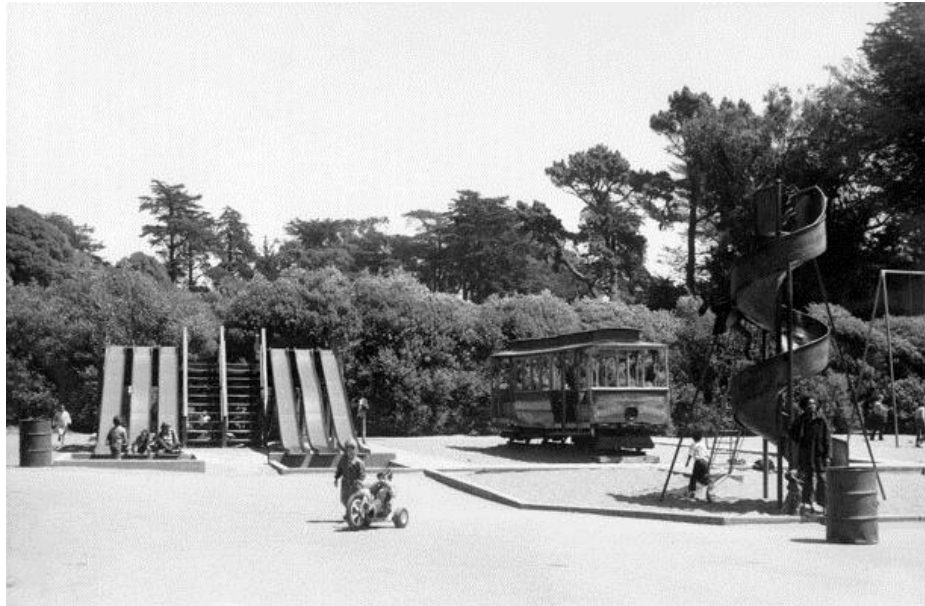
Magnoli (2006, p. 199), afirma que “O período subsequente, de 1900 a 1930, é o de maiores transformações na evolução dos parques: é o do reform park ou também playground period”. Dois são os aspectos que fundamentam a necessidade de mudanças: playgrounds e espaços locais. Passam a internalizar-se no urbano, construindo áreas para as crianças.

Figura 7 - Golden Gate Park (Chicago, 1890) e o início da fase Reform Park: o playground se estabelece em decorrência da organização do lazer e o estímulo à recreação nos espaços livres públicos.



Fonte: MOSSER, 1991. Carlos Augusto da Costa Niemeyer (2005) - PAISAGENS EM DEBATE
revista eletrônica da área Paisagem e Ambiente, FAU-USP - n. 03, novembro 2005
<http://www.fau.usp.br/deprojeto/gdpa/paisagens/artigos/2005Niemeyer-ParquesInfantis.pdf>

Figura 8 - Golden Gate Park (Chicago, 1890) e o início da fase Reform Park: o playground se estabelece em decorrência da organização do lazer e o estímulo à recreação nos espaços livres públicos.



Fonte: <http://www.sanfranciscodays.com/park-history/>

Esses movimentos puderam contribuir como políticas públicas de inclusão e melhoria da qualidade de vida da classe operária, principalmente para as crianças e mulheres assalariadas, firmando a importância do lazer para o ócio e para os processos pedagógicos amparados pelo conhecimento científico à época e que depois irão se difundir em diversos estudos sobre o tema (CRANZ, 1980).

O parque de reforma (1900-1930) aceitou a vida industrial e tentou para racionalizá-lo ao localizar o parque perto da classe trabalhadora e enfatizando o exercício físico, supervisão e organização, enquanto minimizando o significado da arte e apreciação da natureza. Física, degeneração e delinquência juvenil foram questões urbanas proeminentes que o playground ajudaria a resolver. Concentre-se nesses problemas desviados atenção aos meninos mais que às meninas. (CRANZ, 1980, p. 79)².

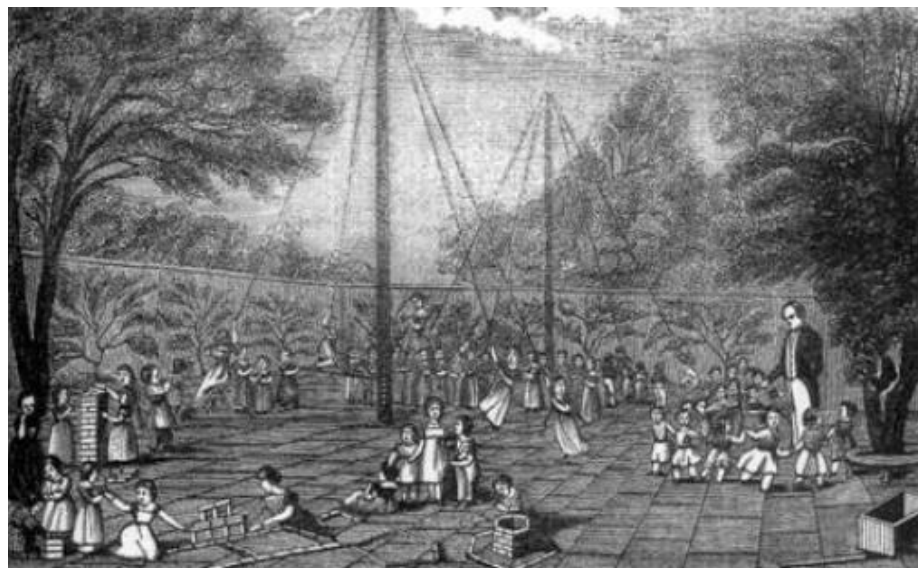
A apropriação do modelo kindergaerten³ por educadores norte-americanos na metade do século XIX também incorporada inicialmente ao universo escolar daquele

² Texto original - The reform park (1900-1930) accepted industrial life and attempted to rationalize it by siting the park near working-class tenements and by stressing physical exercise, supervision, and organization, while minimizing the significance of fine art and nature appreciation. Physical, degeneration and juvenile delinquency were prominent urban issues which the playground would help solve. Focus on these problems diverted attention to boys more than to girls. Cranz, (1980, pag. 79)

³ Kindergaerten (Jardim de infância) é um termo criado pelo alemão Friedrich Froebel (1782-1852).

país terá significativos desdobramentos a partir de sua posterior inclusão nos espaços livres públicos inserida no espírito de uma bem conduzida política de bem estar social assumida por grupos sociais na virada do século XIX para o XX (NIEMEYER, 2002, p. 4).

Figura 9 – O kindergaerten fora um espaço lúdico inserido no universo escolar até sua popularização nas áreas livres públicas na metade dos oitocentos.



Fonte: Carlos Augusto da Costa Niemeyer - *PAISAGENS EM DEBATE* revista eletrônica da área Paisagem e Ambiente, FAU.USP - n. 03, novembro 2005
<http://www.fau.usp.br/deprojeto/gdpa/paisagens/artigos/2005Niemeyer-ParquesInfantis.pdf>

A cidade de São Paulo no final do século XIX e início do XX vivenciam um processo de importação cultural europeia característico da elite dominante e conservadora, em meio a um ambiente urbano que ainda arrastava consigo traços da província. Com a crise da guerra ocorrida na Europa a cidade recebe milhares de imigrantes vindos de diversas regiões e que trazem também as suas diversidades e seus valores culturais que contribuíram no processo de descaracterização deste cenário transitório entre a ruralidade e a urbanização.

São Paulo, nos anos 20 do século passado, era representado como uma cidade ruidosa e agitada, ao mesmo tempo em que se constituía como o lugar de efervescência cultural promovida por uma elite letrada bastante atuante na proposição de ações tidas como inovadoras no campo das artes, da ciência e da cultura brasileira (CABRAL, 2014). Essas mudanças ocorridas nas relações sociais provocadas pelo crescimento urbano e a imigração irão consolidar alguns

movimentos de ordens culturais e sociais em defesa de uma identidade nacional e que se apresentaram a sociedade durante a semana de arte moderna de 1922.

Considerado como um gestor moderno e intelectual “foi durante a gestão do Prefeito Fábio Prado – ocorrida de setembro de 1934 a abril de 1938; nomeado pelo então interventor federal no Estado, Armando de Salles Oliveira – que se deu a criação do Departamento de Cultura e de Recreação, contava com uma Seção de Parques Infantis, que tinha como objetivo estimular e desenvolver as iniciativas destinadas a favorecer o movimento educacional, artístico e cultural” (VIEIRA, 2004, p. 02).

A visão que norteará a política cultural da prefeitura paulistana da qual emergirá os Parques Infantis deverá muito a figuras irretocáveis como Mário de Andrade, Fernando de Azevedo, Plínio Barreto, Paulo Duarte, Júlio de Mesquita Filho, entre outros fundadores do Departamento de Cultura (NIEMEYER, 2002, p. 9).

Mário de Andrade é convidado para assumir o cargo de diretor do Departamento Municipal de Cultura e acumulou a chefia da Divisão de Expansão Cultural onde criou também o Serviço de Jogos e Recreio que entre outras atividades estavam à responsabilidade pelos parques infantis entre outras responsabilidades assumidas (ARANTES, 2008).

A criação dos Parques Infantis em São Paulo seguiram padrões similares aos que já vinham sendo feitos em outras capitais da Europa e Estados Unidos. Tanto O Parque Infantil paulistano quanto o *Reform Park* pretendiam atingir um mesmo público alvo na mesma expectativa de inclusão social (NIEMEYER, 2002, p. 9).

“Este equipamento, chamado Kindergaerten, será o primeiro protótipo de uma tipologia de espaço lúdico pedagógico a ser implantado sistematicamente em jardins escolares europeus mais tarde alastrando-se em espaços livres públicos, e que servirá de inspiração para o modelo paulistano” (NIEMEYER, 2002, p. 4).

“No início do século XIX ocorrem grandes transformações sociais em todos os níveis, incluindo mudanças no entendimento à criança que passa a ser vista como uma categoria social, com necessidades próprias” (ARANTES, 2008, p.39). Esse entendimento privilegia a criança burguesa que começam a ter escolas, livros e brinquedos. Enquanto a criança proletária ainda vive uma condição adulta. “No período colonial as crianças permaneciam com suas mães no local de trabalho doméstico, após esse período, as mulheres que trabalhavam fora de casa viram

suas proles desassistidas, pois não haviam serviços destinados a cuidar de filhos de mães trabalhadoras” (ARANTES, 2008, p. 47).

Mario de Andrade sempre preconizou a importância do desenvolvimento e da apropriação dos aspectos culturais e da arte infantil e proletária por parte O *kindergaerten* fora um espaço lúdico inserido no universo escolar até sua popularização nas áreas livres públicas na metade do oitocentos (NIEMEYER, 2002). A finalidade principal era assistir, recrear e educar as crianças somadas a essas eram desenvolvidas atendimento odonto-pediátrica e posteriormente se incluiu a assistência médico-preventivas e educação integral (ARANTES, 2008).

Carlos Augusto da Costa Niemeyer (2002, p. 12) refere-se à estrutura dos parques como:

A planta padrão do PI comporá um programa arquitetônico de crescente atualização em face das necessidades ampliadas de lazer e de assistência moral. Os modelos mais evoluídos da primeira fase possuirão biblioteca, refeitório, oficinas para trabalhos manuais, palcos para apresentações teatrais e musicais, gabinete médico-odontológico e instalações administrativas e funcionais para direção, recreadores e higienistas. Não havia salas de aula. A área coberta era mínima, em geral ocupando em torno de 15% do terreno deixava um vasto espaço livre ocupado por um generoso playground.

O lançamento do programa de construção de Parques Infantis iniciado nos anos 1930, com certeza presenciou e exigiu a formação de uma estrutura técnica especializada nos órgãos de planejamento da prefeitura para atender as suas necessidades operacionais. Sabemos, nesse aspecto, como foi fundamental o intercâmbio cultural envolvendo arquitetos, engenheiros e gestores públicos com instituições estrangeiras para onde procuravam especialização ou atualização. Em alguns casos a contratação de especialistas estrangeiros contribuiu para o aperfeiçoamento profissional como foi à consultoria dada por Robert Moses em São Paulo nos anos 1940 quando avaliará positivamente o programa de construção de Parques conduzido pela prefeitura (NIEMEYER, 2002, p. 4).

2.3 Colégios Vocacionais de São Paulo

A implantação de escolas experimentais que adotaram a renovação educacional no Brasil remonta a década de 60 (TAMBERLINI, 2011), inspirado na experiência das Classes Experimentais da cidade de Socorro/SP. Coordenada pela professora e pedagoga Maria Nilde Mascellani e a professora Olga Bechara, que assumiu a orientação pedagógica. Nesse período a cidade de São Paulo vivia sua efervescência industrial e econômica e percebeu a necessidade de criar um ensino para atender a demandas modernas da sociedade paulista no ritmo das cidades europeias. O convite do consulado francês, um grupo de educadores é convidado a fazer um estágio em Sèvres nas *Classes Nouvelles* ou Classes Experimentais. O professor Luis Contier à época foi um desses educadores que resolveu aplicar a metodologia aprendida, na sala de aula da escola em que era diretor, o Instituto de Educação Alberto Comte (FERREIRA, 2007).

A princípio o ensino experimental foi implantado na capital paulista e depois em algumas cidades do interior do estado como, Campinas e Socorro. Sua proposta foi considerada inovadora e se prestou a inspirar a construção dos Colégios Vocacionais que seriam oferecidos como modelos de escola capaz de atender as reivindicações da sociedade paulista. Uma das suas características era de que o ensino e o aprendizado deveriam romper com os muros da escola, oferecendo um ensino integral e valorizando a experiência do jovem na sua relação com a comunidade e a cidadania (FERREIRA, 2007).

A implantação dos Colégios Vocacionais foi realizada em etapas, no ano de 1962, foram instalados os Ginásios Vocacionais Oswaldo Aranha, no Brooklin, na capital, João XXIII, em Americana e Cândido Portinari, em Batatais, depois em 1963, o Chanceler Raul Fernandes, em Rio Claro e Embaixador Macedo Soares, em Barretos e em 1968, a última escola, em São Caetano do Sul (TAMBERLINI, 2011).

Certamente se deveu a um conjunto de fatores políticos e a legislação que envolveu a educação brasileira no período, mas que não serão exploradas por entender não ser o objetivo da pesquisa, somente para situar o momento político no estado de São Paulo o governo era comandado por Carvalho Pinto e inegavelmente se credita a iniciativa de implantação desses colégios ao então Secretário da Educação Luciano Vasconcellos de Carvalho que encontrou a forma legal para programar as escolas que considerava capazes de trazer as inovações que

almejava (CHIOZZINI, 2003). Implantou um novo modelo de escola e uma nova metodologia de ensino, além de, adotar a democracia como prática pedagógica, acompanhava o aluno nas suas aptidões iniciais a fim de conduzi-lo para as práticas e orientações vocacionais do mercado de trabalho, para atender o processo de industrialização no país (ROVAI, 2005).

O modelo dos Ginásios Vocacionais foi fruto de inspirações e experiências educacionais desenvolvidas dentro e fora do País (FERREIRA, 2007). Nessa apropriação de experiências, certamente a proposta pedagógica dos vocacionais refletia o mesmo pragmatismo defendido por John Dewey e Anísio Teixeira da educação progressista ou escola nova. Embora Rovai (2005, p.31-33) descreva que o Ensino Vocacional advém de “forte inspiração humanista” há a contribuição teórica de muitos outros pensadores da educação como, Emmanuel Mounier, Pierre Furter, Marx, Piaget, etc.; entre o pensamento brasileiro a referência maior foi Paulo Freire.

Motivada a elaborar um projeto pedagógico voltado para educar o homem brasileiro e enfrentar as questões educacionais postas por nosso país e nosso tempo com nossas especificidades culturais, sociais, econômicas e políticas, a equipe do Ensino Vocacional identificou-se com os princípios do ensino renovado. Este pode ser definido como um ensino de cunho transformador que objetiva formar o educando integralmente, desenvolvendo-lhe tanto as aptidões teóricas, quanto as práticas, para que ele se torne capaz de atuar na sociedade em que está inserido (ROVAI, 2005, p.33).

Além das áreas de conteúdo mais intelectual, o currículo também abrangia áreas técnicas, definidas de acordo com as características da localidade em que a escola estava inserida, variando entre Práticas Agrícolas, Práticas Industriais, atividades de Economia Doméstica, Marcenaria, Arrumação, Educação sexual (TAMBERLINI, 2011).

Rovai (2005) aponta ainda que as novas formas de participação social e política, a turbulência da década de 60 que vivenciava um amplo debate político e cultural, a análise da realidade local e mundial, enfim, discussões que marcaram as correntes de pensamento dos movimentos políticos e culturais do seu tempo e da sua época. Acreditava que a educação resulta do ambiente total, o ensino se fundava no “conceito de totalidade orgânica do problema educacional” extrapolando os muros da escola, valorizando a integração e a interação com as famílias e a

comunidade, que eram participantes ativos na formação da proposta pedagógica da escola.

Acrescentando-se ao fato da importância que o local e a comunidade, conseqüentemente o território (grifo do autor), sua criação era precedida de uma pesquisa a respeito da realidade específica da comunidade, para identificar as características locais da cidade, suas principais atividades econômicas e a relação com a região, nível sócio econômico da população, aspirações dos pais em relação à escola, seus interesses e expectativas, cultura local, perfil do alunado e sua realidade, etc. Depois que isso era analisado os objetivos e a proposta de trabalho da escola, das áreas de estudo e disciplinas eram definidos (TAMBERLINI, 2011). Além disso, os Estudos Sociais eram o instrumento para o estudo da comunidade e do meio onde a escola era situada (CHIOZZINI, 2003).

O documentário Vocacional uma Experiência Humana (2015) apresenta o depoimento de professores (as) e ex-alunos (as) do Colégio Oswaldo Aranha, alguns desses apresento transcrito como forma de expressar a relevância social do modelo de aprendizagem adotado pela escola na vida dessas pessoas:

A socióloga Renata Deduque ex-aluna relata que “as atividades práticas no colégio eram aplicadas na comunidade através do trabalho comunitário em postos de saúde, favela”. Isso evidencia que o método de aprender com o território a época, já era valorizado como forma de oferecer uma educação através da experimentação da educação integral enquanto realidade social.

Outro relato que destaco é do ex-aluno e filósofo Ary Jacobucci (2015) ao reconhecer a importância no processo de formação que a escola deve manter com a comunidade e a realidade social do território (grifo do autor):

A escola, ela não deve ser uma ilha, ela faz parte ativamente do processo educacional, ela está contida com os problemas da sociedade e ela deve tentar discutir esses problemas dentro da escola.

Ou ainda, nas palavras do ex-aluno, o sociólogo Gustavo Venturi (2015) que representa essa inquietação quando se busca compreender porque as experiências inovadoras de educação não foram de fato implantadas enquanto um projeto de sociedade para o Brasil:

Uma pena que a História tenha batido de frente com esse tipo de coisa acho que o Brasil seria melhor se tivéssemos generalizado

isso (vocacional), não teríamos passado tantos traumas e hoje seríamos uma sociedade mais justa, certamente.

Dentre as experiências inovadoras de educação surgidas nas últimas décadas no país o Ensino Vocacional, apesar de pouco tempo de existência (1961-1969), representou o sentido de formação do homem integral, ao transformar a escola o espaço do cidadão atuante e participante, a formação de atitudes, o ajustamento pessoal e social, o pensamento crítico e a participação na comunidade (ROVAI, 2005).

Figura 10 – Professora Maria Nilde Mascellani.



Fonte: <http://www.olharimaginario.com.br/vocacional/>

As experiências que a escola proporcionava de Estudo do Meio permitia um encontro com a realidade social a partir do bairro/cidade, estado, país e mundo evidenciando a importância da educação integral que se projeta para o lugar e permite a sociedade essa aproximação com o espaço escolar, possibilitando a construção do saber entre diversos olhares e mãos. Paralelamente temos em SINGER (2013) que a educação integral propõe os diversos espaços e agentes de um território para garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões na busca de um projeto comum, que possa transformar localidades em bairros que se educam. Tamberlini, (2015, p.40) expressa que no vocacional “Procurava-se ainda estabelecer uma relação entre a comunidade, o país, e os

problemas analisados no âmbito internacional, concluindo com uma atividade voltada para a comunidade onde a escola se situava”.

Por outro lado, essa forma crítica de integrar a educação entre teoria e prática atraiu a atenção das autoridades e trouxe à tona diferentes interpretações e opiniões por parte dos indivíduos que compunham essa experiência inovadora e ousada causando crises internas entre, alguns professores mais conservadores das unidades do interior que não se adaptaram ao sistema e não foram recontratados. Passando então, a delatar os seus colegas e a equipe do colégio e crises externas principalmente nas relações com o regime militar que já eram difíceis, e que após as denúncias por parte de professores que o colégio propagava um ensino comunista passaram a atrair ainda mais a desconfiança dos governantes que levou a ser considerada de caráter subversivo. Durante o ano de 1969 houve invasão dos militares no colégio, direitos políticos e profissionais dos educadores foram cassados, perseguições, prisões e todo tipo de violência que caracterizam um regime discricionário, ditatorial, aconteciam. O processo de desfiguração da experiência culminou com a invasão policial-militar ocorrida, simultaneamente, nas seis escolas vocacionais, em 12/12/1969 (CHIOZZINI, 2003).

Figura 11 – Trabalho em equipe.



Fonte: <http://multiploscaminhos.blogspot.com/2013/11/vocacional-uma-aventura-humana.html>

2.4 – CIEP – Centro Integrado de Educação Pública; CIAC – Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente; CEU – Centro de Educação Unificado.

2.4.1 Centro Integrado de Educação Pública – CIEP

A implantação das escolas do CIEP, como ficou conhecida o Centro Integrado de Educação Pública criado na cidade do Rio de Janeiro na década de 80 orientado por Darcy Ribeiro, propôs uma nova forma de educação integral pública ao oferecer uma escola que não fosse reprodutora de classes sociais, mas sim, democratizadora. O plano era ousado, construir no estado 500 unidades escolares em 36 cidades. A concepção e a construção das novas escolas desde o início ficaram marcadas pelas discussões e debate em torno do enfrentamento dos problemas da escola pública e das reações polêmicas, fascínio, perplexidade e até rejeição ocorreram por representantes de diferentes segmentos da sociedade carioca formados por professores, partidos políticos, intelectuais, artistas, empresários, entidades de classe, associações de moradores e profissionais liberais.

A fim de situar o momento na conjuntura política, os setores sociais e a disputa ao governo propunham um discurso engajados na melhoria em diversas áreas da sociedade, entre elas educação. A proposta lançava um olhar nos problemas e nas causas sociais da infância e da juventude pobre sem acesso à educação pública de qualidade, objetivando a inclusão por meio da educação, nutrição, locomoção, cultura e saúde. Igualmente outra vocação no conceito da escola foi à condição para que o espaço escola recebesse a comunidade, oferecendo-lhes os mesmos direitos sob uma visão humanista de educação integral e vida comunitária (MIGNOT, 2001).

Os CIEPs constituem, assim, uma proposta de escola pública de tempo integral contendo uma série de atividades, incluindo alimentação, banho e assistência médico-odontológica, com o objetivo de priorizar a melhoria da qualidade de ensino, através de uma proposta pedagógica que enfatiza o estudo dirigido como forma de elevar o rendimento dos alunos. Por outro lado, visava a integração das diversas atividades físicas no currículo escolar, abrindo espaço para o trabalho de animação cultural – que integra a escola à vida comunitária – através da promoção de eventos

reunindo alunos, pais, vizinhos, artistas e professores (SILVA; FARIA, 2013, p.8).

Os conceitos educacionais atribuídos ao CIEP foram construídos a partir do aprimoramento das experiências realizadas pelo educador Anísio Teixeira e da escola-parque da Bahia com propósito de incluir um currículo integral e integrado, na ampliação dos tempos escolares (Zucchettii, 2013, apud MOLL, *et al* 2012.). Mas também ora inspirado no Uruguai, ora nas experiências do Japão (MIGNOT, 1989). A saber, atribui-se a reorganização escolar implantada no estado pelo educador no ano de 1926, o fato de conceber e começar a executar um dos mais ambiciosos planos educacionais de que se tem notícia no Brasil (ANDRADE JUNIOR, 2012).

Procurando integrar a escola à vida comunitária, Território (grifo do autor), percebe-se que a proposta de atrair a comunidade no contexto escolar e a escola na realidade da comunidade foi difundida pela educação do CIEP e a sua contribuição metodológica tornou referência ao contribuir para o aprimoramento das experiências de educação integral na atualidade, que pretendem aproximar o entorno escolar, a comunidade e as instituições como forma de transpor o aprender e o saber para novos horizontes, instigando a capacidade crítica de leitura da sociedade e o papel preponderante de si mesmo nesse território educativo.

[...] Nesse processo de estreitamento de laços entre a escola e a sua comunidade, as atividades de animação cultural passam a ter especial importância. [...] a educação não pode mais ser dissociada das manifestações culturais e artísticas, sobretudo daquelas que já se desenvolvem no interior da própria comunidade. Afinal, elas são a ponte viva que leva a comunidade para dentro da escola – e vice-versa. (RIBEIRO, 1989, p.49)

O próprio Regimento Interno no seu Título V – Da função de Centro Comunitário, produzido pelo CIEP relata a importância na integração da escola com a comunidade ao descrever três artigos específicos a respeito do assunto:

Art. 61 – Nos finais de semana, feriados e períodos de férias escolares, o CIEP permanecerá aberto a comunidade, que poderá usufruir dos espaços e equipamentos para atividades culturais, esportivas e de lazer.

Art. 62 – Sem prejuízo das iniciativas da comunidade que possam ter no CIEP seu espaço de realização, o estabelecimento deve promover, e da forma mais intensa possível, atividades

desportivas, culturais e de lazer que constituam oportunidades não só para os seus alunos, mas também para outros elementos da comunidade, que devem ser estimulados a delas participar.

Art. 63 – As atividades do CIEP, enquanto Centro Comunitário será desenvolvido sob a coordenação da equipe de animadores culturais, em ação articulada com o Conselho Escolar-Comunidade. (RIBEIRO, 1989, p.147)

“As mudanças com a criação das novas escolas pretendiam revolucionar o sistema educacional brasileiro e ajustar a escola pública ao alunado popular”(MIGNOT, 1989, p.03). Desde o programa na concepção do projeto, na localização estratégica, na preparação de professores e na reformulação pedagógica, se percebia as mudanças, o que acabou gerando várias críticas, envolvendo os recursos financeiros destinados a construção da obra, o custo para manutenção do prédio, à eficácia do programa, críticas ao método pedagógico, à localização da escola e a demanda de alunos (FARIA, 1991). Darcy Ribeiro (1986, p.13), em defesa da escola pública que atendesse a realidade social da educação brasileira, afirma com base em pesquisas que o fracasso da escola pública está na atitude da classe dominante “nossa escola fracassa por seu caráter elitista”.

Para Darcy Ribeiro a diferença entre a realidade social da criança popular urbana que convive com a pobreza, são marginalizados, sobrevivem às condições precárias, necessitam dividir o tempo entre o trabalho e o estudo, e que muitas das vezes convivem com a fome, são desfavorecidas pela educação por não possuir capital econômico, não possuem força simbólica, já que o capital cultural da burguesia anula e disfarça o do proletariado (FARIA, 1991). Realidade essa, não encontrada na classe abonada e que é refletida na educação brasileira, reproduzindo uma escola desonesta e inadequada (RIBEIRO, 1986). Da mesma forma, sempre estiveram evidentes os bairros onde o estado é ausente, principalmente os locais com maior índice de pobreza e população com baixa renda, evidentes e a implantação dessas escolas pretendia funcionar como Centro de Cultura e Lazer da sua comunidade (FARIA, 1991).

Ao considerar que a educação tem a função de integração e renovador da cultura, e que a escola nesse nível deve buscar os seus moldes na própria vida em comunidade, fazendo-se ela própria uma comunidade onde o aluno viva e aprenda as relações da sociedade complexa e difícil de que irá participar (FARIA, 1991). A

concepção de educação do CIEP vislumbrava uma função escolar mais abrangente resgatando o papel político e social da escola e ampliando a relação com a comunidade contribuindo para a educação coletiva – Território (grifo do autor). Havia uma relação entre pais e professores no ambiente escolar para discutir a vida educacional dos filhos e por outro lado os professores eram estimulados a conhecer a comunidade e a realidade dos alunos através das visitas no bairro (RIBEIRO, 1989).

O projeto arquitetônico expressou essa preocupação pedagógica, faziam lembrar que naquele lugar, seja uma estrada, um bairro, ou cidade, a prioridade era proporcionar aprendizagem a criança, e, sobretudo em favorecer a aquisição de hábitos, atitudes, valores. No lugar de uma instituição historicamente voltada para a instrução, surgia uma escola-casa, escola-restaurante, escola-ambulatório, visando a compensar carências emocionais, nutricionais, intelectuais, culturais e sociais (MIGNOT, 2001). A arquitetura no contexto da produção escolar assume importância simbólica como discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância (ESCOLANO; FRAGO, 1998). Também, o educador Anísio Teixeira defendia o planejamento das edificações escolares com adaptações adequadas para o trabalho educativo, [...] o prédio, base física e preliminar para qualquer programa educacional, tornava-se indispensável para a realização de todos os demais planos de ensino” (Dórea, 2000, p. 172, apud TEIXEIRA, 1935).

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p.45)

Parte das críticas ao programa de construção dos CIEPs se devia, a que, segundo Mignot (2001, p. 159 - 160) descreve como sendo:

Construídas sem criterioso estudo de demanda as escolas de tempo integral alojaram-se nos morros, nas estradas, nas praças, nas favelas, ao lado de outras escolas – as escolas públicas da rede que, no discurso oficial, não eram honestas, não representavam o futuro, não tinham o compromisso com a formação para a cidadania, não se

preocupavam com a aprendizagem das crianças das camadas populares.

Para Faria (1991) a escola pública é uma conquista da hegemonia burguesa na manutenção e no fortalecimento dos seus interesses favorecendo as classes dominantes, ou como definiu Cambi, (1999) a escola é a padronização dos comportamentos.

A escola projetada pelo arquiteto Oscar Niemeyer tinha como característica se adaptar ao lugar e comportar uma população de 1000 alunos distribuídos numa estrutura que oferecia salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório, recreação, ginásio (salão polivalente). O projeto e a construção foram temas de muitas críticas, sendo considerado um projeto elitista em função da oferta de vagas e demanda da população mais pobre, os quais eram impedidos de frequentar a escola (MIGNOT, 2001). Em defesa da escola o arquiteto em entrevista fez diversas considerações afirmando a importância da escola:

Escolas que não visam apenas – como as antigas – a instruir seus alunos, mas sim dar um apoio efetivo a todas as crianças do bairro. E isto explica serem abertos aos sábados e domingos, ginásio, gabinete médico, dentário, biblioteca, etc. [...] Adaptam-se a qualquer lugar, junto às favelas inclusive, o que é sem dúvida importante, permitindo que os filhos dos favelados sintam que todo um conforto lhes é oferecido, sem a discriminação odiosa que mais tarde e, por enquanto, a vida lhes vai impor. (RIBEIRO, 1986 apud Jornal do Brasil, 25 set. 1985).

Quanto às críticas relacionadas à monumentalidade da construção do edifício, taxado por alguns de faraônicos quanto aos valores gastos, Oscar Niemeyer justifica:

[...] Adaptam-se a qualquer lugar, junto às favelas inclusive, o que é sem dúvida importante, permitindo que os filhos dos favelados sintam que todo um conforto lhes é oferecido, sem a discriminação odiosa que mais tarde e, por enquanto, a vida lhes vai impor. [...] Pré-fabricados, eles constituem uma economia de 30% em relação às construções do tipo comum – e mais econômicos ainda se tornam por serem de construção rápida, quatro meses, o que é mais fácil edificar tendo em conta o aumento crescente dos materiais, da mão de obra, etc. (RIBEIRO, 1986 apud Jornal do Brasil, 25 set. 1985)

Os projetos, ao serem implantados em áreas onde a pobreza predominava e a densidade populacional representava maior escala contribuía com sua beleza ao lugar e constituía orgulho para a população dos bairros (FARIA, 1991).

Figura 12 - Oscar Niemeyer e Darcy Ribeiro apresentam a maquete do projeto das escolas.



Fonte: https://www.maurozacher.com.br/images/Maio_2018/85_CIEP11.jpg

Figura 13 – CIEP Tancredo Neves no Catete, primeira escola inaugurada em 1985.



Fonte: <https://oglobo.globo.com/rio/projeto-pedagogico-dos-cieps-nao-foi-adiante-7163258>

Figura 14 - CIEP



Fonte: Livro dos CIEPs – Darcy Ribeiro

A figura 14 não traz a referência do lugar onde foi construída a escola, porém a leitura que se permite a partir dela é que a sua instalação em lugares periféricos, onde a infraestrutura e o saneamento urbano ainda se mostravam precários com baixa densidade ocupacional, a implantação dessas estruturas serviu de indutores das melhorias necessárias ao bairro e a comunidade. Essa condição de adaptação que o projeto propunha afirma a importância que do programa em integralizar os processos educacionais para além do edifício escolar tendo o território como o espaço da ação humana, dando sentido no protagonismo social da comunidade, valorizando o empoderamento, a transformação e a potencialidade, a partir da sua apropriação como cenário simbiótico dessa transformação. A produção do espaço escolar no tecido espacial urbano pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racional e planejado ou como uma instituição marginal e esquecida (FRAGO; ESCOLANO, 1998, p.28).

Os debates acerca do papel da educação também proporcionaram conflitos e a respeito do papel da instituição escolar. Em Cambi (1999, p. 627), [...] “a escola é assim submetida a uma dupla instância: por um lado, difundir a cultura desinteressada, que forma e nutre a inteligência e a pessoa, por outro, criar perfis profissionais”. Para Faria (1991) a proposta pedagógica do CIEP via na valorização do ser humano pleno a possibilidade de construir uma sociedade mais justa, situava

o aluno a sua realidade social para que pudesse compreendê-la e assim transformá-la. E quanto mais à proposta educacional for includente mais claro será o sentido global da educação, pois o fenômeno educacional transcende a escola, deve ganhar as ruas (RIBEIRO, 1989).

Ou ainda em defesa do papel socializante que a escola deveria reproduzir na perspectiva de ensino/aprendizado onde, o aluno era o protagonista e estes, poderiam se dar sob vários momentos e formas, sendo para o CIEP o recreio, Pátio (grifo do autor), parte importante nessa dinâmica (FARIA 1991). E onde eram produzidos jogos e brincadeiras socializantes e integradoras, ou ainda existiam momentos em que o aluno se torna dono do seu tempo (RIBEIRO, 1989).

Assim, os diferentes colaboradores vão se posicionando e construindo seus argumentos no sentido de criar interfaces entre a ampliação do tempo escolar, a aposta num currículo integrado e integrador, em especial, contando com o apoio do entorno da instituição escolar e de parcerias com outras organizações governamentais e não governamentais e o terceiro setor na execução de uma política de Educação Integral. Entendem seus críticos que a escola, ao assumir múltiplas tarefas, torna cada vez mais difícil a possibilidade de cumprir bem a sua função primeira: ensinar a ler, escrever e contar (MIGNOT, 2001).

2.4.2 Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente - CIAC

A década de 90 consolida a opção do país por políticas neoliberais que, desde então, assumiram a postura e o preceito capitalista de estado mínimo. Tais medidas expressam-se através da defesa incansável da privatização de serviços públicos, como a educação, a saúde e a previdência, com a finalidade de desonerar o Estado e tornar esses serviços não mais direitos, porém, mercadorias a serem conseguidas pelos mais afortunados da sociedade. A educação pública é um desses direitos que vem se tornando uma mercadoria cada vez mais difícil de ser acessada (COUTINHO, 2012). Por outro lado um dos fatores que contribuíram para o aumento da pobreza nas cidades brasileiras certamente está relacionado com os processos de migração para os grandes centros urbanos que acabou gerando uma condição de abandono ou de trabalho para crianças e adolescentes. Apesar das experiências anteriores o país não consegue resolver o problema do acesso à educação para as classes populares.

Como parte de suas políticas sociais e uma forma de assegurar melhores condições de vida a este segmento da população, na década de 90, por iniciativa do governo federal, foram implantados os Centro Integrado do Adolescentes e da Criança - **CIACs**, na tentativa de oferecer ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes que habitam as periferias das grandes cidades (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995). A proposta inicial previa a construção de cinco mil escolas em quatro anos para atender uma demanda de cinco milhões de crianças (GOLDENBERG, 1993), ou ainda encontramos em (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995) atender aproximadamente seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas.

A proposta de criação dos CIACs surgiu na Legião Brasileira de Assistência (LBA), através do Projeto Minha Gente ele não representa um projeto em si, mas constituem os espaços físicos destinados ao desenvolvimento da proposta efetiva para se alcançar os objetivos sociais mais amplos (FERRETTI, 1992). A concepção do Projeto traz como objetivo, um esforço para promover o bem-estar da criança e do adolescente, seus direitos, a sua sobrevivência, a sua proteção e seu desenvolvimento, reconhecendo que a criança é à base da construção de uma sociedade nova, portanto a condutora para o bem-estar e à melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade brasileira (MINHA GENTE, 1992). Sendo assim, o CIAC seria a forma mais apropriada de atender à exigência do Projeto quanto à integração espacial dos serviços, oferecendo condições ideais para a melhor consecução da atenção integral. Coutinho (2012, p. 4), referindo-se ao projeto inicial que viabilizou a implantação dos CIACs afirma:

É possível entender, portanto, que por seus objetivos, o Projeto Minha Gente tinha uma evidente marca assistencialista, na medida em que compreendia o conceito de Educação Integral como um processo de atendimento integral a crianças e jovens, que extrapolava o sentido da educação, utilizando a escola como espaço para garantir serviço de saúde e de atendimento social”.

O projeto é justificado como forma de resposta, coordenada pelo Estado e envolvendo a sociedade civil, à situação de penúria, abandono, fome, miséria, ignorância, degradação e violência a que está submetida parcela significativa de

crianças e adolescentes no país. Ao se apresentar como tal, o Projeto relembra os esforços já dispendidos nas experiências da Escola Parque, nos anos 50, dos CIEPs, na década de 80 (FERRETTI, 1992).

Os principais fatores que viabilizavam e permitiam sua implantação física são que deveria haver interesse da comunidade no Projeto (vemos aqui a importância na relação com o território (grifo do autor); a existência de demanda efetiva para os serviços oferecidos pelo Projeto; disponibilidade de terrenos para construção; e capacidade das instituições em administrar e operar os serviços para ele programados (MINHA GENTE, 1992, p. 2). Era características do projeto o atendimento social integrado em um mesmo local; atendimento em tempo integral; envolvimento comunitário território (grifo do autor); desenvolvimento de programas de proteção à criança e à família; gestão descentralizada; e, a implantação de unidades físicas dos CIACs (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995).

Para Ferretti (1992) não se deve derivar, todavia, que a comunidade terá plena autonomia na gestão dos CIACs instalados. O Projeto estabelece um complexo e elaborado modelo de gestão que garante ao governo federal seu controle administrativo e técnico, comprometendo, simultaneamente, instâncias estaduais e municipais.

O projeto arquitetônico das escolas foi desenvolvido por João da Gama Figueiras, o Lelé, utilizando sistema construtivo em argamassa armada, as suas características principais eram rapidez de execução, baixo custo de manutenção e facilidade de montagem. Os modelos foram elaborados de forma que as comunidades pudessem construí-los apenas com alguns coordenadores que auxiliavam na montagem do edifício (MIYASAKA; LUKIANTCHUKI; CAIXETA; FABRÍCIO, 2016). A construção dos CIACs, assim como a dos CIEPs, obedeceu a um projeto com o mesmo padrão construtivo, utilizando pré-moldados em concreto aparente; o primeiro tem ainda como diferencial e marca de sua construção o ginásio de esportes, que se destaca na paisagem urbana (AMBROGI, 2011).

Em meio ao conturbado processo político ocorrido na década, e que levou a substituição do governo federal, o projeto que originou os CIACs teve sua estrutura modificada, mas constituiu uma das poucas tentativas, em nível federal, de enfrentar com audácia o desafio de garantir a escolarização básica para a população mais pobre, oferecendo às crianças melhores condições de aprendizagem (GOLDEMBERG, 1993). Concomitantemente Ferretti (1992) fazendo uma análise do

Projeto Minha Gente defende que apesar de seu aspecto sedutor em função do amplo escopo e perspectivas, esforço conjunto, vontade política e humanitarismo não são suficientes para encontrar soluções e viabilizá-las, e podendo ser visto como tentativa paliativa por não tocar nas causas efetivas da produção da pobreza e da disseminação de seus efeitos, o que desvia o foco central para suas consequências.

Além disso, enfrentou, desde o início, muito ceticismo e resistência, em parte justificados, devido a experiências educacionais anteriores fracassadas e ao caráter excessivamente ambicioso do projeto que poderia beneficiar apenas parte da população permanecendo a maioria em escolas tradicionais a um custo de investimento que superava a expectativa do Governo Federal e no quesito operacional, municípios e governo dos estados pressionavam para que a responsabilidade da gestão não recaísse sobre si.

2.4.3 Centro de Educação Unificado – CEU

O projeto dos Centros Educacionais Unificados - CEUs representa o exemplo mais recente de concepção de espaço escolar como instrumento de apoio à estruturação social e de território de integração urbana. Esse aprendizado apesar de não ser novo, foi-se construindo ao longo das experiências que se iniciaram com o projeto da Escola Parque da Bahia, e nos Parques Infantis de São Paulo, para atender a demanda educacional que sempre se apresentou deficitária nas classes populares (GADOTTI, 2000). Esses conhecimentos colaboraram com a construção de projetos pedagógicos que surgiram do interesse em estabelecer na paisagem urbana da cidade acesso à cultura, o encontro para a troca, à relação de convívio entre pessoas, à possibilidade da discussão entre as diferenças e acima de tudo disseminar a percepção geradora do conhecimento, através da integração social, entre, e com as pessoas e a comunidades de todas as camadas sociais (BELLATINI, 2013).

Começamos, intuitivamente, construindo o projeto da Vila Mara. Queríamos dar uma lógica, coordenar os projetos, que chegavam segundo a demanda, através de uma coordenação de gestão pedagógica. Mais do que isso, queríamos uma configuração arquitetônica que criasse unidade ou diálogo entre os blocos. Fizemos alguns ensaios na época do Paulo Freire e da prefeita Luiza Erundina: a Vila Mara, constituída por três conjuntos habitacionais –

o Conjunto Habitacional Garagem, o Conjunto Habitacional Sítio do Jaraguá (onde ensaiamos duas praças de equipamentos) e depois o Conjunto Habitacional Inácio Monteiro, que deu origem ao programa CEU. A partir do escritório público de projetos, nossa ideia era valorizar uma política de Estado, e não um projeto de governo, pois visávamos a continuidade, e não a ruptura a cada nova gestão. (DELIJAICOV, 2011, p. 30 - 31)

A responsabilidade pelo projeto arquitetônico esteve sob a coordenação dos arquitetos e servidores públicos Alexandre Delijaicov, André Takiya e Wanderley Ariza, com a discussão entre a Secretaria Municipal de Educação e o Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras da Prefeitura (AMBROGI, 2011).

Um dos desafios que a proposta pretendia vencer era a necessidade de encontrar espaços físicos amplos para a construção de novas escolas, numa cidade como São Paulo e com isso fortalecer a escola pública, associando-a ao desenvolvimento comunitário, para isso localizando os CEUs nas áreas periféricas e mais pobres da cidade (GADOTTI, 2000) para que pudesse mobilizar a cidade e religar suas dimensões humanas por meio de equipamentos polarizadores, dos quais emanaria essa proposta de reunião da urbe (AMBROGI, 2011). Outras características observadas na instalação física do CEUs era a necessidade de integração com o meio ambiente e a possibilidade do desenvolvimento de programas urbanísticos regionais por meio de uma metodologia elaborada pela equipe, e que definia a localização para a implantação dos equipamentos como unidades locais de importância ao bairro, formando uma rede social organizada na escala metropolitana (DELIJAICOV, 2011).

Para Ambrogi, (2011 p. 40) “Como concepção arquitetônica, pode-se afirmar que o projeto original do CEU é pretensioso, seu grande porte, destaca-se na paisagem, imprimindo ao entorno um contraste de referência significativo, que revela e significa, com a sua existência, a miséria ao seu lado”. Mas também favorece a sua integração de atividades com a comunidade local (GADOTTI, 2000). Os CEUs propõem outra urbanidade para os bairros, ao se implantar no local cria um movimento do campo da ação para transformar a situação territorial dialogando com as características geomorfológicas do relevo, várzeas e os cursos d’água que constituem o que resta de natureza nos terrenos escolhidos (ANELLI, 2004). A ocupação descontrolada das periferias deixou disponível para a construção de equipamentos sociais apenas algumas áreas de várzeas às margens de rios ou em

áreas com nascentes, áreas protegidas pela legislação ambiental brasileira (ANELLI, 2004).

Delijaicov (2011), ao explicar a origem conceitual do projeto dos CEUs diz que ele dialoga com a arquitetura da cidade e sua relação espacial entre os usos e relações sociais que formam os sistemas de redes de equipamentos municipais de usos públicos e coletivos que permite e possibilita ao cidadão ser um agente transformador do seu próprio lugar. Com essa observação pode-se afirmar que o território é o espaço das conexões e das interações sociais reafirmando seu papel educativo quando apropriado e reconhecido sua importância na formação desse processo. Ou ainda em Jan Gehl (2010, p. 22) ao relacionar a cidade como lugar de encontro, afirma que “As atividades sociais exigem a presença de outras pessoas e incluem todas as formas de comunicação entre as pessoas no espaço público”.

O programa de implantação dos CEUs prevê a divisão em três unidades educacionais, são: CEI, para as crianças de 0 a 3 anos, EMEI, para as de 4 a 6 anos, e EMEF, para as de 7 aos 14 anos, acomodados numa estrutura que formada por salas de aula, refeitórios, biblioteca, programa de inclusão digital com telecentro que atende à comunidade, padaria-escola-comunitária, áreas para exposições e para a convivência, piscinas, ginásio esportivo, pista de skate, salas de dança, rádio comunitária, estúdio de produção e gravação em Multimídia, teatro, orquestra, salas de ensaios musicais, creche, entre outros espaços distribuídos em três volumes que possibilitam a sua adaptação a várias situações onde os equipamentos são construídos, porém resultando um espaço entre eles que remete a uma praça urbana e a concentração dos volumes linearmente em um longo edifício, introjetando nele a sugestão de urbanidade (ANELLI, 2004).

Outra característica física do projeto foi à utilização de pré-moldados em concreto, que possibilita uma versatilidade de adaptação às características programáticas do terreno apenas com a mudança na sua disposição, criando integração dos espaços e possibilidades múltiplas de atividades com um conjunto de equipamentos (AMBROGI, 2011).

Concernente à gestão participativa, à sociedade (jovens e adultos) tem seu espaço representado no Conselho Gestor ou Escolar e contribuem com a organização e funcionamento da gestão do espaço escolar, [...] construindo uma rede de troca de experiências e informações, propiciando a organização de

movimentos sociais para além da escola à articulação com as comunidades locais. Perez (2007, p.9) e continua:

O envolvimento e a organização das escolas e da comunidade do entorno eram e ainda são essenciais para: (1) garantir os objetivos educacionais, socioculturais e esportivos, nas suas dimensões ética, estética e cognitiva; (2) favorecer a apropriação de diferentes linguagens culturais pela população; (3) a mobilização e a reorganização das relações sociais do bairro, estimulando a criação de uma identidade local; (4) proporcionar um espaço de reflexão, de estudos e construção conjunta de conhecimento; (5) criar um espaço propiciador da construção individual e coletiva da ação pedagógica e que, ao mesmo tempo, seja um espaço de participação e organização dos diferentes segmentos e movimentos sociais para que, com o tempo, se transformem em espaços de afirmação de direitos e de promoção da cidadania.

O projeto CEU foi implantado inicialmente pela Prefeitura paulistana em 2001, na gestão Marta Suplicy (2001-2004), a demanda surgiu da força e da mobilização popular, por meio da consulta pública popular propostas pelo orçamento participativo a partir disso se desenrolam amplos debates e confronto de ideias contra as forças da exclusão social, decorrente das políticas neoliberais, e a busca de alternativas e estratégias de resistências contra a perda dos direitos de uma parcela da população. “O combate à exclusão passou pelo reconhecimento da necessidade de prover nas áreas de maior vulnerabilidade social com políticas públicas que propiciassem a inclusão e a ruptura com o ciclo de pobreza” (CANGUSSÚ, 2010, p. 24).

Gadotti (2000, p. 10 - 12) faz um resumo no que se refere às dificuldades que sobrepõem à implementação de uma gestão democrática em escola pública, no texto analisado o autor fundamenta a leitura e análise para os desafios que os CEUs devem ter como princípio, mas que a pesquisa entende ser condicionantes que devam ser superadas e aplicáveis a outras instituições de educação pública como forma de viabilizar a implementação de projeto de educação integral com caráter inovador, condições essas já reconhecidas em outras experiências escolares. Para tanto apresenta cinco possíveis condicionantes:

- **Condicionantes materiais.** Entendida como instrumento de execução da política pública de educação, a escola é equipamento que deve atender aos interesses e necessidades da comunidade local onde está situada, articulada com diretrizes de políticas municipais, estaduais e nacionais.

A escola não deve, ou não deveria ser instrumento de execução da política e do programa de governo, configura-se uma “expropriação”, no sentido de que equipamentos públicos passam a ser utilizados não mais em função dos interesses e necessidades da comunidade local, mas sim para execução de objetivos político-ideológicos, configurando-a com um “aparelho de Estado”, disseminadora dos códigos, símbolos e valores dos grupos que dominam o poder. Transferir as bases materiais do poder do Estado e da sua burocracia para o domínio da comunidade significa nada mais nada menos do que devolver à ela a gestão daquilo que ela contribuiu para construir.

- **Condicionantes institucionais** - Tido como modelo empresarial de administração e gestão a escola pública (administrativo e pedagógico) convive com um sistema vertical, piramidal e centralizado, onde as tomadas de decisões sempre estão alocadas no topo do vértice e não na base.

O exemplo do sistema capitalista de divisão social do trabalho que separa a força de produção da tomada de decisão e criando instâncias de poder, que se orientam por princípios de “lealdade política”, de “subordinação hierárquica” e de “racionalidade administrativa”. Institucionalizar a participação ativa da sociedade nas tomadas de decisões deveria ser a prerrogativa na gestão.

- **Condicionantes político-sociais** - Os objetivos educacionais, sociais e culturais da escola são submergidos pela burocracia interna e pelos interesses de classe, que apenas os atendem na medida de seus próprios interesses.

As atividades meio e fins devem expressar a relação de fomento, ou seja, o administrador, o funcionário público, o “especialista”, o técnico e o operacional devem se posicionar na condição de que estão a serviço do usuário, do cidadão, da família e da comunidade, evitando-se a “apropriação” dos equipamentos públicos como instrumento de dominação social, cultural e política.

- **Condicionantes ideológicos** – Na relação entre indivíduo e Estado, o indivíduo deve se posicionar em favor dos direitos coletivos, instituindo-se os direitos civis, sociais e políticos como delimitadores entre o que é de domínio privado e o que é de domínio público.

Ao Estado o indivíduo concede o poder de polícia, o poder econômico e o poder ideológico, mas reserva para si o direito de determinar o que pensa o que acredita o que sonha e o que quer para si e para sua família como futuro, o que corresponde à sua

liberdade, à sua emancipação e sua autonomia enquanto sujeito. Criar mecanismos que permitam ao indivíduo elementos necessários à construção de sua autonomia, de sua emancipação e de sua liberdade de decidir por meio da participação popular quer sejam na forma de assembleias, conselhos, comissões potencializa sua capacidade crítica de argumentação e de negociação nas tomadas de decisão, faz surgir lideranças e vocações todos necessários a formação da cidadania.

- Condicionantes Culturais – Uma forma de exercer o controle é certamente presumir que uns sabem mais e outros sabem menos, assumindo os “especialistas” o papel de árbitros sobre os interesses e necessidades da comunidade através de seu melhor conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento do equipamento público, maior capacidade de argumentação e utilização de terminologias fora do alcance da compreensão de pessoas sem maior bagagem intelectual.

Reconhecer que a comunidade e funcionários públicos sejam portadores de habilidades e capacidades, portanto, detentores de conhecimentos, e com potencialidade de educadoras inverte a ordem na relação entre comunidade e os setores públicos para que de fato estejam a serviço dos objetivos pedagógicos, sociais e culturais.

Com o fim da gestão pública do período 2001-2004 quem assume a prefeitura é gestão José Serra – Kassab para o período de 2005-2008, em meio à campanha eleitoral e os embates políticos decorridos desse processo, ao assumir a administração da capital paulista a prefeitura resolve prosseguir com as construções das unidades educacionais dos CEUs, sob críticas que contestam o elevado custo das obras. O controle centralizado da gestão administrativa das unidades, alterações no regimento como forma de coibir a participação da comunidade, críticas para ampliação no atendimento de comunidades, intervenção da iniciativa privada na forma de parcerias o que contradiz os princípios que haviam norteado a sua implantação, entre outras que talvez não coubesse aprofundar nessa pesquisa, mas fato é que na primeira fase foram construídos 21 centros CEUs e na segunda fase foram outros 23, totalizando 44 unidades finalizadas distribuídas na cidade de São Paulo (CANGUSSÚ, 2010).

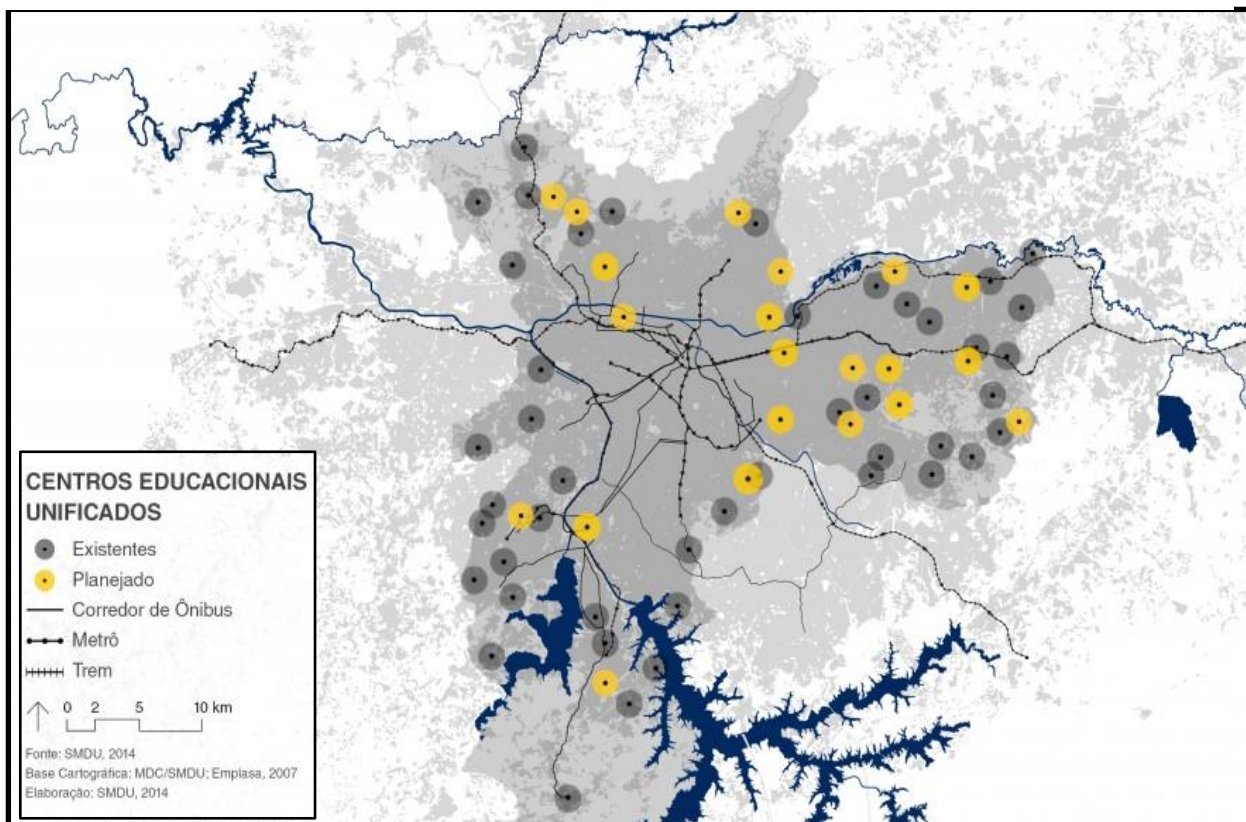
Outras modificações se deram na concepção original do projeto com os novos Centros adotando a forma horizontal na sua implantação, assim não seria necessário à utilização de elevadores que aumentam os gastos com manutenção e diminuindo de três para duas as piscinas.

Decorridos dez anos da primeira instalação, agora na gestão 2013-2016 de Fernando Haddad apresenta-se um estudo elaborado no ano de 2014 como forma de aprimorar a abrangência do programa dos CEUs que ficou conhecido como “Programa Território CEU” e um dos objetivos principais seria a construção de outras 20 novas unidades que seriam instaladas em lugares estratégicos com foco na requalificação local, onde, a rede de equipamentos sociais e os espaços públicos se tornariam a centralidade na ocupação da população e o CEU passaria a ser um elemento de articulação com o território. Esses locais de intervenção foram identificados no plano diretor intersetorial como forma de promover a aproximação entre moradia e trabalho tornando a cidade mais justa e humana (PMSP – SMDU, 2015).

Os novos CEUs ampliam o conceito original de integração entre programas educacionais, ao possibilitar a integração com outros equipamentos públicos do bairro. No campo pedagógico, a adesão das escolas municipais ao Programa Mais Educação, do Governo Federal, expande as possibilidades de uso destes equipamentos para as atividades pedagógicas variadas necessárias à educação integral e integrada, abrindo oportunidades de educação além dos muros escolares (Site: PMSP – SMDU, 2015).

Há ainda outros fatores que colaboraram com a pesquisa e serviram de critério de escolha para definir os espaços de intervenção, preferencialmente seriam os Centros Desportivos da Comunidade (CDCs), e os Centros Desportivos Municipais (CDMs), a prioridade era principalmente, para aqueles lugares que se encontravam muitas vezes ociosa ou que apresentava baixo potencial de ocupação, pois isso evitaria desapropriação onerosa. Os mapeamentos das áreas pesquisadas foram divididos em três territórios e contaram com a participação da população local no apontamento das informações. Com esses dados à metodologia para selecionar os locais seguiu critérios urbanísticos da legislação ambiental e urbana; espaço territorial; concentração demográfica; taxa de vulnerabilidade social; Mobilidade; existência de demanda por equipamentos de educação infantil, que aos poucos foram qualificando esses espaços e resultando o local da intervenção (PMSP – SMDU, 2016).

Figura 15 – Mapa de localização dos CEUs.



Fonte: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/territorios-ceu/#jp-carousel-17735>

CAPÍTULO 3 – SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI.

3.1 A Escola como Espaço de Apropriação e Resistência Coletiva

A construção dos movimentos sociais ligados à educação no Brasil teve sua formação ao longo da década de 70 e contribuíram para a construção e o fortalecimento das bases que na década de 80 levaram a formação de movimentos que foram fundamentais na história da redemocratização do país. Foi também nesse período que emergiram as comunidades de base nos bairros, movimento pela Anistia, reorganização partidária e criação de outras representações e participações em debates que a da sociedade civil organizada que reivindicaram processo constituinte dos anos 1980 (GOHN, 2009).

A relação entre os movimentos sociais e educação se devem ao caráter desse processo e sua interação, principalmente de aprendizagem e produção de

saberes não formal de educação formados nas ações coletivas produzidas fora do ambiente escolar e que produzem formas de negociações, diálogos e confrontos necessários na formação do indivíduo na sociedade. Similar a essa afirmação em Perondi (2015) encontramos que as duas últimas décadas, tornaram-se o testemunho das coletivas ações no mundo e consolidam um novo ciclo marcado por outras lutas e repertórios de resistência, por novos contextos de participação e por outras formas de organização. A tensão entre a perspectiva educacional imprimida pelo Estado e os anseios das camadas populares são constantes em toda a história da educação.

Ao adotar nos anos 90, período em que se inicia uma série de reformas, o modelo econômico globalizado neoliberal o Brasil passa a priorizar uma política de privatização, que aumentou a concentração de renda da elite e diminuiu investimentos em infraestrutura e política social ampliando ainda mais os contrastes socioculturais e influenciou as políticas públicas educacionais sob a chancela do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (MESKO; PIOLLI, 2015). Esses fatores corroboraram para que a educação cumprisse importante papel na reprodução social das formas econômico-sociais capitalistas dependentes, que podem ser englobadas sob a categoria de capitalismo democrático (HERMIDA, 2013).

O discurso em defesa das reformulações era para que o país devesse transplantar uma reforma na condição de Estado-Social-Burocrático para um Estado-Social-Liberal, o que ficou conhecido como a Nova Gestão Pública. Na mesma prerrogativa a organização do Estado e o processo do trabalho devem seguir o modelo privado de gestão, como princípios, a eficiência e a eficácia, a qualidade e a quantidade, a racionalização econômica e instrumental (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016). Esses novos fundamentos altera o [...] “modelo de Estado provedor e regulador para o modelo de Estado avaliador – aviva a presença do indivíduo e do mercado, interferindo não só no comportamento estatal, mas também no comportamento social” (KRAWCZYK, 2005, p. 802). Esse instrumental de gestão com foco na produtividade e qualidade tem sido adotado como paradigma para orientar muitos serviços públicos, submetendo-os a critérios quantitativos de indicadores e de ranqueamento.

No que se referem às políticas educacionais, essas medidas acompanham também as tendências mundiais que compreendem a qualidade da educação atrelada à melhoria de indicadores e na posição em rankings comparativos, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), (MESKO; PIOLLI; PEREIRA, 2016, p. 22). Isso torna a escola um local social privilegiado da formação do novo homem para uma nova cultura, isto é, a cultura urbano-industrial que tem na organização do mundo do trabalho e do capital um fator determinante na formação de contingente a partir do desenvolvimento das competências que lhes permitam inserir-se nos processos produtivos exigidos pela modalidade de trabalho simples (HERMIDA, 2013).

Para Krawczyk (2005), o pensamento do filósofo francês Gilles Lipovetsky, resume esse fenômeno quando afirma que a segunda metade do século XX tem se caracterizado pela intensificação do tripé que sempre caracterizou a modernidade: o mercado, o indivíduo e a escalada técnico científica, no caminho desse avanço a globalização, o ultra liberalismo e as novas tecnologias de comunicação inclusive nos anos 80 intensificam ainda mais essa condição que acarretariam no fenômeno da hipermodernidade – que afeta os comportamentos e modos de vida; e, ao mesmo tempo (e paradoxalmente) fragiliza o indivíduo, que vê desmoronar as antigas formas de coesão social. A ação nas reformas educacionais produzem amplos leques de desconcentração, descentralização, publicização, privatização, terceirização, controle e avaliação dos serviços prestados pelo Estado, e educação é tida como um serviço prestado e não enquanto exclusividade do Estado, seu caráter gerencial garante condições para que o setor empresarial de capital privados passem a disputar maior espaço e a interferir na tomada de decisão dentro da agenda educacional no âmbito federal, como também, nos âmbitos estadual e municipal (PIOLLI, PEREIRA, MESKO, 2016).

O primeiro programa que pretendeu implantar uma reorganização do ensino público no estado de São Paulo foi conduzido na Secretaria de Educação pela secretária Rose Neubauer da Silva – sob o slogan “Mudando a Cara da Escola” (1995/2002). Em resposta ao programa “Escolas Padrão”, do Governo Fleury (1991/1994), a nova proposta seria para estimular desempenho dos estudantes, sem o privilégio de escolas-modelo, uma vez que o sindicato dos professores - o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) - tinha combatido o projeto com o lema “Pouca ‘Modernização’ Para Poucos” (ARELARO; CARNEIRO; JACOMINI, 2016, p.1153 - 1154).

“Decorridos pouco tempo da Gestão Covas (1995/1998), a municipalização do ensino inicial e fundamental atingiu o percentual de 48%, e isso se tornou uma ferramenta de intervenção sobre processos de ensino-aprendizagem que orientariam novas políticas públicas de educação” (ARELARO; CARNEIRO; JACOMINI, 2016, p.1154). No estado de São Paulo ao longo dos anos 2000, o setor privado passa a atuar na forma de consultorias para a Secretaria de Estado da Educação. “Essa participação fica mais evidente com o lançamento do Programa “Educação: Compromisso São Paulo” que lançava no discurso da “qualidade da educação” os princípios baseados na gestão empresarial evidenciando o controle por resultados” (PIOLLI, PEREIRA, MESKO, 2016, pag. 22). Nesse mesmo período se observa que o movimento se instala em escala nacional na educação.

Já em 2011, é lançado o programa Compromisso São Paulo o qual estabeleceu a composição de seu Conselho Consultivo predominantemente representado pelo setor privado e muitos eram representantes da entidade “Parceiros da Educação”, uma Organização da Sociedade Civil Pública (OSCIP) fundada em 2004 com o propósito de viabilizar parcerias entre o setor privado e o setor público nas escolas da rede pública e também na organização do programa Todos pela Educação, que mantém sua atuação em nível nacional (PIOLLI, PEREIRA, MESKO, 2016). Essas mesmas entidades é que foram responsáveis pela contratação de empresas de consultoria para a formulação de políticas de educação no Governo do Estado e entre essas empresas aparecem a Fundação Gates que foi uma das responsáveis no processo de privatização e reorganização da educação na cidade de Nova York nos anos 2000 (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016).

Um fato que ganhou notória repercussão e força foi do “coletivo dos estudantes” que no mês de Junho de 2013, em meio a um cenário histórico de mobilização e protestos, promovem uma manifestação, conhecida como o “protesto pelo aumento das passagens de ônibus”, mas que em Campos; Medeiros e Ribeiro (2016 p.15) se explicam como sendo um relativo ao direito da representação, decorrente da crise de legitimidade do sistema político e a defesa dos direitos sociais, principalmente educação, saúde e transporte (CAMPOS; MEDEIROS, RIBEIRO, 2016). O movimento iniciado pelo MPL – Movimento Passe Livre propagou-se por 12 capitais brasileiras e várias cidades médias. E contou com o apoio de outros movimentos sociais organizados. A luta dos secundaristas é

herdeira de junho num outro sentido. A visibilidade dessas manifestações proporcionadas pelo impacto midiático na sociedade implicou, no surgimento de novos coletivos pelo país com perspectivas de ressignificação dos espaços urbanos entre, outras ações quase sempre em comum pequenas intervenções e transformações pontuais, mas com uma característica central a capacidade de se organizar utilizando às redes sociais, locais ou regionais como forma de comunicação, informação e formação de redes (PERONDI, 2013).

Figura 16 – Notícia de Jornal ABC Maior – Ocupações das escolas.



Fonte: <https://noticias.r7.com/educacao/ocupacao-de-escolas-em-sp-vira-documentario-25042016>

Para Duarte e Santos, (2013) ao se referirem ao crescimento dos movimentos coletivos cita a “Bicicletada” e a “Jardinagem Libertária” como práticas contemporâneas de manifestação e acreditam que esses agrupamentos de coletivos serão a forma de protestar do século XXI, capaz de politizar corpos e espaços e demarcar no espaço urbano formas que se pluralizam na sociedade, os movimentos Eco-estético-político.

Esses coletivos tendo como característica principal a inserção social dos atores que não tem voz, também são reconhecidos pela identificação ideológica dos seus agentes e a capacidade de transitar por diversos na medida em que esses atores se correlacionam a partir desses ideais assumindo um papel de

permeabilidade social nos espaços urbanos. Ao realizar essas ações, os coletivos projetam em seus participantes sentimentos de empoderamento e pertencimento social tornando, os diferentes em iguais e os excluídos sentirem-se incluídos por, estarem ativos nesse processo. As tematizações que se apresentam estão relacionadas com uma de forma heterogênea de justiça social, inclusão, autonomia social, fraternidade, liberdade com capacidade até mesmo de criar modelo de inovação social.

A forma como essas políticas públicas educacionais foram conduzidas ao longo de décadas, teve seu ápice no estado de São Paulo com o projeto que ficou conhecido pela “Reorganização Escolar”, em que previa a reestruturação da rede pública estadual de escolas. A decisão foi apresentada a sociedade paulista pela mídia impressa e pela televisão no dia 23 de setembro de 2015. A proposta era basicamente dividir as escolas segundo os ciclos, isto é, cada escola seria sede de apenas um dos ciclos que compõem a estrutura do ensino em escolas públicas: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio (PÓ; YAMADA; XIMENES; LOTTA; ALMEIDA, 2015). Em defesa do projeto a justificativa apresenta dois pontos que julgava importantes: primeiro, de que escolas organizadas em ciclo único facilitariam a gestão, e estudantes de escolas assim organizadas teriam melhor rendimento escolar (aferido em avaliações externas padronizadas) e, segundo, de que mudanças demográficas estariam reduzindo a demanda por ensino básico, sendo oportuno redimensionar a rede escolar em conformidade com essa tendência (CÁSSIO; CROCHIK; DI PIERRO; STOCO, 2016).

A proposta de “Reorganização” da rede pública escolar, também conhecida como “O dia E” anunciada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no segundo semestre de 2015 representou a continuação de um processo de sucessivas reformas ocorridas na Educação Pública Brasileira. Podemos compreender o papel do estado na contribuição do pensamento de Bourdieu (1999) para quem a escola é perpetuadora das desigualdades sociais. O ensino de massa opõe-se, ao mesmo tempo, tanto ao ensino reservado a um pequeno número de herdeiros da cultura exigida pela escola, quanto ao ensinar reservado a um pequeno número de indivíduos quaisquer. Esse processo neoliberal de “reorganização escolar de massa” assume uma função de conservação social dessas significações. Ao comparar a política educacional adotada pelo Estado com o pensamento de Bourdieu, fica evidente que são favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os

mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, tratando as desigualdades culturais.

Segundo Januário, Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) o movimento dos estudantes que ficou conhecido como primavera secundarista e o movimento pela ocupação das escolas em 2015 foram resultados de processos distintos de organização coletiva de estudantes que quando analisados por um fenômeno social estabelece um sistema de *conexões concretas* entre os dois momentos históricos e define três hipóteses possíveis desses eventos para esclarecer a permeabilidade existente entre os dois coletivos que, há conexão entre si como agentes catalisadores e não protagonistas, militantes que fundaram em 2012 “O Mal Educado” já eram, desde 2011, do MPL-SP, é uma ligação por rede de sociabilidade e nas pautas que os coletivos trazem.

Não há consenso quanto aos números, pois oficialmente o governo não divulgou, mas um prognóstico inicial a respeito das escolas que fechariam foi divulgada pela APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo): suas subsedes realizaram um levantamento sistemático e concluíram que estavam sendo consideradas 155 escolas estaduais que teriam suas atividades encerradas, o fechamento imediato de 92 escolas e a reorganização para segmento único de mais 754 escolas. Isso afetaria diretamente um universo aproximado de 20 mil professores que seriam demitidos e cerca de 340 mil estudantes em todo o estado (PIOLLI; PEREIRA; MESKO, 2016). O projeto de reorganização integra o texto do Plano Estadual de Educação que o governo apresentou com metas para serem atingidas até 2025.

Importante destacar que o mesmo ano 2015 ficou marcado por uma sucessão de cortes no orçamento, inclusive na pasta da educação anunciados pelo Governo Federal que previam um total de 9,42 bilhões de reais. Com as medidas de ajuste fiscal, os primeiros setores que sofreram foram os das áreas sociais, como a previdência social, a saúde e a educação. Essa agenda resultou em cortes também em nível dos Estados e municípios, resultando em greves e mobilizações dos profissionais da educação em todo Brasil. [...] “Foram 92 dias de greve dos professores no estado de São Paulo, considerada a maior da história da APEOESP” (MESKO; PIOLLI, 2015, p. 04). A Secretaria Estadual de Educação divulgou a seguinte mensagem: No dia 'E', todos os participantes terão a oportunidade de

entender o novo processo de reorganização. A mensagem resume a intenção da secretaria de que os participantes terão a oportunidade de entender um processo já em curso e, principalmente, entender como serão feitas as transferências dos alunos (PÓ; YAMADA; XIMENES; LOTTA; ALMEIDA, 2015).

Certamente a reação mais contundente veio daqueles que seriam diretamente afetados: das famílias e, principalmente, dos estudantes que seriam atingidos pela proposta que se utilizaram das redes sociais para manifestarem contra a imposição do governo de “reorganização”, enquanto isso o governo mantinha o discurso oficial que o processo ocorreria e que a discussão com a sociedade não passaria pelo viés da viabilidade. No trabalho de Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) se observa que na pesquisa realizada com estudantes que participaram da ocupação a maior revolta tinha um caráter afetivo de vínculo com a escola que subitamente estava ameaçada pela reorganização.

Para a sociedade fatores como a disponibilidade dos pais para acompanhar filhos menores à sua nova escola - agora separada da escola do irmão maior-, a natureza do trajeto a ser realizado e mesmo a necessidade de pessoas com deficiência física foram fatores completamente ignorados pela Secretaria em seu planejamento. Inicialmente, as mobilizações, com grande participação dos estudantes, foram protagonizadas pela APEOESP, mas diante da postura da Secretaria Estadual de Educação em ignorar as críticas dos estudantes ou diminuí-las como falta de entendimento, de saída rejeitada pelos estudantes, os estudantes além da atuação nas redes sociais, o que se presenciou foi à expressão da indignação em atos de rua contra a reorganização em cerca de 60 diferentes municípios do estado de São Paulo (PÓ; YAMADA; XIMENES; LOTTA; ALMEIDA, 2015).

A articulação estratégica dos estudantes via espaço virtual e espaço real foi fundamental para a circulação da informação, a difusão das atividades e o enfrentamento das ações de repressão (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016).

Os estudantes viam nas manifestações a oportunidade para terem voz nesse processo, mas ao contrário o que se assistia era uma repulsa no discurso oficial do governo em negociar com os seus representantes, com isso o que se pode observar foi o crescimento vertiginoso do movimento que ao final da primeira semana, já somavam cerca de 20 escolas ocupadas e uma semana depois o número passa para 89 ocupações sendo que em apenas dois dias, com o boicote a avaliação do

SARESP as escolas ocupadas passaram de 116 para 176 e durante a primeira semana do mês de dezembro foram registradas um total de 213 ocupações (CAMPOS; JANUÁRIO; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016, p. 16-17). O que se observa que o governo faltou com o compromisso democrático de construção do diálogo com as partes envolvidas e que essa ação acabou gerando uma reação que para Piolli, Mesko (2015, p. 5) “[...] a maneira como a Secretaria da Educação e da Segurança Pública tratou essa mobilização foi o combustível da revolta na sociedade”.

A organização dos movimentos de manifestações e de ocupações surgiu de uma ação coletiva e da formação de coletivos entre os estudantes das escolas atingidas pela “reorganização” que se espalharam por toda a sociedade da grande São Paulo e interior paulista. Houve frequentes tentativas de partidos políticos e movimentos sociais intervirem nas ocupações, porém os estudantes conseguiram impor sua *autonomia*, não só das ocupações, mas também da agenda do movimento como um todo.

Apesar de receberem apoio ideológico e material desses partidos e de movimentos sociais e coletivos, eles nunca se tornaram protagonistas por uma imposição dos estudantes e das unidades escolares (ALMEIDA; LOTTA; XIMENES; YAMADA; PÓ, 2015). “O sentimento de desconsideração por parte do governo e a revolta de ter algo com grande significado (a escola) tirado de si foram fatores importantes para o movimento” [...] (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016 p. 37)

As manifestações de rua ocorridas na cidade de São Paulo não foram suficientes para sensibilizar o governo que utilizou de força policial contra os manifestantes e foi então que eles optaram por um movimento de resistência pela ocupação das escolas e que recebeu apoio de boa parte da comunidade local. Para Campos; Medeiros e Ribeiro (2016) essa escolha impactou a vida desses estudantes ao despertar a importância da atuação coletiva nas causas comuns, suas ações geraram a capacidade de organização das tarefas diárias que envolviam alimentação, limpeza, higiene pessoal e as necessidades estruturais de comprometimento, dedicação, tomadas de decisão, estratégias, entre outras formas relativas à convivência em grupo e tomadas de decisões coletivas.

Em todas as escolas o direcionamento estratégico se destacou pela estrutura horizontal e democrática de tomada de decisão, em parte devido às orientações seguidas pelo manual “Como ocupar uma escola” e o apoio do coletivo “O Mal Educado” que desde o início esteve atuante, por outro lado pela causa comum que

seria a escola. A seriedade e a organização foram desde o início valores importantes para o movimento (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). O período em que estiveram reunidos pode ser considerado de aprendizado e de formação política por meio da práxis aprendidas nas assembleias, nas comissões para divisão de tarefas, nas reuniões de grupo, nas interações humanas, enfim diversos exercícios de cidadania entre e com as pessoas, sendo todos esses momentos de diálogos críticos, reflexivos e autônomos considerados de aprendizado e reflexão sobre as políticas do Estado.

Para estes estudantes, moradores de bairros periféricos e filhos de trabalhadores, os protestos eram sempre referidos de forma espontânea, [...] O Movimento Passe Livre – MPL junto com coletivo O Mal Educado, serviram indiretamente dando apoio na capacitação dos na forma de organização, das manifestações e ocupações, porém não atuou exatamente como dirigente do processo político, mas muito mais como um catalisador que iniciou uma virada tática, [...] antes desconhecida ou impensável não só para os dirigentes ligados à Secretaria de Educação, como também para as próprias alunas e alunos (ALMEIDA, LOTTA, XIMENES, YAMADA, PÓ, 2015, p. 13).

O período que os estudantes conviveram na escola contribuiu para que um processo de apropriação concreto e simbólico se estabelecesse principalmente quer nas rotinas exaustivas de trabalho de manutenção e limpeza ou nas diversas atividades recreativas, culturais, educativas, etc. Esse cuidar da escola revelou que a qualidade do espaço físico é importante para a percepção dos direitos a uma escola ideal, e a democratização do acesso aos espaços contribuem com o sentimento de pertencimento com o lugar. Em alguns casos foram descobertos materiais didáticos, livros, material esportivo, jogos, uniformes e até alimentos que eram relegados aos estudantes. (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016) Nessas denúncias os secundaristas expõem a prática de gestão das escolas estaduais paulistas e reafirma a necessidade de forma contundente a participação dos estudantes e da comunidade na colaboração e fiscalização das atividades administrativas escolares que muitas vezes estabelece uma relação de privilégio entre seus diretores reforçando a hierarquia de controle social entre Estado e Comunidade.

Nesse contexto o espaço escolar passa por uma resignificação transformando-se em centros culturais com programação diária de atividades que

eram divulgadas nas redes sociais e comunidade local. A mobilização ocorreu por parte dos estudantes, também pelo apoio de muitos professores e estudantes universitários e apoiadores da causa, entre a diversificação das modalidades se estavam à oferta de aulas para os estudantes, oficinas, debates, rodas de conversa, exposições de filmes, vivências, capoeira, yoga, saraus, shows de bandas ou rap, oficinas de teatro, aulas de dança, desenho, oficina de cartazes, camisetas, stencil, artesanato, fanzine e horta. Dentro dos conteúdos temáticos nos debates estava o feminismo, gênero, orientação sexual, questão racial entre outros modos de opressão (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). As experiências que se apresentam estabelecem um poder de comunicação e diálogo possível e necessário a educação contemporânea da mesma forma reforça que a ampliação desse processo de aprendizado deve romper com a barreira física do muro em direção ao território.

Diversas tentativas para tentar desqualificar o movimento foram feitas, porém a resistência dos estudantes foi perseverante e conquistaram apoiadores artistas e intelectuais, após dois meses de conflito, face às sentenças judiciais que impediram a desocupação forçada das escolas e proibiram seus fechamentos, e na tentativa de minimizar o desgaste político revelado pelas pesquisas de opinião, o governador do Estado de São Paulo viu-se obrigado a recuar e suspender a chamada “reorganização da rede estadual de ensino” e aceitar a demissão do secretário que estivera à frente da iniciativa.

“No entanto, há uma compreensão geral de que este movimento precisa avançar agora para um questionamento mais profundo sobre os rumos da educação pública no Estado. É preciso não apenas enfrentar a reorganização em si no que concerne à sua face gerencial e privatizante, mas, sobretudo destacar os caminhos alternativos que os estudantes têm apresentado a partir do modo de organização dessas ocupações e das atividades desenvolvidas por eles nas escolas. Essa atividade tem demonstrado que os jovens querem uma escola mais participativa, democrática e, até mesmo, autogerida” (PIOLLI, MESKO, 2015, p. 469).

Figura 17 - Estudantes protestam em frente escola.



Fonte: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/wp-content/uploads/2016/11/rede-globo-criminaliza-ocupacao-escolas.jpg>

Figura 18 – Protesto dos estudantes nas ruas de São Paulo.



Fonte: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/hyPxxCz3CffNQw8u2U5tHQUKTzAghEkqUhvxeDSb8SnNRhGt4z3RuSfUTJez/manifestacao-protesto-alunos-ocupacao-escolas-sao-paulo-fechamento-reorganizacao.jpeg>

3.2 Um olhar sobre os caminhos da educação brasileira

Durante todo século XX a contribuição dos educadores, seja no campo da teoria ou da experimentação foram fundamentais para programá-la e avançar as práticas educacionais e que no presente nos permitem olhar para essa essência do passado e a partir dela vislumbrar possíveis cenários numa perspectiva para as práticas que desafiam os processos de aprendizagem e ensino futuro.

Para a educação tradicional e a educação nova a valorização sempre esteve no processo de desenvolvimento do indivíduo, no entanto nesse início de século o que se observa é um aprofundamento nas discussões e práticas da educação relacionada ao campo das discussões sociais, políticas e ideológicas (GADOTTI, 2000). Na transição atual o cenário, desperta a atenção para a compreensão das possíveis “crises” que ocupam a sociedade tornando o mundo um lugar caótico, são os valores, os conceitos, os princípios, as ideologias, na política, na arte, na religião, na cultura. Para Marcondes Filho (1994) a tal crise se caracteriza como ponto de passagem de um mundo que conhecíamos e agora passa a desmoronar e configurar um novo tipo de sociedade.

A considerar que as características dessa nova ordem são marcadas pela deterioração das relações humanas, mudança nos níveis de convivência entre as pessoas e nas relações do contato humano. Ou ainda relacionada com os conceitos de sociedade, de valores e das identidades que tem sido construído sob a base dos avanços da tecnologia e da globalização que redundou a crise que atravessa o conhecimento e esbarra seu reflexo na educação enquanto produtora desse mesmo conhecimento. Isso tudo representa o início de uma nova fase do conhecimento apresentada por outra concepção de ciência (BASSALOBRE, 2007).

O determinismo mecanicista da ciência moderna, o qual rege a construção do conhecimento dentro do paradigma dominante, é cada vez mais inviabilizado através das inúmeras descobertas e teorias científicas dentro de áreas as mais diversas, como a física, a microbiologia, a neurociência, entre outras, e sobre as quais não discorreremos, uma vez que não é esse o objetivo do nosso pequeno estudo. (BASSALOBRE, 2007, p.176)

A educação contemporânea deverá se comprometer com as discussões e seu posicionamento assumir um papel crítico de contestação, será uma educação voltada para o futuro, promovendo as forças de diálogo e debates necessários no

campo das ideias valorizando e superando os limites impostos pelo Estado e pelo mercado. Essa nova educação terá sua atuação principalmente na transformação social e uma participação menos centrada na transmissão cultural do conhecimento (GADOTTI, 2000). Para tanto, a pedagogia práxis pode ser transformadora dessa prática de educação reprodutora de desigualdades. Nesse contexto caberá a escola o papel de ensinar a pensar criticamente se utilizando dos métodos de linguagem.

Os desafios passam pelas novas tecnologias de ensino e aprendizado à distância utilizando-se da internet que apresenta um processo de transição entre a linguagem escrita à nova linguagem digital, particularmente a linguagem da Internet que criou outros espaços do conhecimento.

Observa-se que já vivenciamos o crescimento de uma nova geração sendo formada nesse novo padrão de cultura digital. Pode-se afirmar que estamos vivendo uma nova dimensão que tem transformado o modo como a sociedade se relaciona e se organiza uma Revolução da Informação (GADOTTI, 2000). Nesse desenvolvimento ocorrem as tendências, que influenciadas pela posição econômica e as políticas governamentais, alteraram o processo de produção e o surgimento de novas atividades e profissões. O domínio dessa linguagem confere poder cultural e político sobre aquelas sociedades que não foram preparadas tendo uma educação adequada que os ensine a hierarquizar, interpretar e criticar as informações recebidas é preciso aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante os fluxos de informações (DELORS, 2001).

Na sociedade da informação as habilidades comunicativas devem ser ampliadas como forma de aprimorar a participação crítica e reflexiva na sociedade. São os princípios da aprendizagem dialógica que podem contribuir para que a educação seja igualitária e não autoritária e hierárquica, considerando no discurso o valor do argumento e não a imposição de um saber culturalmente hegemônico. Uma inteligência cultural que respeita a pluralidade da interação humana e todas as capacidades de linguagem e ações entre os seres humanos.

A transformação que reconhece as pessoas como seres de aprendizagem na relação entre as pessoas e junto com a educação oferece a oportunidade de mudança da realidade para romper com o discurso tradicional da modernidade baseado em teorias conservadoras de educação, defende a possibilidade das transformações igualitárias. A criação de sentido que possibilite uma interação entre as pessoas dirigidas por elas mesmas, criando, assim sentido para cada um de nós.

A solidariedade como expressão da democratização dos diferentes contextos sociais e da luta contra a exclusão social. A igualdade de diferenças que não contribua com a criação de maiores desigualdades e é excludente (IMBERNÓN, 2000).

Os valores humanos se formam pela relação e objetivos comuns partilhados, a educação deve aproximar as pessoas das suas raízes como forma de respeito as outras ao mesmo tempo em que fortalece sua própria cultura, compreender o outro torna a si indivíduos mais compreensíveis. A multiplicidade dessas relações pode ser construída na família, na comunidade nacional, mas também na comunidade local, território – grifo do autor, com foco nos valores comuns que servem como base para despertar os sentimentos de pertencer àquela comunidade. Nesse sentido a educação deve contribuir com a ruptura a valores comuns a sociedade que foram no passado moldados na sociedade abrindo espaço para um projeto de sociedade (DELORS, 2001).

No território assim constituído, as pessoas passam a se identificar como comunidade, a administrar conjuntamente problemas que são comuns. Este “aprender a colaborar” se tornou suficientemente importante para ser classificado como um capital, uma riqueza de cada comunidade, sob forma de capital social. Em outros termos, se antigamente o enriquecimento e a qualidade de vida dependiam diretamente, por exemplo, numa propriedade rural, do esforço da família, na cidade a qualidade de vida e o desenvolvimento vão depender cada vez mais da capacidade inteligente de organização das complementaridades, das sinergias no interesse comum. (DOWBOR, 2006, p.5)

A educação deve estimular o estudante à análise da sua realidade social do seu território para despertados os sentidos o reconhecimento na totalidade do lugar aos problemas comuns, as alternativas e os potenciais para que a educação se torne mais emancipadora na medida em que assegura os instrumentos de intervenção sobre a sua realidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou apresentar elementos para compreender como foram adotados os processos de implantação de espaços escolares e educação integral ao longo do século XX, que se propuseram a inovar seus processos de aprendizado com foco na formação social do indivíduo e a inserção do território enquanto o lugar do encontro entre a educação e a comunidade.

Ao analisar no curso da história o caminho percorrido pela educação pública e sua universalização percebe-se a importância do Manifesto dos Pioneiros da educação nova de 1932, para romper com o modelo tradicional e ampliar o acesso à educação sob uma nova forma de pensar a educação para o país. Representou a importância em defender o acesso à educação pública enquanto necessidade básica para toda a sociedade e não somente aos interesses de uma classe social elitizada, o importante era a construção do indivíduo socialmente útil que vincularia a escola ao seu meio social (NUNES, 2010).

Essa nova forma de pensar a educação foi fundamental para estruturar e organizar os rumos do desenvolvimento que a sociedade moderna à época necessitava. Valorizava-se a importância de um sistema cultural como forma de preparação da sociedade para esse novo modo de viver e produzir na cidade as formas econômicas (NUNES, 2010).

Nesse sentido, a educação para o educador Anísio Teixeira passa a ser uma concepção de vida, o que ele defendeu como de caráter biológico no desenvolvimento integral e natural do ser humano.

O estudo aqui apresentado que o Manifesto dos Pioneiros ao defender a escola pública enquanto dever do estado permitiu o enfrentamento para a melhoria das condições estruturais das escolas. Para Anísio Teixeira as reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à vida (CAVALIERE, 2002).

Por fim, salienta-se a igualdade que a Carta do Manifesto propunha ao enfatizar que a escola pública deveria ser oferecida sem privilégios de classes e apontava a educação era de fato um problema social e como tal, deveria ser gratuita, obrigatória e laica e sua ascensão se emergia em meio à formação de novas classes sociais e a complexificação crescente de todo organismo social. A

educação pública é fruto da burguesia europeia e do desenvolvimento da vida urbana, no Brasil representa essa uma reivindicação ligada à ordem social e econômica (ROMANELLI, 2000, p. 150).

Ao estudar a proposta estruturadora da Escola-Parque vemos que a educação integral no seu projeto educacional, além dos princípios modernos de arquitetura, valorizava a prática do convívio da comunidade e as experiências na formação oferecidas aos alunos necessariamente deveriam representar a realidade da vida em sociedade. O sistema escolar era formado pelas escolas-classe e escolas-parque, onde os alunos frequentariam em contraturno com atividades de instrução e educação como leitura, escrita, ortografia, aritmética, estudos sociais, etc. e artísticas, sociais, físicas, dança, ginástica corretiva, recebiam atendimento médico e dentário, hortas, viveiros, laboratórios, museu escolar, anfiteatro.

Ao instituir no ensino da escola além do ensino regular com disciplinas do núcleo comum (português, aritmética, ciências sociais e naturais) as atividades diversificadas nos setores de trabalho, recreação, artes e socialização preparavam para a realidade social fora do ambiente escolar (FIGUERÊDO, 2015). Isso permitia uma preparação cidadã, conscientes dos seus direitos e deveres, assumindo um papel de transformadores do progresso social com responsabilidade, respeito, cooperação, etc. Anísio Teixeira defendia uma escola onde o aprendizado e educação se apropriasse da realidade da sociedade, entendido aqui como território (grifo do autor).

Para (TENÓRIO; SCHELBAUER, 2015) a setorização do aprendizado era dividida entre o setor de trabalho: artes aplicadas, industriais e plásticas; setor de educação física e recreação; setor socializante: grêmios, jornal, rádio-escola, banco e loja; setor artístico: música instrumental, canto, dança e teatro e o setor de extensão cultural e biblioteca com atividades de leitura, estudo, pesquisa.

Outro fato a ressaltar foi que a adoção desse modelo escolar foi estratégica para o desenvolvimento da cidade de Salvador. A implantação desse modelo escolar permitiu colocar na periferia dos bairros o sistema educacional de instrução e, dentro desse núcleo, o grande parque escolar no qual educamos os meninos Andrade Junior (2012 apud REBOUÇAS, 1992, p. 147-148).

É importante salientar que os Parques Infantis de São Paulo foram planejados com os princípios da educação progressiva e conseqüentemente da Escola Parque e surgiram da necessidade de implantação sistemas de áreas verdes de massa e

tiveram fundamentação direta nos movimentos de industrialização e de urbanização ocorridos tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos. As grandes transformações de ordem sociais ocorridas a partir da Segunda Revolução Industrial no final do século XIX induziu a sociedade a seguir um padrão de produção e de processos produtivos de ordem capitalista, que implicou nos modos de maximizar a produção explorando ao máximo a mão de obra das classes operárias, inclusive a mão de obra infantil (NIEMEYER, 2002).

O que se observou foi que esses movimentos puderam contribuir enquanto políticas públicas de inclusão e melhoria da qualidade de vida da classe operária, principalmente para as crianças e mulheres assalariadas, firmando a importância do lazer para o ócio e para os processos pedagógicos amparados pelo conhecimento científico à época e que depois irão se difundir em diversos estudos sobre o tema (CRANZ, 1980).

Quanto à finalidade principal dessa iniciativa ressalta-se a importância do assistir, recrear e educar as crianças, somadas a essas eram desenvolvidas atendimento odonto-pediátrica e posteriormente se incluiu a assistência médico-preventivas e educação integral (ARANTES, 2008). A criação desses espaços se deveu muito as convicções de Mário de Andrade, Fernando de Azevedo, Plínio Barreto, Paulo Duarte, Júlio de Mesquita Filho, entre outros fundadores do Departamento de Cultura (NIEMEYER, 2002, p. 9).

No contexto estudado dos Colégios Vocacionais o que se pode foi que, experiência promoveu mudanças profundas na educação paulista, apesar do pouco período em que ela existiu. O modelo dos Ginásios Vocacionais foi fruto de inspirações e experiências educacionais desenvolvidas dentro e fora do País (FERREIRA, 2007). A proposta de oferecer um modelo de escola capaz de atender as reivindicações da sociedade paulista, uma das suas características que ficam evidentes está no ensino e no aprendizado que deveriam romper com os muros da escola, oferecendo um ensino integral e valorizando a experiência do jovem na sua relação com a comunidade e a cidadania.

Uma das suas características era que o ensino e o aprendizado deveriam romper com os muros da escola, oferecendo um ensino integral e valorizando a experiência do jovem na sua relação com a comunidade e a cidadania (FERREIRA, 2007). Adotando uma postura que valoriza-se o território enquanto espaço educativo.

É notório ao pesquisar a relevância do modelo de ensino adotado, que foi motivado pela elaboração de um projeto pedagógico voltado para educar o homem brasileiro e enfrentar as questões educacionais postas por nosso país e nosso tempo com nossas especificidades culturais, sociais, econômicas e políticas, a equipe do Ensino Vocacional identificou-se com os princípios do ensino renovado (ROVAI, 2005). Nessa apropriação de experiências, a proposta pedagógica dos vocacionais refletia o mesmo pragmatismo defendido por John Dewey e Anísio Teixeira da educação progressista, mas também de outras referências. Rovai (2005, p.31-33) descreve que o Ensino Vocacional advém de forte inspiração humanista, há ainda, a contribuição teórica de muitos outros pensadores da educação como, Emmanuel Mounier, Pierre Furter, Marx, Piaget, etc.; entre o pensamento brasileiro a referência maior foi Paulo Freire.

Ficou evidente para a pesquisa que os estudos de conteúdo intelectual eram associados ao das áreas técnicas, e que a localização da escola é que direcionava as características em que a escola estava inserida, variando entre Práticas Agrícolas, Práticas Industriais, atividades de Economia Doméstica, Marcenaria, Arrumação, Educação sexual, aliás, como forma de valorização e integração com território sua criação era precedida de uma ampla pesquisa a respeito da realidade específica da comunidade, para identificar as características locais da cidade, suas principais atividades econômicas e a relação com a região, nível sócio econômico da população, aspirações dos pais em relação à escola, seus interesses e expectativas, cultura local, perfil do alunado e sua realidade, etc. Depois que isso era analisado os objetivos e a proposta de trabalho da escola, das áreas de estudo e disciplinas eram definidos (TAMBERLINI, 2011). Isso denota a relevância que o território assume para auxiliar os processos da educação enquanto formação social.

Importante ressaltar que no ensino do Vocacional, assim como se defende na educação hoje educação resulta do ambiente total, o ensino se fundava no conceito de totalidade orgânica do problema educacional extrapolando os muros da escola, valorizando a integração e a interação com as famílias e a comunidade, que eram participantes ativos na formação da proposta pedagógica da escola (TAMBERLINI, 2011).

Dentre as experiências inovadoras de educação surgidas nas últimas décadas no país o Ensino Vocacional, apesar de pouco tempo de existência (1961-1969), representou o sentido de formação do homem integral, ao transformar a

escola o espaço do cidadão atuante e participante, a formação de atitudes, o ajustamento pessoal e social, o pensamento crítico e a participação na comunidade (ROVAI, 2005).

Vemos que a prática de educação integral aplicada pelo Colégio Vocacional antecede os princípios defendidos pelos educadores contemporâneos. Sua prática propõe os diversos espaços e agentes de um território para garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões na busca de um projeto comum, que possa transformar localidades em bairros que se educam (SINGER 2013).

Paralelamente temos na concepção das escolas do CIEPS uma nova forma de educação integral pública que não se propunha a ser reprodutora de classes sociais, mas sim, democratizadora. A proposta lançava um olhar nos problemas e nas causas sociais da infância e da juventude pobre sem acesso à educação pública de qualidade, objetivando a inclusão por meio da educação, nutrição, locomoção, cultura e saúde. Igualmente outra vocação no conceito da escola foi à condição para que o espaço escola recebesse a comunidade, oferecendo-lhes os mesmos direitos sob uma visão humanista de educação integral e vida comunitária (MIGNOT, 2001).

A pesquisa observou que os conceitos educacionais atribuídos ao CIEP foram construídos a partir do aprimoramento das experiências realizadas pelo educador Anísio Teixeira e da escola-parque da Bahia com propósito de incluir um currículo integral e integrado, na ampliação dos tempos escolares (Zucchettii, 2013, apud MOLL, *et al* 2012.). Nesse processo de estreitamento de laços entre a escola e a sua comunidade, as atividades de animação cultural passam a ter especial importância. [...] a educação não pode mais ser dissociada das manifestações culturais e artísticas, sobretudo daquelas que já se desenvolvem no interior da própria comunidade. Afinal, elas são a ponte viva que leva a comunidade para dentro da escola – e vice-versa (RIBEIRO, 1989, p.49). Como forma de manter o vínculo com a comunidade do entorno a estrutura do CIEP foi criada para atender uma demanda de lazer e cultura carente nas periferias. Nos finais de semana, feriados e períodos de férias escolares, o CIEP permanecerá aberto a comunidade, que poderá usufruir dos espaços e equipamentos para atividades culturais, esportivas e de lazer. “As mudanças com a criação das novas escolas pretendiam revolucionar o sistema educacional brasileiro e ajustar a escola pública ao alunado popular” (MIGNOT, 1989, p.03).

Fica evidente, que o comprometimento do CIEP foi reduzir a diferença entre a realidade social da criança popular urbana que convive com a pobreza, são marginalizados, sobrevivem às condições precárias, necessitam dividir o tempo entre o trabalho e o estudo, e que muitas das vezes convivem com a fome, são desfavorecidas pela educação por não possuir capital econômico, não possuem força simbólica, já que o capital cultural da burguesia anula e disfarça o do proletariado. Da mesma forma, sempre estiveram evidentes os bairros onde o estado é ausente, principalmente os locais com maior índice de pobreza e população com baixa renda, evidentes e a implantação dessas escolas pretendia funcionar como Centro de Cultura e Lazer da sua comunidade (FARIA, 1991).

Ao considerar que a educação tem a função de integração e renovador da cultura, e que a escola nesse nível deve buscar os seus moldes na própria vida em comunidade, fazendo-se ela própria uma comunidade onde o aluno viva e aprenda as relações da sociedade complexa e difícil de que irá participar (FARIA, 1991).

No que se refere à proposta de implantação das escolas do CIAC na década 90, ela surge em meio a consolidação da opção do país por políticas neoliberais que, desde então, assumiram a postura e o preceito capitalista de estado mínimo. Nesse sentido a educação pública passou a ser um desses direitos que vem se tornando mercadoria e que, cada vez mais fica difícil de ser acessada (COUTINHO, 2012). Isso associado ao fato da pobreza contribui para o abandono ou para a dedicação ao trabalho por parte das crianças e adolescentes. Apesar das experiências anteriores o país não consegue resolver o problema do acesso à educação para as classes populares.

O projeto é justificado como forma de resposta, coordenada pelo Estado e envolvendo a sociedade civil, à situação de penúria, abandono, fome, miséria, ignorância, degradação e violência a que está submetida parcela significativa de crianças e adolescentes no país. Ao se apresentar como tal, o Projeto relembra os esforços já dispendidos nas experiências da Escola Parque, nos anos 50, dos CIEPs, na década de 80 (FERRETTI, 1992). Um dos fatores considerados para sua instalação estava diretamente ligada ao interesse da comunidade no Projeto, mas que não garantia autonomia e participação conjunta na gestão e nas atividades. Não se deve derivar, todavia, que a comunidade terá plena autonomia na gestão dos CIACs instalados. O Projeto estabelece um complexo e elaborado modelo de gestão que garante ao governo federal seu controle administrativo e técnico,

comprometendo, simultaneamente, instâncias estaduais e municipais (FERRETTI, 1992).

Fato relevante e evidente, foi que em meio ao conturbado processo político ocorrido na década, levou a modificação na estrutura do projeto e foi substituído pelo originou os CIACs teve sua estrutura modificada, mas constituiu uma das poucas tentativas, em nível federal, de enfrentar com audácia o desafio de garantir a escolarização básica para a população mais pobre, oferecendo às crianças melhores condições de aprendizagem (GOLDEMBERG, 1993).

A experiência educacional e conceitual dos Centros Educacionais Unificados - CEUs representa o exemplo mais recente de concepção de espaço escolar como instrumento de apoio à estruturação e formação social e de território educativo de integração urbana. Esse aprendizado apesar de não ser novo, foi-se construindo ao longo das experiências que se iniciaram com o projeto da Escola Parque da Bahia, os Parques Infantis de São Paulo, para atender a demanda educacional que sempre se apresentou deficitária nas classes populares (GADOTTI, 2000). Esses conhecimentos colaboraram com a construção de projetos pedagógicos que surgiram do interesse em estabelecer na paisagem urbana da cidade acesso à cultura, o encontro para a troca, à relação de convívio entre pessoas, à possibilidade da discussão entre as diferenças e acima de tudo disseminar a percepção geradora do conhecimento, através da integração social, entre, e com as pessoas e a comunidades de todas as camadas sociais (BELLATINI, 2013).

É notório que ao se aprofundar nos conceitos que originaram a implantação do CEUs, ele parte inquietação e da possibilidade conceber um espaço educativo para a comunidade, que permitisse a sua continuidade. Isso fica evidente na definição do próprio arquiteto Delijaicov (2011, p. 30 - 31) ao tecer as considerações que deveriam nortear a proposta, inicialmente pensada para o projeto da Vila Mara, o qual aponta a importância que a arquitetura deveria estabelecer na configuração arquitetônica. “[...] Queríamos dar uma lógica, coordenar os projetos, que chegavam segundo a demanda, através de uma coordenação de gestão pedagógica. [...] A partir do escritório público de projetos, nossa ideia era valorizar uma política de Estado, e não um projeto de governo, pois visávamos à continuidade, e não a ruptura a cada nova gestão”.

Fica evidente que a proposta de implantação desse modelo educacional valorizava o planejamento como forma de conectar-se com o território e ao superar

os diversos desafios ele produziu a condição de melhoria no acesso a serviços básicos para os bairros mais afastados. Um dos desafios foi a necessidade de encontrar espaços físicos amplos para a construção de novas escolas, numa cidade como São Paulo e com isso fortalecer a escola pública, associando-a ao desenvolvimento comunitário, para isso localizando os CEUs nas áreas periféricas e mais pobres da cidade (GADOTTI, 2000).

Ao valorizar as regiões afastadas, busca mobilizar a cidade e religar suas dimensões humanas por meio de equipamentos polarizadores, dos quais emanaria essa proposta de reunião da urbe (AMBROGI, 2011). Outras características observadas na instalação física do CEUs era a necessidade de integração com o meio ambiente e a possibilidade do desenvolvimento de programas urbanísticos regionais por meio de uma metodologia elaborada pela equipe, e que definia a localização para a implantação dos equipamentos como unidades locais de importância ao bairro, formando uma rede social organizada na escala metropolitana (DELIJAICOV, 2011).

Para Ambrogi, (2011 p. 40) “Como concepção arquitetônica, pode-se afirmar que o projeto original do CEU é pretensioso, seu grande porte, destaca-se na paisagem, imprimindo ao entorno um contraste de referência significativo, que revela e significa, com a sua existência, a miséria ao seu lado”. Mas também favorece a sua integração de atividades com a comunidade local (GADOTTI, 2000).

Os CEUs propõem outra urbanidade para os bairros, ao se implantar no local, cria um movimento do campo da ação para transformar a situação territorial dialogando com as características geomorfológicas do relevo, várzeas e os cursos d’água que constituem o que resta de natureza nos terrenos escolhidos (ANELLI, 2004). Delijaicov (2011), diz que o CEUs dialoga com a arquitetura da cidade e sua relação espacial entre os usos e relações sociais que formam os sistemas de redes de equipamentos municipais de usos públicos e coletivos que permite e possibilita ao cidadão ser um agente transformador do seu próprio lugar. Ou ainda em Jan Gehl (2010, p. 22) ao relacionar a cidade como lugar de encontro, afirma que “As atividades sociais exigem a presença de outras pessoas e incluem todas as formas de comunicação entre as pessoas no espaço público”.

Importante ressaltar que a cronologia das experiências acumuladas com a implantação dos CEUs sob diversos aspectos, no ano de levaram ao aperfeiçoamento da sua estrutura e no ano de 2014 como forma de aprimorar a

abrangência do programa dos CEUs, foi lançado o “Programa Território CEU” e um dos objetivos principais seria a construção de outras 20 novas unidades que seriam instaladas em lugares estratégicos com foco na requalificação local, onde, a rede de equipamentos sociais e os espaços públicos se tornariam a centralidade na ocupação da população e o CEU passaria a ser um elemento de articulação com o território. Esses locais de intervenção foram identificados no plano diretor intersetorial como forma de promover a aproximação entre moradia e trabalho tornando a cidade mais justa e humana (PMSP – SMDU, 2015).

Fato importante a destacar, está na importância que educação integral e suas interfaces com o território. Para tanto, os novos CEUs ampliaram o conceito original de integração entre programas educacionais, ao possibilitar a integração com outros equipamentos públicos do bairro. No campo pedagógico, a adesão das escolas municipais ao Programa Mais Educação, do Governo Federal, expande as possibilidades de uso destes equipamentos para as atividades pedagógicas variadas necessárias à educação integral e integrada, abrindo oportunidades de educação além dos muros escolares (Site: PMSP – SMDU, 2015).

Há ainda outros fatores que colaboraram com a pesquisa e serviram de critério de escolha para definir os espaços de intervenção, preferencialmente seriam os Centros Desportivos da Comunidade (CDCs), e os Centros Desportivos Municipais (CDMs), a prioridade era principalmente, para aqueles lugares que se encontravam muitas vezes ociosa ou que apresentava baixo potencial de ocupação, pois isso evitaria desapropriação onerosa. (PMSP – SMDU, 2016). Os mapeamentos das áreas pesquisadas foram divididos em três territórios e contaram com a participação da população local no apontamento das informações.

A metodologia adotada no planejamento desta nova fase de implantação do CEUs com mapeamentos e as pesquisas aplicadas ao território representam um avanço na descentralização das ações e (re) significa a importância da participação da população local no apontamento das informações e no direcionamento do programa urbanístico adotado (PMSP – SMDU, 2016). Por fim, as experiências educacionais estão em constante aprimoramento e a integração e a ampliação de espaços educadores formais ou não formais, devem compor as discussões, a respeito da educação social. Finalizando a pesquisa tem-se o fenômeno da Ocupação das Escolas, no ano de 1995. Um pressuposto seria: A influência da ação política exerce domínios e interferências ideológicas sobre a educação. Já a outra,

Os embates de ordem política e econômica não permitiram que experiências educacionais importantes para o país tivessem continuidade.

Fato é que, nos anos 90, período em que se inicia uma série de reformas e adota o modelo econômico globalizado neoliberal, o Brasil passa a priorizar uma política de privatização, que aumentou a concentração de renda da elite e diminuiu investimentos em infraestrutura e política social ampliando ainda mais os contrastes socioculturais e influenciou as políticas públicas educacionais sob a chancela do Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (MESKO; PIOLLI, 2015). Esses fatores corroboraram para que a educação cumprisse importante papel na reprodução social das formas econômico-sociais capitalistas dependentes, que podem ser englobadas sob a categoria de capitalismo democrático (HERMIDA, 2013).

No que se referem às políticas educacionais, essas medidas acompanham também as tendências mundiais que compreendem a qualidade da educação atrelada à melhoria de indicadores e na posição em rankings comparativos, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), (MESKO; PIOLLI; PEREIRA, 2016, p. 22).

Destaca-se que a proposta de “Reorganização” da rede pública escolar, também conhecida como “O dia E” anunciada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo no segundo semestre de 2015 representou a continuação de um processo de sucessivas reformas ocorridas na Educação Pública Brasileira. Esse processo neoliberal de “reorganização escolar de massa” assume uma função de conservação social dessas significações.

Como se observou e afirmado por Januário, Campos, Medeiros e Ribeiro (2016) o movimento dos estudantes foram resultados de processos distintos de organização coletiva de estudantes que, quando analisados por um fenômeno social estabelece um sistema de *conexões concretas*, entre os dois momentos históricos. O que evidencia o pressuposto citado anteriormente.

Importante destacar que o mesmo ano 2015, marca uma sucessão de cortes no orçamento, inclusive na pasta da educação anunciados pelo Governo Federal que previam um total de 9,42 bilhões de reais (MESKO; PIOLLI, 2015). A percepção dos estudantes nas manifestações era a oportunidade para terem voz nesse processo, mas ao contrário o que se assistia era uma repulsa no discurso oficial do governo em negociar com os seus representantes, com isso o que se pode observar

foi o crescimento vertiginoso do movimento (CAMPOS; JANUÁRIO; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). O que se observa que o governo faltou com o compromisso democrático de construção do diálogo com as partes envolvidas e que essa ação acabou gerando uma reação que para Piolli, Mesko (2015, p. 5). A organização dos movimentos de manifestações e de ocupações surgiu de uma ação coletiva e da formação de coletivos entre os estudantes das escolas.

A articulação do movimento se dava em todas as escolas pelo direcionamento estratégico e destacou-se pela estrutura horizontal e democrática de tomada de decisão, a seriedade e a organização foram desde o início valores importantes para o movimento. O período que os estudantes conviveram na escola contribuiu para que um processo de apropriação concreto e simbólico se estabelecesse principalmente quer nas rotinas exaustivas de trabalho de manutenção e limpeza ou nas diversas atividades recreativas, culturais, educativas, etc. Nesse contexto o espaço escolar passa por uma ressignificação transformando-se em centros culturais com programação diária de atividades que eram divulgadas nas redes sociais e comunidade local (CAMPOS; MEDEIROS; RIBEIRO, 2016). Fato é que as experiências que se apresentam estabelecem um poder de comunicação e diálogo possível e necessário a educação contemporânea da mesma forma reforça que a ampliação desse processo de aprendizado deve romper com a barreira física do muro em direção ao território.

No entanto, há que se fazer uma ressalva para o fato que, a compreensão geral do movimento precisa avançar agora para um questionamento mais profundo sobre os rumos da educação pública no Estado. É preciso não apenas enfrentar a reorganização em si no que concerne à sua face gerencial e privatizante, mas, sobretudo destacar os caminhos alternativos que os estudantes têm apresentado a partir do modo de organização dessas ocupações e das atividades desenvolvidas por eles nas escolas. Essa “atividade tem demonstrado que os jovens querem uma escola mais participativa, democrática e, até mesmo, autogerida” (PIOLLI, MESKO, 2015, p. 469). Observou-se que durante todo século XX a contribuição dos educadores, seja no campo da teoria ou da experimentação foram fundamentais para programá-la e avançar as práticas educacionais e que no presente nos permitem olhar para essa essência do passado e a partir dela vislumbrar possíveis cenários numa perspectiva para as práticas que desafiam os processos de aprendizagem e ensino futuro.

Entende-se que a educação tradicional e a educação nova sempre se preocuparam com a valorização no processo de desenvolvimento do indivíduo, no entanto, nesse início de século o que se observa é um aprofundamento nas discussões e práticas da educação relacionada ao campo das discussões sociais, políticas e ideológicas. A educação contemporânea deverá se comprometer com as discussões e seu posicionamento assumir um papel crítico de contestação, será uma educação voltada para o futuro, promovendo as forças de diálogo e debates necessários no campo das ideias valorizando e superando os limites impostos pelo Estado e pelo mercado. Essa nova educação terá sua atuação principalmente na transformação social e uma participação menos centrada na transmissão cultural do conhecimento (GADOTTI, 2000). Nesse contexto caberá a escola o papel de ensinar a pensar criticamente se utilizando dos métodos de linguagem.

É possível e se espera que na sociedade da informação as habilidades comunicativas sejam ampliadas como forma de aproximar e apropriar da participação crítica e reflexiva na sociedade. São os princípios da aprendizagem dialógica que podem contribuir para que a educação seja igualitária e não autoritária e hierárquica, considerando no discurso o valor do argumento e não a imposição de um saber culturalmente hegemônico (IMBERNÓN, 2000).

É afirmativo dizer no território assim constituído, as pessoas passam a se identificar como comunidade, a administrar conjuntamente problemas que são comuns. Este aprender a colaborar se tornou suficientemente importante para ser classificado como um capital, uma riqueza de cada comunidade, sob forma de capital social. Em outros termos, se antigamente o enriquecimento e a qualidade de vida dependiam diretamente, por exemplo, numa propriedade rural, do esforço da família, na cidade a qualidade de vida e o desenvolvimento vão depender cada vez mais da capacidade inteligente de organização das complementaridades, das sinergias no interesse comum (DOWBOR, 2006, p.5).

Finalmente, a contribuição da pesquisa serviu para o aprofundamento crítico das questões pertinentes a educação integral e sua relação com a escola tradicional? Que processos e olhares são necessários a partir do território educativo, reconhecendo sua complexidade, mas aberto a contribuição de outros olhares a respeito da educação brasileira. Nisso os arquitetos e urbanistas tem uma participação importante na produção de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARELARO L. R. G.; JACOMINI M. A.; CARNEIRO S. R. G. **Limitações da Participação e Gestão “Democrática” na Rede Estadual Paulista.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, N. 137, p.1143-1158, 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01143.pdf. Acesso em: 05 Fev. 2018

ALMEIDA C., ROCHA L. O. **Em Busca de uma Aproximação entre Arquitetura e Educação.** Universidade do Porto: *Notandum Libro 13*. CEMOrOC - Feusp / IJI. 2009. Disponível em: http://www.hottopos.com/notand_lib_13/cleide.pdf. Acesso em: 18 fev. 2018

ANDRADE JUNIOR, N. V., Nivandro V. de, **As obras do plano de edificações escolares de Anísio Teixeira e a arquitetura moderna na Bahia (1947-1950) – 9º Seminário docomomo brasil, 2011.** Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20818?mode=full>. Acesso em: 10 nov. 2017.

AMARAL SOBRINHO J.; PARENTE M. M. A. **CAIC: Solução ou Problema?** Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA. 1995 Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1717> . Acesso em: 06 nov 2018.

AMBROGI, I. H. Os projetos arquitetônicos das escolas integradas do século XX no Brasil. **Revista de Arquitetura – Dossiê Pensamento/Linguagem Trama Interdisciplinar.** N. 2, 2011. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/4417/3387>. Acesso em: 16 de out 2018.

ANELLI, R. L. S. Centros Educacionais Unificados: arquitetura e educação em São Paulo. **Arquitextos, Vitruvius, ano 5, 2004.** Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.055/517>. Acesso em: 02 mai. 2018

ARANTES, A. C. (Org.) et al. **Mário de Andrade: o precursor dos parques infantis em São Paulo.** São Paulo: Phorte. 2008.

AZEVEDO, G. A. N. (Org.); RHEINGANTZ, P. A. (Org.); COSTA R. N. **Educação Integral e Território Educativo: Diálogos Possíveis em Coletivo Complexo.** In: AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Org.) **Do Espaço Escolar ao Território Educativo: O lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade.** Rio de Janeiro UFRJ/FAU/PROARQ, 2016.

AZEVEDO, G. A. N.; TÂNGARI, V. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Org.) **O Lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços Livres.** Rio de Janeiro UFRJ/FAU/PROARQ, 2017.

BASSALOBRE, J. N. **A educação em tempos de crise paradigmática: análise da proposta de Edgar Morin.** Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas

[29]: 173 - 189, julho/dezembro 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1787>

BENFATTI, D. M.; SILVA, J. M. P. APP e parques lineares: adoção de conceito ou arquétipo? **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**, Belo Horizonte, v. 20, n. 27, 2º sem. 2013, p. 78-97.

BELLATINI, C. **SESC e CEU: duas histórias brasileiras de sucesso rumo a uma sociedade democrática e igualitária**. 2013. Disponível em: http://www.equipamentospublicos.fau.usp.br/drupal/inicio/bauwelt_dez2013_traduzida.pdf.. Acesso em: 14 jun. 2018

BOURDIEU P. **Escritos de Educação** – N. 1, Trad. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Ed. Vozes, 1999.

BRANDÃO, C. R. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**, Editora Brasília, MMA, Programa nacional de Educação Ambiental, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986. 17ª edição

_____, C. R. **Minha Casa o Mundo**. Aparecida SP. Editora Ideias e Letras, 2008.

BUITONI, C. S. **A Construção do Espaço para a Educação**. 2009 *apud* MAYUMI W. S. L. “**Algumas Reflexões sobre Construções Escolares**”, documento interno da Superintendência de Planejamento da Conesp, setembro de 1983, pp.2-3. Grifos do próprio texto. Fonte: Acervo Mayumi Watanabe Souza Lima, caixa 24, 2009, Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=144062. Acesso em: Fev. 2018

CABRAL SILVA, M. A. **Um novo olhar para a infância**: Mario de Andrade e o projeto dos Parques Infantis em São Paulo (1935-1938). Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH-RIO: Saberes e Práticas Científicas. 2014

CAMBI, F. **História da Pedagogia**, tradução Álvaro Lorencini – São Paulo – Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CARNEIRO R. Educação e Comunidades Humanas Revificadas – Uma visão da Escola Socializadora no Novo Século. In: DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez. 6ª Edição. 2001.)

CABRAL M. A. S. Um novo olhar para a infância: Mario de Andrade e o projeto dos Parques Infantis em São Paulo (1935-1938). **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v.4, n.1, 2004. Disponível em: http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400515561_ARQUIVO_texto.anpuh.rj.2014.pdf. Acesso em: 23 mai 2017

CAMPOS, A. M.; MEDEIROS, J.; RIBEIRO, M. M. **Escolas de Luta**. São Paulo / SP. Ed. Veneta, Coleção Baderna, 2016.

CANGUSSÚ L. C. P. **Centros Educacionais Unificados De São Paulo: Implementação e Continuidade numa nova Gestão Política**. Dissertação. Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo / SP., 2010. Disponível em: tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1180/1/Lilian%20Cangussu.pdf
Acesso em:

CASSIO, F. L.; CROCHIK, L.; DI PIERRO, M. C.; STOCO S. **Demanda social, planejamento e direito à educação básica: uma análise da rede estadual de ensino paulista na transição 2015–2016**. Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 137, p.1089-1119, out.- dez., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01089.pdf>. Acesso em: Ago 2018.

CAVALIERE A. M. V. **Educação Integral: Uma Nova Identidade para a Escola Brasileira?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 28 jan 2018.

COUTINHO, M. A. G. C. **A História da Educação Integral em Seropédica. A Experiência do CAIC-** 2010. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVA%20S/A%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20INTEGRAL%20EM%20SEROPEDICA.pdf>. Acesso em: 11 jan 2019.

CHIOZZINI D. F. **Os Ginásios Vocacionais: A (Des)Construção da História de uma Experiência Educacional Transformadora (1961 - 1969)**. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas – SP, 2003

CRANZ G. Women in Urban Parks **Journal of Women in Culture and Society** 1980, vol. 5, n. 3 by The University of Chicago, 1980. Trad. autor. Disponível em: http://www.csun.edu/~rdavids/350fall08/350readings/Cranz_Women_in_Urban_Park_s.pdf. Acesso em: 23 abr. 2018

DELIJAICOV, A. Arquitetura do lugar. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, N. 3, página 30 – 31, 2011. Disponível em: <https://piseagrama.org/arquitetura-do-lugar>. Acesso em: 23 set. 2018

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez. 6ª Edição. 2001.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. Trad. Teixeira A. São Paulo, Edições Melhoramentos. 6ª Edição. 1967.

_____, John. **Experiência e educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional.

1971.

DÓREA, C. R. D. **Anísio Teixeira e a organização do espaço escolar: Planejando escolas, construindo sonhos**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC Universidade do Estado Da Bahia – UNEB, 2003. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/036_celia_rosangela.pdf. Acesso em: 15 out 2018.

DUARTE A.; SANTOS R. P. A cidade como espaço de intervenção dos coletivos: resistência e novas formas de vida urbana DOSSIÊ PENSAMENTO/ LINGUAGEM. **Revista Trama Interdisciplina**. Ecopolítica, 2012 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01143.pdf>. Acesso em:

DOWBOR, L. **EDUCAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA REALIDADE LOCAL**. Educação e apropriação da realidade local. *Estudos Avançados* 21(60): 71-92., 2007. Disponível em: <http://dowbor.org/blog/wp-content/uploads/2013/03/10-educa%C3%A7%C3%A3o-e-apropri%C3%A7%C3%A3o-da-realidade-local-revisto-10.doc>.

ESCOLANO A; FRAGO A. **Arquitetura como Programa, Espaço-Escola e Currículo**. Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUK_Ewilm5qS157hAhW_IbkGHTSMD-gQFjAAeqQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fwww.edufrn.ufrn.br%2Fbitstream%2F123456789%2F130%2F41%2FARQUITETURA%2520COMO%2520PROGRAMA.%2520Curr%25C3%25ADculo%252C%2520espa%25C3%25A7o%2520e%2520subjetivida.de.%2520FRAGO%252C%2520Antonio.%2520ESCOLANO%252C%2520Aust%25C3%25ADn.%25202001..pdf&usq=AOvVaw2RPtCWsA-Q4CyfoyPwflq5. Acesso em: mar. 2018.

FARIA L. **CIEP: A Utopia Possível**. Ed. Livros do Tatu, São Paulo/SP, 1991.

FARIA, A. B. G. O Patio Escolar como Território [De passagem] entre a Escola e a Cidade. In: AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (Org.) **O Lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços Livres**. 2. Ed. Rio de Janeiro UFRJ/FAU/PROARQ, 2017.

FERRETTI C. J. **Só a Educação Salva: O Projeto Minha Gente e a política educacional brasileira**. Brasília, ano 10. abr./set, 1992 Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1814>. Acesso em: 05 dez 2019.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, Espaço e Subjetividade** a arquitetura como programa, Rio de Janeiro: DP&A, 1998. Disponível em: <http://www.edufrn.ufrn.br/bitstream/123456789/130/41/ARQUITETURA%20COMO%20PROGRAMA.%20Curr%C3%ADculo%2C%20espa%C3%A7o%20e%20subjetivida.de.%20FRAGO%2C%20Antonio.%20ESCOLANO%2C%20Aust%C3%ADn.%202001..pdf>. Acesso em: 11/10/2018.

FIGUERÊDO, LÍVIA L. A. **Educação Integral na Escola Pública: Memórias de Uma Experiência Pioneira na Bahia**. Dissertação de Mestrado. Faculdade Federal da Bahia. Salvador, 2015 Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18313> Acesso em: 11 abr. 2018.

FILHO MARCONDES, C. **Sociedade Tecnológica**. São Paulo / SP. Ed. Scipione, 1994.

GADOTTI, M. **Educação com Qualidade Social**. Projeto, implantação e desafios dos Centros Educacionais Unificados – CEUs. 2000. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3395/FPF_PTPF_01_0418.pdf . acesso em: 05 fev. 2018.

_____. **Perspectivas Atuais da Educação**. São Paulo Ed. Perspectiva, vol.14, N. 2, São Paulo/SP. Abr./Jun. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>. Acesso em: 18 jan 2018.

_____. **Educação Integral no Brasil: Inovações em Processo**. São Paulo/SP, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GEHL, J. **Cidades para Pessoas**. Tradução: Anita Di Marco. N.3, São Paulo, Editora Perspectiva, 2015.

GOHN M. G. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27519919005>. Acesso em: 18 mar. 2018.

GOLDEMBERG, J. **O repensar da educação no Brasil**. Universidade de São Paulo; Instituto de estudos avançados. V.7 n.18, 1993. Disponível em: <http://www.revistas.us.br/eav/article/view/9623> acesso em: 05 set 2018.

GOULART B. **Centro SP: Uma sala de aula**. São Paulo/SP. Editora Peirópolis, 2008.

GODOY, M. **Cidades Educadoras**. Disponível em: <https://cidadeseducadoras.org.br/metodologias/por-que-aprender-e-educar-no-territorio/>: Acesso em: 15 dez. 2018.

GUARÁ I. M. F. R. **É imprescindível educar integralmente**. Cadernos Cenpec nº 2. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 25 jan. 2018.

GOMES, P. C. C. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

HERMIDA, J. F. **A Reforma Educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): Duas Propostas, Duas Concepções**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - História, Sociedade e Educação no Brasil, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

JANUÁRIO, A.; CAMPOS, A. M.; MEDEIROS J.; RIBEIRO M. M. **As Ocupações de Escolas em São Paulo (2015): Autoritarismo Burocrático, Participação Democrática e Novas Formas de Luta Social** – Revista Fevereiro - 2016. Disponível em: www.revistafevereiro.com/pdf/9/12.pdf. Acesso em:

KRAWCZYK, N.R. **Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v26n92/v26n92a05.pdf>>. Acesso em: jul 2018.

LOURENÇO, J. C.; MORI, V. Y. **A importância da Pedagogia Progressista na Educação**. 2014 Disponível em: <<http://www.profala.com/arteducesp174.htm>>. Acesso em: 06 de jan. de 2019

MAGNOLI, M. M. E. M. Em busca de “outros” espaços livres de edificação; Espaço livre – objeto de trabalho; O parque no desenho urbano; Áreas verdes de recreação. **Paisagem e Ambiente**. São Paulo: FAUUSP, v. 21, 2006, p. 143-213 e 245-256. (Especial Miranda Magnoli).

MAKIUCHI, M. F. R. Alteridade. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores** Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

MESKO, A. S. R.; PIOLLI, E. (Des)caminhos da Educação Pública no Brasil. Editorial. ETD - **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 3, 2015. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8642329>. Acesso em: 16 jan. 2019.

MIYASAKA, E. L.; LUKIANTCHUKI, M.; CAIXETA, M. C.B. F; FABRÍCIO, M. M. **Arquitetura e industrialização das construções na obra de João Figueiras Lima - Lelé**. Universidade de São Paulo- USP. São Carlos/SP. Instituto de Arquitetura e Urbanismo de São Carlos — IAU. Disponível em:https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/RevArq/article/view/104/1121. Acesso em: 20 dez 2019.

MIGNOT, A. C. V. **CIEP - Centro Integrado de Educação Pública - Alternativa para a Qualidade do Ensino ou nova Investida do Populismo na Educação?**. Em Aberto, Brasília, ano 8, n. 44, out. /dez. 1989

MIGNOT, ANA CHRYSTINA VENANCIO. **Escolas na vitrine: Centros Integrados de Educação Pública (1983-1987)- ESTUDOS AVANÇADOS**. 15 (42), 2001

NIEMEYER, C. A. C. **Parques Infantis de São Paulo: Lazer como Expressão de Cidadania**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 2002

NIEMEYER, C. A. C. Uma Contribuição para a Pesquisa em História do

Haisagismo: Os Parques Infantis e as Ressonâncias da Tipologia *Reform Park* em São Paulo. **PAISAGENS EM DEBATE** revista eletrônica da área Paisagem e Ambiente, FAU.USP - n. 03, 2005. Disponível em: <http://www.fau.usp.br/deprojeto/gdpa/paisagens/artigos/2005Niemeyer-ParquesInfantis.pdf> Acesso em: 06 mai 2017

NÓVOA A. **EDUCAÇÃO 2021: Para uma história do futuro.** Educação, Sociedade & Culturas, nº 41, 2014, 171-185, 2014. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf. Acesso em: 05 Ago. 2018

NUNES C. **Anísio Teixeira.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PEREZ, M. A. **Cidadania: Cultura, Lazer e Educação para todos.** CEE Participación Educativa, p. 127-149, 6 nov. 2007. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/774705/cidadania--cultura--lazer-e-educa%C3%A7%C3%A3o-para-todos..> Acesso em: 26 out 2018

PERONDI, M. **Outono Brasileiro: A Participação de Jovens nas Manifestações Populares de 2013.** XXX ALAS – Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología Costa Rica – 2015 GT-21 Sociología de la niñez, juventud y envejecimiento. Disponível em: <http://www.pucrs.br/pastoral-prov/wp-content/uploads/sites/102/2016/12/outono-brasileiro-participacao-de-jovens-nas-manifestacoes.pdf>. Acesso em: 28 nov 2018

PIOLLI, E.; PEREIRA, L.; MESKO, A.S.R. **A proposta de reorganização escolar do governo paulista e o movimento estudantil secundarista** *Crítica Educativa*. Sorocaba/SP, vol. 2, n. 1, p. 21-35, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/71/203>. Acesso em: mai 2018.

PÓ, M. V.; YAMADA, E. M. K.; XIMENES, S. B.; LOTTA, G. S.; ALMEIDA, W. M. **Relatório da Análise da Proposta de Reorganização Escolar.** Fundação Universidade Federal do ABC - São Bernardo do Campo, novembro de 2015. Disponível em: <https://blogdosalomaoximenes.files.wordpress.com/2015/12/anc3a1lise-da-reorganizac3a7c3a3o-escolar-sp.pdf> Acesso em: abr 2018.

PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo - SMDU, 2015. Disponível em: <<https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-publica-livros-sobre-o-arco-do-futuro-rede-de-espacos-publicos-e-territorio-ceu/>> acesso em: 22 de jan de 2019

PMSP - Prefeitura Municipal de São Paulo. **Território Ceus: Rede de Equipamentos e Espaços Públicos.** Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano – SMDU, Gestão 2013 – 2016. Disponível em: <https://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/noticias/prefeitura-publica-livros-sobre-o-arco-do-futuro-rede-de-espacos-publicos-e-territorio-ceu/> Acesso em: mai 2018

PROJETO MINHA GENTE - INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE O PROJETO. Ministério da Educação – MEC. BRASÍLIA, 1992. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001907.pdf>>. Acesso em: 02 fev 2019.

RIBEIRO D. **O Livro dos Cieps.** Ed. Bloch Editores S.A., Rio de Janeiro/RJ, 1986

ROMANELLI OLIVEIRA, Otaíza. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**, Editora Vozes, 24ª edição, 2000.

TAMBERLINI, A. R. M. B. Os Ginásios Vocacionais, a História e Possibilidade de Futuro. In: ROVAI E. (Org). **Ensino Vocacional: Uma Pedagogia Atual.** São Paulo, Ed. Cortez, 2005.

SANTOS M. **Pensando o Espaço do Homem.** 5ª Edição, Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO - **Educação Integral.** Ministério da Educação. Brasília. 2009. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:LemEcTbRq4QJ:portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b-d. Acesso em: 28 jan. 2018.

SEMLER, R.; DIMENSTEIN G.; COSTA A. C. G. **Escola sem Sala de Aula.** Campinas. Editora Papirus, 2004.

SILVA L. N.; FARIA L. **Educação Integral e Ampliação do Tempo Escolar Diário na Cidade Do Rio De Janeiro: Aproximações e Diferenças entre o Projeto CIEP e o Programa Escolas do Amanhã.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Instituto Infnet) Rio de Janeiro/RJ. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/EDUCACAO%20INTEGRAL%20E%20AMPLIACAO%20DO%20TEMPO%20ESCOLAR.pdf> Acesso em: 15 dez. 2018.

SINGER, H. **Educação Integral e Territórios Educativos** vídeo Miguel Arroyo. II Colóquio Internacional do NUPSI: Construções de Felicidade. São Paulo, setembro de 2013. Acesso em: <https://www.youtube.com/watch?v=CGpMKRW0Z6g> acesso em:

_____, H. **Educação Integral e Territórios Educativos** II Colóquio Internacional do NUPSI: Construções de Felicidade. São Paulo, setembro de 2013.

TENÓRIO A. F.; SCHELBAUER A. R. **A Defesa pela Educação Integral na Obra de Anísio Teixeira** Universidade Estadual de Maringá

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/ GT1%20PDF/A%20DEFESA%20PELA%20EDUCA%C7%C3O%20INTEGRAL%20NA%20OBRA%20DE%20AN%CDSIO.pdf Acesso em: 07 jun. 2018

VIEIRA S. A. B. **Os Parques Infantis da Cidade de São Paulo (1935-1938): Análise do Modelo Didático-Pedagógico**. XI Congresso de Iniciação Científica da UNESP. VI Jornada de Iniciação Científica do Campus de Marília, 1999. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/issue/view/20> Acesso em: jan 2018.

TAMBERLINI, A. R. M. B. - **Os Ginásios Vocacionais do Estado de São Paulo: A Atualidade de um Projeto Ceifado pelo Regime Militar**. VI Congresso Brasileiro de História da Educação Invenção, Tradição e Escritas da História da Educação no Brasil, 2011. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/1139.doc. Acesso em: jan 2018.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Progressiva**. São Paulo, Companhia Editora Nacional. 2º Edição. 1934.

____TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo, Editora Nacional. 1969.

____, Anísio. **O manifesto dos pioneiros da educação nova**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.65, nº150, maio/ago. 1984. P.407-425 Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm> Acesso em: 10 jan. 2018.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.65, n.150, maio/ago. 1984. p.407-425. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm> Acesso em: 11 jan. 2018.

Vocacional uma experiência humana – documentário. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ircyREuDr9Y>. acessado: 11 jan. 2019,

WERTHEIN, J.; CUNHA C. **Fundamentos da Nova Educação**. Série **EDUCAÇÃO Volume 5** *Cadernos UNESCO* Brasília, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129766>. Acesso em: 10 out 2017

ZUCCHETTI, D. T. **A Educação Integral no Brasil**. Universidade FEEVALE, Novo Hamburgo/RS – Brasil. Resenha Crítica - MOLL, J. et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: Direito a outros Tempos e Espaços Educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.