



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS  
(PROGEPE)**

**ELIZÂNGELA GOMES NASCIMENTO**

**Prática pedagógica e espaço escolar: desafios e concepções**

**SÃO PAULO**

**2020**

**ELIZÂNGELA GOMES NASCIMENTO**

**Prática pedagógica e espaço escolar: desafios e concepções**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Ana Maria Haddad Baptista, Dra. –  
Orientadora.

**SÃO PAULO**

**2020**

Nascimento, Elizângela Gomes.

Práticas pedagógicas e espaço escolar: desafios e concepções. /  
Elizângela Gomes Nascimento.2020.  
106f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho -  
UNINOVE, São Paulo, 2020.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Maria Haddad Baptista.

1. Prática pedagógica.2. Centro educacional unificado. 3. Ensino e  
aprendizagem.4. Espaço educativo. 5. CEU.

I. Baptista, Ana Maria Haddad.

II. Título.

CDU 372

**ELIZÂNGELA GOMES NASCIMENTO**

**Prática pedagógica e espaço escolar: desafios e concepções**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho (Progepe/Uninove), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

---

Presidente: Prof. Ana Maria Haddad Baptista, Dra. – Orientadora (Uninove)

---

Membro: Profa. Maria Aparecida Junqueira, Dra. (PUC/SP)

---

Membro: Profa. Rosiley Aparecida Teixeira, Dra. (Uninove)

---

Suplente: Profa. Márcia do Carmo Felismino Fusaro, Dra. (Uninove)

---

Suplente: Profa. Diana Navas, Dra. (PUC/SP)

Dedico esta pesquisa aos educadores dos Centros Educacionais da cidade de São Paulo e a todo aquele que se dedica a pesquisa educacional no país.

## AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho, pela bolsa de estudos, sem a qual não seria possível o desenvolvimento da pesquisa.

Ao diretor responsável do programa, Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra, pelo acolhimento e mestria diante do programa, e por sua competência e amorosidade como docente.

À orientadora Dra. Ana Maria Haddad Baptista, por me escolher e dar a autonomia, acreditando, desde a entrevista, em meu potencial, apresentando-me também, de modo sensível e com entusiasmo, a Literatura, ampliando meu saber. Às professoras Dra. Maria Aparecida Junqueira e Dra. Rosiley Aparecida Teixeira, que participaram da banca de defesa, com a fortuita contribuição, saber e gentileza, nas discussões sobre o objeto. Admiro a todas e sou muito agradecida.

Aos docentes do Progepe, que contribuíram com o meu desenvolvimento profissional, nas diversas atividades proporcionadas pelo programa, e em todos os momentos de desenvolvimento como pesquisadora e intelectual, que conduzirá a minha prática educativa daqui em diante. E ao professor Paulo Roberto Padilha, do Instituto Paulo Freire, pela essencial colaboração sobre o Centro Educacional Unificado.

Aos gestores, educadores e educandos da unidade escolar pesquisada, que apoiaram o desenvolvimento da pesquisa, e desde o início favoreceram a concretização dela.

Ao meu companheiro e amigo, Marco Antonio Saldanha, que, sem sua amizade, carinho e presença, não seria possível o desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus familiares, principalmente meu pai, Aloisio Dias do Nascimento, por acreditar que minha ausência, mais uma vez, seria em prol do meu desenvolvimento profissional e pessoal. Aos meus irmãos Amauri Gomes do Nascimento, Rubens Gomes do Nascimento e *in memoriam* Adriano Gomes do Nascimento, que decidiu brilhar com os astros e as estrelas, antes do combinado. À minha mãe *in memoriam* Roseli Alves Gomes do Nascimento, cuja ética e gentileza carrego em minha vida e profissionalidade.

A todos que, de forma direta ou indireta, colaboraram com a realização desta pesquisa, fortalecendo minha esperança em prol de uma educação pública de qualidade, em várias análises que foram essenciais à concretização da pesquisa.

## RESUMO

NASCIMENTO, Elizângela Gomes. **Prática pedagógica e espaço escolar: desafios e concepções.** 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educativas, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o uso do espaço educativo de uma EMEF, localizada em um Centro Educacional Unificado (CEU), e a sua representação para os docentes e seus discentes, do ensino fundamental, ciclo interdisciplinar e autoral (anos iniciais e finais). Nossa investigação se baseou nas seguintes proposições: como os docentes e discentes utilizam o espaço escolar para o ensino e aprendizagem? Como podemos propor o uso do espaço escolar para uma educação de qualidade, segundo as narrativas e os autores? Como a representação escolar pode colaborar com o uso do espaço escolar e com a prática pedagógica? A investigação ocorreu através de entrevista semiestruturada e coleta de dados com professores que estão na unidade escolar desde sua inauguração e discentes de ciclos diferentes do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano. Buscamos examinar as narrativas dos sujeitos da pesquisa em suas representações profissionais, uso do espaço escolar e do espaço educativo do CEU. Diante do proposto, nossa questão foi compreender como os docentes e discentes utilizam o espaço escolar para o processo de ensino e aprendizagem, segundo o caráter educativo do CEU, após quinze anos de seu funcionamento. Diante da análise, podemos inferir que não se pode desprezar a importância de seu projeto inovador, para a arquitetura escolar e educação escolar; verificamos que as formações continuadas são enfraquecidas em sua estrutura, do educador em seu fazer pedagógico e administração escolar, favorecidas pelas mudanças na política educacional municipal e as contradições educacionais, colaborando com o abandono do projeto em seus conceitos dialógicos, educação integral, de inovação e qualidade social, cidade educadora e democratização, revertendo assim na pouca visibilidade do espaço escolar nas práticas educativas. A pesquisa se fundamenta nos seguintes autores: Gadotti (2004, 2008, 2013), Tardif (2002), Viñao Frago e Escolano Benito (2001) e Libâneo (1994, 2004).

**Palavras-chave:** Prática pedagógica. Centro Educacional Unificado. Ensino e aprendizagem. Espaço educativo CEU.

## ABSTRACT

NASCIMENTO, Elizângela Gomes. **Pedagogic Practice and the space at school:** challenges and conceptions. 2020. 106 f. Dissertation (Master's degree) – Master's degree Program in Education Management and Practices, Universidade Nove de Julho, Sao Paulo, Brazil, 2020.

This reaserch aims to understand the usage of the educational space from an *EMEF* (Municipal School of Children Education) inside a *Centro Educacional Unificado* – CEU (Unified Educational Center), and what it representes to teachers and their fundamental students, interdisciplinary cycle and aural (early years and finals). OUR investigation was based on the following propositions: how teachers and students use the school space to teaching and learning? How we could propose the usage of this space in order to raise the quality of education based on the students' authors' narratives? How school's introduction can colaborar with the pedagogical practice? A semistructured interview was used to drive investigation and data acquiring among teachers who have benn working in that specific school since its foundation and students from different years from fundamental grade, from the 6<sup>th</sup> to 9<sup>th</sup> grades. We tried to exam the teacher's narratives inside their professional environments under the view of the usage of the CEU's education space. Towards the proposed, our mission was search for comprehension in how teachers use the school space during the learning process according to the CEU educational perspective after fifteen years of working. Towards, it is possible to infer that we cannot underestimate the usage of its innovative project for the school's architecture and education. We verified that the continous education is damaged in its structure and the school administration is benefited from the changes, increasing the project abandonment in its dialogical concepts, in educational quality, full time education, Education drive city and democratization. The research is based on the following outhors: Gadotti (2004, 2008, 2013), Tardif (2002), Viñao Frago e Escolano Benito (2001) e Libâneo (1994, 2004).

**Key words:** Pedagogical practice. Centro Educacional Unificado. Teaching and learning. Educational space at CEU.



## RESUMEN

NASCIMENTO, Elizângela Gomes. **Práctica pedagógica y espacio escolar: desafíos y conceptos.** 2020. 106 f. Disertación (Máster) – Programa de Maestría en Gestión y Prácticas Educativas, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

Este relevamiento tiene como objetivo comprender o utilizar el uso del espacio educativo de una EMEF, ubicado en el Centro Educativo Unificado (CEU), y su representación para los maestros y sus estudiantes, de la escuela primaria, ciclo interdisciplinario y autorial (años iniciales y finales). Nuestro relevamiento es basado en las siguientes propuestas: ¿cómo utilizan los maestros y los alumnos el espacio escolar para la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cómo podemos proponer el uso del espacio escolar para una educación de calidad, de acuerdo con las narrativas y los autores? ¿Cómo puede la representación escolar colaborar con el uso del espacio escolar y la práctica pedagógica? El relevamiento fue hecho por medio de entrevistas semiestructuradas y la recolección de datos con maestros que han estado en la unidad escolar desde su inauguración y estudiantes de diferentes grados de la escuela primaria, desde el 6° grado hasta el 9° grado. Buscamos examinar cómo las narrativas de los sujetos del relevamiento en sus representaciones profesionales, el uso del espacio escolar y del espacio educativo del CEU. En vista a lo propuesto, nuestra pregunta fue comprender como los maestros y estudiantes usan el espacio escolar para el proceso de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo al carácter educativo de CEU, después de quince años de su funcionamiento. En vista del análisis, podemos inferir que no puede despreciar la importancia de su proyecto innovador, para la arquitectura y la educación escolar; verificamos que la educación continua está debilitada en su estructura, del maestros em su curso pedagógico y en la administración escolar, favorecidas por los cambios en la política educativa municipal y por las contradicciones educacionales, colaborando con el abandono del proyecto en sus conceptos dialógicos, de calidad educativa, educación integral, en la ciudad educativa y democratización, contibuyendo para la poca visibilidad del espacio escolar en las prácticas educativas. Este relevamiento es basado en los siguientes autores: Gadotti (2004, 2008, 2013), Tardif (2002), Viñao Frago y Escolano Benito (2001) y Libâneo (1994, 2004).

Palabras clave: Práctica pedagógica. Centro Educativo Unificado. Enseñanza y aprendizaje. Espacio educativo CEU.

## LISTA DE GRÁFICOS E IMAGENS

Gráfico 1 – IDEP: anos finais.....	30
Gráfico 2 – IDEP: anos iniciais .....	30
Imagem 1 – CEU EMEF Vila Curuçá, agosto de 2018.....	28
Imagem 2 – Corredor de entrada, acesso à EMEF.....	31
Imagem 3 – Parquinho das crianças do fundamental.....	31
Imagem 4 – Acesso a entrada da EMEF .....	32
Imagem 5 – Entrada da EMEF .....	32
Imagem 6 – Pátio escolar.....	32
Imagem 7 – Pátio escolar.....	32
Imagem 8 – Bebedouro.....	32
Imagem 9 – Pátio .....	32
Imagem 10 – Acesso às salas de aula .....	33
Imagem 11 – Corredor da escola.....	33
Imagem 12 – Refeitório escolar.....	33
Imagem 13 – Piscina CEU.....	33
Imagem 14 – CIEPs: projeto padrão.....	49

## LISTA DE SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
APM	Associação de Pais e Mestres
APMSUAC	Associação de Pais, Mestres e Servidores, Usuários e Amigos do CEU
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CEI	Centro de Educação Infantil
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEU	Centro Educacional Unificado
CIAC	Centro Integrado de Atendimento à Criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
DOT	Divisão de Orientação Técnica
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EDIF	Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETEC	Escola Técnica Estadual
FIA	Fundação Instituto de Administração da USP
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEP	Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPF	Instituto Paulo Freire
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PEE	Programa Especial de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROGEPE	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA .....	19
1.1 Trajetória investigativa.....	19
1.2 Caracterização da unidade escolar .....	26
CAPÍTULO 2 – TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	39
2.1 “Renovação” escolar: espaço escolar e os grupos escolares .....	39
2.1.1 Avanços para educação pública e educação integral .....	43
2.2 Os centros educacionais: para além da escolarização.....	47
CAPÍTULO 3 – CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO: CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS E INSTITUCIONAIS.....	52
3.1 Espaço educativo no território paulista: desafios e concepções em debate.....	52
3.2 Arquitetura do CEU: intencionalidade educacional .....	59
3.3 Representação do espaço urbano pesquisado: que lugar é esse? .....	64
CAPÍTULO 4 – CONTRADIÇÕES EDUCACIONAIS: E O CEU DIANTE DISSO? .....	70
4.1 O fazer pedagógico no CEU: contradições locais e globais e educação escolar .....	70
4.2 Prática pedagógica e formação continuada: boniteza ou desafio? .....	75
4.3 Fazer pedagógico no CEU: ambiente escolar, espaço educativo e comunidade escolar .....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS .....	95
APÊNDICE A – Questões orientadoras para os educadores da unidade escolar .....	100
APÊNDICE B – Questões orientadoras para os educandos da unidade escolar – 9º ano..	101
APÊNDICE C – Questões orientadoras para os educandos da unidade escolar – 6º, 7º e 8º ano .....	102
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com o professor Paulo Roberto Padilha .....	103
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (docentes) .....	104
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (discente e responsável) .....	105

## INTRODUÇÃO

A pesquisa teve como objeto de estudo examinar a prática pedagógica de uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF), dentro do espaço educativo do Centro Educacional Unificado (CEU), investigar o espaço escolar e sua representação para os educadores<sup>1</sup> e educandos. Os educandos são do 6º ao 9º ano, ciclos interdisciplinar e autoral, do CEU EMEF Vila Curuçá. A escola, até o momento, não tem nome patronal e está localizada no distrito do Itaim Paulista, cidade de São Paulo, estado de São Paulo.

Os CEUs são equipamentos públicos educacionais, integrados à Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, especialmente localizados nas áreas periféricas da cidade. Temos em seu espaço educativo um Centro de Educação Infantil (CEI), uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), em prédios diferentes, mas integrados no mesmo espaço educacional. Além disso, há áreas de desenvolvimento de toda a comunidade, em seus espaços de lazer e cultura, como o teatro, biblioteca, piscinas, atelier, quadra de esportes etc.

No momento histórico educacional, experienciamos a necessidade de dialogar sobre a prática pedagógica, ao encontro de resoluções que atendam às necessidades da escola contemporânea, sejam elas públicas ou privadas, como se refere a Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A pesquisa se baseia em uma escola pública e intersetorial, voltada à proposta pedagógica de educação integral, popular e inclusiva.

Segundo o artigo 3º da LDB (BRASIL, 1996), o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios a seguir:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extra-escolar;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - Consideração com a diversidade étnico-racial.
- XIII - Garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

---

<sup>1</sup> No decorrer da pesquisa, utilizamos as palavras: educador, professor e docente; sendo entendido, também, como educadoras e professoras.

Segundo o artigo, propomos delinear que a garantia de padrão de qualidade no ensino está associada à competência do docente na prática pedagógica: de acesso ao espaço escolar e sua inserção na prática educativa. Inferimos que o docente e discente, nesse processo, estarão vinculados às práticas sociais, e também o desenvolvimento do intelecto, participação, autonomia e protagonismo, ensejando a ligação dos saberes escolares e a sociedade, propiciando correlação entre os conhecimentos: a escolarização e o educar; o protagonismo, a arte e o saber.

Segundo Brandão (2013, p. 36), o espaço pode ser analisado como um *sistema de organização* e de *significação*, tratando-se de uma indagação da semiótica, “[...] amplamente verificável quando se aproximam o espaço urbano e o literário”. O autor analisa a categoria espaço na literatura em várias leituras, afirma que são variadas as relações entre espaço real, ficcional e imaginário, construídas historicamente pela representação do espaço e os modelos geopolíticos na literatura.

Segundo Brandão (2013), ao analisar a categoria do espaço, no texto literário, o espaço pode ser pensado na existência de um *discurso espacial*, conjunto de produtos, com graus variados de formalização e de conceitos que se concretizam em “[...] um quadro de referências simbólicas, um conjunto de valores de natureza cultural a que genericamente se denomina *imaginário espacial*” (BRANDÃO, 2013, p. 35, grifo do autor). É por meio do imaginário que ele pode vir a se manifestar no real, colocando seu debate e abordagem na antropologia literária e filosófica.

Segundo a obra de Nogueira-Ramirez (2010), temos uma grande virada da ênfase inicial do *ensino* e instrução para a *aprendizagem*. Destacamos que estamos diante de imenso desafio: a escola se encontra centrada na reprodução e manutenção do dualismo educacional. O *interesse liberal* em torno do conceito de aprendizagem visa à instrução profissional e à proteção material e moral que o Estado deve à sociedade, levando a *sociedade de ensino* ao *governo* da população e ao fortalecimento do Estado. Isto posto, a teoria curricular, intencionalmente, obedecerá às condições sociais, culturais, políticas e econômicas de sua época.

As unidades educacionais dentro do espaço educativo dos CEUs, ainda não conseguiram cumprir seu projeto pedagógico inovador. O que é pertinente analisar é se avançamos na metodologia e estratégias de ensino nesses espaços. Mas é importante salientar que suas unidades educacionais não foram criadas para uma educação escolar dissociada do currículo municipal e descentralizada das Diretorias Regionais de Ensino (DRE), tampouco para disputa e comparações sobre empenho nas provas institucionais do município, em relação às escolas que não têm seus conjuntos de equipamentos de lazer e cultura, como podem comparar.

Seu objetivo vai além da lógica neoliberal e econômica da educação, em que muitas vezes o educando é preparado para realizar apenas provas institucionais, e que lamentavelmente, remetem a educação escolar ao papel simples de controle e fim. Ao propor a pesquisa, vamos ao encontro de cumprir com a finalidade e objetivo, que é uma educação de qualidade<sup>2</sup> tão necessária e, fundamentalmente, direito de todos, e não de uma classe social determinada.

O termo qualidade, por nós mencionado, tem como base elementos de concepções de mundo, de sociedade e educação social, que qualifica o processo educativo de modo múltiplo e interdisciplinar, contribuindo com a transformação ou manutenção das relações sociais. Assim, qualidade em educação é um termo complexo, margeado por valores heterogêneos e dinâmicos; sua compreensão e análise não podem deixar de considerar, também, as dimensões extraescolar e intraescolar que permeiam seu termo.

Segundo Paro (2016), essa qualidade está longe do ideal em nosso país, diante da incompetência da escola atualmente, onde padrões mínimos de qualidade não são alcançados pelos estudantes, durante a escolarização e verificada após na universidade e na sociedade.

A investigação se torna relevante e necessária, frente a questionamentos da sociedade, que frequentemente afirmam que os CEUs não são importantes para seus educandos e não apresentam o resultado de acordo com todo o investimento que foi, e é, disponibilizado. Todavia, todos os atores desse espaço escolar vêm sofrendo com frequentes modificações no projeto e na política da educação no município. Vários fatores têm influenciado a atual realidade.

Quem se propõe a conhecer o equipamento, ou adentrar suas unidades educacionais, pode vir a compreender como ele precisa ser revisitado e valorizado pelo poder público, pelos educadores e funcionários que estão por lá. Como professora da rede municipal de educação, adentramos o seu espaço escolar após ouvir apenas aspectos negativos sobre ele; parcamente compreendíamos sobre o projeto inovador do CEU.

Em nenhum momento observamos, como educadora, formação continuada em torno do espaço educacional CEU, sua história e seus conceitos fundamentais enquanto projeto, que também pode ser utilizado não apenas por suas unidades educacionais, mas por toda a comunidade onde está inserido. A consequência nefasta dessa prática é o total desconhecimento do projeto CEU e seu espaço educativo. Desta forma, vemos a passos largos o projeto sair do seu propósito educativo, caso não nos voltemos a indagar e trazer aos seus espaços os conceitos educacionais inovadores que seu projeto pedagógico propôs.

---

<sup>2</sup> A LDB e o Plano Nacional da Educação (PNE) estabelecem como dever do Estado padrões de qualidade de ensino.

A motivação para a análise do objeto da pesquisa ocorreu em meio a minha prática como professora da rede municipal de educação da cidade de São Paulo<sup>3</sup>. Pelo concurso de remoção, adentro o ambiente educacional do CEU, vislumbrando em seu espaço a *boniteza* e sua *intencionalidade educacional*. Contudo, em meio à minha prática, observava posicionamentos ambíguos, como alguns educadores que questionavam o espaço educativo da escola, não valorizando seu espaço e seu projeto, e outros a indicar os vários projetos que haviam vivenciado em seu espaço educacional, assim como a comunidade escolar, que demonstrava apoiar o projeto educacional e o equipamento público. Tais fatores foram suscitando mudanças e interrogações que são importantes em minha prática educativa, favorecida pela gestão educacional na época. Assim, começo a pesquisar sobre o projeto educacional do CEU e sua história, para o acesso à educação de qualidade social na cidade e o desenvolvimento pedagógico, no espaço das suas unidades educacionais.

A investigação sobre a prática pedagógica no Centro Educacional Unificado se dá a partir dos seguintes questionamentos:

1. Como os educadores e educandos utilizam o espaço escolar para o processo de ensino e aprendizagem?
2. Como podemos propor o uso do espaço escolar para uma educação de qualidade e retomada do conceito do projeto?
3. Como a representação escolar pode colaborar para o uso do espaço escolar e a prática pedagógica?

Para o levantamento e a coleta de dados da pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. analisar como ocorre ou ocorreu a integração entre os educandos de diferentes faixas etárias dentro do espaço escolar, após quinze anos de seu funcionamento;
2. identificar as posturas e práticas pedagógicas dos educadores, que contribuem para o acesso aos espaços escolares e a aprendizagem;
3. verificar se as modificações ocorridas no equipamento escolar modificaram a representação do espaço;
4. verificar qual é a representação do espaço escolar para os alunos do 9º ano que estão na unidade escolar há alguns anos;

---

<sup>3</sup> A educadora leciona na unidade escolar desde 2014, mas não conhecia o projeto que foi apresentado pelos colegas de outra escola na época, como um ambiente escolar sem congruência com a produção de conhecimento, um “elefante branco” com fins eleitoreiros, representação que foi desconstruída no cotidiano escolar no espaço CEU, adentrando seus espaços e reconhecendo em meio a sua arquitetura a *boniteza* de seus contornos e espaço educativo.



5. verificar a representação dos alunos que estão recentemente na unidade escolar para constatar qual a percepção que tinham e têm hoje do espaço escolar.

A investigação tem como justificativa a reflexão crítica e a importância da construção do conhecimento sobre o espaço escolar CEU, impulsionada pela urgente transformação no campo educacional, que influencia a desvalorização do seu projeto educativo, ensejando que nossa discussão sejam úteis à realidade escolar e à profissionalização no espaço escolar, propondo meios de formação e discussões, colaborando com a qualidade e acesso à educação em equidade, que pode ocorrer, indefinidamente, em seus espaços educacionais.

A coleta de dados ocorreu entre observação e imagens do espaço escolar, além de entrevista semiestruturada com os sujeitos da pesquisa, que são quatro educadores que trabalham na unidade escolar desde 2004/2005, após sua inauguração, e seis educandos – três do 9º ano e mais um de cada ciclo (6º, 7º e 8º ano) do ensino fundamental, estes últimos recentemente chegados ao espaço escolar. Também realizamos uma entrevista semiestruturada com o professor Paulo Roberto Padilha, do Instituto Paulo Freire (IPF).

O conceito de representação, trazido na escuta com os sujeitos e na pesquisa, vem especialmente por Roger Chartier (1988), identificando como a realidade social e coletiva é construída, pensada e dada a ler; a representação exhibe um objeto ausente que vem substituído por uma imagem da memória. A *representação* do real, ou imaginário, é, em si, elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo (*a prática*), e não como verdade absoluta. A *apropriação* se transforma, dando sentido diferente segundo as interpretações que foram produzidas da *prática*. Em Serpa (2014), temos a análise sobre o pensamento geográfico na obra de Henry Lefebvre: “A presença e a ausência” (2006), e sua teoria da produção do espaço, dialogando sobre com quais representações lidamos no conhecimento, especificamente geográfico. Segundo o autor, Lefebvre tenta desfazer a dúvida entre representação e ideologia, que se encontra na obra de Karl Marx, sendo que a representação não é *necessariamente ideologia*, mas é através das representações que dialogamos com o mundo e vivenciamos; seria impossível a vida sem representações. Sem vivenciar não temos a experiência, e com isso a ausência e o concebido realiza. “É justamente quando o vivido é substituído pelo concebido que a representação se torna ideologia”. (SERPA, 2014, p. 488). Ambos os autores aparecem nas discussões que vão tecer, ao longo da pesquisa.

A discussão teórica da pesquisa se dá, a princípio, para a definição do objeto de pesquisa, indicando a decorrência da pesquisa e a caracterização da unidade escolar, para o leitor, analisando as especificidades do objeto. A pesquisa, apesar de focalizar uma instituição escolar, e compreender uma realidade estudada, acreditamos que também contribuirá com outras

escolas, por tratar de vários aspectos recorrentes à educação escolar, independentemente de ser ou não um centro educacional. Com a intenção de trazer os princípios e diretrizes do projeto CEU, temos as concepções de Padilha e Silva (2004) sobre o projeto inovador e sua implantação para uma educação de qualidade social, seu projeto arquitetônico e gestão democrática. Destacamos sua implantação procurando enfatizar suas diretrizes, como a intencionalidade educacional e a participação dos diversos agentes na construção de seu Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Padrão, com a finalidade de explorar a gênese do equipamento e de suas unidades educacionais.

Em Gadotti (2004, 2008, 2009, 2014), buscamos a relevância da aprendizagem no espaço educativo do CEU. Seus princípios levam ao conhecimento sobre a concepção do projeto pedagógico, enfatizando sua importância. Suas obras nos auxiliam na perspectiva dos conceitos de cidade educadora, democratização, ensino e aprendizagem, ecopedagogia, situando a unidade educacional frente ao mundo contemporâneo, conduzindo ao entendimento da importância da unidade educacional pesquisada. Segundo Gadotti (2009), a educação é o caminho para o desenvolvimento social e econômico que almejamos, na construção de um novo sentido na escola contemporânea e na sociedade aprendente.

Os autores Viñao Frago e Escolano Benito (2001) contribuem no estudo e importância do espaço escolar do CEU e suas unidades educacionais, apontando a escola, em sua arquitetura, como um importante meio de significados e de aprendizagem. Inferimos que reconhecer seus aspectos urbanísticos, social e cultural, auxilia no reconhecimento do projeto educacional e no conhecimento sobre o objeto pesquisado.

Para abordar sobre a profissionalidade, temos Libâneo (1994, 1999, 2004), e vamos considerar os saberes pedagógicos em Tardif (2002). A reflexão sobre a prática educativa traz conhecimentos sobre a representação e formação profissional dos docentes entrevistados e os desafios que foram impostos ao longo do tempo a eles na ação educativa na escola e em meio às contradições impostas a esses profissionais.

Para abordar sobre a legislação e conceitos do CEU, baseamo-nos também no Regimento Padrão dos CEUs, no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), na LDB, no currículo e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação. Dessa forma, identificamos o objeto pesquisado, concentrando-nos nas vivências e concepções sobre o espaço escolar e a prática pedagógica.

A pesquisa é apresentada em quatro capítulos. Na Introdução fazemos um levantamento geral do caminho da pesquisa e da pesquisadora, situando especificamente o objeto ao leitor.

Abordamos as categorias centrais da investigação e os autores que vão ser basilares durante o percurso e a análise sobre o objeto.

No primeiro capítulo, temos a ampliação sobre o objeto de estudo, a metodologia utilizada, a caracterização da unidade escolar, os nossos olhares voltados inteiramente ao nosso universo da pesquisa, segundo sua organização escolar e pedagógica.

No segundo capítulo, abordamos os *tempos e espaços escolares*, apresentando pesquisa historiográfica sobre a educação escolar, sendo importante instrumento para analisar a instituição escolar, expondo, além da escolarização, os princípios que nortearam a educação escolar, educação integral e pública no país, retratando sobre os centros educacionais e sua realidade presente, através de pesquisa bibliográfica, em Saviani (2007), Souza (2009, 1998, 2008), Cavaliere (2010) e outros, suscitando discussões sobre a implementação da educação integral no país.

No terceiro capítulo temos o estudo sobre o espaço educacional do CEU, seu espaço educativo, localizando e rememorando o projeto arquitetônico, organizacional e diretrizes educacionais. Temos o *espaço-escola*<sup>4</sup> e sua localização, discutidos em nossa observação, também durante a coleta de dados, pela importância e intencionalidade, analisadas à luz de Escolano Benito (2001, p. 28), pois a sua disposição, na “[...] trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinada como um elemento curricular”. Realizamos um estudo sobre o espaço geográfico da comunidade escolar, observando como se deu a implementação do equipamento e analisando a realidade dos educandos no território onde se localiza a escola. Para a discussão sobre esses aspectos, buscamos as perspectivas de Carlos (2011) e Santos (1994, 2006), enfatizando as atuais contradições do espaço geográfico urbano, a categoria de espaço e lugar, além de entendimento do espaço urbano globalizado e a complexidade da modernidade na *imediatez e fluidez*. Gadotti (2004, 2008, 2009) conceitua as categorias do projeto educacional, conforme a organização do projeto e seu espaço educativo, cidade educadora, escola cidadã, participação e gestão, ecopedagogia, dialogando com o momento histórico do CEU.

No quarto capítulo, abordamos a intervenção na unidade escolar, com base na investigação e coleta de dados. Para os conceitos de representação e formação profissional, atentamo-nos a Tardif (2002), Libâneo (1999), Charlot (2013) e outros, sobre as concepções de profissionalidade e prática educativa. Ampliamos nossa análise sobre o objeto com o auxílio

---

<sup>4</sup> Segundo os autores, o espaço-escola é uma construção histórica e cultural. Não é apenas um conjunto arquitetônico, abstrato; sua arquitetura e seus espaços envolvem arte e forma, que ainda estão a descobrir sua potência e poeticidade.

das obras de Freire (2015), Libâneo (2004) e Canário (1998, 2005), além de recorrer, no decorrer da pesquisa, a importantes obras sobre as concepções apresentadas no percurso, como Larrosa Bondía (2002, 2017) e Imbernón (2011), com a intenção de propormos, à luz dos autores e da coleta de dados, meios de intervenção para os desafios que são indicados pelos sujeitos da pesquisa. Por fim, durante a pesquisa, abordamos as entrevistas segundo a perspectiva encontrada na investigação; também resgatamos a assessoria pedagógica do Instituto Paulo Freire sobre a concepção do Regimento Padrão e base para o Projeto Político-Pedagógico, que indicou diretrizes essenciais para as formações dos educadores dos CEUs, na época da implantação, levando à qualidade social e educacional, que é um dos objetivos do projeto na cidade de São Paulo, e que hoje se encontra esquecido.

## CAPÍTULO 1 – DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

### 1.1 Trajetória investigativa

Para a realização da pesquisa será adotada uma abordagem qualitativa, que tem como interesse o enriquecimento da prática educativa, de maneira que seja um importante instrumento para professores e formadores. Embasamos a pesquisa na dialética, enquanto método de análise da realidade pesquisada (GADOTTI, 1995).

Como um processo dinâmico, a pesquisa se atentou à realidade, sendo sensível às modificações que foram ocorrendo durante o processo de investigação. Investigar é um esforço de elaborar conhecimento sobre aspectos da realidade na busca de soluções para os problemas expostos. Durante a investigação e coleta de dados, tivemos problemas devido às paralisações dos servidores<sup>5</sup> e, frequentemente, porque os professores não dispunham de tempo para participar da entrevista. Fomos recebidos de maneira amistosa pela gestão escolar, professores e estudantes. Em todas as etapas, portavam-se de maneira a contribuir com a pesquisa e, conseqüentemente, com a unidade educacional.

A princípio, importante mencionar, realizamos um levantamento de dados com os estudantes do grêmio estudantil da escola. Foi um instrumento de cinco questões, respondido por estudantes de diferentes anos e idades<sup>6</sup>. Esse levantamento demonstrou as dificuldades da realidade escolar, em torno do espaço escolar e a organização da unidade escolar, sendo importante, posteriormente, para definição dos sujeitos da pesquisa.

O diálogo com os estudantes, docentes e o professor do Instituto Paulo Freire (IPF) ocorreu em liberdade, com base em um roteiro de perguntas preestabelecidas. Ao longo das discussões, com maior flexibilidade, outras questões eram acrescidas, a partir de uma observação cuidadosa, de uma “atenção flutuante” (THIOLLENT, 1986) das respostas verbais que eram dadas pelos entrevistados, servindo como dados para análise.

Com relação ao universo da pesquisa, trata-se de uma escola pública municipal de São Paulo, de Ensino Fundamental, localizada no extremo leste paulista. Serão sujeitos da pesquisa: três estudantes do 6º ao 8º ano, recentemente matriculados na escola; três estudantes do 9º ano, há alguns anos na unidade escolar (respectivamente, ensino interdisciplinar e ensino autoral);

---

<sup>5</sup> As lutas entre profissionais da educação se tornam permanentes ao longo dos anos, e decorrem de paralisações por melhores condições de trabalho e a manutenção de direitos já adquiridos.

<sup>6</sup> Trabalho apresentado pela pesquisadora no livro *Tempo-memória: educação, literatura e linguagens*, organizado pela Dra. Ana Maria Haddad Baptista, com o título: *Centro Educacional Unificado: memória pedagógica e pistas para a formação docente*.

quatro educadores que estão na unidade escolar desde 2004 e 2005 e que acompanharam as modificações e os processos ocorridos na unidade, na prática pedagógica e espaço educativo do CEU.

O levantamento de dados foi realizado durante o mês de setembro de 2018 com os docentes, e no mês de novembro de 2018 com os discentes. Devido ao fato de o levantamento de informações envolver os discentes recentes da unidade escolar, retomamos a entrevista apenas com eles, em meados de maio de 2019.

Observamos, durante a investigação da pesquisa com os docentes, a importância da formação continuada no início da implementação do projeto pedagógico do CEU, que foi realizada pelo IPF. Assim sendo, realizamos, em meados de julho de 2019, a entrevista com o professor Paulo Roberto Padilha, um dos responsáveis envolvido na formação de gestores e coordenadores na época.

Para a realização de coleta de dados, temos a entrevista semiestruturada e observações de campo, no ambiente escolar do CEU EMEF, mas também voltamos a observar toda a dinâmica do espaço educativo CEU. Realizamos anotações, imagens fotográficas e filmagem das entrevistas para nossa análise. Foi realizada, também, análise de documentos sobre a unidade educacional, o projeto e a legislação em vigor, que podem ser consultados livremente, pois representam uma fonte natural de informações (LUDKE; ANDRÉ, 2017). Os entrevistados são nomeados no texto com a inicial de seus nomes de modo fictício. Apesar de todos terem autorizado a indicação do nome, acreditamos que tal método vá de encontro com o que propõe a presente pesquisa.

Segundo Ludke e André (2017), a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Investigar requer também a atenção sobre o ponto de vista do pesquisador sobre o objeto de pesquisa; ele pode estar contribuindo para, ou negligenciando aspectos importantes da realidade.

A análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.

Visando a uma maior integridade e organização dos levantamentos, durante a realização da pesquisa, retiramo-nos do projeto contraturno que realizávamos na unidade pesquisada<sup>7</sup> e da

---

<sup>7</sup> O projeto desenvolvido mencionado na época da pesquisa é o Grêmio Estudantil e a Jornada Especial Integral de Formação. A Secretaria Municipal de Educação disponibiliza de licença específica para o professor dedicar-se à pesquisa, mas sem remuneração.

formação continuada coletiva, atendo-nos apenas às atividades com as turmas atribuídas para o ano letivo, sendo 6º e 7º anos e uma turma de Educação de Jovens e Adultos, no período correspondente a esta pesquisa.

A princípio, apresentamos à gestora da unidade a proposta da pesquisa, o que foi bem acolhido por ela, que nos orientou que, se houvesse qualquer dúvida, procurássemos a coordenadora pedagógica da unidade, para qualquer esclarecimento sobre a escola, professores e estudantes, a partir daquele momento.

Desta forma, encontramos-nos com a coordenadora na primeira semana de agosto, de 2018, no horário combinado. Ela foi solícita e nos recebeu muito bem. Delimitamos que as entrevistas e observações fossem durante os meses seguintes, setembro e outubro, porém as atividades desenvolvidas seriam analisadas a partir do começo do segundo semestre, em agosto, como constava no calendário escolar da unidade. A mesma não se opôs e nos deu o calendário escolar da unidade e outros informes pertinentes às atividades que ocorreriam, como show de talento, semana da criança etc.

Ao ser perguntada pelas atividades desenvolvidas no espaço escolar do CEU, ressaltou que todas devem ser agendadas; não há preferências no uso do espaço por ser uma unidade escolar do CEU (a EMEF). Segundo a coordenadora, a gestão do CEU é uma “parceria”, pois “não temos preferência nenhuma”.

Ao ser perguntado se, durante seu trabalho na coordenação pedagógica, ou mesmo antes de estar atuando no CEU, já tinha recebido alguma formação sobre o uso dos espaços do CEU e sobre seu projeto pedagógico inovador, a mesma relatou nunca ter recebido e diz que não precisa, pois o CEU não é diferente das outras escolas; aliás, outras escolas e a comunidade podem estar nesse espaço. Relata que tem de buscar parceria, como qualquer outra escola, contando com a importância da UBS, da Casa da Cultura e de outros espaços fora da escola.

Sobre as atividades na escola e como observá-las, a coordenadora ressalta que as que estão no calendário escolar são as atividades; nada sairá daquilo, pois os usos dos espaços, com a gestão do CEU, foram “*pré*” marcados no início do ano. Relatou as dificuldades de usar o espaço em “cima da hora”, sem prévio agendamento, podendo coincidir com outras atividades já programadas e que estejam ocorrendo. Assim, as datas das atividades são aquelas que estão no calendário escolar, prevendo o uso do teatro, da quadra etc.

Após esse momento com a coordenação, relatamos as percepções que obtivemos desse primeiro encontro. Diante do exposto, observamos a coordenadora pedagógica exaurida. Nossa conversa começou às 12h10min e terminou às 12h45min, devido às demandas do dia. Não foi possível perceber, a partir do relato, seu conhecimento sobre o projeto pedagógico do CEU, nem

a importância desse espaço para as aulas dos professores. O uso da palavra “parceria” era uma maneira de estar integrada ao espaço do CEU. Os gestores<sup>8</sup> dos CEUs não tinham a exigência de conceder espaços para as atividades dos estudantes e professores da EMEF; assim, podiam barrar datas e acesso aos espaços. Caso o educador ou ela quisessem fazer um projeto em cima da hora, não teriam como marcar o uso do espaço. Não havia flexibilidade para usar nada, portanto, impedindo a criatividade e a autonomia da gestão educacional e seus educadores.

O relato sobre o uso dos espaços do CEU e esse acesso também à comunidade revela que este era voltado às ideias sanitárias, como sendo um dos objetivos da escola. A menção ao calendário escolar como meio de organização da pesquisa demonstra a burocratização, o modo pragmático do cumprir prazos e regras. Nada é feito no desenrolar das atividades. Os educadores devem seguir os mesmos cronogramas. Falta de criatividade? Falta de acesso a outros espaços?

Tais proposições ficam compreensíveis no decorrer da coleta de dados, como pode indicar a entrevista com os sujeitos da pesquisa. O estudante do 9º ano responde sobre o que melhoraria em sua escola:

**Estudante E:** Acho que seria bom tentar melhorar a burocracia, porque por causa dela a gente deixa de usar vários ambientes que a gente tem aqui na escola.

**Quais burocracias?**

**Estudante E:** O agendamento que tem de ser tipo, muito antes, e por exemplo se a pessoa desiste, e aí fica lá, ou fica vários dias sem uso, e se a gente precisa usar tipo urgentemente pra fazer alguma coisa, você não pode usar, porque tem de agendar bem antes, então eu acho que isso é um defeito.

A partir dos pressupostos, começamos nossas atividades com o projeto de pesquisa, tendo como norteadora essa primeira impressão de como era a organização da unidade escolar, a partir do colóquio com a equipe gestora.

Na organização do questionário realizado com os docentes, abordamos a formação e o tempo na docência, tempo de docência na unidade escolar, relatos do espaço escolar e dos projetos educacionais, atividades desenvolvidas na escola, apontamentos sobre identidade e profissionalização, dentre outros, não menos importantes, que apareceram no colóquio com cada entrevistado. Os docentes foram indicados, primeiramente, com o colóquio com a gestora e depois com a coordenadora, tendo como meio de escolha o tempo de docência na unidade escolar. As entrevistas ocorreram em diferentes espaços: dois educadores na sala de aula da unidade escolar, uma educadora na sala de recursos multifuncionais e uma educadora dentro do

---

<sup>8</sup> Segundo o Regimento, o gestor é a instância máxima de decisão do espaço CEU. A ele compete gerir de maneira democrática, priorizando a participação de todos, inclusive da comunidade. Um dos seus princípios é a democratização do acesso e participação, viabilizando a educação integral e de qualidade social.



espaço da biblioteca do CEU. O tempo de cada entrevista teve enorme variação de duração, demonstrando o entendimento da necessidade em ser ouvidos e valorados.

Os discentes do 9º ano foram indicados por três docentes da turma (Inglês, Geografia, História), os quais apresentaram dez estudantes com as seguintes características: que estivessem há mais anos letivos na escola, fossem participativos nas aulas, com olhar crítico e com boa frequência. Dos 10 alunos, três devolveram o termo de consentimento da pesquisa, permitindo a participação; um não quis participar da pesquisa e outros não trouxeram, mesmo com toda intervenção da pesquisadora.

No questionário com os discentes do 9º ano do ensino fundamental, abordamos as questões sobre o ambiente escolar, as modificações que ocorreram no espaço escolar, práticas pedagógicas e aprendizagem, a interligação da escolarização e o mercado de trabalho e outras que perpassam a nossa entrevista. A entrevista ocorreu no espaço da sala de aula, durante um momento em que estavam em aula na quadra da escola, e teve a duração de dezenove minutos e dezessete segundos.

Os discentes recentes na unidade escolar foram indicados pela chamada escolar, que indicavam suas recentes matrículas. Foi destacado um estudante de cada ano (6º, 7º e 8º ano) e entregue a cada um o consentimento de pesquisa, que prontamente foi assinado pelos responsáveis. A entrevista ocorreu durante a quarta aula, no espaço que estava inutilizado, que era o laboratório de ciências; teve a duração de dezoito minutos. No questionário abordamos sobre a escola anterior, compreendendo o repertório de cada jovem sobre o espaço da escola e quais espaços já foram utilizados por eles na escola pesquisada, e suas concepções de aprendizagem e organização escolar.

Foram realizadas pesquisas no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com o tema centro educacional unificado, com o critério de levantar pesquisas no período de 2017 a 2019, com o intuito de levantar dados das demandas atuais sobre nosso objeto, que vêm sendo desenvolvidas nas universidades, e que possam nos auxiliar no desenvolvimento da pesquisa. Assim, foram encontradas cinco dissertações, que envolvem de forma geral a pesquisa sobre as concepções históricas do CEU, gestão democrática e intersetorial, seu equipamento cultural e uso da biblioteca. Ao ampliar o tema no banco de dados, sem o filtro de ano de defesa, temos o total de 25 pesquisas, sendo 21 dissertações e 4 teses, com o tema centro educacional unificado, demonstrando que nosso objeto vem sendo explorado pelas universidades nos últimos anos. Contudo, ao colocar o tema central de nosso objeto – prática pedagógica no centro educacional unificado –, não temos nenhuma pesquisa que integre nossos levantamentos.

Tais perspectivas demonstram a necessidade de pesquisas acadêmicas que contemplem a realidade escolar e as que visamos discutir. Assim como a pouca quantidade de trabalhos acadêmicos que integrem os desafios da prática educativa e os espaços escolares, auxiliando educadores, gestores e comunidade, levando a novos caminhos e discussões sobre o cotidiano escolar.

Nos levantamentos no *site* da *Scielo (Scientific Electronic Library Online)* e *Google* acadêmico, com o tema centros educacionais unificados (CEUs São Paulo), temos dezesseis resultados de artigos, que auxiliaram, de certa forma, a leitura e reconhecimento sobre o equipamento CEU, seus conceitos e historiografia. No *site* periódico da Universidade Nove de Julho, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, encontramos duas dissertações com o tema centro educacional unificado, defendidas em 2014, sobre acesso aos bens culturais e sobre teatro e educação.

O objeto da presente investigação sempre foi relatado e discutido nas mídias e jornais, desde sua concepção, de certo modo, sempre polêmico.

Para um maior entendimento do que relataram os meios de comunicação, nos últimos anos, realizamos um levantamento de dados sobre o objeto CEU e se teria matérias disponíveis sobre seu espaço educativo e qualidade educacional, nos jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo*, e seu associado jornal *Agora São Paulo*.

Durante o levantamento de dados nos jornais *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo*, analisamos que a grande maioria das notícias veiculadas de 2010 até 2018 retratam a imagem dúbia sobre seu projeto, diante de várias incertezas que são relatadas. Como exemplo, citamos a notícia no jornal *O Estado de São Paulo*, de 6 de dezembro de 2017, assinada por Renata Okumura, com o título: *Aulas marciais são suspensas nos Centros Educacionais Unificados*. A reportagem cita o CEU em Vila Formosa, situado na zona leste da cidade, que, a partir de novembro, tem suspensas suas aulas de karatê, provocando um desalento a todos os frequentadores. Outro exemplo em destaque é a construção do CEU localizado na Vila Carrão, de 80 mil m<sup>2</sup>. Suas obras estão paradas desde 2015. O governo diz não ter verba pública para sua construção. Segundo o governo, a verba daria para a construção de dez creches e que naquele momento a prefeitura teria outras prioridades, além do equipamento estar localizado em uma área sem grande demanda – como destaca a reportagem de Marco Antônio Carvalho e Bruno Ribeiro, no jornal *O Estado de São Paulo*, de 16 de julho de 2017, com o título *Obra de CEU na zona leste de SP tem canteiro paralisado*.

No jornal *Agora São Paulo*, de 14 de dezembro de 2016, com o título *Obras de CEUs de Haddad estão a passo de tartaruga*, Fábio Pescarini informa na reportagem que, durante o

governo indicado, de vinte e dois equipamentos como meta da gestão, é entregue somente um; a reportagem cita que quatorze estariam em obra e sete não teriam nem começado. Em reportagem da *Folha de São Paulo*, de 15 de setembro de 2012, de Fábio Mazzitelli e Diógenes Campanha, com a colaboração de Fábio Takarashi, vemos essa preocupação de como seria a evolução dos chamados “escolões” na rede municipal, no debate eleitoral: *Quem paga a conta da nova escola: Próximo prefeito terá que decidir se vai expandir ou não os CEUs e encarar debate sobre a divisão dos custos dos escolões, cada vez mais altos.*

As prioridades do município para o CEU e seu espaço educativo, diante dos exemplos citados, demonstram a não valorização do poder público do equipamento e da manutenção de suas atividades. Inferimos que esses espaços já indicavam sofrer a fragilização, que atualmente observamos no projeto e estrutura; como consequência, as atividades com os educandos e comunidade sofrem com a falta de investimentos materiais, de profissionais e físico.

No levantamento sobre as unidades educacionais no Centro Educacional Unificado, citamos a reportagem do jornal *Folha de São Paulo*, de 15 de setembro de 2016, de Paulo Saldaña, com o título *Escolas que atendem alunos pobres na Grande São Paulo vão ao topo ‘sem mágica’*. Ele cita a excelente colocação nos índices municipais da escola CEU EMEF Paraisópolis, no ensino fundamental do 1º ao 5º ano, chegando à média de 5,7 no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2015. Essa meta indicada seria para 2021. Ela estaria entre as escolas em locais de extrema pobreza e que conseguem alcançar as metas educacionais. Esta referida reportagem traz a melhora na desigualdade entre as escolas particulares e públicas nos índices do IDEB Brasil; tudo isso em meio à discussão no país da Base Nacional Comum. Durante a reportagem, os educadores relatam que a participação da comunidade, formação continuada e protagonismo estudantil nas escolas foram essenciais para alcançar os objetivos propostos. A participação do coletivo foi importante no processo, indo ao encontro do objetivo do projeto educativo, demonstrando que a unidade educacional dentro do CEU consegue alcançar seu princípio de educação com qualidade e equidade.

Destacamos que a escola, dentro do espaço escolar CEU, conseguiu alcançar seus objetivos, fundamentando-se em um índice de qualidade, mas as trajetórias destacadas na reportagem – protagonismo estudantil, formação continuada e o diálogo com a comunidade – podem ser os caminhos possíveis para alcançar, não apenas metas, mas o ensino de qualidade dos jovens, crianças e adultos em seus espaços.

Por todos esses aspectos, verificamos que o objeto de estudo se encontra, de certa forma, ainda recente na educação municipal para determinações inconsequentes. Podemos afirmar que a princípio, durante a coleta de dados, não observávamos desse modo, chegando a não

compreender as contradições que demonstravam, e desprezando as diversas dificuldades enfrentadas pelos gestores e educadores, contudo após o estudo e análise acurada, as contradições pulam aos nossos olhares atentos. Partimos do pressuposto que não é justificativa, mas compreendendo que diversas contradições motivaram os docentes e gestores, e estas impuseram modificações que influenciaram na perda da qualidade do projeto ao longo dos anos. A investigação considera também as diferentes perspectivas sobre o objeto e propõe uma discussão para avançar na prática educativa. Mas não podemos acolher que a proposta dos CEUs seja distorcida e seu papel primordial seja vislumbrado como “mero projeto político mentiroso”, desqualificando-o e desprezando a importância de seu espaço educativo.

## **1.2 Caracterização da unidade escolar**

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade educacional, a escola tem como missão a construção de uma sociedade melhor, mais justa e de paz, com o objetivo de formação de educandos e cidadãos éticos, que lutem pelos seus direitos e cumpram os seus deveres; preocupados com o bem coletivo, respeitem a diversidade cultural, étnica, de gênero, social; detentores de senso crítico, conscientes, sejam capazes de tomar as melhores decisões e construam os conhecimentos necessários para modificar e melhorar seu cotidiano e o território no qual estão inseridos; saibam ler e escrever de modo a compreenderem o mundo que os cerca (SÃO PAULO, 2017).

São esses objetivos que encontramos no PPP da unidade escolar, que, de certa maneira, vão ao encontro do objetivo do espaço educativo do CEU.

O espaço geográfico da comunidade pesquisada foi formado a partir de 1950, como um amontoado de pequenas vilas, as quais foram formando os bairros. A partir da década de 1960, a região próxima a São Miguel Paulista tem um elevado crescimento populacional. São moradores de pouco poder aquisitivo e, em sua maioria, nordestinos fugidos das secas, do desemprego e da miséria. A história da Vila Curuçá está intimamente ligada ao bairro do Itaim Paulista. Este último começou a receber seus primeiros moradores apenas no final do século 18. Com a chegada da ferrovia Estrada do Norte, antiga Central do Brasil, no final do século 19, o bairro começou a se desenvolver com casas surgindo às margens dos trilhos. Em 1957, o bairro ganhou sua primeira paróquia, a de João Batista. Em 1980, a região foi elevada à condição de distrito autônomo, desmembrando-se de São Miguel Paulista.

Segundo o PPP do CEU EMEF Vila Curuçá, o bairro onde se localiza a escola é dormitório, estando longe do centro da cidade de São Paulo. Porém, está bem localizado, em

meio à via principal e com comércios próximos, centro de saúde, infraestrutura de água, esgoto e energia elétrica. A escola tem parcerias com a Universidade Cruzeiro do Sul<sup>9</sup>, para atendimento psicológico e com os dentistas da UBS Jaraguá.

Em 2018, a instituição possuía 978 alunos matriculados, em treze salas de aula, distribuídos no ensino fundamental de nove anos, organizados em Ciclo de Alfabetização, Ciclo Interdisciplinar, Ciclo Autoral e os de Educação de Jovens e Adultos, estes organizados semestralmente em etapas de ensino. A escola possui o atendimento na educação integral e projetos contratuais do Mais Educação São Paulo. Possui, ainda, uma Sala de Recursos Multifuncionais, em atendimento às crianças com necessidades especiais da rede municipal. A equipe técnica é formada por treze funcionários. Há setenta e um educadores, dentre eles, doze são readaptados. A escola possui uma diretora e dois vice-diretores; há dois coordenadores pedagógicos, todos são servidores efetivos, porém apenas um coordenador efetivo em cargo, e o outro servidor era designado na coordenação pedagógica.

O PPP indica que a comunidade escolar é participativa. Com dados coletados em 2015, temos: 40% de famílias que recebem até dois salários mínimos, e 22% um salário mínimo; 11% com o ensino superior completo e 6% incompleto; temos 36% dos pais e responsáveis escolarizados no ensino médio, 26% com ensino fundamental incompleto e 4% não estudaram; 24% de moradias próprias com até cinco moradores e 19% acima de cinco moradores. Outro dado: 68% das famílias moram no entorno escolar há mais de dez anos; quanto à origem dos pais ou responsáveis, em sua maioria, 60% são da região Sudeste e 39% do Nordeste. Contabilizando, 65% de moradias próprias, 26% alugadas e 9% outras.

A data de criação da unidade escolar é 24/09/2003, com início de funcionamento em 06/02/2004. A inauguração do CEU Vila Curuçá ocorre em 08/09/2003.

O PPP conduz a unidade escolar a uma escola democrática e aprendente, considerando todos os atores em sua organização, com suas dificuldades e potencialidades. Escola que acolhe e contempla todas as diversidades, seja cultural, racial, de gênero, social e econômica, sendo ela comprometida com os direitos de aprendizagem dos estudantes, preparando-os para a vida.

Para o cumprimento do currículo e organização da escola, ela indica que será atuante e integrada com bons projetos e recursos didáticos para serem usados em todas as áreas do conhecimento, além de indicar profissionais comprometidos com o bom andamento da escola

---

<sup>9</sup> O objetivo do projeto contemplava atendimentos aos professores, recursos humanos e administrativos da escola, e estudantes do ensino regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos), pelos estagiários da universidade; mas durante a coleta de dados realizada em dois mil e dezoito, não podemos afirmar se o projeto ocorria normalmente, pois não temos informações e dados sobre o mesmo.

e envolvidos nas atividades planejadas. Desta forma, para alcançar “*A escola que queremos*”, o documento relata que é preciso

[...] conhecer a realidade do aluno, da sua família e da comunidade; acolher as diferenças, reconhecendo que cada aluno é único, aprende de uma forma diferente e vive em um contexto próprio; conhecer os interesses, anseios e/ou o projeto de vida dos alunos e apoiá-los a alcançar seus objetivos, assim como, considerar o estudante durante todo o tempo em que está na escola e não apenas na sua sala de aula e conhecer as famílias de seus alunos, dialogar com elas e criar vínculos para fortalecer o seu desenvolvimento integral. (SÃO PAULO, 2017, p. 7).

Assim sendo, o documento referido nos indica uma unidade escolar que considera os princípios de aprendizagem de seus educandos, organização, currículo dos educadores e funcionários. Observamos que o documento não tinha análises atualizadas da unidade escolar e que os levantamentos eram de meados de 2015, necessitando de reformulação para conseguir alcançar os objetivos propostos pela unidade educacional. Contudo, o referido documento indicado na pesquisa e utilizado nesta investigação vai ao encontro com as diretrizes do CEU, conceituando e auxiliando no desenvolvimento das práticas pedagógicas de seus educadores, segundo o Currículo da Cidade.

Imagem 1 – CEU EMEF Vila Curuçá, agosto de 2018



Fonte: arquivo da pesquisadora (2018)

O ensino fundamental da rede municipal de São Paulo tem a duração de 9 anos e é organizado em ciclos<sup>10</sup>. Cada ciclo tem a duração de três anos cada, denominados de Ciclo de

<sup>10</sup> No *site* da Secretaria de Educação do Município, temos em fácil acesso o Currículo da Cidade de São Paulo, contemplando todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares, com os eixos, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos) e Ciclo Autoral (7º, 8º e 9º ano).

Cada ciclo compreende os objetivos de aprendizagem definidos por um currículo e Projeto Político-Pedagógico que assegure os conhecimentos e habilidades, respeitando seus ritmos, condição social, cognitiva e afetiva. Segundo essa proposta de ciclos, a equipe escolar deve reinventar suas práticas, de forma que a organização do trabalho contemple a integração e a participação.

O Currículo da Cidade de São Paulo orienta-se pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que fundamenta o que os estudantes têm direito ao longo da Educação Básica e o desenvolvimento de suas competências. O currículo foi construído de maneira coletiva entre professores e educandos da rede e se fundamenta em três conceitos orientadores que são: educação integral, educação inclusiva e equidade.

O artigo 32º da LDB estabelece, em quatro incisos, o objetivo do ensino fundamental:

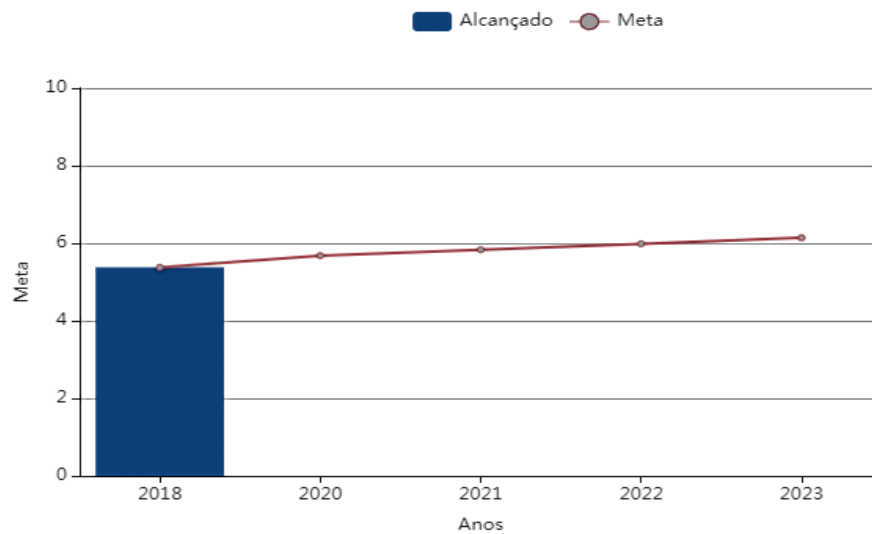
- I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo;
- II – A compreensão do ambiente natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – O fortalecimento dos vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996).

Diante desses norteadores, temos no ensino fundamental municipal o que está disposto no Plano Nacional da Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, no seu artigo 11: o chamado IDEP (Índice de Desenvolvimento da Educação Paulistana), que propõe medir o desempenho das escolas pelas avaliações de desempenho na Prova São Paulo (que avalia os estudantes do 2º ao 9º ano, em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza) e o fluxo escolar. Segundo o IDEP, esses dados têm o objetivo de traçar informações para um perfil da rede municipal, identificando boas práticas e planejando estratégias pedagógicas. O IDEP é calculado para cada escola e varia de 0 a 10.

O IDEP tem metas estabelecidas de cinco anos, a partir do ano de 2019, e leva em conta os índices de nível socioeconômico e indicador de complexidade de gestão, compondo assim cada grupo de escolas. Esses dados se encontram em sistema integrado, de acesso à comunidade, educadores e gestores, através dos meios eletrônicos.

O gráfico abaixo apresenta as metas estabelecidas para os anos finais, e o IDEP calculado, com base no grupo da escola.

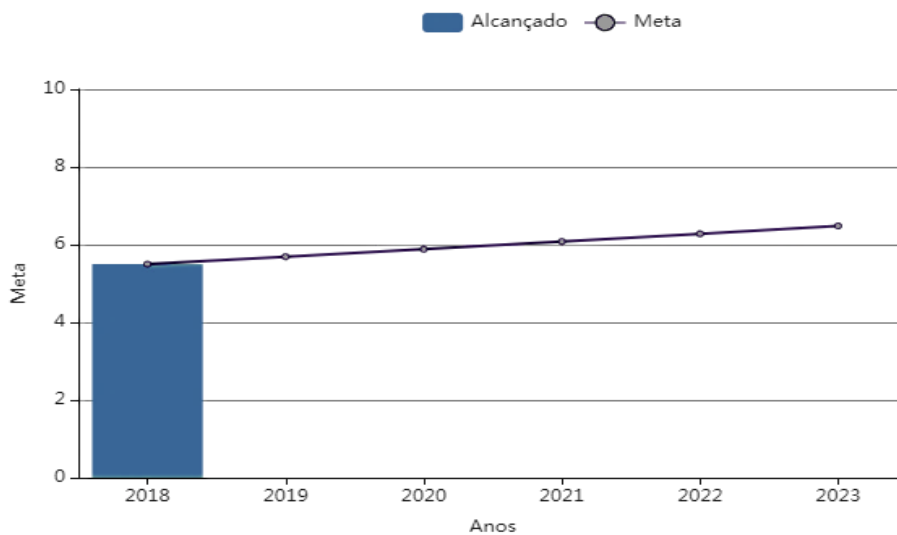
Gráfico 1 – IDEP: anos finais



Fonte: <http://serap.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 5 ago. 2019.

O gráfico abaixo apresenta os dados dos anos iniciais e a meta estabelecida para a escola. Para o ano de 2018, o índice foi calculado utilizando as notas da Prova São Paulo das edições de 2017 e 2018.

Gráfico 2 – IDEP: anos iniciais



Fonte: <http://serap.sme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 5 ago. 2019.

Os índices de 2018 da unidade escolar, para o ensino inicial, é de 5,49 e dos anos finais é de 5,37. Ao verificar os resultados, observamos dados aproximados do índice final, o que causou imprecisão no resultado e em sua leitura. Entretanto, segundo indicam, ambas as metas foram alcançadas pela unidade escolar.



Durante as observações do ambiente escolar, ocorridas a partir de agosto de 2018 e retomadas em julho de 2019, verificamos o espaço escolar da EMEF e atentamos para os espaços citados por Padilha e Silva (2004) e o relato dos sujeitos da pesquisa. Os discentes nas entrevistas citam também o teatro, o laboratório de ciências, sala de vídeo e de leitura, e a biblioteca do CEU; contudo, não conseguimos as imagens no dia da coleta de dados<sup>11</sup>.

Entretanto, segundo nossas observações de campo, o laboratório de ciências tinha poucos materiais, e também contemplava materiais e bancada para a aula de artes<sup>12</sup>; a sala de vídeo não era utilizada pelos docentes e discentes, pois havia uma turma em aula permanente<sup>13</sup>; a sala de leitura tem um docente, que não necessita ser da área específica, mas que realiza vários projetos em um ambiente amplo, com bonitos tapetes coloridos e *puffs* no espaço, sem mesas e cadeiras; a biblioteca do CEU tem grande espaço com mesas e cadeiras diversas, dois computadores antigos e um regular acervo de livros, o espaço necessita de materiais atualizados e de bom estado para viabilizar melhor atendimento a todos os estudantes e comunidade. O teatro “amplo e bonito”<sup>14</sup> consegue ser o espaço mencionado de modo especial pelos discentes; nele não verificamos nada que negava as falas dos estudantes.

Imagem 2 – Corredor de entrada, acesso à EMEF



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Imagem 3 – Parquinho das crianças do fundamental



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

<sup>11</sup> O espaço estava fechado no dia da coleta de dados e não conseguimos a imagem.

<sup>12</sup> No espaço intitulado laboratório de Ciências, não observamos materiais como kit básico para experimentos e laboratório ou microscópio. A bancada adequada e pincéis estavam no ambiente.

<sup>13</sup> Os estudantes citam esse espaço, com televisão, mesa e cadeiras, que um dia já foi utilizado pelos educadores no cotidiano escolar.

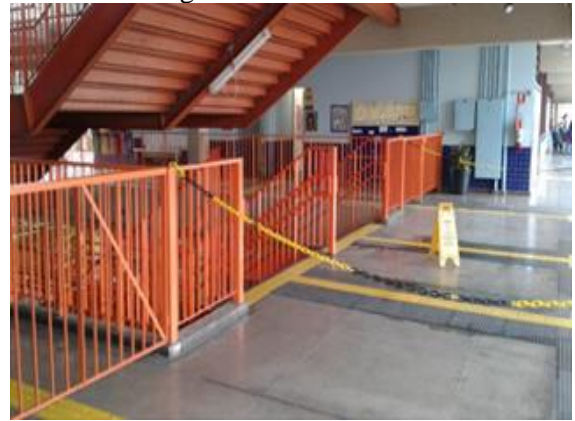
<sup>14</sup> O teatro construído no princípio do projeto tem capacidade para quatrocentas e cinquenta pessoas e tem diversos equipamentos. Os educandos relatam a relação afetiva com esse espaço diferenciado, em palestras, exibição de filmes, peça teatral e musical, apresentação dos estudantes em projetos, entre outras atividades.

Imagem 4 – Acesso à entrada da EMEF



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Imagem 5 – Entrada da EMEF



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Imagem 6 – Pátio escolar



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Imagem 7 – Pátio escolar



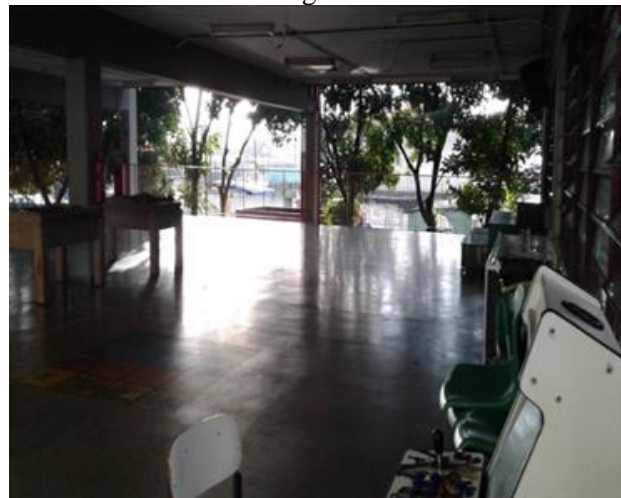
Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Imagem 8 – Bebedouro



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Imagem 9 – Pátio



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Imagem 10 – Acesso às salas de aula



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Imagem 11 – Corredor da escola



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Imagem 12 – Refeitório escolar



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Imagem 13 – Piscina CEU



Fonte: arquivo da pesquisadora (2019).

Segundo as imagens, constatamos uma arquitetura que, de modo geral, encontra-se preservada. Vimos excesso de cadeiras no pátio (devido à troca de cadeiras e mesas que ocorria). Presenciamos a chamada “escola aberta”, com a acústica ruim, citada durante a entrevista com os educadores. Segundo Padilha e Silva (2004), houve, pelos arquitetos responsáveis, o cuidado em garantir, entre os espaços do equipamento, uma relação orgânica e que facilitasse a circulação; contudo, os pavimentos educacionais são separados por uma corrente de plástico colorida, como demonstrada na imagem do acesso e entrada da unidade educacional, impedindo a circulação entre os pavimentos educacionais<sup>15</sup>. Salientamos que as imagens levaram em conta os sujeitos da

<sup>15</sup> Abordaremos as mudanças arquitetônicas que foram alvo, desde o início das críticas, ocasionando diversas modificações. Compreendemos a importância da organização e segurança, preocupantes e necessárias no mundo atual, mas é relevante analisar o fato da possível ausência de diálogo e ações entre comunidade, gestão CEU e a escola. A percepção de tal objeto desqualifica a relação orgânica e livre entre escola, unidades e comunidade.

pesquisa e os acessos da EMEF dentro do CEU, mencionados por Padilha e Silva (2004). A sala de aula ou acesso à gestão do CEU pouco foi mencionado pelos estudantes, e apenas os acessos à quadra escolar (que se encontra no prédio da gestão do CEU) durante as aulas e o uso do teatro. As salas de aula se compõem tradicionalmente de mesas, cadeiras e lousa de giz, com um armário tamanho mediano, feito de cimento, bem-acabado e pintado, estando localizado no fundo da sala de aula. Há grandes janelas abertas e bem distribuídas (imagem 10) formando um ambiente claro e dialógico, aberto similarmente a todas as movimentações que ocorrem no corredor, e também a barulhos de todo espaço do CEU.

O projeto educacional do CEU, em sua inauguração expõe em seu marketing<sup>16</sup> um projeto que é intitulado como “*O maior programa de educação do país, que só São Paulo tem*”, com imagens do ambiente escolar ocupado por estudantes e comunidade, com arte e música, interligada à educação, onde os bairros periféricos teriam acesso aos bens culturais de qualidade. Mas passado mais de uma década, fica notório que a arquitetura em si não impõe ao espaço educação, e sim planejamento e práticas para implementar realmente um projeto de educação.

Analisando o relato dos educandos sobre a integração de atividades na escola ou com as unidades dentro do espaço CEU, ou algum projeto que tenham vivenciado e gostariam de citar, qualquer um recente ou que se recorda, temos a seguinte resposta:

**Estudante A:** Professora eu lembro só do Recreio nas Férias, só... esse tipo de atividade, recreio nas férias ficar fazendo atividades... esse tipo de coisa...

**Estudante E:** Tipo, atividade muito diferenciada assim acho eu que não tinha, geralmente vai de cada professor, que escolhe fazer uma atividade diferenciada, dentro da sala, por exemplo no 4º ano quando eu chegava aqui, minha professora ensinava matemática com atividade divertida, tipo ela trazia chocolate, suco, água, jarra, mas era tudo do bolso dela, tipo a escola não oferecia nada, então tipo vai muito do professor fazer alguma coisa diferente ou não.

Na perspectiva dos discentes, não lembram de atividades de integração, relatam uma atividade que para o discente teve um significado, e que indica ser um planejamento apenas do professor, sem intervenção de agentes externos; citam a autonomia do educador em realizar sua atividade que é valorizada pelo estudante entrevistado. Entretanto, não conseguimos perceber nos relatos a presença de trabalhos coletivos, e entre as unidades educacionais nenhuma integração.

Segundo Libâneo (1994), o ambiente escolar com condições físicas e materiais pedagógicos pode favorecer o clima de coletividade. O educando deve ser incentivado a colaborar com o bem-estar de todos; também os pais, comunidade e educadores podem auxiliar na possibilidade de tornar esse ambiente adequado ao trabalho docente.

---

<sup>16</sup> “Campanha de Governo – CEU: Prefeitura de São Paulo Marta Suplicy” – no link do Youtube <https://www.youtube.com/watch?v=kniFZRRrIKU&list=WL&index=8&t=0s>.

O ambiente escolar pode exercer, também, um efeito estimulador para o estudo ativo dos alunos. Os professores devem unir-se à direção da escola e aos pais para tornar a escola um lugar agradável e acolhedor. Por mais pobre que seja uma escola, sempre há possibilidade de torná-la mais limpa, mais arejada, mais higiênica. A sala de aula fica mais atrativa com cartazes, ilustrações. (LIBÂNEO, 1994, p. 116).

O professor, diante do seu trabalho docente, tem um compromisso ético e social relevante na sociedade. O trabalho docente é o exercício profissional que vem contribuir com a preparação de cidadãos ativos e participativos na sociedade, sendo sua ação indispensável para a democracia (LIBÂNEO, 1994). Assim, é imprescindível uma preparação profissional sólida para o trabalho docente, mas também de um ambiente escolar que valorize e suscite meios para o ensino e aprendizagem, tornando esse ambiente adequado à prática pedagógica.

Entretanto, Charlot (2013) explica que temos uma grande contradição, em relação ao sucesso escolar. O educador deve favorecer o processo de ensino-aprendizagem, propondo meios para suscitar a atividade intelectual ao negociar e procurar novas abordagens dos conteúdos. Contudo, se este se recusa a entrar na atividade intelectual que lhe é apresentada, ele não aprenderá; quem aprende é o estudante e o papel da escola é primordial nesse aspecto. “Fracassa o aluno que não estuda, mas fracassa também o aluno que desenvolve na escola uma atividade outra que não aquela que caracteriza a escola” (CHARLOT, 2013, p. 147).

**[Estudante 9º ano]**

**O que você indicaria para melhorar o ensino na escola?**

**Estudante A:** O que melhoraria, eu acho que nem é a questão da escola, acho que são os alunos... porque a maioria, tipo a gente mesmo na nossa sala, em matemática a gente ama, ama as nossas aulas de matemática, pelo menos nos três aqui... aí a gente nunca conseguíamos prestar atenção direito, nem sabe... não conseguia fazer as atividades que eram pra serem feitas, por causa dos nossos próprios colegas, uns prestam atenção outros não e tal; eu acho que a questão é os alunos mesmo.

**[Estudantes recentes]**

**Estudante A:** Ah eu acho que deveria ter mais passeios, porque até agora não tive um passeio assim... e principalmente os 7º pra frente, eu acho que não tem muito não...

**Estudante K:** Não só passeios de diversão (todos falam ao mesmo tempo a palavra aprendizagem) mas de aprendizagem...

**Estudante A:** Isso tipo de aprendizagem, museu, enfim...

**Estudante J:** Histórico...

**Estudante A:** É! É isso!

**Estudante K:** E tem de mudar as condições do livro como falei...

**Estudante A:** Eh e também, tipo eu acho, que tem muito, tipo tem pimbolim, tem aquele negócio lá... mas acho que poderia ter mais jogos, assim eh pra praticar.

**Estudante J:** Eh pra praticar.

**Estudante A:** Pra treinar, campeonatos, de xadrez, dama, cartas baralho.

**Estudante K:** Baralho é viciante (riso).

**Algo como vídeo game? Eletrônicos? Alguma coisa nesse sentido?**

**Estudante K:** Pode ser...

**Estudante A:** Eletrônico eu acho que tipo tudo bem, computador e tal, só que tipo...

**Estudante J:** Pode dificultar na aprendizagem, né!...

**Estudante A:** Eh, celular e taus, tudo bem, tem gente que usa porque às vezes não tem como voltar e tem que ligar para os pais pelo celular...

**Estudante K:** Essa questão do celular mesmo, que não pode usar o celular vai que a pessoa é comandada pelos pais pelo celular, e quando tipo o pai manda a mensagem está em um lugar e não pode pegar a pessoa pra ela ir sozinha e ela está sem o celular!

Segundo a perspectiva das entrevistas, os primeiros estudantes questionam o senso comum, que eles não gostam de matemática ou de aprender. Demonstram querer aprender, mas a sala de aula não favorece o aprendizado (indisciplina ou desinteresse?). Na segunda entrevista, os estudantes recentes dizem querer aprender em diferentes espaços, onde pode trazer conhecimento e desenvolver a intelectualidade, mas a escola não favorece a aprendizagem e o desenvolvimento estético. Eles indicam o uso da tecnologia (celular), mas quebram o paradigma que a tecnologia é tudo, e que o estudante apenas quer usar o celular sem critério. Segundo eles, a importância do celular seria para falar com os pais ou responsáveis. Assim, a importância da escuta da comunidade escolar para a prática educativa e organização escolar, visando não à normatização e controle, mas avançar na escolarização para um lugar de *sentido e experiências*.

Importante salientar que, durante o levantamento de dados com os sujeitos da pesquisa, todos se mostram ansiosos em relatar a contribuição da escola, e também as suas várias contradições. Segundo Larrosa Bondía (2004), sentimos necessidade de contar, de falar sobre o que nos acontece; a troca de experiências e diálogo deve fazer parte de nossa atividade diária, pois em nosso cotidiano estamos ligados pela troca de *experiências*, somos marcados e entrelaçados por uma rede de fios. Muitas vezes, esse exercício de falarmos de nosso espaço escolar e dos conceitos da instituição podem não ocorrer, sendo oprimidos e negligenciados. Isso é lamentável, porém, presumido em um mundo da informação (LARROSA BONDÍA, 2002).

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) salientam a importância dos *lugares coletivos* de trocas, como essenciais para os *saberes da experiência* dos docentes; indicam as *jornadas escolares* e outros momentos criados, que propiciem a troca de *saberes*.

Tendo em vista os conceitos de Chartier (1988) sobre a leitura como *ato concreto*, as representações que cada sujeito abordou e a que foi exposto na pesquisa sofrerão o processo de construção de sentido e interpretação de cada leitor. Recebemos cada sujeito durante a coleta de dados, com a escuta e observação sistemática, e seguimos o desenvolvimento da dissertação embasados nesses propósitos. Desta maneira, tentamos não nos envolver, trazendo a neutralidade e saindo da intricada *imaginação, formas institucionalizadas* ou senso comum, pois

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa dos outros, por ela menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a

justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1988, p. 17).

Na investigação com os educadores, tivemos a perspectiva que o educador tem muito conhecimento sobre seu fazer pedagógico e seu local de trabalho, mas isso não acaba sendo valorado no cotidiano escolar. Durante a entrevista, todos falaram abertamente e de modo agradável sobre suas práticas e memórias que tinham sobre a escola. Os educadores estão na unidade educacional desde o ano de 2005. Temos a indicação de um educador que já estava no projeto CEU desde sua implementação em 2004, quando acessou o cargo de Técnico de Esportes. Sendo assim, todos observam seu espaço escolar de maneira positiva, mesmo que cada um aponte dificuldades impostas em suas atividades educativas ao longo desse tempo.

Os estudantes do 9º ano demonstravam certa ansiedade ao relatar, pois estavam para sair da escola e tinham necessidades de serem ouvidos em seus problemas diversos, considerando a falta de comunicação que, segundo os relatos deles, ocorria na escola. Esse fato fica claro ao relatarem que o problema não é o espaço da escola e sim como vem sendo organizado para o ensino, fato é que, ao relatarem sobre os ambientes e espaço escolar, mostram-se felizes e que vão sentir falta de toda infraestrutura que a escola ofereceu a sua formação. Os estudantes recentes são os mais entusiasmados em relatar e indicar meios de melhorar a escola. Durante toda a entrevista, falavam juntos e contribuía de modo a valorizar os professores e espaço escolar. Entretanto, deixam claro que compreendem o espaço escolar como meio de ensino e cidadania, questionando algumas “regras” que em nada influenciavam a qualidade do ensino.

Qual o sentido do que fazemos no cotidiano escolar? A prática educativa e organização escolar propicia a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes? (CHARLOT, 2013).

**Estudante A:** Eu vejo que o aprendizado tá melhor aqui, na minha antiga escola era péssimo, eu vejo que tipo... os alunos são mais comportados assim... não falam na maneira assim de se vestir... tipo eu acho um absurdo as vezes o vice diretor falar das calças rasgadas, claro que tem menina que abusa do poder, e tipo tem meninas que só vem com o joelho de fora, só o joelho, e eles reclamam por causa disso, não vejo sentido nisso. Mas eu vejo que essa escola, de resto, é muito melhor que a outra.

A organização escolar e do trabalho didático requer entender a sua realidade escolar, e observar com atenção suas características, fundamentando suas intervenções em uma formação de cidadão, que dialoga coerentemente e questiona sua sociedade e sua própria ação, assim contribuindo com seu ambiente como um todo, envolvendo a sociedade nas transformações que almejamos.

Viñao Frago e Escolano Benito (2001) cita a descrição da *Cartas sobre la educación, carta IX da Condessa de Genlis*, na qual a baronesa de Almane cita o plano de educação de seus filhos na quinta (campo) onde decide viver, longe de Paris. O mesmo se surpreende com a *mansão escola*, na qual a baronesa valoriza em suas preferências o lugar e espaço para seus filhos desenvolverem a intelectualidade em sua sequência didática diária (paredes, tapetes, corredores e peças com temas históricos e geográficos clássicos e mitológicos; mapas, biblioteca, coleção de minerais, jardim com plantas habituais etc.), e também os aspectos do jardim e o uso do terreno com três pequenos montes, para os filhos se divertirem e fazer exercícios, fortificando-os.

Numa ordem racional disposta com uma finalidade estética, outra ordem funcional – também, por sua vez, racional – impõe uma configuração diferente do espaço. A educação ilustrada, metódica, leva dentro de si, qual um germe, entremeados, aspectos – o jogo, a educação física – que rompem a arquitetura ordenada do jardim neoclássico e abrem os olhos e, com eles, a mente e o corpo, à sensibilidade romântica e ao espaço natural e selvagem, não regulado. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 137).

A instituição escolar tem seu local fixo e estável e regimentos ordenados, tem natureza própria e um lugar específico que o constitui como espaço escolar; contudo, o desafio é desvencilhar da regulação imposta e fria, para adentrar a escola viva e de possibilidades para o ensino e aprendizagem. A unidade escolar pesquisada, em suas imagens e relatos dos educandos, demonstra as dificuldades que vem enfrentando sobre esses aspectos. Sua estética escolar propicia em seu espaço meios de ampliar a aprendizagem dos estudantes, mas sendo regulada e organizada de modo rígido, material e oculto, impõe em seus estudantes a normatização que vivenciam também fora da instituição escolar. Desta forma, o intento da educação com qualidade e escola inovadora, indicada em seu projeto, dificilmente acontecerá, perdendo a sociedade e a comunidade escolar.



## CAPÍTULO 2 – TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A análise histórica é importante e privilegiado objeto para a construção do conhecimento e compreender o sistema escolar, em seus lugares de aprender e ensinar. Segundo Escolano Benito e Viñao Frago (2001), a escola expressa significações *afetivas* e *culturais*, ao trazer a ele, em seu relato pessoal sobre a escola em sua obra, importantes e decisivas *aprendizagens espaciais* e formação sobre seu próprio *esquema corporal*. Sendo a escola um espaço e lugar, *material* e *físico*, mas também uma *construção cultural*, o espaço escolar não é *neutro, sempre educa*. Isto posto, o espaço escolar é uma importante fonte de aprendizagem, e significativo elemento para o currículo, que se deixa transparecer nas diferenças de apropriação dos meios de aprender e ensinar dos sujeitos e, de modo significativo, das massas populares.

O projeto CEU teve como eixo todo um histórico de tentativas de projetos pedagógicos, em atendimento às classes populares e em tempo integral. Anteriormente, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, no Brasil, igualmente, temos a defesa de uma educação integral e garantida pelo Estado. Todavia, é no projeto educacional de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), “Escolas Parque”, no estado da Bahia, e depois em Brasília, e nos Centros Integrados de Educação Pública, os CIEPs de Darcy Ribeiro (1922-1997), no estado do Rio de Janeiro, que temos as primeiras inovações escolares com esses fins. Observamos a retomada do projeto CIEPs na década de 1990, e os chamados CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança), que depois mudam para CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança), mas cujo projeto, apesar de todo atendimento à população, é descontinuado.

Neste capítulo faremos um conciso levantamento sobre a história das instituições escolares e prédios escolares, com seus conceitos de educação escolar pública, de qualidade e equidade, em Souza (2009, 1998, 2008), Saviani (2007), Saviani *et al.* (2004), Faria Filho e Vidal (2000); e como espaço de aprender e educação integral, em Dórea (2013), Vidal (2013), Cavaliere (2010), Silva (2009), contribuindo com a análise sobre o espaço escolar e a educação escolar.

### 2.1 “Renovação” escolar: espaço escolar e os grupos escolares

Em decorrência da República, houve o intento de importantes modificações no campo educativo, para superar os problemas deixados pela monarquia no país. A influência do positivismo de Comte, que defende o conhecimento científico e os ideais de progresso, ordem

e disciplina, são conceitos renovadores das correntes de pensamento educacional, que propõe a educação escolar, a divulgação do saber e cultura com equidade.

Os debates, na época, envolviam resolver o problema da instrução pública e, também, viabilizar um sistema nacional de ensino, tendo como discurso a educação como maneira de resolução dos embates enfrentados pela sociedade na época<sup>17</sup>; contudo, a instrução pública não foi prioridade e os estados enfrentam o impasse. O estado de São Paulo, como precursor, implanta sua reforma educacional, estabelecendo o ensino graduado na Escola Normal e a implantação dos grupos escolares.

Os grupos escolares foram criados inicialmente no estado de São Paulo em 1893, indo posteriormente para outros estados, e tinham a proposta de reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas; com essa modernização, houve a iniciativa em construir prédios públicos para esse fim.

Segundo Souza (1998), os grupos escolares consistiam em escolas primárias com um programa completo de ensino enriquecido e enciclopédico, utilizando os mais modernos métodos e processos pedagógicos existentes na época. Outro destaque é a formação do profissional para esse modelo que propunha o Estado, para o modelo da *construção do saber* e o *saber-fazer*, com a *fragmentação do trabalho pedagógico*, onde cada professor tinha um horário, um programa e a *redistribuição do poder* no interior da escola<sup>18</sup>.

Os grupos escolares também eram conhecidos como escolas graduadas, já que possuíam turmas seriadas, as quais reuniam as principais características do modelo utilizado no final do século XIX em diversos países da Europa e nos Estados Unidos, para possibilitar a implantação da educação popular.

O modelo da escola graduada, amplamente em voga nos países europeus e nos Estados Unidos desde meados do século XIX, compreendia um tipo de organização didático-pedagógico e administrativa da escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Ele pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula. (SOUZA, 2008, p. 41).

---

<sup>17</sup> Transformações econômicas, sócio-políticas, ideológicas e históricas, com a abolição da escravatura em 1888 e a proclamação da República em 1889. A grande massa popular era ineducável, os analfabetos, mendigos, mulheres e praças de pré, vigorando assim as grandes oligarquias (CARTOLANO, 1994).

<sup>18</sup> Nesse processo, temos a substituição do método individual para o simultâneo, e a escola unitária é substituída pelo prédio com várias salas e professores, definindo os métodos de ensino e currículo. A modernização e os avanços educacionais republicanos estavam ligados às reformas dos países europeus e Estados Unidos, e também, a missão em formar crianças com valores morais e civis (de asseio, ordem, respeito aos superiores, pontualidade) que serão as bases da formação educacional na primeira infância ao longo das décadas e século seguinte.

Segundo Saviani (2007), os grupos escolares constituíram um fenômeno tipicamente urbano, já que no meio rural ainda predominou as *escolas isoladas* por muito tempo. Os grupos escolares foram escolas eficientes, para a seleção e a formação das elites, pois o ensino para as massas populares era um objetivo secundário. Segundo o autor, a questão do ensino para as massas populares só esteve presente na reforma paulista de 1920, de Sampaio Dória. A reforma Dória tinha o objetivo de instruir a todos na educação primária. Essa primeira etapa, realizada em dois anos, seria gratuita e obrigatória para todos, alfabetizando as crianças em idade escolar de modo rápido, mas recebeu muitas críticas e não foi implantada. Contudo, a partir dela, vemos surgir no país vários projetos, que visavam sanar o problema do analfabetismo e educação primária.

Segundo Souza (1998), há uma ampliação de programas e também uma criação da *Escola Modelo*, na Escola Normal de São Paulo, que visa servir de prática de ensino e experimentação para os *alunos-mestres*. “A reforma ampliou os programas do ensino primário e normal, excluiu a educação religiosa, reafirmando a laicidade da escola pública, e adotou o método intuitivo como marco da renovação educacional” (SOUZA, 1998, p. 40).

Saviani (2007), sobre o método intuitivo, enfatiza que no método prevalecia o ensino concreto, racional e ativo, sendo utilizados para isso materiais pedagógicos que desenvolvessem a observação e a percepção sensível dos estudantes, como a introdução de caixas para o ensino de cores e formas, gravuras, objetos de madeiras, mapas, linhas, globos e outros.

O cotidiano das escolas graduadas era marcado por uma série de eventos festivos, exposição de trabalhos, visitas, hinos, certificados de honra e premiações a estudantes e turmas, como suas fotos em grandes quadros e respectivos nomes como homenagens. Também, havia solenidades em datas cívicas, que poderia ter suntuoso pronunciamento, sobre a data comemorada e referindo fatos e personagens republicanos, nas quais se exaltava a República. O diretor surge para organização burocrática da escola e disciplinar dos estudantes, e também controle dos professores, surgindo o calendário escolar e inclusão das várias disciplinas, entre elas, os conhecimentos civis e de saúde. Os estudantes são separados por gêneros, mas em igual quantidade de classes, sendo eles classificados nelas, segundo a avaliação de desempenho. Assim, a classificação por série, execução do programa estabelecido, avaliações, disciplina dos estudantes acabam sendo grandes desafios aos professores e ao sistema escolar da época<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> As escolas isoladas, que era grande parte no país, não tinham o mesmo incentivo que as graduadas, sendo seus educadores menos valorados e com menos materiais pedagógicos; além disso, tinham diferentes estudantes de desempenho nas mesmas salas de aula. Procurando solucionar o problema, as escolas isoladas são reunidas em um mesmo local, mas funcionando de forma separada; seria a solução estatal para a não criação de grupos

Segundo Souza (2008), somente os estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, estabeleceram uma rede expressiva de grupos escolares até meados do século XX.

Souza (2009) destaca como foi a expansão dos grupos escolares no estado de São Paulo, e ela identifica que a modernização dos grupos escolares acabou não se efetivando em determinados núcleos urbanos. Segundo ela,

Pela primeira vez, desde a reforma república da instrução pública, realizada entre 1890 e 1896, foi interrompida a criação e instalação de grupos escolares. De outro modo, a política dos reformadores nos anos 20 orientou-se para multiplicação das escolas reunidas priorizando a organização e distribuição do ensino primário nas vilas, distritos de paz e bairros populares nos núcleos urbanos. Assim, enquanto em 1920 havia 52 escolas reunidas em São Paulo, em 1924, o número total dessas escolas passou a completar 327 unidades. (SOUZA, 2009, p. 122).

Segundo Faria Filho e Vidal (2000), os grupos escolares sofreram modificações em sua cultura escolar pelos escolanovistas, que defendiam diferentes pontos de vistas, e também pela grande dificuldade da descentralização administrativa escolar no país. A princípio, as províncias, e depois os estados, são incumbidos de implementar a educação, no chamado Departamento de Instrução Pública; assim, não havia um sistema integrado<sup>20</sup>. As *escolas-monumentos* retratam a cultura escolar, “[...] pela organização seriada de classes, a utilização racionalizada do tempo e espaços escolares e para o controle sistemático das professoras, dentre outros aspectos” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 27).

Os autores destacam três tópicos do sistema público de ensino primário no Brasil, em relação ao lugar físico-arquitetônico e a sua temporalidade: *escolas de improviso*, *escolas-monumentos* e *escolas funcionais*, sendo as duas últimas importantes para o entendimento da escola pública e seu espaço de aprendizagem, modificada pela economia de tempo e flexibilização do fazer pedagógico.

Em 1926, o jornal *O Estado de São Paulo* e Fernando de Azevedo fazem um levantamento pioneiro dos prédios escolares, em busca de conhecer os traços de *brasilidade*, fazendo levantamentos sobre a mensagem *estética, cultural e ideológica* deles, sendo, a partir dos dados, delimitado o estilo arquitetônico neocolonial.

Segundo os autores, Azevedo, como diretor de Instrução Pública da capital do país, implementa no estado a construção dos prédios neoclássicos, e por três anos constrói cerca de

---

escolares em várias regiões. As escolas isoladas e professores leigos são a grande maioria e precursoras da educação primária nas várias regiões do país por décadas.

<sup>20</sup> As diretrizes curriculares e pedagógicas são colocadas com o Estado Novo, pelo Decreto nº 19.402, em 14 de novembro de 1930, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Apenas em 1953 surgirá o Ministério da Educação e Cultura – MEC – contudo, apenas em 1995, a instituição passará a cuidar apenas da pasta educativa, como Ministério da Educação.

nove prédios, que contemplaria o ambiente ideal para os ideais da educação. Esse ambiente escolanovista abrigava laboratórios, salas médica e dentária; bibliotecas e museus são prestigiados e espaços de experimentação são valorados. Com entrada única dos estudantes, e distribuídos em grupos, as cadeiras fixas no chão são retiradas e o formato da sala de aula se modifica, mudando a centralidade da professora e centrando o tempo escolar para o interesse dos alunos. Contudo, os altos custos e a pouca verba que a pasta de Instrução Pública detinha fez com que os modelos não vigerassem e os prédios fossem muito criticados pelos professores e pela imprensa na época, em meio a discussões que pregavam a ampliação do ensino público primário, e os prédios escolares que se identificavam com os grupos escolares não se adequavam.

Os prédios monumentais passaram, nesse momento, a significar a elitização da educação e o desprezo para com a educação dos mais pobres. Ao criticar-se a edificação da reforma Fernando de Azevedo, iniciava-se um movimento que iria permitir uma mudança na concepção arquitetônica da escola no Brasil. Nos anos 1930, no Rio de Janeiro e em São Paulo, uma nova política de edificações escolares se desenhava. Anísio Teixeira, no Rio, em 1933, e Almeida Junior, em São Paulo, em 1936, apresentaram propostas para construção de prédios escolares mais econômicos e simples. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 29).

Assim, vemos no país os ideais escolanovistas renovados e prédios escolares mais funcionais, ampliando as *escolas-padrão*, que buscavam projetos para uma educação rápida e eficiente, ampliando a discussão e projetos que viabilizassem a educação escolar integrada da sociedade.

### **2.1.1 Avanços para educação pública e educação integral**

Com a incumbência dos estados promoverem a educação escolar primária e profissional, as reformas educacionais se dão a princípio no estado de São Paulo, em 1920, com Sampaio Doria; em 1922 e 1923, temos Lourenço Filho em sua reforma no Ceará; em 1925 a 1928, por José Augusto, temos no Rio Grande do Norte; Carneiro Leão implementará em diferentes estados: no Distrito Federal (RJ), em 1922 a 1926, no Pernambuco, em 1928; no Paraná, por Lysímaco da Costa, em 1927 e 1928; Francisco Campos implementará em Minas Gerais, em 1927 e 1928; e, na Bahia, em 1928, com Anísio Teixeira.

Segundo Cavaliere (2010), a educação integral esteve presente na discussão educacional, desde as primeiras décadas do século XX. Nesse momento histórico, movimentos *liberais* e *elitistas* compõem as diversas discussões e projetos políticos, e o movimento Ação

Integralista Brasileira (AIB) propunha uma educação integral que envolvesse o Estado, a família e a religião, como ação educativa. Segundo Cavaliere (2010, p. 249),

Tendo a AIB sido criada como um movimento cultural, que pretendia ser mais do que um partido político, seus planos envolviam a criação de uma nova concepção política e filosófica de mundo, para a qual a escola teria papel fundamental. Em seus documentos doutrinários, pregava que a educação escolar das massas não se limitava a alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos. O movimento tinha como lema a *educação integral para o homem integral*.

Segundo a autora, foram os *integralistas* que assumiram os conceitos de *homem integral*, *Estado integral* e *educação integral* nas primeiras décadas, sendo esse ideário o sujeito moldado e servidor dos interesses do *Estado Integral*, quando os valores morais como o sacrifício, sofrimento, disciplina, obediência, cumprir compromissos, obedecer aos superiores e propagar esses ideais doutrinários, que defendia o ensino público, faziam parte do movimento. Os movimentos revolucionários educacionais tinham em seus debates a dimensão disciplinar, sanitária e alfabetizadora, como propulsora de modificações da nação. Contudo, após esse grande movimento, surgirão figuras importantes<sup>21</sup>, que ampliarão as discussões e projetos políticos na educação primária e educação escolar no país, como os *intelectuais reformistas* do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, de 1932, que, através de um documento elaborado por vinte e seis intelectuais, indicam as reformas necessárias.

Segundo Cavaliere (2010, p. 252, grifo do autor), no manifesto vemos as indicações de uma educação que ultrapassa as dimensões alfabetizadora e sanitária, para as concepções de educação integral e função social:

O termo *educação integral* aparece três vezes no texto do Manifesto, umas delas para contextualizar uma citação do poeta francês Lamartine, revolucionário de 1848 e defensor dessa concepção de educação. A ideia de educação integral presente no documento é a do direito do indivíduo a uma educação pública que alcance diversas dimensões de sua formação. Afirmo o *direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral* e defende a necessidade de a escola aparelhar-se de forma a *alargar os limites e o raio de ação*. O texto utiliza ainda a expressão *formação integral das novas gerações*. Sugere a criação de instituições periescolares e postescolares de caráter educativo ou de assistência social, que deveriam ser incorporadas em todos os sistemas de organização escolar.

Com todas as limitações decorrentes do momento histórico, não vemos o avanço dessas políticas efetivamente no país<sup>22</sup>, mas a partir desse movimento vemos o conceito de educação

<sup>21</sup> As quais podemos destacar por suas concepções de escola (Armanda Álvaro Alberto, Cecília Meireles, Rui Barbosa, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira), apesar das diferenças conceituais, de cada intelectual, ao longo das décadas seguintes e da Era Vargas (VIDAL, 2013).

<sup>22</sup> Nesse movimento temos os movimentos ideológicos dos liberais renovadores e apoiadores da Escola Nova, e do grupo católico mais conservador e elitista (CAVALIERE, 2010) que vão compor os debates sobre educação escolar. Muitos debates e reformas são empreendidos. A princípio, temos a reforma de Benjamim Constant em

integral se desenvolver e as necessidades da educação avançam nas discussões e pesquisas que se seguem, assim como no plenário federal em veementes oratórias, para a *reconstrução educacional* no país. Assim, educação pública, laica, gratuita e obrigatória estavam na pauta dos *pioneiros da educação nova*. Segundo Saviani *et al.* (2004, p. 33), o manifesto dos pioneiros da educação “[...] é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública”.

Vidal (2013) esclarece que, em meio às discussões da elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a defesa do Estado na viabilização da educação pública, Azevedo e alguns dos pioneiros da década de trinta se reúnem e elaboram outro manifesto, intitulado “*Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público: Mais uma vez convocados: Manifesto ao povo e ao governo*”, em 1959, conseguindo cento e oitenta assinaturas. Dentre os vinte seis do primeiro manifesto, alguns se repetem, entre eles, Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto, Anísio Spínola Teixeira, Júlio de Mesquita Filho, C. Delgado de Carvalho. Esse manifesto indicará o coletivo de intelectuais em defesa da escola pública e seus ideais em busca de uma melhor escola para a sociedade brasileira.

Anísio Teixeira não usou em seus textos o termo educação integral, e vai implementar as chamadas escolas integradas, utilizando o sistema *platoon*. Anísio Teixeira, como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, em 1927, vai a estudos por sete meses, para a Universidade de Columbia, onde teve contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, que se tornaram um marco em sua formação teórico-filosófica e para seus projetos educacionais, preconizando que a escola de base e suas instituições não fossem tão instáveis e que preparassem para além do turno escolar e para as etapas seguintes, sem única intenção maior de passar em provões de acesso ao ensino secundário, com turno sempre encurtado e de difícil acesso às massas, devido à desigualdade social, de acesso e permanência.

O sistema *platoon* é introduzido por Anísio Teixeira em 1932, a princípio no Rio de Janeiro e, posteriormente, parecido<sup>23</sup>, na Bahia, em 1947. Esse sistema, em suas concepções, se desloca da importância única do conteúdo a ser ministrado, para a criança a ser ensinada. Esse

---

1890, que cria o *Pedagogium*, para aperfeiçoamento dos professores. Na Era Vargas, há reformas educacionais sem grandes modificações na dualidade educacional. Os ministros Francisco Campos (antiliberal e católico) e depois Gustavo Capanema, que implementará o ensino profissional criando o SENAI e depois o SENAC, abrindo espaço para a formação de estudantes para a nova configuração social e econômica que se instalava.

<sup>23</sup> No estado da Bahia, a cada quatro escolas-classe de mil alunos, deveria coincidir uma escola-parque para quatro mil estudantes, com funcionamento alternado.

sistema nasce nos Estados Unidos, em Detroit, que recomenda que a escola integre as exigências da vida e do progresso da sociedade, tornando a escola mais econômica e eficiente, no uso de seus espaços e recursos.

Regiões menos densas populacionalmente teriam edificadas escolas *tipo mínimo*, com capacidade de 3 classes, 240 alunos. Para atender 1000 alunos, até 12 classes, eram propostas *escolas nucleares*. Aproximadamente a cada quatro *escolas nucleares*, corresponderia uma escola-parque, responsável pela educação física, musical, sanitária; pela assistência alimentar e pelo uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis... Completando o plano, ainda seriam construídas escolas do tipo *platoon* (pelotão), em três diferentes modelos: 25 classes, para 2000 alunos; 16 classes, para 1.300 alunos, e 12 classes, para 1000 alunos. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 30).

Segundo esse sistema, o dia escolar seria distribuído em seis horas, dividido em duas sessões de três horas. O cotidiano das escolas era organizado em quatro períodos de noventa minutos, alternados em dois períodos diários, um com formação elementar (escrita, leitura, matemática) e com mediação de um professor; e outros doze períodos de trinta minutos, distribuídos em dias alternados, sendo seis períodos por dia, com atividades diferenciadas, como: sala de leitura, artes, artes industriais, música, recreio com atividades livres, atividade física, ciência natural, clínica para saúde dos estudantes, refeitório e outros. A *escola-laboratório* auxiliou na observação e sistematização das práticas educativas, abrindo espaço para análises científicas e construção do conhecimento, sobre as práticas infantis no país, como esclarece Faria Filho e Vidal (2000, p. 30): “[...] a proposta de uma ciência da criança brasileira encontrava no alargamento do tempo escolar dedicado diariamente ao ensino e à aprendizagem”.

Nesse formato, era possível a maior movimentação dos estudantes, entre as salas em horários estabelecidos, e, em alguns prédios, poderia não ter auditórios, bibliotecas e salas especiais. Entretanto, a proposta de educação integral idealizada e implementada acabou não se efetivando ao longo prazo. As escolas construídas acabaram funcionando apenas em dois turnos e as práticas educativas nos novos moldes não vigoraram.

Ao final de 1935, época da demissão de Anísio Teixeira da então Secretaria de Educação, o Rio de Janeiro contava com 25 novos prédios escolares construídos em conformidade com o plano diretor. Esses prédios estavam assim distribuídos, de acordo com o tipo arquitetônico adotado: 02 Escolas Tipo Mínimo de 3 classes, 11 Escolas Tipo Nuclear de 12 classes, 05 Escolas Platoon de 12 classes, 02 Escolas Platoon de 16 classes, 03 Escolas Platoon de 25 classes, 01 Escola Tipo Especial de 6 classes e 01 Acréscimo de 12 classes. (DÓREA, 2000, n.p.).

A concepção de educação integral e escola pública perpassa pelos princípios da Escola Nova, nas décadas de 1920 e 1930, baseada na quebra de paradigma do conceito higienista educacional. Além disso, temos as correntes políticas da época que defendiam a educação



escolar ampliada em suas tarefas nacionalistas, sociais, científicas e culturais, as correntes religiosas e as liberais; a primeira hierarquizava e controlava os acessos na sociedade, e a outra se dava pela discussão da democratização e ampliação do ensino escolar elementar e integral. O educador Anísio Teixeira, da corrente liberal, aponta em sua trajetória o ensino integral, a defesa da educação popular de qualidade, o fortalecimento da instituição escolar pública e a ampliação da função da escola, sem dualidades educacionais, inovando nas concepções, à frente das existentes, de um ensino verticalizado e excludente.

## 2.2 Os Centros Educacionais: para além da escolarização

Segundo Dórea (2000), Anísio Teixeira destaca-se por sua proposta inovadora de arquitetura moderna para as *edificações escolares*, onde a escola compõe um importante papel social no *ambiente da cidade*, além de sua proposta de educação integral para a escola pública.

Os princípios escolanovistas têm muitas contradições, mas procuram encontrar caminhos para realizar seus ideais de igualdade em suas reformulações. Em suas concepções educacionais, valorizam a *atividade prática*<sup>24</sup> na tarefa educativa. Em seu movimento, a base de seus conceitos eram a *educação como vida*, para além da escolarização, e uma valorização da educação escolar para resolução das diversas problemáticas sociais.

Anísio Teixeira, após um período de afastamento da vida pública, devido à ditadura da Era Vargas e as perseguições que lhe impunham, em 1950, retorna, com o projeto, no Distrito Federal, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantando a educação em tempo integral para as crianças.

Segundo Cavaliere (2010), o Centro Educacional tinha sua concepção como uma *universidade infantil*, oferecendo às crianças um *retrato da vida social*. Tinha capacidade para quatro mil alunos, que ficavam nesse espaço das 7h30 às 16h30. Sua intenção era a construção de nove centros como esse. O projeto foi elogiado em seus aspectos pedagógicos e arquitetônicos, e também houve algumas críticas, que identificam que as demais escolas do estado estavam precárias. Contudo, Anísio Teixeira, com esse projeto, reaviva as concepções de educação integral no país.

---

<sup>24</sup> John Dewey, dentro das concepções pragmáticas, propõe a aprendizagem por experiência, mediar a aprendizagem pela experiência, sendo ele intelectual essencial para os ideais de democracia e participação. A aprendizagem por experiência, aonde o educando se torna ativo, experimenta e estabelece relações. Desta forma, um desafio à prática educativa do educador que, através da reflexão e mediação, propõe uma prática fundamentada e significativa. O educador, nesse movimento, pode aprender a pensar e encontrar novos significados em seu fazer pedagógico.

Tanto na filosofia social de Dewey, como em todo pensamento do Anísio, a questão da democracia é a questão crucial. A *reconstrução da experiência*, ou seja, a possibilidade de os indivíduos viverem experiências que são, também, pensamento, é o elemento fundamental para a criação do modo de vida democrático. (CAVALIERE, 2010, p. 258).

Anísio Teixeira, em toda sua obra e vida política, dedica-se à ampliação de propostas e acesso à educação integral no país, destacando-se na elaboração da LDB de 1961 e como relator do PNE, em 1962<sup>25</sup>. Neste momento, justamente, indicava às cidades do país com mais de dois mil habitantes a possibilidade de escola integral, pelas escolas-classes ou escolas-parques, modelos desenvolvidos por ele em Salvador. Este mesmo projeto era utilizado em Brasília na década de 1960, como modelo no sistema educacional e seria a referência para todo o país. Isto posto, o sistema educacional brasileiro conduz o acesso à educação integral, mas sem grandes sucessos, pois ambos os projetos indicados por Anísio Teixeira não tiveram o prosseguimento esperado.

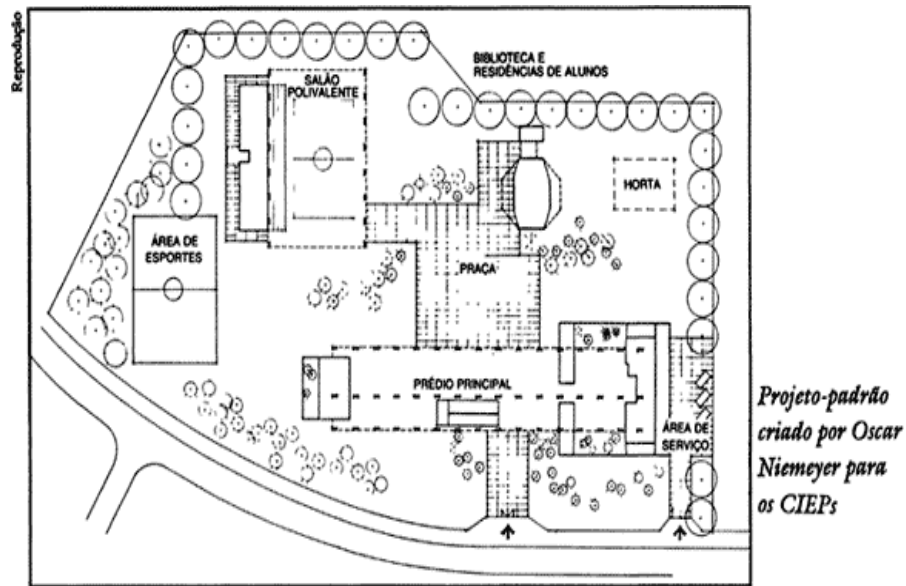
No propósito de retomada dos ideais de participação, democracia e escola pública com equidade, com a democratização e as eleições diretas, vemos seguir-se projetos de centros integrados, como os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) na década de 1980, e na década de 1990, os chamados CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança), que se tornam CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança). Entretanto, vamos nos ater a identificar e qualificar o CIEP, pela sua grande importância para o projeto que vigorará no município de São Paulo, os CEUs.

O CIEP é o projeto educacional implantado no Rio de Janeiro, na década de 1980, pelo governador Leonel Brizola, juntamente com seu vice-governador, o antropólogo Darcy Ribeiro, e com a arquitetura de Oscar Niemeyer: os chamados “brizolões”. Arquitetura simples e de rápida instalação (pré-moldados), o projeto teria o objetivo de oferecer ensino público de qualidade em período integral. Em sua gênese, a proposta visava atender, através dos “pais sociais”, crianças carentes, oferecendo residência e refeições. O ensino, na proposta integral, teria, além do currículo regular, as propostas recreativas, culturais, atividades físicas e estudos dirigidos. Alguns espaços foram equipados com piscinas, atendimento odontológico e médico. O projeto intencionava a educação pública de qualidade social, principalmente aos que viviam no subúrbio. (RIO DE JANEIRO, 1991).

---

<sup>25</sup> Como indica o artigo e os estudos de Cavaliere (2010).

Imagem 14 – CIEPs: projeto padrão



Fonte: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000300004>.

O CIEP, desde 2010, tem seu projeto arquitetônico reconhecido como Patrimônio Histórico e Urbanístico pelo município do Rio de Janeiro, sendo referência para a educação com qualidade social. Atualmente, são 385 centros integrados no município, atendendo o Ensino Básico, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, administrados pelas secretarias municipais e estaduais; contudo, não funcionando em tempo integral e sim em horários de contraturnos, descaracterizando o projeto inicial.

Segundo a tese de Silva (2009), o CIEP onde a pesquisadora lecionou de 1990 a 1993, no município de Nova Iguaçu na rede estadual, já não seguia a proposta inicial educativa do projeto. Por exemplo, a instituição não recebia nenhum profissional de apoio (recreação ou professor da sala de leitura) e a merenda era oferecida em um único momento. Contudo, segundo a pesquisadora, havia um ambiente educativo para a escolarização, pois os educadores acreditavam no projeto. No entanto, não havia vontade política no estado para dar continuidade ao projeto.

A pesquisa elucida que o CIEP foi constituído por uma vontade política, que visava sanar os graves problemas de aprendizagem; para tanto, vão sendo criados momentos de abertura de discussão com os educadores. O Programa Especial de Educação (PEE), de modo inovador, amplia a discussão com a rede de educadores, elaborada pela Secretaria de Educação em 45 teses, divididas em três grupos, que são: “[...] análise da situação e dos problemas da escola pública; as diretrizes do programa educativo do governo; o papel e a participação dos professores no programa educativo” (SILVA, 2009, p. 7). Contudo, apenas a segunda tese

mencionada foi amplamente discutida, sendo as outras aprovadas sem nenhuma modificação. No “Encontro de Mendes”, em 1983, os educadores indicaram suas reivindicações, e a princípio não ficaram envolvidos com o projeto CIEP.

Entre suas reivindicações, citamos a melhoria dos prédios escolares e do mobiliário, atendimento e recuperação da defasagem dos estudantes, ampliação do tempo dos estudantes na escola, formação continuada e plano de cargos e salários aos professores. Contudo, os professores não foram atendidos de maneira geral nestas reivindicações e o plano do governo deu continuidade à implantação do CIEP, visando, na educação integral, a seu status político.

A formação continuada para o projeto se deu apenas em dois anos no período do governo de Brizola, sendo o primeiro CIEP inaugurado em 1985. Em seu retorno ao município em 1991, ele inicia novamente as demandas educacionais e a retomada do projeto, retornando às formações dos educadores e gestão, e também à formação para os funcionários, chamada em ambos os casos de treinamento.

Assim, atualmente, o projeto CIEP vem sendo desenvolvido, mas com profundas modificações, que impactaram a sua continuidade, principalmente pelas mudanças políticas que envolveram o projeto ao longo das décadas, com perdas irreparáveis. Inferimos que as abordagens sobre escolarização são muito diversas de outrora, sua função de preparação para a cidadania e o trabalho é analisada. Compreendemos que os conceitos empreendidos no projeto por si só se modificariam. Contudo, o impacto na educação escolar das populações atendidas, devido a sua descontinuidade, é enorme.

Atualmente, outras políticas públicas, como o *Mais Educação*, vêm favorecer a educação escolar integral e ampliação do horário integral nas escolas públicas do país, ampliando a jornada dos estudantes na escola – pelo menos é o que indica. Contudo, faz-se necessário uma *educação libertadora* que avance na apropriação de sujeitos críticos e autônomos, e isso não se concretiza sem aprendizagem. Salientamos que tais debates são explorados também pela BNCC, que visa integrar as concepções de educação integral e competências no ensino básico.

Projetos como os do CIEP são marcos para a educação pública, sendo base para o projeto educacional dos CEUs em São Paulo. Em ambos os projetos, vislumbramos, em sua historiografia, a não ampliação ao longo do tempo de formação continuada de seus atores e poucos investimentos financeiros e materiais, não interessando às políticas públicas dos diferentes governos; como consequência, interferindo na identidade dos educadores e de suas comunidades.

Os projetos de educação integral, anteriores ao CEU, demonstram as deficiências e caminhos que não podemos percorrer; importante repensar o objetivo da educação escolar atual, não como compensadora dos problemas sociais, aumentando suas já enormes responsabilidades diante do desenvolvimento pedagógico. Educação integral não é horário em tempo integral e não podemos confundir o papel da escola. Do mesmo modo, a mudança profunda no sistema de ensino tem de vir acompanhada, também, de um projeto social e de escola. Contudo, a escola não pode se comprometer com o que a sociedade não está fazendo ou é prudentemente estruturada para que não faça.

Uma questão que sempre é colocada a essas inovações, refere-se a sua extensão: trata-se de um projeto especial de tempo integral para algumas escolas ou se trata de uma educação integral como política pública, para todos, entendendo-a como um princípio orientador do Projeto Eco-Político-Pedagógico de todas as escolas? (GADOTTI, 2009, p. 29).

Desse modo, é importante a elaboração coletiva e o acompanhamento do projeto político-pedagógico e dos projetos de educação integral que ampliam a jornada escolar; as *inovações* pedagógicas nada são sem a formação crítica do educador e a construção de uma escola pública popular autônoma, além de métodos ou formas efetivas que concebam uma avaliação desses projetos.

## **CAPÍTULO 3 – CENTRO EDUCACIONAL UNIFICADO: CONCEPÇÕES EDUCACIONAIS E INSTITUCIONAIS**

Os CEUs são conjuntos de equipamentos públicos, intersetoriais, localizados nas periferias da cidade de São Paulo. Atualmente, temos construídos cerca de 46 Centros Educacionais Unificados, os quais carregam a gênese de um projeto de bases convergentes para o diálogo, a inclusão, a participação e a educação integral com qualidade social.

O projeto, em sua proposta intersetorial, contempla o território e a ampliação da educação, entendida como atividade para além do espaço limitado da sala de aula. Educação, cultura e esporte se apresentam como propulsores de transformações de regiões carentes.

Conhecida pelos educandos e educadores como “uma escola aberta”, a arquitetura permite uma importante visibilidade, o que favorece a participação de todos da comunidade e uma integração entre as unidades escolares, que são convidativas: áreas espaçosas, projetos de jardinagem no entorno e salas luminosas, aproveitando a claridade natural; portanto, propõe-se um espaço-escola inovador.

Nestes *tempos líquidos*, como nos elucidou Bauman (2013), tornam-se necessárias pesquisas acadêmicas, com propostas e perspectivas sobre as concepções de educação com qualidade, diante do cenário da escola na sociedade contemporânea, mediante a fluidez nas relações sociais e a minúcia na produção de conhecimento. Assim, na ambiguidade e imediatez, projetos educacionais como o CEU enfrentam desafios na continuidade do projeto educacional, que vem se perdendo no tempo e espaço.

Neste capítulo, procuramos enfatizar a história desse equipamento, em seu projeto educacional inicial e diretrizes, segundo os autores Padilha e Silva (2004), Gadotti (2008, 2009), Viñao Frago e Escolano Benito (2001). Assim como trouxemos conceitos de espaço e lugar que nos permitam compreender a importância dos centros educacionais unificados, na pós-modernidade, para a cidade e localidade onde está inserida a instituição pesquisada, nas obras de Carlos (2011) e Santos (1994), auxiliando na apropriação do conhecimento sobre o espaço educativo e seu importante projeto, apesar das ambiguidades atuais.

### **3.1 Espaço educativo no território paulista: desafios e concepções em debate**

Nossos objetivos caminhavam, a princípio, em questionamentos que envolviam pesquisar duas escolas localizadas no extremo leste paulista, em espaços geográficos diferentes, onde ambas as unidades escolares se encontravam dentro do CEU, contudo, inauguradas em

momentos diversos<sup>26</sup>. Observando que ambas as unidades se envolviam em construir ainda sua identidade e projeto educacional, percebemos que os desafios eram totalmente diferentes do que nossa hipótese, naquele momento, considerava. Os elementos eram muitos diversos, e a visão ampla no desenvolvimento da pesquisa não levaria as unidades educacionais à contribuição que almejávamos. Logo, decidimos investigar apenas uma unidade educacional, que tem sua inauguração no início do projeto, na cidade de São Paulo.

Durante nossa coleta de dados, todos os entrevistados, educandos e educadores, apontaram a excelência do espaço educativo CEU e a importância que esse projeto trouxe aos saberes das experiências dos educadores e ao sentimento de pertença dos estudantes, segundo eles, de estar estudando em uma melhor escola, mesmo com todas as contradições. A educadora entrevistada é o exemplo do que escutamos:

**Professora O:** Que no primeiro ano aqui em 2005, eu e o grupo de professores e muitos que estão aí ainda, eu nunca me esqueço de uma fala da professora A em um café na hora do intervalo: nunca achei que pudesse ser tão feliz em uma escola; a gente foi feliz, nós estávamos felizes porque todos vieram com aquela concepção de aqui é algo diferente.

**E isso nesse primeiro momento?**

**Professora O:** Sim, no ano de 2005, com os colegas que eu encontrei aqui no CEU, então eles se sentiram... porque todo mundo vinha com alguma vontade de mudança, era isso que meus amigos da outra escola que não queriam mudança, me criticavam: você é louca, de ir pra lá. Mas eu vim.

Em Padilha e Silva (2004), os conceitos norteadores sobre o CEU são examinados na época de sua implantação. O Instituto Paulo Freire (IPF) e a Fundação Instituto de Administração da USP (FIA) ficaram responsáveis por assessorar pedagogicamente as equipes gestoras e auxiliar na elaboração do seu projeto educacional, durante os anos de 2003 e 2004, juntamente com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), que promoveu as formações iniciais para a implantação da concepção democrática na gestão e a elaboração do Regimento Padrão dos CEUs.

Segundo o professor Padilha, o CEU foi construído enquanto equipamento educacional sem que houvesse sido analisado de antemão o projeto pedagógico. Devido às cobranças sociais do plano pedagógico na época, o IPF e o Cenpec, em um contrato único, foram convidados e realizaram a assessoria partilhada, promovendo várias ações, durante dezoito meses, com a equipe da Divisão de Orientação Técnica (DOT), os gestores dos futuros CEUs e seus coordenadores pedagógicos. As formações eram presenciais e a distância, ressaltando os princípios e referenciais da escola cidadã, do protagonismo juvenil e da cidade educadora.

---

<sup>26</sup> Realizamos, a princípio, pesquisa de campo em duas unidades educacionais (que fazem parte da mesma Diretoria de Ensino). Pesquisamos sobre os projetos desenvolvidos, e percebemos que o conhecimento sobre o CEU e seu projeto educacional, era ausente, principalmente, na escola com inauguração em agosto de 2008.

Na entrevista com o professor Paulo Roberto Padilha, este relata:

**Professor Paulo Roberto Padilha:** Nesses princípios políticos pedagógicos para que os CEUs pudessem realizar os seus projetos, numa metodologia freiriana, que combinava uma ação formadora (isso é importante você destacar) desde a base do CEU que fazia um diálogo nos pré-conselhos de gestão, na época, pois como não havia regulamentado a legislação dos Conselhos Gestores dos CEUs, a secretaria aprovou que nós começássemos a formar reuniões e chamando as comunidades, os alunos, seus familiares, os coordenadores, todos os membros que geralmente compõem os conselhos de escola, nós chamamos para comporem os pré-conselhos de gestão dos CEUs, e assim começamos um trabalho processual de formação desses conselhos, e que futuramente, se tornaram membros dos conselhos gestores dos CEUs.

Segundo Gadotti e Romão (1997), a escola, para ser cidadã, tende a orientar suas concepções para a formação da cidadania ativa e educação para o desenvolvimento, revendo, também, o modelo de gestão da escola pública e sua autonomia, centrada na democracia e autogoverno. “A ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania. Cidadão é aquele que participa do governo” (GADOTTI; ROMÃO, 1997, p. 46).

Na entrevista com o professor Padilha e na entrevista com os educadores, ficam claros os princípios trabalhados e colocados na prática pedagógica dos primeiros educadores naquele espaço; contudo, ambos relatam mudanças no projeto ao longo do tempo. O professor relata quais foram os princípios que a equipe de formação do IPF utilizou para a elaboração do primeiro Regimento Padrão dos CEUs:

**Professor Paulo Roberto Padilha:** Por exemplo, nos CEUs, ao invés de impor um conteúdo programático, nós dialogávamos com as comunidades, os coordenadores pedagógicos, gestores, com a DOT. Como vocês fazem? Quais experiências vocês têm? O que vocês têm de expectativas? Nós fazíamos, e fazemos sempre, o que chamamos de *leitura do mundo*, que é uma categoria freiriana. Ler a realidade para depois intervir nela. Então, nós fazíamos as perguntas para conhecer as experiências e depois associar as expectativas, os sonhos, de modo dialógico. Eu chamo de *marco referencial*, na época nós falávamos que a coisa mais importante e que existe em um projeto é seu marco referencial, pois ele escuta as pessoas, você conhece a realidade delas.

Segundo os educadores, todas essas diretrizes foram importantes e estavam presentes no cotidiano escolar, no princípio da unidade escolar e se modificaram ao longo do percurso:

**Professor A:** Quando eu cheguei aqui nós tínhamos uma equipe pedagógica bem preparada, tínhamos uma coordenadora que fazia uma formação muito bonita nas JEIF, tínhamos um diretor com uma visão de educação bem aberta, ele se chamava P. A. C. S. N. (risos) ele não é neto do P. A. C. viu, mas acho que é descendente! (risos); tínhamos a A., que era coordenadora na época, depois veio a coordenadora M. L., que era uma coordenadora bem preparada também, uma equipe bacana. Porém, nós recebemos alunos, na época, com bastante dificuldade de aprendizagem e com bastante questões disciplinares.

**Professor O:** O nome do nosso projeto de JEIF da época (que é uma formação que os professores fazem dentro das escolas), esse grupo de JEIF se chamava Cidade Universo, que qual era a proposta? Realmente pensar como a gente podia usar os



espaços fora do quadrado da sala de aula, tanto aqui o espaço externo (a professora aponta para fora da biblioteca) do próprio CEU, quanto o espaço que a gente pudesse usar na cidade de São Paulo, aulas fora. A gente tinha uma coordenação pedagógica que se movimentava muito no âmbito desse projeto. Elas eram totalmente integradas, que eram duas coordenadoras, a M. L. e a V. Elas eram coordenadoras e eram muito integradas. Tanto que... Isso que eu quero dizer, que as coordenadoras no começo eram tão integradas com o projeto CEU, que quando houve algumas mudanças e modificações, de governo mesmo... a gente sabe que a política no Brasil ela é partidária, educacional, de saúde, um partido que se sobrepõe ao outro nas eleições, ele quer mudar o projeto da anterior. Então houve uma mudança de governo, que se não me engano foi na gestão da Marta... Marta tentou ganhar a reeleição, mas ela não foi reeleita prefeita de São Paulo. Todas as pessoas que eram muito encarnadas naquele projeto CEU, elas foram embora, pediram remoção para outras escolas. Pois elas começaram a ver, como eram pessoas que frequentavam algumas instâncias políticas como a DRE, elas começaram, talvez, a assistir algumas mudanças e falaram: não, não é mais o projeto e vou embora.<sup>27</sup>

Como espaço de inclusão, o CEU e suas unidades educacionais têm como base os conceitos de formação integral de crianças e adolescentes, jovens e adultos, a realização de projetos assentados em interesses locais e a inovação de experiências educacionais. De acordo com Padilha e Silva (2004, p. 105),

Os centros educacionais unificados (CEUs) foram criados para oferecer oportunidade de desenvolvimento integral às crianças, jovens e adultos promovendo educação com qualidade, desde o ingresso na CEI até a conclusão do ensino fundamental. Localizados em regiões carentes, consideradas principais bolsões de miséria e de grande densidade populacional da Capital, os CEUs compartilham das políticas inclusivas que se propõem a melhorar a qualidade educacional da população mais destituída econômica e socialmente, de modo a “reverter, em médio prazo, a evasão e a melhorar a qualidade de ensino de nossas escolas, considerando as condições de vida da população local”.

O educador relata o que lembra do espaço educativo CEU, em suas atividades a princípio no projeto, como técnico de esportes, e depois como professor, as atividades eram permeadas dos conceitos descritos, de inclusão e atividades esportivas diversas, sendo importante para o saber pedagógico e social às suas atividades como professor:

**Professor G:** No CEU Veredas foi muito interessante por ser a primeira turma de técnicos na inauguração dos CEUs, nós fizemos curso lá no Pacaembu no estádio Paulo Machado de Carvalho. Então nós tivemos de fazer vários cursos, e trabalhando, e aplicar os cursos dentro da área de esportes como técnico de esportes. Foi muito gratificante. Eu gostei da possibilidade de trabalhar várias modalidades, não só uma coisa. Você poderia fazer várias modalidades; era muito dividido. Então, você tinha a aula de natação; podia dar aula de natação, aula de ginástica infantil... você dava o que você quisesse lá... Ginástica olímpica, dava ginástica geral, esportes.

**E vocês tinham material para o trabalho?**

**Professor G:** Nós tínhamos condições de trabalho, ainda era início e nós estávamos colhendo as condições, foi difícil, mas foi gratificante de grande aprendizado.

**O que foi difícil?**

<sup>27</sup> Os nomes citados são omitidos por razões éticas, pois o objetivo é indicar o processo e relato dos professores e não nominar, evitando possíveis constrangimentos. Marta Suplicy foi prefeita da cidade de São Paulo no mandato 2001-2005 e não conseguiu a reeleição.

**Professor G:** Porque estava a implantação dos CEUs, pois com a implantação você não tem todo seu público-alvo, e as pessoas não estavam acostumadas com modelo de CEU. Então, elas não sabiam como usar ele, tinha muita indisciplina e confusão. Mas aos poucos foi se arrumando.

Moacir Gadotti (2004) faz um amplo e importante estudo sobre o CEU, analisando a implantação do projeto educacional e seus desafios na cidade de São Paulo, intensificando o debate sobre conceitos fundamentais, como cidade educadora e centros de estruturação urbana. Segundo ele,

Todos os núcleos, unidades, espaços e equipamentos que compõem o Centro Educacional Unificado, bem como suas ações e projetos, são intencionalmente educacionais, promovendo o desenvolvimento humano sustentável e integral dos cidadãos e cidadãs como sujeitos de direitos e de deveres. O CEU é, portanto, um centro educacional composto de núcleos, unidades e espaços de diferentes Secretarias que potencializa a intersectorialidade das políticas públicas, a constituição da rede de proteção social e os princípios da cidade educadora. (GADOTTI, 2004, p. 6).

Segundo o educador, cidade educadora é a função que a cidade realiza quando formadora para e pela cidadania, promovendo e desenvolvendo o protagonismo de todos, sejam crianças ou jovens, adultos ou idosos, na busca desse novo direito (GADOTTI, 2008). Nessa concepção, todos os seus habitantes usufruem das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que a cidade pode oferecer.

Em Gadotti (2008), escola cidadã é expressão retirada de Genuíno Bordignon, como uma escola pública autônoma, sinônimo de escola pública popular, integrante de um sistema único descentralizado, libertada da uniformização, construindo, portanto, uma escola pública universal, com padrão de qualidade, que seja igual para todos, respeitando as suas especificidades locais, regionais e a multiculturalidade, tão discutida na educação popular.

A escola não substitui as políticas sociais, mas, ao passo que essas tenham essencialidade, a escola não pode renegar seu objetivo primeiro e precisa fazer bem a sua tarefa, que é ensinar (GADOTTI, 2009).

A educação social permeia o espaço do CEU e das unidades escolares. Os projetos no contraturno escolar das unidades e desenvolvidos pela gestão do CEU têm como interesse o desenvolvimento pleno do estudante e de sua comunidade. Entretanto, as unidades educacionais devem estar em contínuo diálogo com todos os agentes.

Segundo Gadotti (2008), a escola deve ser compreendida de maneira democrática e dialógica, na qual o cidadão participa de maneira efetiva, apoiando-se em quatro grandes princípios: gestão democrática, comunicação direta com as escolas, autonomia da escola e avaliação permanente do desempenho escolar. Este último se configura como um ponto crucial, sendo realizado de modo emancipatório pela escola, não apenas de modo burocrático,

favorecendo o envolvimento de toda comunidade interna e externa, e pelo poder público, como parte essencial do projeto da escola.

Ao contrário, um sistema único e descentralizado supõe objetivos e metas educacionais claramente estabelecidos entre escola e governo, visando à democratização do acesso e da gestão e à construção de uma nova qualidade de ensino sem que tenha que passar por incontáveis instâncias de poder intermediário. A gestão democrática não deveria limitar-se ao administrativo. Deveria abranger também o orçamento e as finanças. Impõe-se estabelecer regras democráticas também na elaboração do orçamento e na sua execução, garantindo a autonomia administrativa e financeira. (GADOTTI, 2008, p. 60).

Desta forma, é essencial a participação de todos, valorizando o diálogo entre os gestores das unidades escolares, do equipamento CEU, da comunidade, estudantes e responsáveis, funcionários, entidades governamentais e não governamentais; enfim, todos que compõem o território onde está inserido o equipamento.

Sendo assim, segundo Gadotti (2008), a descentralização e a autonomia caminham juntas e seriam o caminho do momento presente.

Segundo o professor Padilha a formação pedagógica também ocorreu a distância e os laboratórios de informática são implementados para acesso aos alunos, importantes para uma formação emancipadora de educadores e educandos:

**Professor Paulo Roberto Padilha:** Importante observar que as formações dos CEUs eram também presenciais e a distância. Não sei se você sabia disso. Como havia na época, os tele centros que eram associados aos CEUs, e nos equipamentos tinham computadores, era algo novo ainda, mas nessa época os CEUs foram equipados por laboratórios de informática, e tinha uns tele centros que eram centros tecnológicos que ajudavam os CEUs e a rede pública como um todo, a oferecer esse acesso aos alunos. Então nos trabalhávamos as ações presenciais e a distância. Para você ter ideia, do instituto era em torno de 35 pessoas atuando diante da formação.

Sobre os levantamentos no princípio do projeto e o que lembrava sobre a organização administrativa e escolar do CEU EMEF pesquisado, o educador relata pontos positivos e negativos em relação a isso. Após sair do projeto técnico de esportes, vai para a escola de ensino fundamental:

**Professor G:** Já era o mesmo estilo, porque era uma diferença bem grande entre técnico de esportes e educação física escolar. Só que como eu já tinha trabalhado como técnico de esportes e conhecia como era o trabalho no CEU, eu preferi me remover pra cá quando surgiu a vaga, pelas condições da escola, como a piscina; tem as quadras e uma infraestrutura muito boa. A organização era favorável, embora tenha os aspectos positivos e negativos. Os aspectos positivos é as possibilidades, os espaços como uma quadra moderna, piscina, tem a sala de danças, então você tem várias perspectivas de trabalhar. Os aspectos negativos é que você tem uma divisão com muita gente, com a comunidade, EMEI, EMEF, com CEI; então acaba sendo, em alguns momentos, até restrito à sua utilização. Ao mesmo tempo que é legal os espaços, ao mesmo tempo como tem muitos departamentos para dividir os espaços, acaba às vezes você prejudicando alguma turma.

Em contrapartida, outro educador tem outra representação da organização escolar na época, compreendendo o espaço educativo compartilhado entre as unidades. Ele relata, na entrevista, como a escola estava na mídia e que todos conheciam seu projeto e importância, sendo a *menina dos olhos do grupo político* que estava na prefeitura da cidade. Durante a coleta de dados, os educadores vão relatando a dificuldade com a indisciplina no espaço escolar, recém-inaugurado; para a utilização dos espaços, isso era uma grande dificuldade.

**Professor A:** Um ambiente totalmente diferente dos ambientes escolares que a gente tem por aí. Um modelo novo e realmente a gente foi aprendendo a usar os espaços, a compartilhar os espaços. Porque, na verdade, apesar da gente ter muitos espaços, a gente precisa lembrar que não é um espaço único para os professores da EMEF, são espaços que devem ser compartilhados por diversas pessoas. CEU EMEF, EMEI, CEI, pela gestão e pela própria comunidade. Então os espaços daqui são usados democraticamente e a gente tem de se adaptar a isso. Ali foi o início da integração, como se diz... toda fase inicial ela traz toda uma série de situações. Eu não diria que são problemas, porque é a partir daí que vai se tendo experiências; mas nós não tínhamos por exemplo na secretaria da escola as divisórias, era praticamente o espaço todo aberto, na secretaria você via tudo ali, todos os espaços eram interligados e não tinha as divisórias, era um fator diferente. E nós recebemos alunos de várias escolas aqui e eles falavam: olha, você vai para o CEU Vila Curuçá porque você está dando problema aqui; eles fizeram uma seleção com alunos que davam problema e tinham dificuldades de aprendizagem e mandaram pra cá. Então, nós tivemos de trabalhar aqui por uns oito anos mais ou menos até a formação da primeira turma nossa. Foi bem difícil, um período bem difícil. Muitos professores não ficavam aqui, faltavam muito, uma época muito complicada.

O funcionamento do Centro Educacional Unificado estabelecido para uma gestão democrática, atualmente, é regido pelo Regimento Padrão dos CEUs (cf. Decreto nº 57.478, de 28 de novembro de 2016), vinculado à Secretaria Municipal de Educação. Ressaltamos que este atual decreto substitui o Decreto nº 45.559, de 30 de novembro de 2004, da sua criação.

A autonomia é o conceito construído, de maneira a opor-se contra o poder burocrático e verticalmente construído, tendo a participação como a ação primordial, para uma concepção emancipadora da educação. Contudo, a prática da autonomia deve-se ampliar para a autogestão, que vai além da participação, por visar à transformação.

Segundo Gadotti (2008, p. 13),

A palavra “autonomia” vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna. Mas não existe uma autonomia absoluta. Ela sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente.

A concepção de autonomia no espaço educativo do CEU é um grande marco, e está presente em suas variadas representações políticas, como no Conselho Gestor e nas assembleias (geral ou setoriais); na Associação de Pais, Mestres e Servidores, Usuários e Amigos do Centro

Educacional Unificado (APMSUAC); no Colegiado de Integração; nas agremiações de estudantes do Grêmio escolar e do equipamento, Grêmio Juvenil do CEU; nos conselhos de escola e na Associação de Pais e Mestres (APM). São todas representações políticas, elaboradas e conquistadas para uma participação efetiva de todos.

Cada unidade educacional é fruto do desenvolvimento de suas próprias contradições. Nenhuma unidade é igual. Uma escola autônoma não significa escola isolada. Ela admite diferenças e participações, favorecendo a construção de uma nova sociedade e um mundo melhor, com equidade e com uma nova função da escola e do educador.

Contudo, na escola contemporânea, a burocratização e a uniformização não são favoráveis à intenção dessa nova escola: de educar.

O espaço educativo CEU e sua experiência inovadora, em relação à gestão, ao projeto, à participação e arquitetura escolar, exigem de todos, inclusive de sua comunidade, a intensa participação e o diálogo para o encontro de caminhos que privilegiem o seu projeto inicial inovador, que rompeu barreiras ocultas e aponta as necessidades da escola contemporânea.

### **3.2 Arquitetura do CEU: intencionalidade educacional**

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador. Sua intencionalidade está na relação que cria nos componentes e seus entrelaçamentos – o espaço, o lugar, a cidade e a uma simbologia própria –, que deixam sua marca no tempo e história.

A instituição escolar e o ensino só merecem esse nome quando se localizam ou se realizam num lugar específico. Através da atividade educativa, o espaço se transforma em lugar. O espaço torna-se construção psicológica, em que a espacialidade tem grande contribuição para a memória, formando estruturas básicas em seus estudantes. “Ali, onde se aprende e se ensina, sempre é um lugar, cria-se um lugar. Mas tal lugar pode variar no tempo, para os alunos e para o professor” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 66).

Considerando equívocos e desafios de outros projetos de educação social no país, Padilha e Silva (2004) e Gadotti (2004) contemplam a inovação do projeto paulista, que visa integrar a arquitetura e uma proposta pedagógica, sendo assim uma importante revolução.

O arquiteto Alexandre Delijaicov e o economista Fernando Haddad seriam os responsáveis por dar andamento ao projeto na cidade de São Paulo, mas, desde meados de 1992, víamos discussões e pesquisas relacionando ambas, como as da arquiteta Mayumi de Souza Lima, do Departamento de Edificações da Secretaria de Serviços e Obras (EDIF) e que

beneficiou a implantação do equipamento. Abaixo, seguem os espaços do projeto original, que dialogam de forma integrada e autônoma:

O CEU proporciona educação integral e integrada, nas diferentes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos. Em cada unidade instalada oferece à população os seguintes equipamentos: 14 Salas de Atividades no CEI (Centros de Educação Infantil – antigas Creches), 10 Salas de EMEI (Escolas Municipais de Educação Infantil), 14 Salas de Aula de EMEF (Escolas Municipais de Ensino Fundamental), Laboratório de Ciências, Laboratório de Informática, Anfiteatro, 3 Cozinhas, 3 Refeitórios, 3 Pátios Internos, Salas de Recepção, Sala de Leitura, Diretoria e Secretaria, 3 Piscinas, Vestiários Femininos e Masculinos, Quadra Coberta e Descobertas, Tele-centro, 3 Ateliês, 4 Estúdios, Teatro, Biblioteca, Estação de Rádio – EDUCOM.Rádio, Sala de Dança, Ateliê de Artes, Foyer/Exposições, Sala de Reunião do Conselho Gestor, Padaria, Pista de Skate. (GADOTTI, 2004, p. 5).

O espaço está ordenado segundo o projeto. Temos o Centro de Educação Infantil (CEI) em formato arquitetônico circular e a entrada pelo térreo; a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) juntas no mesmo pavimento, com entrada no primeiro andar e no segundo andar as salas de aula. Ambas com amplas janelas e salas de aula avarandadas, valorizando a transparência e visibilidade. Em outro pavimento, temos a localização da gestão do CEU, também o ginásio, o teatro, o ateliê, as salas para conferência e duas amplas salas chamadas de multiuso. Além de grandes espaços abertos entre os dois pavimentos.

No projeto original, os espaços possibilitam a integração e a visibilidade de todo equipamento pela comunidade, sendo todo o espaço amplo, facilitando a circulação e corredores que contemplam a circulação dos usuários, sem separações físicas entre as crianças e adultos. Desta forma, a arquitetura escolar possibilitou uma intencionalidade educacional, suscitando a integração entre educadores, educandos e comunidade nos diversos equipamentos.

Contudo, desde sua inauguração, e ainda hoje, temos sérias reclamações dos educadores quanto à intensa circulação e visibilidade, atrapalhando a rotina de aulas. Por exemplo, na CEI, durante o sono das crianças, no período da manhã ou tarde, circulação e outras atividades são empecilho para uma rotina fisiológica e natural.

Citamos o esclarecimento do arquiteto Alexandre Delijaicov, sobre a disposição dos espaços. Em sua concepção,

No centro está posicionada a circulação vertical; as salas de aulas são dispostas nas laterais, no primeiro e no segundo andares. No térreo ficam os equipamentos de apoio às atividades didáticas – cozinha, biblioteca, brinquedoteca, área para exposições, tele-centro e vestiários, entre outros. Cores de tons fortes demarcam os ambientes ocupados por faixas etárias. (PADILHA; SILVA, 2004, p. 41).

Durante a sua implantação, segundo Padilha e Silva (2004), foram feitas várias

ressalvas, em relação a essa dialogicidade entre usuários e ambientes, como a convivência de diferentes pessoas e idades no espaço. Assinalam-se alguns problemas como, por exemplo, as grades baixas, em locais inadequados e perigosos, mobiliários com problemas e podendo causar acidentes, falta de cobertura nos berçários e escadas, que não eram adequadas. Enfim, cada unidade e sua comunidade foi ajustando o que era inadequado, segundo a realidade local.

As instituições escolares não são apenas cenários planejados da realidade, guardiãs dos meios formais e repertórios de ações que privilegiam o ensino e a aprendizagem. A arquitetura escolar é mais que isso. Ela tem um importante papel na materialização e simbolização da vida social. Esses símbolos trazem a consciência do coletivo e sua identidade, como os valores e discursos da tradição cultural. Portanto, instituem sistemas de valores como a disciplina, ordem e vigilância, que marcam a aprendizagem sensorial e motora. (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO BENITO, 2001).

O espaço educativo tende a refletir as inovações pedagógicas, tanto nos aspectos mais gerais como nos mais técnicos, de modo que estabelece determinados discursos. O currículo oculto impõe, de certo modo, sua forma de organização, costumes e controle de *corpos, movimentos e mentes*.

Ao observar o cenário escolar em sua identidade e espaço, podemos também compreender o interior da escola e seu exterior (a sociedade) pela sua dinâmica natural, o que propicia mudança e movimento, em todos os sentidos. Essa modernização responde a demandas que, afetivamente, por ora, implicam na maneira como a compreendemos. De certa forma, a escola fica marcada na memória e suas narrativas se tornam históricas.

Por fim, não se deve esquecer que a escola, como qualquer outro tipo de habitação, incluída a própria casa, é uma criação cultural sujeita a mudanças históricas. A casa, por exemplo, incorporou na época moderna, como estudou Ribezynki, os valores da intimidade e da domesticidade. O século XIX atribuiu importância aos elementos mecânicos relacionados com a luz, a calefação e a ventilação (fatores que têm relação com o higienismo e a industrialização... O espaço-escola é também uma construção cultural e, portanto, histórica... Essa evolução não veio determinada apenas pelas inovações pedagógicas, mas também pelas exigências das transformações culturais associadas ao industrialismo, ao positivismo científico, ao movimento higienista e ao taylorismo. A culturalidade dessas mudanças reforça, da mesma forma, o sentido educador da arquitetura, ou seja, seu valor como programa. (ESCOLANO BENITO, 2001, p. 46-47).

Isto posto, seu *espaço-escola* e sua inovação na arquitetura vêm ao encontro das demandas pedagógicas contemporâneas. Seu espaço integra um modelo interdisciplinar, favorecendo o conhecimento, fazendo frente a seu tempo histórico. E, mesmo ocorrendo algumas alterações em seu projeto arquitetônico, o projeto educacional é importante para a

comunidade e a educação municipal, propiciando de maneira linear e não hierarquizada sua intenção educativa.

Os CEUs, como experiência inovadora, exigiram de todos a disposição e a ousadia também para criar uma nova visão de gestão, de projeto, de avaliação e, certamente, de arquitetura em relação a educação. Este processo depende ainda, e em muito, do trabalho coletivo e, principalmente, participativo da sua comunidade local que, desde o início, foi fundamental para a aprovação da ideia dos CEUs e, depois, para fiscalizar e acompanhar cotidianamente esses novos centros, que alteraram a vida dos bairros mais periféricos da cidade de São Paulo. (PADILHA; SILVA, 2004, p. 43).

Entretanto, diante das contradições do mundo moderno, que individualiza e não favorece a participação, qual seria a atuação da unidade escolar e do CEU para viabilizar e incentivar a participação da comunidade, que é essencial para o acompanhamento e qualidade do projeto?

A arquitetura escolar e sua experiência espacial colaboram em diversos aspectos com o desenvolvimento curricular e metodologias pedagógicas, como a pedagogia ativa e o modelo de Froebel, como indica Viñao Frago e Escolano Benito (2001).

A metodologia montessoriana e os estudos de Piaget destacam a importância da organização do espaço e do ambiente para a criança em seu desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo, estabelecendo, em seu entorno, um meio de aprendizagem e desenvolvimento, importantes para o seu progresso.

Viñao Frago e Escolano Benito (2001) elucidam que todo espaço-escola é lugar construído. Sua construção cultural pode gerar “fluxos energéticos”, onde o espaço educa, tendo ele um ordenamento com o currículo; de modo consciente ou inconsciente, isso ocorre. O modo de organização, por exemplo, determina o clima institucional e o método educacional que se adota no local.

Segundo a localização da escola, como problema a ser analisado, a mesma pode ser construída para esse fim em edifício próprio, ou seria a sua construção considerada enquanto crescimento das cidades, como planejamento urbanístico.

Ressaltamos que, desde o século XVIII no Brasil, a construção de espaços escolares para o ensino, e seu tempo e espaço para a aprendizagem, está para cumprir seu objetivo, pois ainda procuram seu significado, como instituição escolar<sup>28</sup> frente ao seu tempo histórico. Em nossa história, contraditoriamente, esse tempo-espaço vem sendo constituído de forma

---

<sup>28</sup> Citamos o artigo de Décio Gatti Júnior e Giseli Cristina do Vale Gatti (A História das Instituições Escolares em Revista: fundamentos conceituais, historiografia e aspectos da investigação recente. **Educativa: Revista de Educação**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 327-359, jul./dez. 2015), para aprofundamento sobre a historiografia institucional no país, analisando as principais obras e recente investigação sobre o tema.



diferente. E propostas de implantação de escolas, como as escolas-parques e os CEUs, no país, vêm acompanhadas de sérias críticas, de altos gastos e complexa organização de suas instituições, fazendo com que os projetos tenham muitos problemas.

Ao examinar a construção da política educacional no Brasil, entendemos que, desde a República, temos um sistema de acesso à educação desigual. Os espaços arquitetônicos eram separados, a escola primária e profissional para as classes populares e a escola secundária e ensino superior era para um grupo determinado economicamente, sendo dividido em escolas particulares (religiosas) e ensino público. A economia do país era predominantemente agrária, assim como a organização das cidades.

Contudo, atualmente, na sociedade moderna e da informação, de contradições variadas, observamos essa mesma lógica excludente. Segundo Baptista (2018), precisamos avançar e construir novas escolas que possibilitem a liberdade de expressão e a participação solidária, para não cair nas “grades curriculares”, sempre disfarçadas na burocracia, que acabam podando os projetos, a inventividade e a criatividade dos professores e estudantes nas nossas escolas.

Deste modo, as escolas e os programas escolares, incluindo o currículo, estão frente a inúmeros desafios, como os múltiplos espaços de aprendizagem. Para a formação para a sociedade do conhecimento e o cidadão ao qual podemos formar, impõem-se outras características, novos modos de conviver e apreender o ambiente escolar.

Durante a coleta de dados com os estudantes do 9º ano, estes demonstram não entender o porquê de não usar os espaços para atividades além da escolarização. Ao fazer o levantamento com os estudantes recentes no espaço escolar, eles indicam outros aspectos e dificuldades em suas antigas instituições. O estudante K era da escola particular, os outros, A e J, eram de escolas públicas da rede estadual. Seus relatos indicam a falta de sentido no ensino e organização do espaço escolar, para a escolarização.

**Estudante A:** Assim... os professores não explicavam muito bem a matéria, deixava passada algumas coisas, detalhes... essa escola eu acho que os professores se empenham um pouco mais tipo eles explicam mais, falam mais do que passam só pra gente copiar.

**Estudante K:** A minha escola também... tinha pouca abertura pra respirar porque a janela era normalmente fechada e só tinha um ventilador pra sala toda e também, a escola era muito pequena, tinha vez que a gente lanchava na sala de aula.

**Estudante J:** Na minha escola ela tinha condições péssimas em tipo paredes, escadas, cheio de rachaduras nas paredes.

**E as salas de aula?**

**Estudante J:** Como eu fui pra turma da manhã né, então as salas eram do primeiro ano... tipo de um lado... tinha tipo um meio campo assim, meio cheio de árvores e era do lado da escola, só que as carteiras tavam em condições péssimas.

**Estudante A:** As minhas salas, tipo, as salas da minha escola, eram, praticamente fechadas, tinham janelas uma só, só que tinham grades e não podia olhar pra fora e, tipo era um bairro meio sabe, que havia muita pessoa ruim... ficavam tipo, tacando

tijolo nas janelas e taos, e do lado da porta, tipo só tinha aquelas janelinhas de buraquinhos, em cima, pra ventilar o ar, só que era tudo fechado.

Importante observar que, mesmo sem ser a pergunta central aos estudantes, eles comparam positivamente o “espaço bonito e adequado”, da escola CEU EMEF, em sua visibilidade e acesso, aferindo com o que representava a antiga escola em suas representações; por exemplo, o tamanho da janela: “tinha um buraquinho só, em cima, para ventilar”; “a escola era muito pequena, tinha vez que a gente lanchava na sala de aula”. Nos relatos, o espaço educativo do CEU EMEF aparece em suas representações de amplitude, visibilidade, autonomia, ensino e materiais escolares. Destacamos, também, o relato da estudante A, indicando atualmente observar mais sentido em sua escolarização, durante seus apontamentos em toda a entrevista; deixa sempre declarado que tem crescido seu *capital cultural* no novo ambiente escolar, mesmo indicando que o CEU EMEF pode melhorar em suas práticas educativas.

### **3.3 Representação do espaço urbano pesquisado: que lugar é esse?**

Paulo Freire, em seu projeto escola cidadã e escola aberta, frente à Secretaria de Educação da rede municipal de São Paulo, entre 1989-1991, ampliou discussões sobre o currículo e as tecnologias da educação no município, assim como colaborou, juntamente com a prefeita da cidade Luiza Erundina, para o fomento do projeto. Entretanto, foi na gestão da prefeita Marta Suplicy (2001-2004) que foi efetivada a ação, entregando até o fim do seu mandato o total de 21 CEUs; entre esses entregues, está o objeto da pesquisa.

A instituição escolar examinada fica localizada dentro do espaço educativo do CEU Vila Curuçá, localizado no distrito do Itaim Paulista, na cidade de São Paulo.

Segundo dados da Prefeitura de São Paulo e das Prefeituras Regionais, existiam nesse distrito 373.127 habitantes em 2010<sup>29</sup>. É o último distrito da região Leste, marcado pelo alto índice de violência e exclusão social. Os dados do Mapa da exclusão e inclusão social da Cidade de São Paulo 2010 apontam esse distrito como o 9º entre os distritos mais populosos (SPOSATI, 2013).

A unidade escolar – CEU EMEF Vila Curuçá –, que é nosso universo de pesquisa, até esse momento não tem denominação específica, apesar de estar entre as primeiras escolas

---

<sup>29</sup> Segundo os dados do site da Secretária Municipal das Subprefeituras, em uma área de 21,70km. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dadosdemograficos/index.php?p=12758>. Acesso em 01 jun. 2019.

entregues no início do projeto em 2003. Ela se localiza no meio urbano, na periferia de São Paulo, que traz em si complexas contradições, contudo permeado de grandes ensinamentos.

O estudo da categoria de espaço, segundo a ciência geográfica e com base na concepção do materialismo histórico dialético, e sua relação com as modificações sociais revelam que a realidade está em constante modificação. Sobre a categoria geográfica de lugar, temos o conceito de um espaço percebido, e com o qual podemos estabelecer uma familiaridade ou intimidade.

Ana Fani Alexandri Carlos (2011), a partir dos conceitos em Henri Lefebvre, conceitua o espaço como articulação ao modo de vida. Desta forma, o estudo sobre o espaço é sua relação com as modificações sociais como condição, como meio e produto do espaço social. Por fim, ele é imanente à sociedade.

O espaço geográfico, onde se localiza a escola, encontra-se em uma importante avenida da região. Há, próximo, um importante viaduto, que interliga a avenida a regiões da Rodovia Ayrton Senna e do rio Tietê. Os bolsões de pobreza estão nos bairros próximos e existe malhas de linhas nos meios de transportes: linhas municipais e intermunicipais na avenida Marechal Tito e duas estações de trem (Itaim Paulista e Jardim Helena Vila Mara). Há infraestrutura material e social: hipermercado, comércios, Subprefeitura do Itaim Paulista. Estruturas culturais não existem ao redor da escola. Contudo, é o que propunha o projeto (GADOTTI, 2004): a promoção dessas áreas segregadas da cidade, a fim de levar cidadania às áreas periféricas. Porém, nos últimos anos, vemos em toda a região uma elevada especulação imobiliária.

Sem a presunção de aprofundar o conceito, todavia, propomos, sobre especulação imobiliária e modificações do espaço urbano na metrópole, o texto de Ana Fani Alessandri Carlos (2015), como meio de aprofundamento sobre o momento atual do espaço urbano na metrópole e suas contradições, como se dá a expansão capitalista orientada pelo mercado e Estado na periferia, como as periferias se incorporam ao cotidiano da metrópole e do mercado, evidenciando ainda mais a segregação socioespacial.

Brandão (2013) faz a discussão diacrônica sobre a categoria espaço, enfatizada no estruturalismo que, em Roland Barthes, envolve-se em espaço urbano e como sistema de linguagem; em Henri Lefebvre, associa o espaço inicialmente debatido na filosofia em Aristóteles e Kant, associando os sistemas espaciais com o modo de produção social, sendo o espaço um produto social; e, em Michael Foucault, o espaço segundo a diferença em relação aos espaços instituídos de poder.

Em seu ensaio, Santos (1994) debate com os conceitos de tempo-mundo e espaço-mundo, fundamentais para o entendimento do espaço contemporâneo. Segundo o autor, é muito

importante o estudo do espaço pelo geógrafo, em tempos contraditórios e perversos, no mundo globalizado cada vez mais hierarquizado e fragmentado. Nele contemplamos a *dimensão mundial* que é o mercado, as instituições supranacionais, as organizações internacionais, as universidades mundiais, o *mundo como fábrica de engano*. Com os fluxos alterando o espaço, este ganha uma nova dimensão; o acontecer é determinado pelo lugar, e nesse sentido é que o tempo é determinado pelo espaço.

Assim, segundo o autor, a chamada *quinta dimensão* é o estudo do cotidiano, segundo o qual o geógrafo pode criar meios de estudo sobre esse objeto, pelo lugar que revemos o mundo e ajustamos nossa interpretação. Segundo o autor, é nele que o permanente e o real triunfam sobre o movimento, e o espaço aparece como substrato que acolhe o novo, porém resiste acolhendo em si as heranças culturais e humanas construídas, como as línguas e religiões. Assim, o autor questiona se a nação poderia ser hoje a cidade.

Na verdade, o tempo e o espaço não se tornaram vazios ou fantasmagóricos como pensou A. Giddens, mas, ao contrário, por meio do lugar e do cotidiano, o tempo e o espaço, que contém variedade das coisas e das ações, também incluem a multiplicidade infinita de perspectivas. Basta não considerar o espaço como simples materialidade, isto é, o domínio da necessidade, mas como teatro obrigatório da ação, isto é, o domínio da liberdade. A vida não é um produto da Técnica, mas da Política, a ação que dá sentido à materialidade. [...]. Nunca o espaço do homem foi tão importante para o destino da História. Se, como diz Sartre, “compreender é mudar”, fazer um passo adiante e “ir além de mim mesmo”, uma geografia re-fundada, inspirada nas realidades do presente, pode ser um instrumento eficaz, teórico e prático, para a re-fundação do Planeta. (SANTOS, 1994, p. 17-18).

Assim, a produção do espaço explica o mundo moderno e o cotidiano. A realidade social se dá através da acumulação capitalista de produção, como condição, como meio e cultura. Respectivamente, como política, meio econômico e meio social, em tempos diferentes e conceitos se justapõem e são contraditórios, incluindo o corpo. Como o corpo das periferias vai se relacionar com o espaço? (CARLOS, 2011).

Segundo a pesquisadora, torna-se urgente o corpo ser visualizado no espaço público, ser e estar no espaço, pois a representação do cotidiano está na lógica da mercadoria. As relações e o lazer não se fazem no espaço, mas sim em locais que possamos consumir, como shoppings e lojas. O espaço se tornou local de troca, entre preços e valores. (CARLOS, 2011).

Deste modo, o espaço público se relaciona de modo contraditório, em conflito e encontro com a realidade social, onde temos o direito de viver e estar na cidade. Contudo, em uma cidade cada vez mais estratificada e consumista, o cidadão se torna um consumidor e o espaço é consumível.

Isto posto, podemos compreender a importância do espaço educacional e o equipamento

CEU, que se contrapõe a essa dinâmica da realidade socioespacial, contribui onde está localizado, com a concepção ecopedagógica, potencializando a formação de cidadãos mais participativos e autônomos, e uma formação de modo integral. As dinâmicas sociais têm adentrado o equipamento e as unidades educacionais, como os grandes embates da violência urbana, o que poderia afastar o complexo educacional de seus propósitos iniciais. Há sempre de se voltar às concepções de escola-cidadã e cidade educadora para não deixar que o projeto se perca frente a contradições históricas.

Podemos falar de Escola Cidadã e de Cidade Educadora quando existe diálogo entre a escola e a cidade. Não se pode falar de Escola Cidadã sem compreendê-la como escola participativa, escola apropriada pela população como parte da apropriação da cidade a que pertence. Nesse sentido, Escola Cidadã, em maior ou menor grau, supõe existência de uma Cidade Educadora e de uma Educação Integral. Essa apropriação se dá através de mecanismos criados pela própria escola, como o Colegiado Escolar, o Conselho de Gestão Compartilhada, a Constituinte Escolar, plenárias pedagógicas e outros. Esse ato de sujeito da própria cidade leva dentro da escola os interesses e necessidades da população. Este é o “cenário” da cidade ou do município que educa, no qual as práticas escolares possibilitem qualificar o entendimento tanto da leitura da palavra escrita como da leitura do mundo. A cidade que educa não fica no imediato, mas aponta para uma compreensão mais analítica e reflexiva tanto dos problemas do cotidiano quanto dos desafios mais amplos do mundo contemporâneo. Para a escola ser integral, integradora e integrada à cidade, ela precisa considerar o potencial educativo da cidade. (GADOTTI, 2009, p. 63).

No Regimento Padrão de 2016, temos, no Capítulo 2, artigos 7º, 8º e 9º, seus objetivos e diretrizes, que auxiliam a não deixar que os conceitos norteadores se percam, frente ao tempo e ao espaço, sendo importante norteador para o funcionamento do CEU e suas unidades educacionais:

Art. 7º Os CEUs têm por principais objetivos:

- I - Promover o desenvolvimento integral de bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos;
- II - Ser um polo de desenvolvimento para o território;
- III - Ser um polo de experiências educacionais democráticas, emancipatórias e inovadoras;
- IV - Promover o protagonismo infantil e juvenil;
- V - Ser um centro de promoção da equidade social no território;
- VI - Garantir o direito e acesso dos usuários à educação, cultura, lazer, esporte e recreação e às tecnologias.

Art. 8º Os CEUs têm por diretriz defender e garantir os direitos constitucionalmente assegurados, atendendo à comunidade local como serviço público e gratuito, respeitadas as características socioculturais do território, sem quaisquer tipos de preconceitos ou discriminações de sexo, orientação sexual, identidade de gênero, cor, raça, etnia, nacionalidade, situação socioeconômica, credo religioso, político, idade ou de outra natureza, por meio da participação e interação social, adotados como referência os princípios da Cidade Educadora.

Art. 9º As regras de utilização dos equipamentos e espaços físicos dos CEUs, bem como a definição das ações e projetos neles desenvolvidos, deverão se orientar pelas diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação, em articulação com as Secretarias Municipais de Cultura e de Esportes, Lazer e Recreação, assim como pelo Comitê Intersecretarial de Gestão Compartilhada dos CEUs e pelos objetivos e metas estabelecidas coletivamente no Projeto Político-Educacional do CEU. (SÃO PAULO, 2016).

As unidades educacionais têm quatro objetivos específicos próprios, e neste aspecto se diferenciam das demais escolas, diante de sua implantação, e que atualmente são discutidos para serem basilares em todas as escolas básicas, com a Base Nacional Comum Curricular. Segundo Padilha e Silva (2004, p. 36), são eles:

1. promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos;
2. ser um polo de desenvolvimento da comunidade;
3. ser um polo de inovações de experiências educacionais;
4. promover o protagonismo infanto-juvenil.

As unidades escolares, dentro do equipamento CEU, vêm compor e ajudar no projeto de uma educação escolar com qualidade social e uma relação pedagógica que se baseie na ética, na democracia, participação inclusiva, humana, solidária e dialógica e na boniteza no ato de ensinar. Seu ambiente escolar favorece uma prática educativa horizontal, dialógica, que privilegia a troca de experiências e comunhão entre educador e educando. Importante salientar que não podemos esquecer os conceitos que norteiam esse espaço educativo e sua intencionalidade ao acesso à educação pública de qualidade, como *centros de experimentação educacional e de investigação*. Ao buscar novas narrativas sobre o espaço escolar, podemos construir novos caminhos e olhares sobre o CEU e, conseqüentemente, sobre a história da educação.

Torna-se inevitável a educação brasileira compreender sua diversidade; excesso de comparação de modelos educacionais não auxilia as escolas brasileiras. Podemos encontrar novos caminhos para o sistema educacional e encontrar estratégias. Como tornar nossas escolas envolventes? Segundo Baptista (2018, n. p.), as escolas impregnadas de movimentos circulares e participação dos seus educandos nos espaços seriam um percurso para a reestruturação almejada, “[...] que exalem beleza espacial, poesia, paixões alegres [...]”. É desnecessário tantos movimentos dos educadores se eles perderam a paixão em sua ação educativa. Deste modo, o educador contemporâneo similarmente busca sentido e a identidade em meio às contradições que se revelam no espaço escolar.

Ao questionar os educadores sobre as modificações que houve no entorno escolar e bairro nos últimos anos, os educadores relatam que o bairro, apesar de localizado no extremo, está entre uma importante via de acesso. Existe um bolsão de pobreza que é misturado a lojas e mercados, dando uma representação diversa ao espaço, mas a escola diferenciada socializa e aos poucos estabelece uma identidade com o lugar, sendo importante componente para a região onde está localizada:

**Professor O:** O maior polo de evento realmente foi aqui, tanto com atividade teatro, ou atividade esportiva. Eh, o maior evento era aqui! No meu ponto de vista, não houve grandes modificações.

**Professor G:** Olha o que eu vi foi uma participação maior da comunidade, em relação ao CEU, o que posso dizer é isso. Porque, mesmo estando na zona leste de São Paulo, você vai ver pessoas de vários poderes aquisitivos, classe A, B, C, você vai ver gente de tudo que é classe aqui. O que eu vejo é que, hoje, eles se apropriam do CEU, mais intensamente e regularmente. Agora, ainda falta a questão disciplinar, ainda eles não usam o CEU ou qualquer escola, que eu vejo por aí, como uma escola de verdade mesmo.

O conhecimento da comunidade escolar foi essencial para o mapeamento no princípio do projeto, e também em suas formações pedagógicas, dialogando com a realidade local, seu espaço e comunidade, que era verificado no princípio da instituição. Verificamos como natural a grande participação no início, com toda veiculação sobre o projeto e o acesso da comunidade à escola e os projetos intersetoriais que havia a princípio, sendo o espaço geográfico onde se localiza a escola pouco modificado, bem como em relação aos bolsões de pobreza e segregação socioespacial, que era intencionado pelo projeto do espaço CEU para a população local. Entretanto, o CEU vem colaborar com a inserção de uma população nem sempre atendida pelo Poder Público e carente de um espaço público desse porte, e isso é incontestável.

## **CAPÍTULO 4 – CONTRADIÇÕES EDUCACIONAIS: E O CEU DIANTE DISSO?**

Analisar o espaço educativo CEU e sua prática pedagógica não pode se fazer longe de aspectos amplos que influenciam a educação escolar hoje. Muitas vezes, culpabilizam os professores e sua gestão educacional, sem observar que outras dinâmicas influenciaram e influenciam o sistema, de maneira global, e que afetam os variados locais no mundo. Os índices do país ao acesso à educação básica avançaram, mas não vêm acompanhados de efeitos emancipadores no cotidiano das pessoas, existindo os chamados “alfabetizados funcionais” e, ainda, o pouco acesso ao ensino superior no país. É alarmante o cenário educacional, assim como a informalidade e o desemprego que se acentuam. Similarmente, acompanhamos novas formas de trabalho e meios de produção, que se impõem globalmente.

A desvalorização docente é uma realidade, e a identidade dos estudantes também se transformou. Entretanto, coletivamente, podemos encontrar resoluções para as diversas contradições que afligem os profissionais da educação; podemos muito mais que do que realizamos.

A construção da identidade do docente e seu fazer pedagógico acontece de modo complexo, entre sua relação de saber com o outro (seu educando, comunidade, gestão), com o saber pedagógico, o saber social metodológico e disciplinar, e com a sociedade (TARDIF, 2002).

Neste capítulo, trazemos os desafios do espaço escolar e da prática pedagógica, diante das contradições contemporâneas, através das análises de Libâneo (2004), Gadotti (2011, 2014), Aguiar (2006), André (2001), Tardif (2002), Imbernón (2011), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Nogueira-Ramirez (2010), Larrosa Bondía (2017), Canário (2005, 1998), Masschelein e Simons (2013), Charlot (2013), contrapondo com a coleta de dados, com os sujeitos da pesquisa e observação de campo, trilhando novas perspectivas para formadores e docentes.

### **4.1 O fazer pedagógico no CEU: contradições locais e globais e a educação escolar**

Diante das contradições mundiais, a formação de professores deve se ater às bases conceituais e habilidades pedagógicas e didáticas, de modo que se aprimore e expanda, contribuindo com a prática educativa. Contudo, o modelo de educação neoliberal discute apenas os indicadores de qualidade a se seguir. Assim, frequentemente, os projetos educacionais sem formação contínua, crítica e emancipadora, repercutem de modo a desqualificar – neste caso, pontuamos – o equipamento CEU e seu projeto pedagógico. O *dualismo perverso* tem se



colocado mais definido e as propostas de educação progressista mais distantes. Temos um grande desafio: como melhorar a educação escolar pública, com equidade e qualidade, diante das contradições neoliberais?

Segundo Masschelein e Simons (2013), temos algumas estratégias para reprimir e domar a escola, desprestigiando de alguma maneira sua função no mundo moderno. Deste modo, implica em *governar* seu caráter democrático, público e renovador, com a escolarização centrada na *psicologização* e flexibilidade, que verbera no fazer pedagógico do educador.

Charlot (2013) esclarece sobre educação, globalização e o neoliberalismo em seus vários processos. A globalização é observada como precursora das contradições estruturais da escola contemporânea, a *configuração socioescolar*, que não democratiza o acesso à escola, selecionando seu público. Ao se abrir a novos grupos sociais, problemas antes omitidos vem a ser verificados, o que levaria à chamada crise da escola. Entretanto, essas contradições não são efeito da globalização, mas, a princípio, do momento em que o Estado intensifica o crescimento econômico (Estado Nacional Desenvolvimentista), iniciado em 1950, onde temos educação e a escola cogitadas em uma lógica de desenvolvimento. Nas décadas de 1960 e 1970, temos um Estado que pensa a escola na lógica econômica e social do desenvolvimento, o que leva à grande concordância social, por despertar nas classes médias e populares satisfação e esperança de bons empregos e escolaridade; logo, indo na contramão do proposto antes da segunda guerra mundial, que consistia em um Estado Educador que pensa na construção da nação, na adição de valores, na paz. Assim, a lógica de desenvolvimento modifica a estrutura educacional, os métodos de ensino e a relação pedagógica, surgindo novos debates em torno da desigualdade social e do fracasso escolar, sendo a escola percebida como capital humano.

Do ponto de vista escolar, a ambição é construir a escola fundamental, escola de nove anos que começa aos seis anos e vai até os quinze. Prolonga-se a escolaridade obrigatória, abre-se o primeiro segmento do que era o ensino secundário e acontece uma massificação da escola, com efeitos de reprodução social, mas também de democratização. Aparecem novos problemas materiais e financeiros, muito difíceis de serem superados nos países do sul, a tal ponto que, nos países pobres, ainda não se tenha atingido o objetivo da escola fundamental para todos. (CHARLOT, 2013, p. 40).

Segundo o autor, as lógicas socioeconômicas se reestruturam a partir de 1980, com a nova reestruturação produtiva impulsionada pelo processo toyotista e as novas tecnologias. Como consequência, amplia-se a descentralização e a territorialização, abrindo as fronteiras e integrando cada vez mais os países, formando blocos econômicos e acordos internacionais, com a globalização e o intenso fluxo de capitais, valorizando a abertura de grandes transnacionais no mercado, constituindo assim a lógica neoliberal. Diante disso, o Estado recua e diminui o

seu poder; a lógica de qualidade, eficácia e diversificação são as novas exigências que vão se evidenciar também na escola.

Isto posto, a educação se modifica atendendo as novas demandas neoliberais, para a formação de trabalhadores e consumidores qualificados, que saibam encadear informações e acessos sociais diante das novas tecnologias, na sociedade e no mercado. Assim, a escola, mesmo não tendo totalmente seus estudantes no ensino fundamental, estende o atendimento aos jovens das classes populares para o ensino médio até o ensino superior (antes elitistas). E pais e estudantes objetivam a formação no ensino médio ao superior para melhora no mercado de trabalho. A escola fica frente a novas contradições estruturais.

Diante disso, a escola e o docente se transformam, à procura constante de qualidade e eficiência, trazendo novas demandas e ampliando a identidade de ambos.

Outrora, o professor era um funcionário público, cuja função era definida por textos oficiais. Bastava-lhe cumprir as exigências dos textos, em particular quando estava sendo fiscalizado. Se os pais reclamassem dele, podia invocar aqueles textos e concluir que estava cumprindo as suas obrigações e fazendo seu trabalho. Acabou essa época. Hoje o professor é considerado um profissional. O seu trabalho já não é, ou pelo menos não é apenas, cumprir tarefas predefinidas, é também, e antes de tudo, resolver os problemas. Pode inovar, pedir conselhos a quem quiser, mobilizar recursos locais etc. o que importa é que ele encontre um jeito para resolver os problemas na sua classe e entregue alunos bem-sucedidos. (CHARLOT, 2013, p. 46).

O autor explicita que a concepção de qualidade na sociedade moderna é importante, pois seus termos levam a características comuns entre nós, e que se faz necessário para todos, que é a satisfação de algo bem realizado. Todavia, o autor nos traz essas proposições: como o conceito de eficiência e qualidade vem sendo pautado na educação? Quais são os seus critérios e quais problemas quer resolver? Realmente, respondem a demandas contemporâneas do saber e da aprendizagem?

Os estudantes do 9º ano iriam para o ensino médio e gostariam de seguir o ensino técnico estadual como meio de obtenção da qualificação profissional e social. Ao investigar, observamos que os educandos sabem valorizar o ensino e a produção intelectual. Nossa hipótese era mais negativa em relação a essa valorização proveniente deles. Os diálogos, como podemos indicar no questionamento sobre a contribuição da escola na produção de conhecimento deles, indicam a lógica contemporânea, apresentadas pelos autores:

**Estudante L:** Acho que sim!

**Estudante A:** Sim!

**Estudante L:** Sim, pelo menos na minha opinião, no meu caso os professores foram muito importantes, nunca mediram esforços para me ajudar, explicava uma vez eu não entendia, iam lá e explicavam de novo, pelo menos no meu caso, foi que deu muito certo.

**Estudante A:** Principalmente agora no 9ºano, ajudaram muito a gente, a gente disse que queria ir na ETEC<sup>30</sup>, e tal, ajudaram bastante a gente no nosso futuro, coisas pra gente poder fazer a prova.

**No caso de vocês seria ir a uma ETEC?**

**Todas:** Sim.

**Vocês têm algum objetivo após à ETEC?**

**Todas:** Sim, faculdade.

**Já têm ideia o que vão estudar?**

**Todas:** Não (risos).

**Estudante L:** Pergunta muito difícil (risos).

Canário (2005) dialoga sobre a *mutação* e *crise* que a escola vivencia no mundo moderno, com o Estado educador e regulador, ampliando as incertezas da sua função. Desta forma, como pensar e analisar os diversos conceitos que traz a escola no mundo moderno, com a nova ordem social e econômica que amplia o sofrimento no trabalho com uma “escola como empresa” que exclui os chamados “piores”, tratando todas as escolas iguais mesmo com todas as diferenças. O autor amplia a discussão sociológica da escola como lugar de escolarização para o trabalho e sociedade, tendo o indivíduo ilusão de ter autonomia.

Os estudantes são questionados sobre aspectos pessoais, sobre estudar e seus objetivos para o futuro. Respondem salientando o conhecimento e a vida cotidiana, como importantes para se sentirem no mundo e participar ativamente dele. Verificamos, no diálogo, a escolarização e a construção do conhecimento como prestígio na comunidade e, conseqüentemente, a ascensão social.

**Estudante A:** Tipo, já vi muitos professores falando que podem te tirar tudo, menos o conhecimento, e isso ficou na minha cabeça, então... é por isso, estudar é por isso, podem te tirar tudo menos o conhecimento.

**Estudante L:** Bom, eu acho que é bem importante, porque acho que meio que, sem estudo tipo você é meio que alienado, você vai pela opinião dos outros, acho que quando a partir do momento que você começa a estudar é diferente; você forma a sua própria opinião, você tem seus conhecimentos, tem suas ideias, é diferente, é importante.

**Estudante E:** É como se com estudo, ninguém te derruba, você pode ir pra onde quiser.

**O que é “esse o que quiser”? Emprego, vida pessoal?**

**Estudante E:** Você decide, tendo o estudo, porque o estudo é a base inicial de tudo, tendo estudo você pode viajar, você pode adquirir outras coisas, que muitas vezes pessoas que não tem estudo, não tem.

Em Masschelein e Simons (2013), os autores propõem caminhos para as diversas *acusações* que a escola sofre. Ampliando a acusação sobre a *alienação da escola*, os autores relatam que a escola deve suspender ou dissociar certos laços com as famílias e o ambiente

<sup>30</sup> As Escolas Técnicas Estaduais são instituições de ensinos técnico, médio e técnico integrado ao médio, pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, autarquia da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do estado de São Paulo, com 151 cursos técnicos, de excelente qualidade, onde os estudantes fazem provas de classificação, para adentrar e dar prosseguimento aos seus estudos.

social do educando, por um lado, e com a sociedade, por outro, a fim de apresentar o mundo de uma forma envolvente e interessante.

Segundo os autores, sobre as *acusações que envolvem a escola*, ao esclarecer sobre a acusação de consolidação e poder da escola, o autor argumenta que as tentativas de cooptação e corrupção ocorrem justamente para domar o potencial radical que é exclusivo do escolar em si mesmo, pois dessa maneira a elite cultural e sociedade assumem a posse do futuro dos jovens. Sobre a *desmotivação dos jovens*, os conceitos já são centrados na economia, mobilidade e flexibilidade, que sugere ser um sintoma de uma escola enlouquecida e infeliz, que procura satisfazer e buscar interesse dos educandos de todo modo, satisfazendo suas necessidades. Outra acusação com conceitos centrados na economia é a *falta de eficácia e empregabilidade*, sugerindo o fim da escola, porém a escola não é um negócio; sua responsabilidade é maior que isso, diante da geração de jovens que ela constitui. Última acusação, sobre a escola seria a *demanda de reforma e a posição de redundância*, onde a discussão é sobre a reforma da escola centrada no aluno e no seu talento, este para o mercado de trabalho e bem-estar, para uma igualdade de oportunidades. A escola se torna totalmente voltada aos conceitos liberais e desqualifica o educar para a vida, indo apenas em benefício do mercado de trabalho, que, especificamente, vive em mutação e não vislumbra tantas oportunidades.

Em Tardif, Lessard e Lahaye (1991), apontamos outra contradição, que influencia a educação escolar, a chamada *cientifização e tecnologização*, que são procedentes da *divisão do trabalho intelectual e profissional*. Nessa lógica, temos uma separação entre os formadores, que estão nas universidades, e o corpo docente. Nessa dinâmica, os primeiros são os que monopolizam a produção e o saber científico; os docentes são os que aplicam ou executam. Para os autores, importante mencionar, nesse aspecto, os discursos dos saberes psicológicos e psicopedagógicos na pedagogia moderna, apresentando-se na formação dos docentes, com os saberes, *que se pretendem científicos*<sup>31</sup>, de intervenção e controle.

A formação do(a)s professore(a)s perde, simultaneamente, sua característica de formação geral para se transformar em formação profissional especializada. Esses fenômenos se traduzem, em seu conjunto, por uma racionalização da formação e da prática docente, racionalização fundada, por um lado, na monopolização dos saberes pedagógicos pelos corpos de formadores de professores submetidos às exigências da produção universitária e formando efetivamente um grupo desligado do universo dos agentes da prática docente, e, por outro lado, na assimilação da prática docente a

---

<sup>31</sup> Salientamos o termo exatamente como foi utilizado no texto. É incontestável a importância e conhecimento da psicologia e psicopedagogia para a pedagogia no mundo contemporâneo. Contudo, diante da modernidade e suas contradições, podemos repensar o objetivo de sua atuação; os pedagogos, quando bem apoiados em sua tarefa, conseguem meios de intervenção, talvez não muitas vezes flexíveis e rápidos, como a modernidade pretende e determina.

modelos de intervenção técnica, metodológica e profissional. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 224-225).

Por fim, analisamos Larrosa Bondía (2017), que dialoga sobre a precariedade da escola e analisa as diferentes maneiras de precarização da escola, diante do que a sociedade menciona, repensando a escola no mundo moderno, diante das várias demandas. O autor expõe que a escola nunca foi moderna, e ela não se propõe a isso, sempre instável; atualmente, demonstra outros aspectos de sua precarização, como a *flexibilidade* e a *incerteza*. No mundo tecnológico, os blogs, por exemplo, assumem um papel na sociedade e temos de lidar com os limites da escrita diante disso, assim como com sua *imediatez* e *emocionalidade*. O autor expõe que estamos diante de uma nova configuração cultural (propiciada pelo capitalismo financeiro e sua flexibilidade); temos a “cultura digital e o tempo livre” que se mesclam. Contudo, o autor avança na compreensão de que temos caminhos, mesmo diante das incertezas. A tradição não é de toda perdida.

#### **4.2 Prática pedagógica e formação continuada: boniteza ou desafio?**

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), a natureza da relação dos saberes dos professores envolve intrincados processos, inerentes ao modo de produção social de formação. Dentre estes, temos o cotidiano escolar, essencial para o *saber* e os *saberes da experiência*, assim como o *saber coletivo* dos professores, que pode viabilizar essenciais meios para seu fazer pedagógico.

Em suma, o(a) professor(a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 221).

Segundo Libâneo (2004), a *profissionalidade* é o conjunto de requisitos profissionais que torna alguém um educador. Não é simples, mas é o conjunto das suas ações e atividades, da sua formação inicial e continuada, englobando também seus aspectos subjetivos, de antes de se tornar professor, que vão sendo destacados em sua *profissionalidade* docente.

Nesse processo, vão se estabelecendo relações e apreço pelo seu trabalho docente. Este interage de modo muito próximo, com vários aspectos mais próximos do ambiente pessoal e social dos sujeitos. Assim, a construção da identidade do professor é um processo de constituição de um sujeito histórico e social, que também está imerso no processo de mudanças contemporâneas contraditórias e frente às muitas exigências educacionais.

Certamente, para o professor ter êxito nessa sociedade aprendente, o professor, a professora, precisam ter clareza sobre o que é conhecer, como se conhece, o que conhecer, porque conhecer, mas um dos segredos do chamado *bom professor* é trabalhar com prazer, gostando do que faz. A gente faz bem o que gosta de fazer. (GADOTTI, 2011, p. 44).

Segundo a obra de Libâneo (1999), a *profissão do professor e da professora*, diante das exigências educacionais do mundo contemporâneo, está transformada. As contradições da globalização e a mundialização da economia, com o advento da tecnologia e novos processos produtivos, uns se extinguindo e outros se apresentando, vão impactar na construção do conhecimento e das habilidades e competências exigidas para os estudantes. Assim, com a padronização dos hábitos e o individualismo, mudam-se os interesses e a concepção de coletivo, igualmente. *Valem mais os interesses pragmáticos e imediatos dos indivíduos*, diminuindo os valores essenciais da vida, como a solidariedade.

Desta forma, seguramente, a formação dos professores é crucial nesse novo contexto, onde o educador deve buscar sua identidade profissional, a sua *profissionalidade*, sabendo pensar e pensar certo, tendo clareza sobre o que conhecer, e por que conhecer, como requisitos importantes. Contudo, o autor menciona que as formações ou qualificação profissional fundamentada na *economia da educação* para a escolarização, sustentada na inovação tecnológica e difusão da informação, concederia o mínimo, que vem a ser o necessário, para a formação do sujeito, e podemos inferir o mesmo na formação inicial dos futuros docentes, diante do mundo contemporâneo.

Mesmo se houver alguma evidência de ampliação de recursos para a formação geral da população, há razões para crer que tal formação teria características de aligeiramento, isto é, um tipo de formação geral aligeirada, aproximação mais estreita entre exigências formativas e produção, apologia da prática e da experiência, desvalorização do saber escolar, primado da socialização profissional sobre qualificações pessoais (Paiva, 1993). Nesse sentido, os educadores precisariam acompanhar de perto e criticamente propostas de formação de professores e de programas tipo *ensino a distância* aventados pelo Ministério da Educação. (LIBÂNEO, 1999, p. 20).

Aguiar (2006) enfatiza os diversos embates enfrentados pelos educadores, os conselhos de educação, as comissões universitárias e associações civis, durante a ditadura e na redemocratização do país, e atualmente, para a formação, no ensino superior, da docência das séries iniciais e educação infantil, a gestão democrática e suas diretrizes. Deixaram de privilegiar, dessa maneira, as formações centradas no mercado e no treinamento dos professores, para não se adequarem à teoria do capital humano.

Entretanto, segundo a autora, apesar das várias iniciativas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e avanços destacados entre maio de 1999 e junho de 2004, houve a ampliação

de transtornos que obrigará o Poder Público a uma maior avaliação e um acompanhamento rigoroso, para preservar as iniciativas positivas e estabelecer metas para o aprimoramento de outras. Observa-se, após essas iniciativas do MEC, uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado no país, em instituições privadas que em sua maioria não tem vínculo algum com qualquer formação e níveis de ensino, revelando dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o aumento dos cursos superiores em Pedagogia e Normal Superior neste contexto no país.

A autora ressalta a importância de analisar com atenção as formações no ensino superior e pós-graduação, que podem ser ineficientes, competindo aos órgãos competentes e à sociedade civil favorecer esse debate e fiscalização, para que educadores e profissionais da educação não sejam anulados e afetados em sua formação, seja para a educação básica ou ensino superior. Assim como nas formações do apoio pedagógico, administrativo e na gestão educacional, para que haja uma amplitude na formação desses diversos atores escolares, proporcionando o saber no âmbito escolar.

Com a pesquisa de André (2001), podemos estabelecer outra análise sobre a relação entre formação continuada dos educadores e os espaços de formação na educação de ensino superior. Ela desenvolve uma pesquisa sobre a complexa relação entre a pesquisa da academia e a sua relação com o professor da educação básica, na qual ela fez levantamentos através de entrevistas com professores e administradores de dois colégios de aplicação ligados a universidades públicas. Ambas têm características especiais em relação às suas instalações e contrato com os professores. A pesquisadora salienta que seus dados, deste modo, não podem ser deslocados totalmente para as escolas públicas da educação básica; contudo, não exclui sua importância para a análise do tema. A pesquisadora salienta algumas proposições aos professores dos cursos de licenciatura, após esse estudo: “A pesquisa é importante? A pesquisa é necessária? A pesquisa é possível?” (ANDRÉ, 2001, p. 48).

Segundo os levantamentos, André (2001) responde as interrogações. Sobre a pesquisa nos cursos de formação docente, ela é muito importante para a formação e o trabalho do professor, aonde ela deve se ater ao próprio processo de ensino escolar, mas com os devidos cuidados quanto aos procedimentos metodológicos e fundamentos teóricos, pois eles devem ter uma atenção especial. Sobre a questão se a pesquisa é necessária, a pesquisadora demonstra que nem sempre ela é fundamental, pois a prática da pesquisa se torna muito difícil para os educadores, o que a torna desnecessária, devido à clara visão de separação entre ensino e pesquisa, onde cada um tem a sua função que pode ser comprometida, caso comece a ter importância na atuação do professor.

André (2001) conclui que a pesquisa se torna possível, mesmo sendo um grande desafio, devido à sua possibilidade prática para o educador da escola básica. Segundo ela, há algumas limitações, como a situação dos educadores, a prática da pesquisa e a educação, que são pouco valorizadas, com poucos meios de ampliação de pesquisas, como a não existência de laboratórios, de tempo e ambientes para o seu desenvolvimento. Além da extenuante carga horária do educador com as aulas e reuniões, diminuindo o tempo do educador para se dedicar à pesquisa, indicando que o professor dispõe de muito material para objeto de pesquisa adquirida em seu cotidiano, porém necessita receber preparação, especialmente nos cursos de formação do futuro professor, por ser um recurso relevante no desenvolvimento profissional, em sua formação crítica, autonomia e reflexão sobre sua prática pedagógica.

Deixo esse exemplo como provocador de outros, que apontem para instâncias de possibilidade do exercício da pesquisa pelo professor da educação básica. E concluo considerando que nos encontramos em uma encruzilhada fértil: de um lado, o reconhecimento da importância da pesquisa para o professor, de outro, o desafio de lhe assegurarmos as condições e a abertura para todas as formas de pesquisar que sejam necessárias para a busca de soluções aos seus problemas, sem comprometer o próprio estatuto de pesquisa. (ANDRÉ, 2001, p. 52).

Segundo a pesquisadora, na educação básica, principalmente para os futuros professores, a academia contribui com o ensino e a prática pedagógica, que amplia as habilidades e competências necessárias para o docente; contudo, não há dúvidas que mesmo sem elas os educadores consigam questionar e analisar suas práticas cotidianas, indo de encontro a transformar suas realidades, por eles não disporem de incentivos públicos para ampliar suas formações em serviço e, diante disso, prejudicar o percurso metodológico que a pesquisa exige.

Segundo Gadotti (2014), é muito importante a formação permanente, diante do mundo globalizado, o educador como organizador da aprendizagem, desenvolvendo novos conhecimentos, em uma sociedade aprendente. As consciências planetária, universal, ambiental e social são determinantes no mundo contemporâneo, e podemos construir um novo sentido nessa nova sociedade, mesmo diante da crescente desvalorização da carreira docente e o grande mal-estar da profissão. O ensinar e o aprender não podem “[...] dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (GADOTTI, 2014, p. 8).

Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), o educador é aquele que sabe alguma coisa e vai mobilizar todos esses saberes, para sua prática, esse *saber plural*, advindo da sua formação profissional, das disciplinas, dos currículos e experiência. O professor mobiliza todos esses saberes em sua prática e que não são produzidos por ele. Vemos uma desvalorização do meio social, mas talvez de si mesmo, por não ter relação com a prática: “[...] o corpo docente não se



encontra na origem da definição e da seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 222). Segundo os autores, as instituições universitárias, muitas vezes, têm uma separação entre pesquisa e ensino, salvo a pesquisa-ação que está um pouco mais próxima ao saber docente, pela interação entre *pesquisador, docente, teoria e prática*.

Dentro dessa *divisão do trabalho*, onde uns são *produtores do saber* e os outros executantes *técnicos* (docente), os educadores tendem a desvalorizar sua própria profissão, e incorre a alienação dos professores com o saber, por não controlarem o currículo ou a metodologia, que faz parte do Estado e onde pouco ele participa ativamente, bem como a seleção de saberes pelas instituições de formação.

Imbernón (2011) aponta a importância na formação inicial, e também na formação continuada ou permanente, da inserção de conhecimentos da prática do ambiente escolar. Segundo o autor, seria necessário introduzir na formação inicial uma metodologia que tenha como diretriz a pesquisa-ação, como meio de reflexão para a ação na prática educativa do futuro docente. “Isso implica efetuar uma análise das práticas para valorizar os pressupostos a ela subjacentes, aprendendo a decodificá-las e a contextualizá-las” (IMBERNÓN, 2011, p. 67). Assim, na formação inicial, o professor estará diante de analisar a teoria e a prática, na construção do conhecimento, indo em busca de resoluções para os desafios estudados da realidade vivenciada ou analisada.

O educador estabelece a construção do seu saber em sua realidade social e relação de trabalho; como indivíduo e meio social, ele vai criando relações e saberes (TARDIF, 2002). Em um mundo pós-moderno contraditório, ele também o contempla e o relaciona na sua prática. Assim, no mundo contemporâneo, a dialogicidade com educandos e comunidade é o meio para solucionar e construir caminhos nos espaços escolares e na prática pedagógica para a humanização.

Freire (2015) dialoga sobre a importância de analisar a realidade e promover o debate, a coragem em não fugir da *discussão criadora*, necessária para a democratização no ambiente escolar, mas não se pode agir na ingenuidade procurando que a escola seja a única solução para todos os problemas existentes nesses espaços. Mas durante a investigação fica evidente a fragilidade com que o ambiente escolar investigado tem se relacionado com esses princípios dialógicos e de formação.

Torna-se de suma importância a formação continuada, promovida também pela Secretaria de Educação que melhore os docentes, que muitas vezes não estão bem preparados em seu saber. A fragilidade de certo grupo de docentes com as leituras de obras da pedagogia

e obras científicas importantes para sua formação, além de hábitos de pesquisa e leitura para a sua formação crítica, reflete-se em sua profissionalidade, revertendo em seu coletivo invariavelmente. Assim, é preciso contribuir com o saber coletivo desses profissionais.

Segundo o professor Padilha, as formações são fragilizadas nas universidades e se faz necessário avançarmos em novas didáticas nas formações, colaborando para a criticidade, criatividade e educação emancipadora:

**Professor Paulo Roberto Padilha:** A nossa educação e formação a distância freiriana, vem para que nós possamos fazer frente e resistir a essa onda neoliberal, de uma formação acadêmica meia boca, uma formação acadêmica que não forma um educador crítico, educador progressista que quer se envolver, ir pra base, ir para a militância, ativista mais que militância, e que seja um ativista da educação libertadora, como diria Paulo Freire. Quando se forma hoje nas universidades, ele já vai para as escolas desanimado, sem vontade de trabalhar e com uma formação frágil sem competência e perspectivas de fazer um mestrado, por exemplo, aí a tendência e a mecanização de suas ações e sem diálogo, sem ideia de mudanças, achando que está tudo bem, fazendo o básico e tendo um salário básico e mínimo. Assim, quando eu falo de uma educação emancipatória, crítica e criativa eu falo de uma nova forma que representa muito hoje, que é o que o Instituto Paulo Freire está fazendo, que é continuar fazendo parcerias com os vários projetos em educação continuada e a distância, cuidadosa e com a qualidade social que nós chamamos.

O processo de formação ocorre na instituição escolar invariavelmente. Esta, vivida na escola pelas formações, é a formação educativa que muitas vezes não é centrada na figura e identidade do educador e da escola. Como Canário (1998) elucida, é essencial a formação educativa realizada no coletivo da escola, contribuindo com a competência profissional do educador, ou seja, para o saber do educador e sua identidade. Entretanto, quando a valorização da competência visa apenas a formações para fins burocráticos, como crescimento da carreira e salários, vemos a formação se tornar burocrática, de controle, visando a uma burocratização docente, que não contribuirá com a formação reflexiva do professor.

Segundo os docentes, a formação continuada é relatada de maneira a não indicar como realmente ocorre, mas deixa algumas amostras de que não indica a valorização dos problemas que vivenciam e não se sentem escutados. Quando pontuamos com os professores, a formação continuada que ocorre na unidade escolar atualmente, observamos que não há um consenso, em suas afirmações; alguns relatam que agregam a suas práticas educativas e outros que não veem sentido nas formações ou que estudam sozinhos.

**Professor G:** Eu procuro estudar muito. Nós temos encontros na JEIF, que procuramos estudar, atualmente estamos estudando Howard Gardner, inclusive porque eu incentivei a escola trazer suas ideias, estamos estudando muito ele, Piaget, Vygotsky. Eu tento trazer temas, como os jogos, a questão de aprender com eles, o lúdico.

**Professor T:** Acho que as formações que acontecem na escola ajudam muito, é possível ocorrer as formações fora da escola que ajudam, mas sem essas formações

seria difícil a comunicação entre os professores sobre a aprendizagem. O que leva as mudanças dos professores é a reflexão.

**Professor A:** Não me sinto meio isolada... me sinto muito solitária no meu trabalho, muito, muito, muito.

**Em formação?**

**Professor A:** Sim, em tudo.

### 4.3 Fazer pedagógico no CEU: ambiente escolar, espaço educativo e comunidade escolar

Em sua obra, Nogueira-Ramirez (2010) nos elucida como, desde a modernidade até os dias atuais, o sentido de *governar menos para governar mais* vem sendo delineado e fortalecendo as atuais contradições, frente ao ensino e aprendizagem. Ensinar é um termo que foi registrado na Língua Portuguesa no século XIII, e que procede do baixo latim *insignire*, que significa indicar, designar e marcar com um sinal; seria ensinar através de palavras (sinais), do preceptor, do mestre ou do texto didático. O termo aprendizagem data de 1899 e o vocábulo aprender do século XIII; o termo difere fora dos conceitos educacionais, para aprendiz e instrução (erudito). O conceito moderno de aprendizagem esteve associado à urgência de outro conceito moderno, ligado à *governamentalidade liberal do século XVIII*, o interesse, sendo esse conceito o agente da atividade do sujeito e da *mecânica intelectual*.

De acordo com Nogueira-Ramirez (2010, n.p.)

Tornar as coisas atraentes, interessantes, exige energia por parte de quem pretende governar; ao contrário, deixar agir o sujeito segundo suas disposições naturais, resulta mais econômico, bem como é mais eficiente (atinge um fim com o menor gasto de energia, de governo).

[...].

A importância do interesse, da invenção do interesse, é que já não se precisa agir diretamente sobre o indivíduo, o alvo não é tanto o corpo do indivíduo, como era o caso da disciplina, por exemplo, mas o interesse do sujeito, isto é, aquilo que o movimenta, aquilo que é a condição para sua ação, digamos assim, sua *motivação*.

Segundo o autor, o conceito mencionado é o da disciplina clássica<sup>32</sup>, que difere do que esse conceito de interesse exige, o qual impulsiona no sujeito sua *força interior de ação* para o objeto. Ao analisar o conceito de aprendizagem, focando os intelectuais Claparède e Dewey em seus conceitos de necessidade e interesse (experiência), baseados na nova forma de olhar científica sobre o desenvolvimento pedagógico, Nogueira-Ramirez (2010, n.p.) enfatiza:

<sup>32</sup> Segundo o autor, a disciplina clássica, incorporada nos métodos pedagógicos, foi essencial para a instrução e suas regras exteriores auxiliavam na apropriação do conhecimento dominando suas tendências naturais, que se dava de forma externa e instrutiva, mas sem o desenvolvimento interno na apropriação e ação do conhecimento; a disciplina está ao lado da instrução (o ensino) e da capacidade de aprender, originando mais tarde a Didática. No trecho mencionado, ele associa que a atividade, dessa maneira, não exige o esforço e desenvolvimento do sujeito e potência de suas capacidades.

Dessa forma, toda conduta de aprendizagem se compreende como uma tentativa por manter ou conseguir um equilíbrio na atividade mental; a aprendizagem está ligada a uma necessidade e implica um interesse, fato que determina e condiciona a tarefa educativa: a criança aprende porque precisa aprender, porque existe uma necessidade e um interesse que é preciso satisfazer, e não porque é submetida a um processo programado de ensino ou instrução. Só se aprende verdadeiramente como resultado da própria ação e do próprio interesse.

Segundo Masschelein e Simons (2013), a formação é específica da aprendizagem, e esta fortalece a acumulação de competências do indivíduo. A formação não seria apenas uma atividade auxiliar para a escola, mas uma orientação dos estudantes para o mundo.

O processo de aprendizagem continua a ser introvertido – um reforço ou uma extensão do ego, e, portanto, o desenvolvimento da identidade. Na formação, no entanto, esse eu e o mundo da vida do indivíduo são colocados em jogo constante desde o início. A formação envolve, assim, sair constantemente de si mesmo ou transcender a si mesmo – ir além do seu próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 49).

Não abordaremos o tema indisciplina e disciplina, por não ir ao encontro das perspectivas que buscamos delinear; contudo, durante a coleta de dados, isso foi trazido por todos, e também a falta de envolvimento dos pais e responsáveis com o ensino de seus filhos e dos próprios estudantes. Os professores indicam que houve uma piora no rendimento e indisciplina dos estudantes, além de outros dilemas que os fazem se sentir um pouco desmotivados, como não conseguir um diálogo maior com seus pares ou administração, o desafio do uso dos espaços com a gestão administrativa do CEU e a perda de uso dos espaços para a educação escolar.

Compreendemos as queixas dos educadores, que se baseiam em fatos de falta de envolvimento e indisciplina; segundo os estudantes escutados, existe a indisciplina, mas também existem os estudantes que sabem o valor do ensino e valorizam seus professores. Diante disso, qual seria o sentido dessa indisciplina relatada? Qual seria a ação da administração e do corpo docente sobre esse dado? Seria a ausência de momentos de diálogo e construção das rotinas conjuntamente? Um docente aponta:

**Professor G:** A nossa gestão aqui é muito bacana, a diretora é aberta ao diálogo. Mas mesmo assim devido a todos os fatores que já falei aqui, falta muita coisa e comunicação. A gente precisa realmente se sentar, conversar, melhorar a comunicação, tudo que vai ocorrer com antecedência, ter critério, a sequência dos projetos e tudo, ter um cronograma bem elaborado.

O docente que, antes da prática como professor na unidade escolar, adentrou ao projeto educacional como técnico de esportes (no processo de implantação do projeto) relata as modificações que houve nas atividades. Quando perguntado sobre se, como técnico de esportes, ele auxiliava as unidades escolares em projetos e atividades diferenciadas oferecidas aos

discentes, ele relata uma mudança importante e que desconfigura o projeto educativo com as unidades educacionais:

**Professor G:** A gente tinha que ajudar. Nós tínhamos de ajudar a gente dava aula de técnico de esportes para os alunos, também, entendeu? Foi um negócio assim que daria certo.

**Isso não ocorre mais?**

**Professor G:** Não agora é dividido, os técnicos trabalham com a comunidade no mesmo horário do professor, assim tem de ter a divisão do horário pra utilizar os espaços, entendeu agora? Ficou claro.

O professor demonstra a insatisfação em não conseguir atender todas suas turmas na quadra escolar, devido à dificuldade que foi sendo imposta, que ele diz ter começado com a mudança política na cidade, com a mudança de prefeito; as atividades integradas são mais difíceis para os professores desenvolverem, sendo a quadra localizada em outro espaço e precisando de mais tempo para transitar entre os espaços quando necessário.

**Professor G:** Os alunos vêm questionar, aí você tem de usar a quadra junto com alguém, e cai o nível do ensino porque muita gente no mesmo espaço; você começa dividir, hoje você fica e depois o outro fica na divisão.

**O senhor chega a dividir quadra? Usa outro espaço?**

**Professor G:** Sim, uso outro espaço. Você tem de ver a faixa etária também, se é compatível. Por exemplo, você tem aluno de 5º ano e 9º ano. O tamanho é diferente, e se você coloca junto não que não possa ocorrer, mas a possibilidade de acontecer um acidente é enorme, a força é desproporcional. Então, você tem de dividir, nessa semana vai essa turma, na outra semana vai outra turma. Quer dizer, você já começou a prejudicar o espaço lá. Tem espaço fechado e espaço aberto. Se no dia que você está no espaço aberto chove, você tem de dar um jeito e ocupar outro espaço. Só que isso cai novamente onde? No improviso. Entende?

Segundo os estudantes recentes na unidade escolar, o espaço é valorado pela sua amplitude, organização escolar mais participativa (melhor que a antiga escola), porém, mostram que a unidade escolar pode avançar na utilização de mais espaços para o ensino.

**Estudante K:** Eu acho que o espaço é bonito, que dá pra fazer um monte de coisa. Lá na minha escola não tinha nenhum lugar pra andar direito.

**Estudante A:** Essa escola é bastante espaçosa, como ele disse, e tipo dá pra fazer bastante coisa só que, tipo, que tem umas salas vazias, só que eu vejo que normalmente não estão aproveitando o espaço, tem muita sala vazia. Poderia criar sala de experiências e outras coisas.

**Estudante K:** Essa sala mesmo não é muito usada.

**Essa sala aqui é de que mesmo?**

**Estudante K:** É de ciências.

**Estudante J:** Na minha escola não tinha nenhum projeto, nós não íamos pra nenhum lugar sem que seja pago. Eu achei aqui bem melhor que lá, aqui é bem espaçoso e tem uma área de respiração bem melhor...

Os estudantes do 9º ano relatam os mesmos aspectos do uso dos espaços, colocando a palavra burocracia para o não uso dos espaços, a grande quantidade de estudantes por turma (que no ponto de vista deles é muito grande), pouco diálogo entre organização escolar e

estudantes, e também apontam os aspectos dos espaços sendo utilizados de modo que não favorecem a aprendizagem:

**Estudante A:** Principalmente o laboratório de Ciências. A gente, desde a 5ª série, a gente tenta usar o laboratório de Ciências e nunca dá certo. Às vezes a gente usava nas aulas de artes, que nem é o objetivo da sala, do laboratório, mas... A sala de vídeo...

**Estudante L:** Foram raras as vezes...

**Estudante A:** Também a gente tentava usar a sala, não dava. Desde o 1º ano até o 9º ano sempre foi muito difícil usar a sala de vídeo.

**Estudante L:** Quantas coisas a gente já podia ter feito. O laboratório de ciências tem muitas coisas legais, tipo, um monte de coisa, principalmente quando vai estudar o corpo humano, e tipo um monte de coisa que a gente deixou de fazer, porque não podia, e o mais triste é que não é culpa dos professores, a gente sabe disso, tem todo um problema.

O professor Padilha também nos indica um grande desafio que o projeto passou após a mudança de projeto político na cidade de São Paulo. Importante salientar que todos os educadores apontaram mudanças significativas em seus trabalhos no espaço educativo do CEU, após o que ele indica:

**Professor Paulo Roberto Padilha:** Então, foi um enfraquecimento financeiro nos investimentos destinados aos CEUs. Muito claro, pois a formação, não havendo, e as comunidades que já não tinham nada, começam a não valorizar o próprio CEU, porque não tem formação, e sem educação as pessoas tendem a não valorizar nada. Ocorrendo a depredação, o mau uso... Você não imagina, como era depois de um ano; em 2004, a beleza que era por exemplo, de ver alunos de várias escolas públicas com orquestras sinfônicas e de jazz. Tinha em todos os CEUs, orquestras e jazz, e as crianças apresentavam, após um ano, apresentavam resultados muito bons e era muito bonito. Era emocionante, eu participei de vários encontros e acompanhei esses projetos que eram muito bonitos de se ver. Porém, com a mudança, nós começamos a perceber a falta de atenção da gestão pública em São Paulo para com essas comunidades. Por exemplo, os instrumentos musicais não foram mais comprados, mais atualizados.

Durante a observação de campo na unidade escolar, constatamos que, segundo o calendário escolar, havia o chamado Show de Talentos. Pudemos observar a participação ativa deles, e analisamos que, se os estudantes tivessem esses espaços de formação musical, teatro e dança dentro das unidades escolares, seria muito importante para todos. Salientamos que existe na gestão do CEU, por exemplo, parceria com o projeto Guri, formação de teatro e atividades junto à comunidade, que abrange essas formações. Entretanto, são fora do horário de aula dos estudantes. Alguns ficam impedidos de participar, pois vão embora de transporte escolar ou, devido ao horário, não tem quem os leve a essas atividades em contraturno e oferecidas pela gestão do CEU. Na unidade escolar pesquisada, tem alguns estudantes que participam das diversas atividades, segundo a gestão, porém não sendo o caso de nenhum de nossos entrevistados.

**Professor Paulo Roberto Padilha:** No governo do Serra e Kassab, por exemplo, não teve um menor interesse de investir na educação e no social. Com isso, essas

comunidades que já estavam afastadas de qualquer formação, tiveram menos ainda. Colocam o CEU que é mais um prédio até com menos recurso. Pelo CEU ser muito caro, eles têm um menor investimento público e diminuí o tamanho dos CEUs, nas piscinas e teatros, inclusive o que diferenciava o CEU de São Paulo. E, de uma hora para outra, no governo da Marta, a cidade de São Paulo, que não tinha nenhum teatro na periferia, passou a ter vinte e cinco teatros. Eu tive a possibilidade de ver familiares, avós e mães, que nunca estiveram na vida em um teatro ou cinema. Você não tem ideia da emoção que é. Nós íamos participar para acompanhar os olhares, as pessoas, as crianças, ver, seja no teatro, eles como seres de cultura. O Serra tira totalmente isso. Acaba tirando os recursos para a formação musical, esportiva, para formar as crianças como o balé que havia. Então, foi um enfraquecimento financeiro nos investimentos destinados aos CEUs. Muito claro, pois a formação, não havendo e as comunidades que já não tinham nada, começam a não valorizar o próprio CEU, porque não tem formação, e sem educação as pessoas tendem a não valorizar nada. Ocorrendo a depredação, o mau uso<sup>33</sup>.

Os discentes do 9º ano relatam que vão sentir falta do espaço educativo CEU, indicando os diferentes espaços como queridos e bonitos, como a piscina e a quadra, colocando o espaço CEU diante das modificações da contemporaneidade, e ao encontro de um lugar de aprendizagem e integração entre as disciplinas e as artes, contrapondo argumentos que o espaço está ultrapassado e sem congruência com o ensino.

Segundo os estudantes, eles relatam que vão sentir saudades do espaço CEU e da escola (ocorre risos e indicação dos diversos espaços vivenciados durante os anos). Assim, a importância do espaço para além de um espaço de convivência, é um espaço de construção de conceitos de cidadania e construção do conhecimento, que, ao ser negado, por diversos problemas, pode constituir variados sentidos.

**Estudante A:** Tem escola que não tem sala de leitura. A gente, tipo, adora ir pra sala de leitura.

**Estudante L:** O próprio teatro, que a gente convive, porque no teatro tem sempre as melhores histórias (risos).

**Estudante A:** Tem o teatro, a piscina, tipo na maioria das escolas nunca vai ter piscina... só os CEUs mesmo.

**Estudante L:** A maioria das pessoas que vem aqui e diz nossa! Aqui tem piscina, nossa tem piscina... meu Deus!...

**Todas vocês já utilizaram a piscina?**

**Todas:** Já!!

**Estudante A:** A pista de skate também, antes dela ser interditada, a gente ia pra lá também.

**Por que a pista foi interditada?**

**Estudante A:** Acho que foi rachadura ...

**Estudante E:** Falaram que ia fazer uma obra lá... mais...

<sup>33</sup> Sugerimos a leitura da pesquisa de Ricardo de Souza (**A educação social em espaços de experimentação pedagógica**: as potencialidades dos CEUs. 2010. 301 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010), que contribuirá com as narrativas sobre as mudanças nos prédios escolares do CEU, sendo analisadas pelo pesquisador de fase vermelha (prefeita Marta) e fase azul (prefeitos que se seguiram Gilberto Kassab e José Serra, que dão continuidade ao projeto CEU na cidade de São Paulo); contribuindo com a análise que tem seu projeto arquitetônico panóptico, denominado pelo pesquisador de contra-panóptico, de grande visibilidade e proteção social. A vigilância de todo equipamento se dá pela comunidade, permitindo também uma grande circulação de pessoas. Segundo a pesquisa, diferentemente, ocorre com a fase azul, que em alguns aspectos foram modificados, assim como parte do projeto educativo do espaço CEU.

**Estudante A:** Falaram que vão reformar.

**Estudante L:** Os dois quiosques também.

Os estudantes relatam sobre o espaço diferenciado que a escola tem e outras não, parecendo que as escolas do entorno não eram melhores, e o certo privilégio em estar naquela instituição. Incomodou muito o fato de os estudantes escutados falarem das dificuldades das escolas do entorno, sempre sendo as escolas estaduais, como sem estrutura para o ensino e apontam uma escola municipal sobre problemas relacionados à violência. Toda a comunidade se acostumou com a falta de investimento nas escolas, e banalizou a ideia de escola ruim, sempre colocada pelas mídias. Não temos meio de análise, mas eles evidenciam o que veem na escola EMEF. Segundo as observações e entrevistas com os professores, foi mencionada a necessidade de construção de mais uma quadra, para todas as unidades educacionais, ajudando educadores com o problema da falta de espaço adequado, mencionado anteriormente por um educador. Vemos esse ponto positivo relatado pelos estudantes, mais espaço para as aulas.

**Além da piscina, o teatro, tem mais alguma coisa?**

**Estudante A:** A quadra, a gente tem três quadras agora, fizeram um campinho também, então... porque tem escola que nem quadra têm também.

**Estudante E:** O próprio campinho vai trazer recordação pra gente.

**Estudante L:** Sim, o campinho, antes de virar quadra já passou muita coisa (risos).

Entretanto, vão salientar outros pontos sobre o que melhorariam na escola pesquisada, no momento, para a prática pedagógica. Observam, de modo apropriado, a sala de aula e como o fazer pedagógico ocorre. Segundo eles:

**Estudante A:** Eu melhoraria as carteiras, na questão material, porque eu e a E, principalmente, a gente é um pouco mais altas, a gente muitas vezes tem dificuldade de escrever, até!; da altura, as pernas não cabe, e a gente fica, sabe, muito curvada na mesa, e é ruim pra gente. Pode até dar problema pra nossa saúde.

**Estudante L:** eu concordo com ela, tipo por exemplo eu mesma sou um pouco mais baixa e qualquer mesa dá, mas sabe até pra mim tem mesa que não dá, sabe, a mesa fica, sabe, balançando você tem de colocar um papel pra ficar parada e conseguir escrever, pra não borra tudo.

**Estudante E:** Eu melhoraria na questão material também, para que toda sala tivesse *data show*, porque como toda sala não tem, e a gente tem de mudar de sala com os professores, ou agendar, por exemplo, a sala de informática ou sala de leitura, porque elas têm, pra poder passar a atividade que precisa.

**No caso das cadeiras, as mesas, o jeito delas ajudaria vocês a aprender?**

**Estudante A:** Eu acho pra mim que o jeito não interfere, pra mim, do jeito que monta a sala, tal, não interfere não.

**Por quê?**

**Estudante A:** Pra mim, eu aprendo do mesmo jeito.

**Estudante E:** Pra mim, normal, mas eu acho que a escola tem de propor dias com atividades diferenciadas.

**Estudante A:** Tipo atividades de aprendizagem mesmo, porque a gente fica muito tempo preso dentro da sala de aula. Tem vez que não tem nada de diferente, sabe.

**E o que seria diferente na sua opinião na escola?**

**Estudante E:** Atividade prática, pode ser até palestra, porque tipo, muitas pessoas adultas podem achar que o jovem acha entediante, não sei o que... mas se a palestra



tem a ver com que o modo que ele vive, que ele interage, ele vai achar divertido a palestra, atividades práticas, até passeios pela escola é uma coisa diferente, que a gente fazia.

**Estudante A:** Por exemplo, nas aulas de ciências, a gente tá lá estudando as plantas, a gente vai e vê a planta.

**Estudante L:** Tipo o projeto de horta.

**Estudante A:** É verdade.

Podemos analisar, segundo o relato dos estudantes, que a escola precisa avançar na organização de um espaço adequado e materiais para o cotidiano das aulas, e também em metodologias que dialoguem com esses jovens, propiciando o ensino, e para avançar nos aspectos de ensino, saindo de uma educação fragmentada, conteudista e disciplinar, para avançar nos aspectos que envolvem o mundo contemporâneo. Para isso, no nosso modo de entender, a escola precisa: avançar no diálogo com seus estudantes e docentes, encontrando soluções para as dificuldades encontradas no ambiente escolar e que impedem o ensino; retomar em formação continuada o uso adequado dos materiais que estão disponíveis na unidade escolar; propor à comunidade escolar ações, junto ao conselho de classe, para aquisição ou conserto de seus equipamentos tecnológicos e materiais, para o cotidiano da escola; buscar um intenso diálogo com os pais, responsáveis e docentes, visando à participação de todos para a valorização e implementação de melhorias. Salientamos que os estudantes pesquisados não acreditam que a mudança de disposição de cadeiras (ensino híbrido, sala de aula invertida) interfira em sua escolarização, mas sim o planejamento e ações educativas que tenham *sentido* para eles.

Os dois docentes indicam o que ocorria na escola e como deveria ser o uso do espaço escolar, apontando a não integração que interfere na educação integral, e na valorização de projetos, como o indicado pelo docente A: a sala ambiente. Segundo ele, ajudaria na aprendizagem e disciplina dos estudantes:

**Professor A:** As crianças e os jovens são dinâmicos; do 1º ao 9º ano, eles são dinâmicos, alegres e felizes. E depois do quinto ano se essas habilidades nos alunos não são desenvolvidas, como musical, essas habilidades artísticas, linguísticas, não são desenvolvidas, vão perdendo, vão ficando indisciplinados. Porque vai morrendo dentro deles aquela vontade de aprender. Então é cultura, gestão CEU, gestão EMEF, gestão CEI, gestão EMEI, todos têm de trabalhar integrados e pensar no estudante no todo, em sua aprendizagem de forma integral.

**Professor T:** Com a sala ambiente eles transitavam bastante na escola, tinham mais autonomia. Isso é importante, porque o aluno não pode ser encarado como um ser dirigível, ele tem que saber pensar ele tá na escola para se preparar em ser um ser pensante, e não um ser sempre orientado, como se fosse um drone ou outro equipamento. A sala ambiente foi extinta, e eu acho que nós passamos por uma queda de qualidade após a retirada da sala ambiente, porque os inspetores alegavam que os alunos circulavam muito e que tinha muitos problemas de indisciplina e o que a gente vê na verdade é

que os problemas de indisciplina continuam e a qualidade da aprendizagem ela foi sendo reduzida. Então a gente não resolveu a indisciplina e passamos a ter ainda uma queda na qualidade da aprendizagem.

Segundo a análise sobre a comunidade escolar, uma educadora que estava sempre acolhendo os pais, responsáveis e comunidade na secretaria escolar, mostra as ambivalências já destacadas na pesquisa. Atendendo a comunidade, e tendo muitas vezes o espaço escolar como único meio de intervenção política junto a essas populações, os professores mostraram em seus relatos o potencial formativo da escola:

**Professor O:** As carências de discernimento, de entender coisas, eu sou uma pessoa e eu achava que era profissional, mas acho que depois de alguns anos de profissão agora eu sei, é algo pessoal em mim. Ainda ontem eu tive um episódio de atender uma pessoa que me esperava na escada, e ela falou se podia conversar um segundo. Eu falei: “pode”. Ela me disse: “eu queria saber se minha filha tem direito a leite?” Ao leite que foi cortado pelo prefeito eleito, o projeto Leve Leite... O prefeito eleito cortou e eu falei pra ela que o prefeito cortou, essa questão, e hoje só tem direito crianças menores de seis anos e alunos com alguma deficiência especial, alguma questão de saúde. E ela não sabia nem se a própria filha era especial. Conclusão, depois eu fui conversando com ela e ela me trouxe laudos e papéis. Ela tinha laudos e papéis com CID, e ela não sabia nem se a filha era especial! E quando eu digo uma carência, às vezes a pessoa tem até direitos, ela está municiada com laudos e com tudo, mas ela não sabe o que se reporta ao mundo.

**Professor A:** A relação com os pais é muito boa, até porque muitos pais, inclusive, aqui já foram meus alunos. Eu trabalhei em outra escola aqui próximo e muitos alunos que estudaram comigo, há vinte e quatro anos atrás, tem os seus filhos estudando aqui e isso é importante. A gente revê os antigos alunos, e mesmo pais que não foram alunos meus a gente tem uma relação boa. Eu procuro sempre me aproximar da família porque eu acredito que a educação não é só dever do Estado, que é como está previsto na legislação, eu também concordo, é dever do Estado e da família. E quando a gente consegue se aproximar da família e o Estado, a gente tem uma educação de qualidade, a gente consegue caminhar em uma direção ao aprendizado.

Entre os estudantes recentes da unidade escolar, dois citam que utilizam o espaço da biblioteca do CEU para pesquisas ou empréstimos de livros, como segue, demonstrando a importância desses locais para todos, comunidade e estudantes. E finalizam com dois discentes indicando que a escola é muito importante para a construção do conhecimento deles. Um deles não quis argumentar.

**Estudante J:** A biblioteca eu já usei!

**Estudante K:** Eu nunca usei!

**Estudante A:** Eu usei a biblioteca, no trabalho de história. Que era sobre os filósofos e o Iluminismo.

**Estudante A:** Eu acho que é a melhor escola, eu acho.

**Estudante J:** Também acho!

**Estudante K:** (gesticula afirmando com a cabeça).

**Melhor por quê?**

**Estudante J:** É pela educação!

**Estudante A:** É pelo espaço, pela aprendizagem, pela educação!

O espaço escolar do CEU é um espaço de muitas possibilidades, dinâmico e tem suas condições próprias, que não se diferenciam muito de outros ambientes escolares. Entretanto, observar que os estudantes compreendem seu espaço e relatam a compreensão de um espaço apropriado para a construção do conhecimento demonstra que a relação educativa está efetivada e que podemos muito mais que fazemos, em relação às contradições que impõem novos modos de aprender e ensinar. Nem tudo está tão distante como querem que acreditemos.

Todavia, constatamos a ambiência que envolve esse espaço de múltiplos interesses contraditórios e que a economia da educação contribui com a perda do sentido de educar e aprender, suscitando muitas vezes estar hoje interligado aos conceitos de qualidade e eficiência, e muito pouco ao ensinar e aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objeto de estudo examinar a prática pedagógica de uma escola de ensino fundamental, dentro do espaço educativo do CEU, investigar o espaço escolar e sua representação para os docentes e estudantes. Foi realizada coleta de dados com os estudantes, do 6º ao 9º ano, ciclos interdisciplinar e aural (anos iniciais e anos finais), e com os docentes da unidade escolar que estão desde o princípio do projeto e da escola entre 2004 e 2005.

Durante a investigação, que realizamos de modo a valorizar a escuta dos discentes, que demonstram na pesquisa compreender e valorizar o espaço escolar e as atividades dos professores, não houve a indicação de outros agentes em seus relatos, como inspetores, e reconhecemos que esse não foi questionado e nem objeto; talvez por isso, não foi mencionado. A escuta dos professores também foi realizada valorizando seus saberes e memórias sobre o espaço escolar, a comunidade e o projeto inicial, sendo eles e os estudantes do 9º ano a indicar diretamente a gestão escolar e a gestão do CEU, como agentes importantes e essenciais para a escola e o projeto educativo. Ao analisar, não tivemos a intenção ingênua de desqualificar o projeto CEU, compreendendo que todos os agentes desse espaço estão imersos em contradições que muitas vezes lhes retira a ação autônoma e a reflexão necessária para uma educação escolar integral.

Entretanto, segundo examinamos, temos uma fragilidade a que o espaço educativo do CEU EMEF vem sendo exposto, pois o CEU é um importante polo de desenvolvimento, tendo em vista seus espaços apropriados e criados para esse fim, mesmo com as modificações ocorridas e apontadas durante a pesquisa, pois esses espaços não são utilizados e poderiam ser melhores aproveitados. Poderíamos indicar a falta de investimento financeiro, porém não é exclusivamente isso, tendo em vista a comprovação da ociosidade de alguns espaços que são inutilizados e poderiam ser mais bem readequados, incluindo a realidade das unidades escolares dentro do CEU. Conforme relatamos, houve indicações dos sujeitos da pesquisa sobre a construção de uma nova quadra, um pouco menor, mas que atenderia as unidades escolares, readequando o espaço para atendimento dos estudantes. Contudo, será que realmente esse espaço novo será usado de modo que contemple o desenvolvimento integral, se não usavam o que tinham em seu espaço anteriormente, e que como consequência pode ocorrer a deterioração do patrimônio escolar? Inferimos a urgência e envolvimento de um projeto político-pedagógico que vise à integração, à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, ao uso das artes e ciências naturais, que pode também vir a integrar as outras unidades educacionais e seus espaços, nesses projetos, entre seus estudantes e as diversas atividades educativas.

A BNCC, em seu documento normativo basilar, será importante instrumento para a gestão escolar, seguido conjuntamente com o currículo da cidade de São Paulo, trabalhando para uma readequação do PPP e em formação continuada dos educadores, da gestão e de seus diversos agentes na unidade escolar. Os docentes, em seus saberes profissionais, têm condições de fazer o espaço escolar ser mais bem utilizado. Mostraram na entrevista ter conhecimentos metodológicos, didáticos e políticos, contudo, não são colocados em prática no cotidiano escolar. Segundo os dados coletados com os estudantes, nenhum educador entrevistado participava do Conselho Gestor do CEU e dois professores participavam do Conselho Escolar. Ao longo da historiografia educacional aqui discutida, fica evidente o pouco avanço na apropriação e qualidade da educação pública. A história demonstra a realidade que não deixa desconhecer os movimentos da escola pública e integral no país, que foram se perdendo inclusive com formações continuadas enfraquecidas e que não levam em conta a relação do educador com seu saber e sua realidade escolar. Como, também, todas as contradições que concorrem para o enfraquecimento e perda de identidade docente, que se perde em sua ação educativa em meio ao Estado e profissionalidade, comprometendo a escola. Como indica o docente, os *movimentos* e atividades coletivas seriam importantes para a escola, principalmente para os que são “novatos” na área educacional e não conhecem as potencialidades do espaço CEU:

**Professor A:** No passado, os professores se envolviam mais politicamente e com o espaço da escola.

**Por que você acha que isso acabou ocorrendo?**

**Professor A:** Acho que a falta de atividades que proporcione esse movimento, precisa ter movimentos na área da Secretaria da Cultura, que sejam em parceria com área educacional, a EMEF, para que o professor tenha esse acesso e troca.

Em outro relato, o docente indica não ter problemas para marcar a utilização do uso de algum espaço com a Gestão do CEU, que seria o órgão que faz a organização para o uso das áreas diversas no espaço do CEU, como piscina, teatro e outros. Sempre conseguiu utilizar quando necessário em sua prática e, ao final da entrevista, finaliza com esse apontamento, dando sustentação ao que afirmam os estudantes sobre a falta de sentido das práticas educativas nesses espaços:

**Professor A:** Eu sinto que os alunos precisam vivenciar mais, eu sinto isso... que o CEU precisa proporcionar mais possibilidades de os alunos experimentarem. Mais atividades culturais, fora do horário de aula deles. Eles precisam vivenciar mais. Pois, só vir para escola e depois ir embora eu acho que não é o ideal. Precisa ter algo para fazer depois do período de aula. Temos um espaço muito bom, muito grande e que precisa ser mais aproveitado.

Segundo o relato dos estudantes, que utilizam muito pouco o espaço escolar, pela burocratização, pela perda de espaço para as atividades escolares e a desmotivação diante das mudanças que foram ocorrendo no CEU, tais situações são conhecidas pelos docentes que atuam há mais anos na unidade, e tais elementos deveriam estar em PPP e ser discutidos nas formações continuadas. Verificamos que os estudantes compreendem a educação escolar, mas centrada na formação profissional, tendo problemas com a organização escolar e o diálogo no espaço escolar. A integração e os momentos que rememoram estão ligados ao programa municipal realizado nas férias escolares, Recreio nas Férias<sup>34</sup>, as atividades no ensino infantil ou fundamental, sendo muito pouco no decorrer do ensino fundamental (anos iniciais e finais), fortalecendo, assim, a análise dos dados coletados durante a pesquisa, segundo os quais não se utiliza melhor o espaço na prática pedagógica, no cotidiano escolar, e, com isso, segundo relatos dos docentes, há a queda no interesse, na aprendizagem e a indisciplina.

Que escola vem sendo apresentada para esses estudantes? Masschelein e Simons (2013, p. 52) destacam que

Esse é o acontecimento mágico da escola, o *movere* – movimento real – que não deve ser rastreado até uma decisão individual, escolha e motivação. Enquanto a motivação é uma espécie de caso pessoal, mental, o interesse é sempre algo fora de nós mesmos, algo que nos toca e nos leva a estudar, pensar e praticar. Leva-nos para fora de nós mesmos. A escola se torna um tempo/espaço do *inter-esse* – do que é partilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira *comun-icação* é possível. Sem um mundo não há interesse nem atenção.

A *experiência* significativa leva a transformações, principalmente de pensamento, por meio da reflexão. O ambiente escolar, para ser significativo, tem de favorecer o mais diversificado compartilhamento de *experiências* que reverbera na construção de uma *identidade coletiva*. A escola reconstrói *experiências sociais*; assim, é importante que na escola se vivenciem atividades democráticas. Desta maneira, a ação será de uma reorganização e replanejamento de atividade após a reflexão. O processo educacional, constituído pela integração entre interesse, compartilhamento e reflexão, fará parte de uma educação significativa.

Os docentes são *sujeitos sociais* e são agentes dentro de um sistema de ensino, que foram também escolarizados (a escola reconstrói *experiências sociais*). De alguma maneira como

---

<sup>34</sup> Importante esse dado para valorizar cada vez mais atividades que venham de outras secretarias e setores culturais, pois eles participam e aprovam. Para os estudantes e comunidade da periferia são muito importantes esses momentos diferenciados no espaço educativo.

ensinam, o espaço educativo do CEU exige e envolve educadores e gestores que contemplem seus ideais de participação e educação integral frente ao seu tempo; mas, muitas vezes, esses educadores e administradores não sabem lidar com os espaços e a autonomia necessária para desenvolver projetos significativos. O bom profissional é o *profissional do sentido*.

A comunidade escolar, na coleta de dados, mostra-se sempre valorizada nos aspectos que conseguem vislumbrar o equipamento, mas, segundo os professores, eles poderiam participar mais e cobrar mais ações culturais e educacionais. Os educadores, muito abertos à discussão e de *saber plurais*, também se mostraram desmotivados diante de uma realidade educacional que não os valoriza, não os escuta.

A participação e autonomia escolar se dão em processo contínuo, entre as situações sociais e profissionais que vão se apresentando aos docentes, nas formações continuadas, assim como nas atividades vivenciadas pela comunidade escolar dentro da escola, que favoreçam a participação. Segundo Gadotti (2014), atualmente, valorizar a qualidade em educação é valorizar o saber sensível, técnico e educação sustentável, para o bem-viver de todos da comunidade. Não temos como alcançar a qualidade em educação sem a participação de todos da sociedade, pois sem a ação efetiva deles não conseguiremos o objetivo de qualidade em educação.

Segundo Paro (2016), os conselhos de classe não podem ser simplesmente burocráticos e atribuidores de notas, indicando sempre o baixo rendimento dos estudantes a fatores externos da escola. É necessário constituir meios de participação da comunidade escolar (pais, responsáveis e estudantes) para avaliar o processo de ensino como um todo. De modo que, como avaliadores, e *usuários* da escola, seus apontamentos devam ser examinados e trazidos ao debate para possíveis resoluções. O autor esclarece que a administração escolar, muitas vezes, burocratiza-se devido ao cotidiano que exige o envolvimento desses agentes com outras atividades da rotina, tendo em vista que muitas escolas sofrem da falta de pessoal administrativo (inspetores, zelador, guardas) e outros aspectos relacionados a recursos financeiros, que podem burocratizar mais ainda a atuação da administração escolar, dificultando seu envolvimento com os objetivos pedagógicos.

Ao resgatar em alguns momentos a representação sobre a educação escolar e o CEU, reconhecemos este como lugar de pertença e favorecemos o compartilhamento de seus ideais, trazendo a voz dos docentes que partilharam desse objetivo em comum em sua implantação, valores hoje que pouco são dialogados e lembrados nas formações continuadas e espaços de formação de professores. No mundo contemporâneo, a memória se torna o grande desafio dos diversos lugares. Dessa maneira, a flexibilidade que valoriza sempre

a novidade e a *reidentificação*, onde as identidades devem ser descartáveis, pode ser um empecilho ao encontro de si, do outro e, também, da instituição escolar. Pierre Nora (1993, p. 3) afirma que “[...] a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado”. Sendo assim, as memórias são construídas por um grupo que cria seus símbolos e até ritos, que nas práticas diárias dão sentido ao lugar. Resgatando as práticas diárias, podemos ressignificá-las como importantes fontes para pesquisa e intervenção.

Segundo Chartier (1988), essa simbologia não é de toda neutra, e pode estar caracterizada por uma representação coletiva, que descreva como pensam que é, ou como gostariam que fosse, tendo talvez uma variabilidade, o signo representado por seus agentes. No decorrer da pesquisa, os relatos e sua distribuição no texto foram organizados de modo a trazer os desafios da prática no espaço escolar do CEU, relatadas por docentes e discentes, compreendendo que o espaço pesquisado tem suas práticas culturais próprias, e com ela suas hierarquias, divisões sociais e dominação simbólica.

O CEU e seu espaço educativo é muito importante para os estudantes da EMEF. É inegável sua importância para a educação municipal de São Paulo, como projeto inovador em sua estrutura e finalidade, sua lógica e caracterização. É modelo para a educação contemporânea. Os projetos de educação não se fazem sem ação e participação de seus agentes. Com as análises expostas, consideramos que se faz necessário a readequação de seus espaços, anulando a ociosidade e reorganizando as atividades educativas, para que os educadores tenham acesso aos espaços e formação continuada, em trabalhos coletivos, que sejam adequados ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Isto posto, a não manutenção e adequação de seus recursos materiais, e sua estrutura, alinhadas a um sério projeto da gestão escolar, pode colocar em risco a sua viabilidade e, com isso, desqualificar o projeto educativo do CEU. Desta forma, importante será a presença de formação continuada, também nas Diretorias de Ensino, para os gestores educacionais e gestor do CEU, contemplando as diretrizes mencionadas durante a pesquisa, valorizando o diálogo e gerenciamento dos espaços de aprendizagem, para uma educação integral, que é direito de aprendizagem dos estudantes e que na periferia a sua não oferta deveria ser mais cobrado por toda a sociedade.

A diminuição dos projetos e o enfraquecimento dessas ações demonstram as modificações políticas segundo os sujeitos da pesquisa, que são abordados por várias pesquisas e dissertações e que o professor Paulo Roberto Padilha e educadores destacaram bem durante a pesquisa, interferindo com isso no projeto.



## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Angela da S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300010>. Acesso em: 13 fev. 2019.
- ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001. (Série Prática Pedagógica).
- BAPTISTA, Ana Maria Haddad. **Poéticas da Educação**. São Paulo: BT Acadêmica, 2018. Edição do Kindle.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: Conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Edição do Kindle. Título original: *On Education (Conversations with Riccardo Mazzeo)*. Tradução autorizada da primeira edição inglesa, publicada em 2012 por Polity Press, de Cambridge, Inglaterra.
- BRANDÃO, Luís Alberto. **Teorias do espaço literário**. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 13 fev. 2019.
- CANÁRIO, Rui. A escola, lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.
- \_\_\_\_\_. **O que é a escola? Um olhar sociológico**. Porto: Porto Editora, 2005.
- CARLOS, Ana Fani Alexandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.
- \_\_\_\_\_. A reprodução do espaço urbano como momento da acumulação capitalista. *In*: \_\_\_\_\_ (org.). **Crise Urbana**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 25-35.
- CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Benjamim Constant (1890). E hoje? **Revista Pro-Posições**, v. 5, n. 3 [15], p. 54-76, nov. 1994.
- CARVALHO, Marco Antônio; RIBEIRO, Bruno. Obra de CEU na zona leste de SP tem canteiro paralisado. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 16 jul. 2017.
- CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e educação integral. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Docência em formação: saberes pedagógicos).
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 161-181, jul./set. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000300010>. Acesso em: 10 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. **Revista da FAEBA**, Salvador, n. 13, p. 151-160, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/dorea.html>. Acesso em: 13 fev. 2019.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-Escola e currículo. *In*: FRAGO, Antônio Viño; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 21-55.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. (Educação Cidadã, 2).

\_\_\_\_\_. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Cortez, 1995. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/2777>. Acesso em: 10 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Educação com qualidade social: projeto, implantação e desafios dos CEUs**. São Paulo: Centro de Referência Paulo Freire, Instituto Paulo Freire, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, 4).

\_\_\_\_\_. **Escola Cidadã**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Questões da Nossa Época, v. 24).

\_\_\_\_\_. **Qualidade na Educação: uma nova abordagem**. Trabalho apresentado no Congresso de Educação Básica (COEB), Florianópolis, 2014.

\_\_\_\_\_; ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Autonomia na escola: princípios e propostas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da Nossa Época, v. 67).

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau, Série Formação do professor).

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2017.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAZZITELLI, Fábio; CAMPANHA, Diógenes. Quem paga a conta da nova escola: Próximo prefeito terá que decidir se vai expandir ou não os CEUs e encarar debate sobre a divisão dos custos dos escolões, cada vez mais altos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 15 set. 2012.

NOGUEIRA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade: ou da modernidade como uma sociedade educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Edição do Kindle.

NORA, Pierre. Entre memórias e história: a problemática dos lugares. Tradução Yara Khoury. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OKUMURA, Renata. Aulas marciais são suspensas nos Centros Educacionais Unificados. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 6 dez. 2017.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da (org.). **Educação com Qualidade Social: a experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PESCARINI, Fábio. Obras de CEUs de Haddad estão a passo de tartaruga. **Agora São Paulo**, São Paulo, 14 set. 2016.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Centros Integrados de Educação Pública: uma nova escola. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 5, n. 13, set./dez. 1991. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000300004). Acesso em: 13 fev. 2019.

SALDAÑA, Paulo. Escolas que atendem alunos pobres na Grande São Paulo vão ao topo 'sem mágica'. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 15 set. 2016.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Hucitec, 2006. (Coleção Milton Santos, 1).

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Hucitec, 1994.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 57.478, de 28 de novembro de 2016**: Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs. São Paulo, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Centro Educacional Unificado. Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Curuçá. **Projeto Político Pedagógico**. São Paulo, 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SERPA, Angelo. Teoria das representações em Henri Lefebvre: por uma abordagem cultural e multidimensional da geografia. **GEOUSP Espaço e Tempo** (Online), São Paulo, v. 18, n. 3, p. 487-495. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2014.83538>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. **A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço**: memórias de professores. 2009. 229 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SOUZA, Rosa Fatima de. **Alicerces da pátria**: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Templos de Civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora Unesp, 1998. (Prismas).

SPOSATI, Aldaíza (coord.). **Mapa Exclusão/Inclusão Social do Município de São Paulo – III**. Que mundo é este que vivemos, que país é este e que cidade é esta? Trabalho apresentado no V Fórum Social Sul, São Paulo, outubro 2013. Disponível em: [https://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/u60/relatorio\\_-\\_mapa\\_da\\_exclusao\\_social\\_-\\_sposati.pdf](https://ceapg.fgv.br/sites/ceapg.fgv.br/files/u60/relatorio_-_mapa_da_exclusao_social_-_sposati.pdf). Acesso em: 13 fev. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 1991.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez. 1986.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, jul./set. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013005000007>. Acesso em: 20 nov. 2019.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. *In*: VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-140.

\_\_\_\_\_; ESCOLANO BENITO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

**APÊNDICE A – Questões orientadoras para os educadores da unidade escolar**

1. Quando começou como educadora? Em que ano acessou o cargo na SME/SP?
2. Quando você começou a lecionar no CEU EMEF Vila Curuçá?
3. Relate sobre a sua memória nesse momento sobre: espaço da escola; organização da escola; comunidade escolar; suas expectativas e anseios.
4. Como ao longo desse tempo você observa seu trabalho na escola e quais modificações ocorreram no espaço escolar? Você achou favorável?
5. Como os educandos se apropriaram do espaço escolar em sua opinião? Os alunos se sentem pertencentes a esse espaço?
6. Qual sua relação com a comunidade escolar? Qual seu contato com os pais ou responsáveis?
7. Você indicaria essa escola para algum colega professor na remoção?
8. Você tem autonomia no espaço da escola? Você já teve algum problema para desenvolver suas atividades no cotidiano escolar?
9. Qual a sua relação com a gestão escolar? E a gestão do CEU?
10. Você é membro do conselho gestor e conselho escolar? Você se interessa por política e por seu desenvolvimento ou dos outros no trabalho?
11. Você teve algum contato com a concepção educacional do CEU, o projeto político-pedagógico? Você acredita ser importante essa formação?
12. O que essa unidade escolar representa para você? Seus pontos de vistas e opiniões são valorizados e respeitados durante a JEIF (formação escolar em grupo e reuniões pedagógicas)? Relate.
13. Você se sente acompanhado e tem auxílio e formação diante de suas dificuldades no cotidiano escolar?
14. Por que fazemos o que fazemos em educação? Por que assumimos responsabilidades que não são nossas?
15. O que você otimizaria no espaço escolar? Mudaria alguma coisa para melhorar sua prática pedagógica e por quê?

**APÊNDICE B – Questões orientadoras para os educandos da unidade escolar – 9º ano**

1. Desde quando você estuda na unidade escolar? De que escola você era? Quais as características dessa outra escola que você recorda? É algo agradável ou ruim?
2. Quantos anos você tem? Você gosta de estudar? O que entende sobre o que é estudar? Por que você estuda? Quais são seus objetivos para o futuro? Você acredita que a escola tem contribuído para o seu conhecimento?
3. Você observou modificações nos equipamentos da escola ao longo de todo esse tempo? Se sim o que você achou, contribuiu para os educandos e a escola?
4. Ocorre (ou já ocorreu) a integração entre vocês do Ensino Fundamental e outras unidades do CEU? Algum projeto que já ocorreu e você gostaria de citar?
5. O que significa a escola para você ou o que representa para você a escola? Sentirá falta de que aspecto quando sair dela?
6. O que você otimizaria e mudaria no espaço escolar que melhoraria as aulas e a prática do educador?
7. Que atuação tem a gestão escolar em sua opinião? O que você diria para melhorar a qualidade de ensino na escola?
8. Quais memórias você tem e leva com você dessa escola para sua vida?
9. Você se acha capaz de mudar o mundo? Quais são as expectativas para a sua vida? O que é escola para você? O que ela lhe representa? O que é estudar para você?

**APÊNDICE C – Questões orientadoras para os educandos da unidade escolar – 6º, 7º e 8º ano**

1. De que escola você veio? Era municipal ou estadual?
2. Qual ideia você tinha do CEU, o que você ouviu falar sobre esse espaço?
3. O que você acha do espaço escolar do CEU? Já usou na prática da sala de aula, junto com os educadores, quais espaços? Qual sua opinião e o que se lembra desse momento?
4. Que sentimento hoje você tem do CEU?
5. O que você apontaria de positivo na escola? O que você apontaria de negativo na escola? Você teria alguma solução?
6. Qual representação você hoje tem da escola CEU EMEF? O que você mudaria no espaço escolar?
7. Na escola tem algo que lhe aborrece, que você não se acostumou e lhe incomoda?
8. Você tem hábitos culturais? Tem hábitos de leitura? Quais?
9. A sala de leitura da escola e a biblioteca do equipamento CEU lhe propicia boas leituras e atividades? Já participou de atividades ou projetos nesses espaços? Relate o que você sentiu e representa esses momentos para você.



**APÊNDICE D – Roteiro da entrevista com o professor Paulo Roberto Padilha<sup>35</sup>**

1. Professor Padilha, segundo a obra *Educação com Qualidade Social: a experiência dos CEUs de São Paulo*, o senhor colaborou, juntamente com o Instituto, na assessoria e implementação do Projeto Educacional, assessorando pedagogicamente as equipes gestoras dos CEUs e o DOT (Diretoria de Orientação Técnica) entre 2003 e 2004. Qual foi a sua colaboração no trabalho desenvolvido e quais caminhos foram expostos para a implementação do projeto educacional, nas formações com esses atores?
2. Em sua obra, *Planejamento Dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola*, é produzido a partir dos conceitos trabalhados nesse momento nas formações com o Instituto? Quais foram as maiores dificuldades enfrentadas em formação com os atores sobre esses conceitos?
3. Como o senhor observa as formações dos educadores atualmente na secretaria municipal em relação ao CEU e suas escolas municipais? Podemos afirmar que não precisamos mais de formações específicas para os equipamentos e suas unidades educacionais, quando já está estabelecido seu projeto educacional?
4. Gostaria das informações sobre o Instituto Paulo Freire; o trabalho que desenvolve atualmente na formação com os educadores; e seus apontamentos sobre a Educação no mundo pós-moderno, frente à precarização, profissionalização e perda da identidade do educador no Brasil.

---

<sup>35</sup> Para maiores informações sobre a atuação do professor e pesquisador na área educacional e para cursos de formação para professores entrar no site [www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org), onde também é disponibilizada gratuitamente formação continuada aos educadores do país.

**APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (docentes)****UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Concordo em participar como voluntário/a, da pesquisa “**Práticas Pedagógicas no Centro Educacional Unificado: a boniteza e os desafios na busca de concepções significativas**”. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a prática pedagógica no espaço escolar e suas representações para estudantes, educadores e gestores. Estou ciente que este estudo será conduzido por questionário semiestruturado, observação e entrevista. Compreendo, que esse estudo tem finalidade de pesquisa e os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, visando ao desenvolvimento da Educação, ressalvado o sigilo de meu nome. Sei que posso retirar, a todo e qualquer momento a anuência de minha participação, a qual não faz jus a nenhum pagamento, prêmio ou remuneração.

Uma cópia deste termo, no qual consta o e-mail da pesquisadora e os dados da orientadora, é recebida no momento de assinatura, possibilitando-me resolver dúvidas sobre a pesquisa em quaisquer de suas etapas.

São Paulo \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

---

Participante da pesquisa

---

Pesquisadora responsável: Elizângela Gomes Nascimento  
E-mail: elizangelanascimento76@gmail.com  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Haddad Baptista  
Rua: Vergueiro, 235/249. Liberdade tel: 2633-9000

**APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (discente e responsável)****UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO (UNINOVE)****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Concordo em participar como voluntário/a, da pesquisa **“Práticas Pedagógicas no Centro Educacional Unificado: a boniteza e os desafios na busca de concepções significativas”**. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a prática pedagógica no espaço escolar e suas representações para estudantes, educadores e gestores. Estou ciente que este estudo será conduzido por questionário semiestruturado, observação e entrevista. Compreendo, que esse estudo tem finalidade de pesquisa e os resultados obtidos poderão ser divulgados em periódicos acadêmicos, congressos ou qualquer outro tipo de evento, visando ao desenvolvimento da Educação, ressalvado o sigilo de meu nome. Sei que posso retirar, a todo e qualquer momento a anuência de minha participação, a qual não faz jus a nenhum pagamento, prêmio ou remuneração. Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que a pesquisadora neste documento obtenha fotografia, filmagem ou gravação de voz de meu filho(a) para fins de pesquisa científica/educacional. Uma cópia deste termo, no qual consta o e-mail da pesquisadora e os dados da orientadora, é recebida no momento de assinatura, possibilitando-me resolver dúvidas sobre a pesquisa em quaisquer de suas etapas.

São Paulo \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

\_\_\_\_\_  
Responsável pelo discente participante

\_\_\_\_\_  
Discente participante

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora responsável: Elizângela Gomes Nascimento

E-mail: elizangelanascimento76@gmail.com

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Maria Haddad Baptista

Rua: Vergueiro, 235/249. Liberdade tel: 2633-9000