

EDUCAÇÃO INTEGRAL E A CONSTRUÇÃO DE TERRITÓRIO EDUCATIVO¹

Clodoaldo Teixeira²

Wilson Ribeiro dos Santos Junior³

DOI: 10.5752/P.2316-1752.2019v26n38p162

Resumo

O século XX marcou a educação brasileira com experiências de formação social buscando integrar a escola pública e a comunidade (território) para além-muros. Este artigo, recorte da pesquisa de mestrado, analisa o conceito de educação integral, a partir da corrente progressiva, mostrando a experiência do Centro Integrado de Educação Pública (CEU's), na cidade de São Paulo, por apresentar recentes metodologias de integração educacional e território educativo. A revisão bibliográfica expõe

1. Este artigo toma por base investigação presente em pesquisa de Mestrado de Clodoaldo Teixeira, no Programa de Pós Graduação em Urbanismo (POSURB) da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCC, sob orientação do Prof. Dr. Wilson Ribeiro dos Santos Junior. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–Brasil (CAPES), motivo pelo qual agradecemos ao apoio financeiro dessa instituição e, também, ao da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) para a realização da pesquisa de mestrado, cujo recorte originou este artigo.

2. Arquiteto e Urbanista pela Universidade de Alfenas (UNIFENAS), mestre em Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUCC. Professor da Faculdades Integradas Maria Imaculada – FIMI. E-mail: dodoteixeiratx@gmail.com

3. Professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2 desde 2013. Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós Graduação em Arquitetura e Urbanismo da PUC – Campinas (POSURB -ARQ PUC-Campinas). E-mail: wilson@puc-campinas.edu.br

INTEGRAL EDUCATION AND THE EDUCATIONAL TERRITORY

Abstract

The twentieth century marked Brazilian education with experiences of social formation between the public school and the community (territory) beyond walls. This article, part of the master's research analyzes the concept of integral education, from the progressive current exhibiting the experience of the Integrated "Centro Integrado de Educação Pública" – (CEUs), in the city of São Paulo, for presenting recent methodologies of educational integration and educational territory. The literature review shows this contemporary experience and highlights the importance in the relationship between education and the city.

Keywords: Social Education. Integral Education. Educational Territory.

EDUCACIÓN INTEGRAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE TERRITORIO EDUCATIVO

Resumen

O el capítulo XX marcó una educación brasileña con experiencias de capacitación social entre una escuela pública y una comunidad (territorio) más allá de los muros. Este artículo, parte de la investigación, análisis o concepto de maestría de educación integral, del progreso progresivo que se presenta a la experiencia del "Centro Integrado de Educação Pública" – (CEUs), ciudad de São Paulo, por presentar metodologías recientes de integración educativa y territorial educativa. Una revisión de la literatura muestra la experiencia contemporánea y destaca la importancia de la relación entre educación y educación.

Palabras-claves: Educación Social. Educación Integral. Territorio Educativo.

essa experiência contemporânea e evidencia a importância na relação entre educação e cidade.

Palavras-chave: Educação Social. Educação Integral. Território Educativo.

Introdução

Que espaços ou lugares são necessários para que a educação social se fortaleça na vivência de um processo de formação e aprendizado, que contribua para solidificar a cidadania coletiva e a plenitude da democracia na relação de convivência em comunidade? O século XX marcou a educação no país, tendo testemunhado as transformações, manifestações e experimentações de fracassos e sucessos que nela se observou, mas que foram fundamentais para modelar o que se é enquanto sociedade.

Neste início do século XXI, vivencia-se uma efervescência no cenário dos debates, protestos, fechamentos e ocupações que envolvem as reformas e o futuro da escola pública. Embalado por esse fenômeno educacional, a implantação de modelos de educação integral em estruturas já existentes desperta a atenção para a qualidade espacial necessária, que atenda às demandas relacionadas ao tempo e ao espaço e amplia o debate a respeito da importância da apropriação do território urbano como espaço educativo, para além dos muros escolares, como forma de inserção e aprendizado no âmbito da realidade social.

O território é parte de uma extensão física do espaço uti-

lizada 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).

Somando-se a esses dados, tem-se que o contexto de educação abrange uma área do conhecimento infinitamente complexa por tratar das relações sociais e culturais inerentes a um lugar ou povo. 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 aprendere-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.

Assim, objetivou-se, com esse estudo, investigar como a educação integral na escola pública se apropria do território enquanto espaço educativo, pensando a cidade como extensão nesse processo e sua importância na atualidade como oportunidade de aproximação na relação entre/e com a comunidade, fortalecendo os diálogos e compreendendo as transformações urbano-sociais no território. Este estudo também analisou como esse fenômeno aproxima a cidade com o espaço escolar, enquanto lugar do encontro da comunidade, da aproximação e da socialização, ocupado e feito para as pessoas, capaz de criar

conexões, conceitos e valores comunicantes com o território, proporcionando relações humanas de aprendizado.

A educação integral e a construção do território educativo

A educação integral e a universalização da educação pública foram instituídas no Brasil a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que contou com a participação do educador Anísio Teixeira (1900-1971). Referenciada e revisitada como uma experiência inovadora de educação integral, atribui-se ao educador a participação efetiva na concepção e na implantação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, que o defendia como espaço para formar seres humanos e neles despertar o espírito da iniciativa individual (ANDRADE JUNIOR, 2012).

Em síntese, a escola representava parte de um todo dentro de um processo educativo que integra a vida do homem, sendo que as experiências passadas afetam o presente que reage com o futuro, o que foi chamado de contínuo e progressivo, e essa relação (habilidade) com o meio território (grifo do autor) 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).

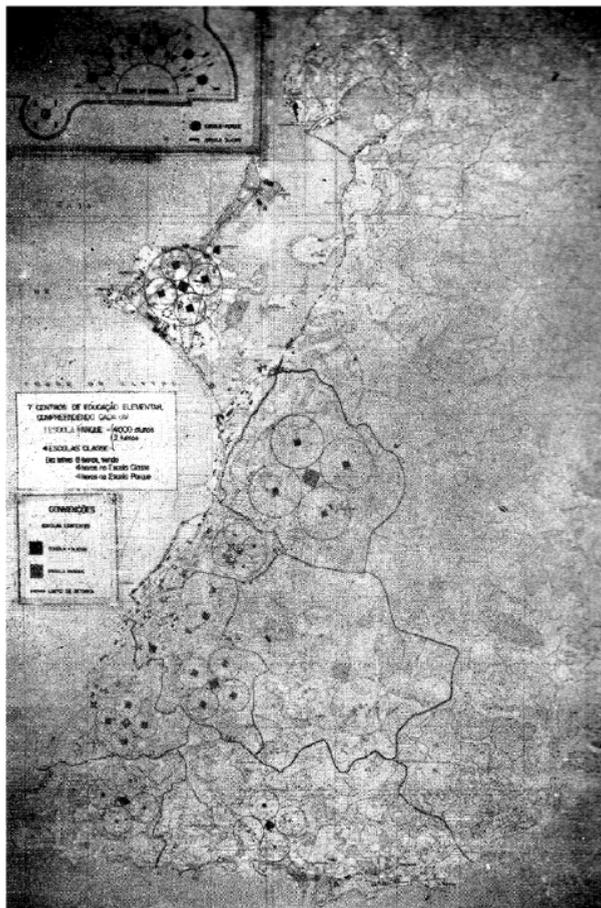


Figura 1 | Plano de localização dos sete Centros de Educação Elementar de Salvador. Modelo radioconcêntrico estabelecendo uma integração com o território

Fonte: REVISTA FISCAL (1949 apud ANDRADE JUNIOR, 2012, p. 339)

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, passa a se ocupar também das demais dimensões do desenvolvimento humano.

Sobre a hipótese de que os métodos de aprendizado tradicionais já não conseguem responder às demandas e às expectativas contemporâneas de aprendizado social, a ampliação do olhar para o horizonte do território educativo pode ser a extensão do ensino/aprendizado. Gadotti (2009, p.15) defende que é “o olhar ecossistêmico que contribui para a ação educativa integral”. Isso pode decorrer do território e pode ser o condutor para se compreender a sociedade.

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 tem esse caráter democrático e defende a liberdade, a autodisciplina e o interesse pela cooperação em torno do progresso e do princípio de re-ligar a educação à vida e organizar o mundo concreto de acordo com as necessidades da vida humana (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 de Goulart (2008), os espaços como: museus, parques, bibliotecas, salas de concerto, teatros, cinemas, cemitérios, centros culturais, galerias, entre outros, são apresentados como potenciais espaços, que formam uma rede de comunicação capaz de promover mudanças na requalificação com o lugar.

Ainda, no pensamento de Gadotti (2009, p.32), ao expressar a importância do território, ele 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 telecentros, parques, praças, museus etc., além de universidades, centros de estudos, Ongs e movimentos sociais, enfim, integrando o bairro e toda a municipalidade”.

A arquitetura escolar e o território na articulação e na ampliação do espaço-tempo devem estar 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 às demandas do ensino tradicional em contraponto com a adaptação necessária para a escola integral? Quais 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, estrutura essa condicionada a conceitos enraizados e a determinados

ritos disciplinares que não condizem com a realidade do território. 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.”

172

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 detrimento do caráter das aprendizagens requeridas por uma sociedade do conhecimento.

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, conforme afirma Nóvoa (2014). Porém, sua vo-

cação simboliza e reafirma ser o espaço de conexão entre a sociedade, o território, a coletividade e o aprendizado, sendo 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.

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 se reproduzem na dimensão social, cultural, política 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. 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, 2013).

Essa posição denota a condição de que a qualidade de

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

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 malcuidados, quando não abandonados. Azevedo; Rheingantz e Tângari (2017), do mesmo modo, emergem 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, para a 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?”. Entende-se que essa questão possibilita diversos diálogos entre Escola Integral e Território, que é o objetivo da pesquisa.

Paralelamente esses mesmos 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. Para Carneiro (1996, p.222), “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”.

Para Faria (2017), que corrobora com a análise sobre os

possíveis caminhos que a educação e a escola do século XXI deverão percorrer, defende-se que o desenclausuramento com a ampliação dos horizontes e a diversidade de atores na construção do conhecimento é uma necessidade para a formação de uma rede-coletivo-território educativo.

A experiência Centro de Educação Unificado – CEU

176

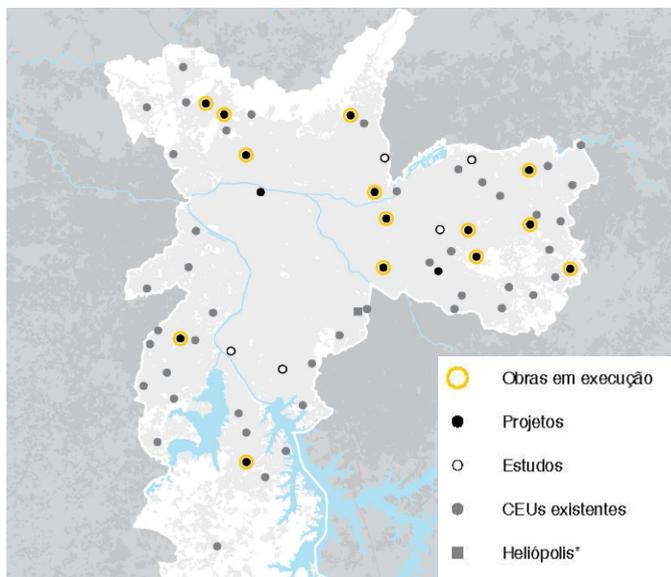


Figura 2 | Mapa da cidade de São Paulo com a localização dos CEUs.

Fonte: (Site: PMSP – SMDU, 2015)

O projeto dos Centros Educacionais Unificados - CEU's representa o exemplo mais recente de concepção de espaço escolar como instrumento de apoio à estruturação e à formação social e de território educativo de integração urbana. Esse aprendizado, apesar de não ser novo, foi sendo construído ao longo das experiências que se iniciaram com o projeto da Escola Parque da Bahia e nos Parques Infantis de São Paulo, para atender à 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, ao 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 por meio da integração social entre/e com as pessoas e as comunidades de todas as camadas sociais (BELLATINI, 2013).

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).

O próprio arquiteto, Delijaicov (2011, p. 30 - 31), define

o princípio de se pensar os espaços com o conceito que depois seriam aplicados aos CEU's:

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.”

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, os CEU's foram destinados às áreas periféricas e mais pobres da cidade (GADOTTI, 2000) para que pudessem 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 CEU's era a necessidade de integração com o meio ambiente e a possibilidade do desenvolvimento de programas urbanos regionais mediante 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.



Figura3 |CEU Butantã, 2003. Fonte: <https://www.nelsonkon.com.br/ceu-butanta/> acesso em 23 Set. 2019.

Além disso, também favorece a sua integração de atividades com a comunidade local (GADOTTI, 2000). Os CEU's propõem outra urbanidade para os bairros ao se implantar no local, criando 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 CEU's, diz que ele dialoga com a arquitetura da cidade e que sua relação espacial entre os usos e relações sociais que formam os sistemas de redes de equipamentos municipais de usos públicos e coletivos que permitem e possibilitam 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 reconhecida sua importância na formação desse processo. Reitera, ainda, em Jan Gehl (2010, p. 22), ao relacionar a cidade como lugar de encontro, 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 CEU's prevê uma estrutura 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 nas quais os equipamentos são construídos. Porém, o resultado é um espaço entre eles que remete a uma praça urbana e à concentração dos volumes linearmente em um longo edifício, introjetando nele a sugestão de urbanidade (ANELLI, 2004).

O projeto CEU foi implantado, inicialmente, pela Prefeitura paulistana em 2001, surgido da demanda e da força da mobilização popular, por meio da consulta pública popular proposta pelo orçamento participativo. A partir disso se desenrolam amplos debates e confronto de ideias contra as forças da exclusão social, decorrentes das políticas neoliberais e a busca de alternativas e estratégias de resistência 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 políticas públicas que propiciassem

a inclusão e a ruptura com o ciclo de pobreza” (CANGUS-SÚ, 2010, p. 24).

Decorridos dez anos da primeira instalação, foi apresentado um estudo elaborado no ano de 2014 como forma de aprimorar a abrangência do programa dos CEU’s, que ficou conhecido como “Programa Território CEU”. Um dos objetivos principais era 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 CEU’s 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 desses 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 os Centros Desportivos da Comunidade (CDCs) e os Centros Desportivos Municipais (CDMs). A prioridade era, principalmente, para aqueles lugares que se encontravam muitas vezes ociosos, ou que apresentavam 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.

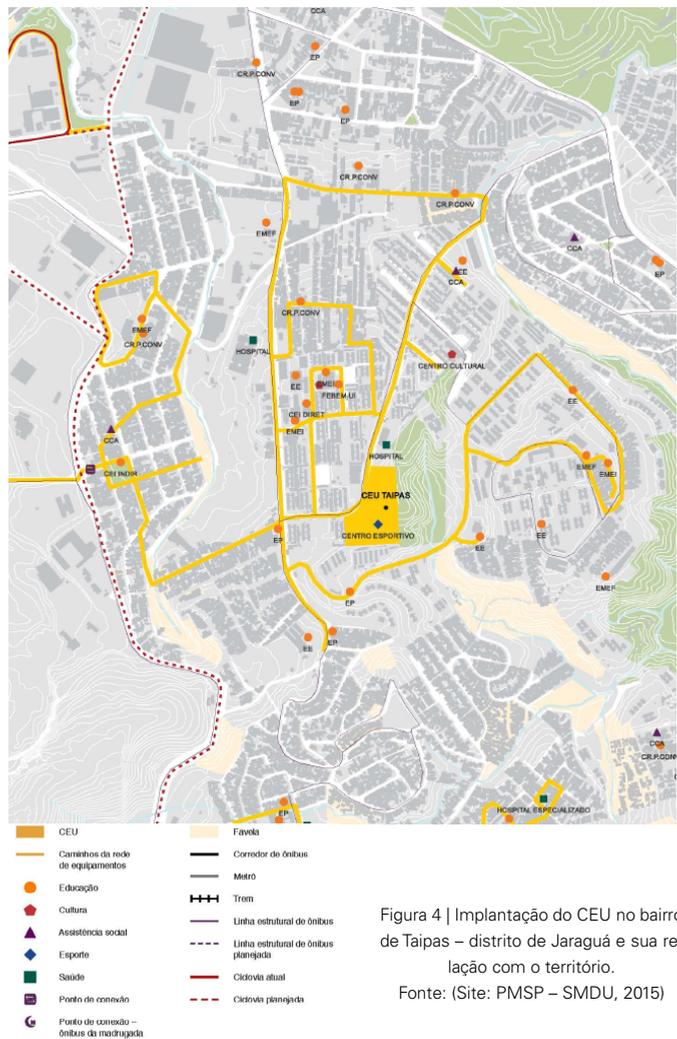


Figura 4 | Implantação do CEU no bairro de Taipás – distrito de Jaraguá e sua relação com o território.

Fonte: (Site: PMSP – SMDU, 2015)

Com esses dados, a metodologia para selecionar os locais seguiu critérios urbanísticos da legislação ambiental e urbana: espaço territorial; concentração demográfica; taxa de vulnerabilidade social; mobilidade; de demanda por equipamentos de educação infantil. Demandas essas que, aos poucos, foram qualificando esses espaços e resultando no local da intervenção.

Acompanhadas de ações de implantação de infraestrutura viária e de saneamento básico nas suas imediações, as intervenções pontuam os setores mais pobres de São Paulo. Seguindo a experiência brasileira de equipamentos escolares como ponta da ação do Estado em regiões carentes, a arquitetura dos CEU's procura gerar uma nova urbanidade na qual forma e programa se encontram em um projeto de sociabilidade.

Referências

AMBROGI, I. H. Os projetos arquitetônicos das escolas integradas do século XX no Brasil. **Revista de Architectura** – 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.

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.

ANELLI, R. L. S. Centros Educacionais Unificados: arquitetura e educa-

ção 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.

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.

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.

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

BITTONI, 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: 09 fev. 2018.

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: 18 jul. 2018.

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. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

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.

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. 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

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: <<http://www.edufrn.ufrn.br/bitstream/123456789/130/41/ARQUITETURA%20COMO%20PROGRAMA.%20Curr%C3%ADculo%2C%20espa%C3%A7o%20e%20subjetividade.%20FRAGO%2C%20Antonio.%20ESCOLANO%2C%20Aust%C3%ADn.%202001..pdf>>. Acesso em: mar. 2018.

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

GADOTTI, M. Educação Integral no Brasil: **Inovações em Processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

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

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

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

GOULART B. **Centro SP: uma sala de aula**. São Paulo: Peirópolis, 2008.

MAKIUCHI, M. F. R. Alteridade. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.) Encontros e Caminhos: **formação de educadoras (es) ambientais e co-**

letivos educadores Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

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.

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. 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: 07 Jul. 2018.

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

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Progressiva**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934.