



**ENAN
PUR** 2023
Belém 22 a 26 de maio



A presença comunitária na transformação de políticas públicas: o caso da implementação do CEU Heliópolis.

Sessão Temática 8: Movimentos sociais e a construção do urbano contemporâneo

Resumo. Este artigo busca apresentar o estudo de caso do desenho, implementação e gestão da política pública de educação da Prefeitura de São Paulo, CEU Heliópolis, à luz do conceito "Bairro Educador". O projeto é resultado das relações entre as lideranças comunitárias de Heliópolis – SP, a ONG UNAS, e servidores públicos da EMEF Presidente Campos Salles. Busca-se entender os processos de interação e participação entre os atores sociais na adaptação de uma política pública municipal de educação, os Centros Educacionais Unificados (CEUS) que - no caso do CEU Heliópolis - foi direcionada pelos desejos da comunidade, além de ser gerida atualmente por seus pares. Ademais, faz-se um estudo da formação urbana e social da favela de Heliópolis para compreender como o conceito "Bairro Educador" foi criado e tem pautado as relações políticas, administrativas e sociais da comunidade.

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

The community presence in the transformation of public policies: the case of the implementation of the CEU Heliópolis.

Abstract. This article seeks to present the case study of the design, implementation and management of the public education policy of the Prefeitura de São Paulo, CEU Heliópolis, in the light of the concept "Bairro Educador". The project is the result of the relationship between community leaders of Heliópolis - SP, the NGO UNAS, and civil servants of the EMEF Presidente Campos Salles. It seeks to understand the processes of interaction and participation between the social actors in the adaptation of a municipal public policy of education, the "Centros Educacionais Unificados" (CEUS) which - in the case of the Heliópolis CEU - was directed by the wishes of the community, besides being currently managed by their peers. Furthermore, a study of the urban and social formation of the Heliópolis slum is carried out in order to understand how the concept of "Bairro Educador" was created and has guided the political, administrative and social relations of the community.

Keywords. Public education policy - CEU Heliópolis - Educating Neighborhood - Participation - Urban equipment

La presencia comunitaria en la transformación de las políticas públicas: el caso de la implantación del CEU Heliópolis.

Resumen. Este artículo pretende presentar el estudio de caso del diseño, implementación y gestión de la política pública de educación de la Prefeitura de São Paulo, CEU Heliópolis, a la luz del concepto "Bairro Educador". El proyecto es el resultado de las relaciones entre los líderes de la comunidad de Heliópolis - SP, la ONG UNAS, y los funcionarios de la EMEF Presidente Campos Salles. Busca comprender los procesos de interacción y participación entre los actores sociales en la adaptación de una política pública municipal de educación, los Centros Educativos Unificados (CEUS) que - en el caso del CEU Heliópolis - fue dirigida por los deseos de la comunidad, además de ser actualmente administrada por sus pares. Además, se realiza un estudio de la formación urbana y social de la favela Heliópolis para comprender cómo el concepto "Bairro Educador" fue creado y ha orientado las relaciones políticas, administrativas y sociales de la comunidad.

Palabras clave: Política pública educativa - CEU Heliópolis - Barrio Educador - Participación - Equipamiento urbano

Introdução

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

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

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

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

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

O CEU Heliópolis, na verdade, é um conjunto de equipamentos públicos de educação, cultura e lazer que foram sendo conquistados ao longo do tempo a partir de disputas políticas entre atores políticos da comunidade, sociedade civil e da própria prefeitura. Inicialmente, este equipamento foi nomeado Centro de Convivência Educativa e Cultural de Heliópolis.

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

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

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

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

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

O movimento de luta e fortalecimento por políticas públicas em Heliópolis assumiu diferentes formatos no decorrer dos anos para dialogar com o poder público e com outros atores interessados em promover mudanças no bairro. O formato final, hoje conhecido como a União de Núcleos e Associações de Moradores de Heliópolis e Região – UNAS, tem uma relação econômica e política imbricada com o poder público, mas também se coloca como instrumento político de fortalecimento do próprio movimento reivindicativo (SANTIS, 2014).

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

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

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

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

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

Esses projetos educativos, mesmo que diferentes em termos estruturais, buscavam aproximar as crianças, os adolescentes e pais através da participação. Portanto, a participação sempre foi o meio e o objetivo final desses equipamentos, almejando uma mudança nas relações escolares, no bairro e na cidade.

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

obedecendo a uma rede de ensino e a uma ordem burocrática, dificultando o crescimento de projetos populares.

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

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

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

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

Os objetivos específicos da pesquisa, formulados inicialmente, abrangiam três grandes temas: a influência das ideias, concepções e conceitos das políticas públicas de educação do município de São Paulo; a ocupação da favela de Heliópolis e sua mobilização comunitária; a parceria entre UNAS e EMEF Presidente Campos Salles na criação do conceito “Bairro Educador” e as interações e processos participativos envolvidos. As leituras, entrevistas, contato com material primário alteraram algumas das hipóteses iniciais e me ajudaram a reformulá-los. Assim, os principais temas: política pública de educação em São Paulo, a ocupação urbana de Heliópolis e as interações entre os atores foram o que estruturaram o artigo.

Desenvolvimento

O conceito Escola Cidadã nasce no Brasil, no final dos anos 80 e início dos anos 90, partindo do movimento de educação popular e comunitária. Ele traz, em seu cerne, uma prática de educação “para e pela cidadania”, associada às municipalidades com gestões voltadas ao campo democrático popular. Segundo GADOTTI, PADILHA e CABEZUDO (2004), o objetivo da Escola Cidadã é criar uma nova cidadania, reforçando direitos e buscando outros. “Trata-se de formar para a gestação de um novo espaço público não estatal” (GADOTTI et al, 2004, p.122), e, assim, redirecionar o papel da sociedade na formulação de políticas públicas, modificando também o papel do Estado.

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

A Escola Cidadã é aquela que assume como um centro de direitos e deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (GADOTTI et al, 2004, p. 123)

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

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

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

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

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

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

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

Os conceitos na Carta trazem

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

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

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

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

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

Portanto, a relação entre Escola Cidadã e Cidade Educadora se dá por meio do diálogo entre escola e cidade. Para que essas duas entidades coexistam, a escola precisa ser parte da cidade e a população precisa se apropriar da escola. E isso pode ser feito através dos mecanismos estabelecidos pelas próprias escolas, como o Colegiado escolar, plenárias pedagógicas, Conselhos escolares, dentre outros. Dessa forma, esses instrumentos permitem que as práticas escolares sejam compartilhadas com os interesses e necessidades da população. O desafio, segundo a pesquisadora Jaqueline Moll (2001), é tornar a prática pedagógica parte da comunidade, integrando de forma analítica e reflexiva os problemas postos pela vivência cotidiana.

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

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

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

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

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

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

As gestões posteriores a de Luiza Erundina foram contrárias às agendas sociais (Paulo Maluf, 1992-1996 e Celso Pitta, 1997-2000), desarticulando políticas públicas e precarizando serviços. Perez (2010) afirma que nesse período foram construídas escolas a partir das estruturas de

contêineres para lidar com a incapacidade de prover escolas em alvenaria, sem se preocupar com o conforto térmico e as demais necessidades dos professores e estudantes. Dado esse quadro de sucateamento das políticas públicas de educação, a campanha de Marta Suplicy, candidata à Prefeitura de São Paulo, dedicou uma atenção à agenda educacional, propondo uma aproximação da instituição às periferias.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O conceito de Cidade Educadora entende a educação como um fenômeno que vai além da questão do currículo, ampliando suas possibilidades educativas na cidade por meio dos

equipamentos e serviços públicos oferecidos aos seus moradores. Nesse contexto, Fasano (2006, p.76) afirma que o “(...) espaço físico do CEU expressa os princípios da Escola Cidadã, pois trata-se de espaços abertos, estimulantes e relacionais, possibilitadores da construção da cidadania ativa”. Para o autor:

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

Assim, o CEU solidifica essa intenção educadora a medida em que promove experiências educativas em todos os seus espaços e territórios. Para além da materialidade, os conceitos de Paulo Freire de educação popular, emancipação e humanização do homem também estão presentes no nascedouro do CEU. Essa construção foi feita a partir de GADOTTI (2004), que afirmou que o CEU foi

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

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

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

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

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

Assim, trouxe neste capítulo os esforços empenhados pelos grandes pensadores em busca de inovações pedagógicas por meio de diferentes movimentos educacionais. A história educacional

mostrou o conflito de ideias pautando as políticas públicas de educação no Brasil. Porém, apesar de ter levantado o trânsito de pensamentos e sua influência no alto escalão da política pública, transformações na educação também são feitas no seio escolar, no dia a dia, à nível local. Essas interações cotidianas geram mudanças incrementais no modo de ofertar educação, que também têm a sua importância. Podem não transformar a educação como um todo, mas produzem efeitos práticos imediatos. Nem toda a mudança na educação precisa ser uma revolução pedagógica. Essa é a base da transformação ocorrida em Heliópolis, a partir da relação entre comunidade, sua principal associação de moradores e a EMEF Presidente Campos Salles.

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

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

Os dados da HABISP (2012), por sua vez, levantam 15.843 domicílios em Heliópolis, assim como um suprimento da demanda de abastecimento de água de 83%, 62% de esgoto sanitário, 100% de coleta de lixo e 94% de rede elétrica. De acordo com Castilho (2013), existe uma diferença nos dados levantados pela HABISP (2012) e pelo IBGE (2010). Segundo a autora, só em relação aos domicílios a diferença é de 3 mil. Dessa forma, a autora afirma que os Programas de Urbanização se baseiam no levantamento feito pela HABISP.

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

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

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

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

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

Segundo Moreira (2017),

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

A população moradora inicialmente lutou por serviços de água e luz (AMARAL, 1991). Essa informação, segundo Silva (2016), aparece no boletim informativo organizado pelos próprios moradores para “(...) reivindicar água, luz e coleta de lixo. Foram muitas visitas a Prefeitura, Sabesp e Eletropaulo. Com muita luta conseguimos alguma coisa” (boletim informativo, 1984)45.

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

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

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

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

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

(...) em 1984 conseguiu-se uma articulação entre a prefeitura de São Paulo, o IAPAS e o BNH. Essa articulação promoveu a transferência da gleba de Heliópolis para o BNH e este o repassou para a COHAB municipal ensejando a construção de moradias para as famílias de baixa renda” (MOREIRA, 2017, p. 38).

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

pela COHAB e pelo Programa de Urbanização e Verticalização das Favelas do Município de São Paulo (PROVER), e do Programa Bairro Legal/ Urbanização de Favelas.

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

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

Nesse contexto, o fenômeno do “favelamento” passou a se desenvolver em larga escala a partir da década de 1970, quando a população favelada teve um crescimento acelerado (ALESSI, 2009). Diante desse quadro, as instituições religiosas, como as Igrejas as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs 46 , foram importantes porque desenvolveram práticas sociais, populares e participativas, para além das atividades religiosas. Os princípios que norteavam as ações desses grupos era da Teologia da Libertação, que refletia a busca por igualdade por meio de um projeto comunitário, a partir da não exploração do homem. Além disso, as pastorais auxiliavam essa população no atendimento jurídico, no abrigo e proteção contra os grileiros e policiais (SILVA, 2016).

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

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

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

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

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

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

Segundo Souza (2012), a partir dos anos 1978 e 1979 dá-se início as discussões sobre a implantação de infraestrutura nas favelas. Técnicos da Secretaria de Bem Estar Social (SEBES), por meio da Unidade Regional de Atendimento Habitacional (URAH), começaram a dialogar com os grupos de moradores para a implantação de serviços. Além disso, foram feitos convênios de órgãos públicos municipais com a Eletropaulo e Sabesp na implantação dos programas Pró-Água e Pró-Luz (AMARAL, 1991).

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

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

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

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

Na metade dos anos 1980, a Comissão de Moradores de Heliópolis se organizava, politicamente, através de representantes dos núcleos da comunidade. Amaral (1991) esclarece que existiam outras associações de moradores, como a “Associação de Moradores de Heliópolis” e o “Grupo Pam”. Porém, a prefeitura aproximou-se da Comissão porque era o grupo mais mobilizado dentre a população (Amaral, 1991). O número de pessoas que compunha a Comissão chegou a mais de 100, organizadas nos dez núcleos que integravam a região: Mina, Flamengo, Lagoa, Viracopos, São Francisco, Portuguesinha, Imperador, Heliópolis, Sacomã e Pam (SILVA, 2016, p. 77). Essas lideranças eram eleitas para reivindicar políticas para a região. Segundo Santis (2014),

“(...) as lideranças muitas vezes tinham pontos de vista antagônicos sobre as demandas da população e as possibilidades de atuação política, revelando um mosaico de ideologias. Alguns grupos serviam como “massa de manobra” de políticos, e o entendimento da necessidade de formular as políticas para a região foi se desenvolvendo no passo do processo de amadurecimento político dos atores sociais locais” (SANTIS, 2014, p. 44).

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

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

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

Segundo Soares (2010),

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

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

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

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

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

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

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

Portanto, a fundação da UNAS partiu de uma necessidade do poder público de elencar um interlocutor para facilitar as reuniões e negociações com as instituições que interviriam na favela, como Cohab e Sehab (AMARAL, 1991).

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

A conjuntura sociopolítica do país fez com que a instituição assumisse esse formato. Segundo Avritzer (2012), a partir dos anos 1990 há uma ampliação de parcerias entre o poder público e associações, ou melhor, inserções da sociedade civil e organizações no Estado, criando assim uma categoria de “semi-público”.

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição se estrutura por meio de parcerias com o poder público, iniciativa privada e organizações sociais. Seu objetivo é auxiliar a implementação de serviços, projetos e programas de assistência social. Além disso, reforçar os movimentos de base. Em 2017, a UNAS assumiu o

posto de melhor ONG do Brasil na categoria Desenvolvimento Local, de acordo com a Revista Época e Instituto Doar.

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

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

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

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

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

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

Ficou claro que as grandes ideias de políticas públicas são debatidas nas altas esferas da gestão pública, mas sua implementação é um exercício complexo e sujeito a várias mudanças no caminho. A política pública, como pensada, se transforma no momento que entra em contato com quem irá ofertá-la na ponta (gestores, professores, etc.) e, também, com quem irá recebê-la, por meio de processos participativos.

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

Estes ideais, apesar de presentes no imaginário dos formuladores das políticas públicas, quando em face aos constrangimentos da conjuntura política e econômica, são deixados de lado. É visto no decorrer do primeiro capítulo movimentos de maior abertura nos processos democráticos e, conseqüentemente, ao trânsito de princípios que se voltavam ao ser humano, às suas habilidades e ao desenvolvimento pessoal e coletivo. Em outros períodos, apenas as formalidades burocráticas e administrativas eram levadas em consideração, tanto por causa do viés ideológico

do governo vigente, como pela restrição orçamentária do município. Em relação ao orçamento público da educação, sua insuficiência era comum, sendo necessárias parcerias, ou mesmo Convênios Escolares (posteriormente), para conseguir construir uma rede escolar predial e pedagógica em São Paulo.

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

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

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

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

- ALESSI, N. Formam-se favelas e ganham importância no cenário urbano São Paulo: Heliópolis e Paraisópolis. FFLCH, São Paulo, 2009.
- AMADEI, José. “O que é Convênio Escolar”. Habitat. São Paulo, (4):3 set/dez, 1951.
- _____. “Os problemas da escola” (Conferência pronunciada pelo engenheiro José Amadei, presidente do Convênio Escolar, no auditório da Biblioteca Municipal, em outubro de 1949). Engenharia Municipal, São Paulo (4): 7-9, 1959.
- AMARAL, M. R. “Heliópolis: O percurso de uma invasão”. São Paulo, FAUUSP, 1991.
- ANELLI, Renato. “Centros Educacionais Unificados: arquitetura e educação em São Paulo”. Arqtextos, no 55.02. São Paulo, Portal Vitruvius, Dez 2004.
- ARANTES at al. Mário de Andrade: o precursor dos parques infantis em São Paulo. São Paulo: Phorte, 2008.
- ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e Direita no espelho das ONGs. In: ARANTES, P.E., Zero à esquerda. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.
- AVILEZ, C. Bairro-escola: Comunicação como desafio à Gestão Compartilhada de Políticas Urbano- Educacionais. In: Seminário Mediação Tecnológica e Interação Social na Escola, Rio de Janeiro, 2012.
- AVRITZER, L. Sociedade civil e Estado no Brasil: da autonomia à interdependência política. Opinião pública, Campinas, 2012.
- AZEVEDO, J. Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis, Vozes, 2000.
- AZEVEDO, F. A Transmissão da cultura. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- BAIRRO EDUCADOR. Disponível em: <
<https://labeurb.unicamp.br/encidi/index.php?r=verbete/view&id=55>>. Acesso em: 22 ago 2020.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1934. Brasília, 1934.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 6 abr. 2020.
- BRASIL. *Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 abr. 2020.
- BARBATO JÚNIOR, R. Missionários de uma utopia nacional-popular: os intelectuais e o Departamento de Cultura de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2004.
- BUFFA, E.; PINTO, G. de A. Arquitetura e Educação: Organização do Espaço e Propostas Pedagógicas dos grupos Escolares Paulistas, 1893/1971. São Carlos: EDUFSCar/INEP, 2002.
- BONDUKI, N. Em: Os pioneiros da habitação social no Brasil. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2014.
- BOLETIM INFORMATIVO, 1984. In: SILVA, H. A Conformação de forças sociais e políticas e sua relação com a disputa entre projetos políticos: um estudo de caso em Heliópolis. Unicamp, 2016.
- BUITONI, C. Mayumi Watanabe Souza Lima: a construção do espaço para a educação. Dissertação, FAUUSP, 2009.
- CALDEIRA, Mário H. *Arquitetura para educação: escolas públicas na cidade de São Paulo (1934-1962)*. Tese (Doutorado – Área de concentração: Estruturas Ambientais Urbanas) – FAUUSP, São Paulo, 2005.

- CARTA Cidades Educadoras. Disponível em: <<http://www.edcities.org/rede-portuguesa/wp-content/uploads/sites/12/2018/09/Carta-das-cidades-educadoras.pdf>>. Acesso em: 20 jun 2020.
- CASTILHO, J. A favelização do espaço urbano em São Paulo. Estudo de caso: Heliópolis e Paraisópolis. Dissertação de Mestrado apresentada à FAUUSP. São Paulo, 2013.
- CAVALIERE, Ana Maria. Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920. *Educ. Pesqui.* 2003, vol.29, n.1 pp.27-44. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022003000100003&lng=en&nrm=iso>.
- CESTARO, L. A atuação de Lebrecht e da SAGMACS no Brasil (1947-1964). Ideias, Planos e contribuições. São Carlos, 2015.
- CEU HELIÓPOLIS. Disponível em: <<http://amandamalucelli.redelivre.org.br/2017/12/22/ceu-heliopolis-sp/>>. Acesso em: 14 ago 2020.
- _____. Disponível em: <<https://agora.folha.uol.com.br/saopaulo/2015/05/1623835-haddad-faz-centro-esportivo-para-entregar-seu-1-ceu.shtml>>. Acesso em: 16 jun 2020.
- CHAHIN, Samira Bueno. Cidade nova, escolas novas? Anísio Teixeira, arquitetura e educação em Brasília. Tese (Doutorado – Área de concentração: História e Fundamentos da Arquitetura e Urbanismo) – FAUUSP, São Paulo, 2018.
- CIDADE Escola Aprendiz. Disponível em: <<https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br>>. Acesso em: 22 jun 2020.
- COSTA, M. A educação nas constituições do Brasil: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. CORREA, M. E. P. Arquitetura Escolar Paulista: 1890 – 1920. São Paulo: FDE, 1991.
- CORREA et al. *Arquitetura escolar paulista: 1890-1920*. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1990.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, v. 18, n. 2, jul./dez. 2002.
- DAGNINO, E. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. In: *Política e Sociedade*, p.139-164, 2004.
- DECRETO Centro Convivência Educativa e Cultural. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2015/5607/56079/decreto-n-56079-2015-dispoe-sobre-a-transformacao-do-centro-de-convivencia-educativa-e-cultural-de-heliopolis-criado-pelo-decreto-n-50740-de-16-de-julho-de-2009-em-centro-educacional-unificado-com-a-denominacao-de-centro-educacional-unificado-heliopolis-professora-arlete-persoli>>. Acesso em: 3 jul 2020.
- DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. São Paulo: Cortez, 1999.
- DORIA, Og Roberto. *Educação, CEU e cidade: breve história da educação pública brasileira nos 450 anos da cidade de São Paulo*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, 2007.
- DUARTE, Hélio de Queiroz. *Escolas classe escola parque: Uma experiência educacional*. São Paulo: FAU-USP, 2009 (1973).
- _____. O problema escolar e a arquitetura. *Habitat*, São Paulo, n. 4, pp.5-6, set./dez. 1951.
- DUARTE, Paulo. Mário de Andrade por ele mesmo. São Paulo: Edarte, 1971.
- DUARTE, R. K. **A dimensão espacial dos programas de Educação Infantil**: o espaço físico e as propostas político-pedagógicas das escolas de Educação Infantil do município de São Paulo,

no período de 1975 a 1985. São Paulo: Programa de Pós- Graduação em Educação: História, Política e Sociedade. Universidade Pontifícia Católica de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 2000.

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

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

ENGENHARIA Municipal, São Paulo, n.2, p.17-23, março; 1956. **ENGENHARIA Municipal** (48): 29, set./out. 1970

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

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

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

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

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

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

GADOTTI, M. *O sistema educacional e a construção da democracia na América Latina*. Montevideu, Uruguai, 1988. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/Sist_educ_construcao_democ_Montevideo.pdf>.

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

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

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

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

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

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

123

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

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

LIMA, M. A Cidade e a Criança. São Paulo: Nobel, 1989. _____ . Arquitetura e Educação. São Paulo: Studio Nobel, 1995.

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

LOPES, Ana Carolina L. Os meandros da produção pública na construção da paisagem periférica paulistana: o caso dos equipamentos educacionais. Dissertação (Mestrado – Área de concentração: Habitat) – FAUUSP, São Paulo, 2011.

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

MANTOVAN, J. A proposta de reorganização de ciclos implantada em 2014 no município de São Paulo: impactos iniciais e a reação dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. São Bernardo do Campo, 2017.

MARTINS, V. de P. da S. Constituição e educação: análise evolutiva da educação na organização constitucional do Brasil. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1999.

MARTINS, M. L. R. **Descentralização e Subprefeituras em São Paulo**. Experiência da gestão 1989- 1992: Prefeita Luiza Erundina de Sousa. São Paulo: PNUD, 1997.

MARCÍLIO, M. L. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MARICATO, E. A metrópole na periferia do capitalismo: ilegalidade, desigualdade e violência. São Paulo: Hucitec, 1996.

MASCARENHAS, Marisa Pulice. *Os Centros Educacionais Unificados na cidade de São Paulo*. 2006. 219 f. Dissertação (Mestrado em Estruturas Ambientais) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MASCARO, Carlos Corrêa. O Município de São Paulo e o Ensino Primário (ensaio de Administração Escolar). Livre Docência, FFLCH, USP, 1960.

MAZON, R. U.; NOGUEIRA, B. R. Implementação de uma metodologia de ensino com base nos princípios da Escola da Ponte. 2005. Monografia (Pós-Graduação em Educação Comunitária) – Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://campossalles.wordpress.com/roteiro-de-estudo-e-a-reorganizacao-do-tempo-e-do-espaco/>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

124

MELENDEZ, A. **Escolas-parques são alternativa educacional e referenciais urbanos**. Revista Projeto e Design, São Paulo, v. 284, p. 62 – 68, out/2003.

MELLO, Mirela Geiger de. Arquitetura escolar pública paulista. Fundo Estadual de Construções Escolares - FECE/ 1966-1976. Dissertação (Mestrado em Projeto de Arquitetura) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MENEZES, J. S.S. A vinculação constitucional de recursos para a educação: os (des)caminhos do ordenamento constitucional. In: Revista HISTEDBR on-line, Campinas, no 30, JUN/ 2008.

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

MORAES, Rubens Borba de. O Departamento de Cultura: um sonho que não realizou completamente. Entrevista de Rubens Borba de Moraes cedida a Margarida Cintra Gordinho. Revista do Arquivo Municipal, São Paulo, 1984.

MOVIMENTO SOL DA PAZ. Material Didático Preparatório para a 19ª Caminhada da Paz. São Paulo, 2017.

NAVARRO, Sergio A. *EMEF Presidente Campos Salles: o impacto da afetividade no ambiente escolar em decorrência do Projeto Político-Pedagógico*. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NIEMEYER, C. A. da C. **Parques infantis de São Paulo: lazer como expressão de cidadania.** São Paulo: Annablume/ FAPESP, 2002.

OLIVEIRA, P. O CEU na integração da periferia. Dissertação (Mestrado), FAUUSP, 2017.
OLIVEIRA, B.S. de. *A modernidade oficial: a arquitetura das escolas públicas do Distrito Federal (1928-1940).* São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, 1991.

OLIVEIRA, Fabiana V. *Arquitetura Escolar Paulista nos anos 30.* Dissertação (Mestrado – Área de concentração: História e Fundamentos da Arquitetura e do Urbanismo) – FAUUSP, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.* São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-112.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 64-100.

OLIVEIRA, Marco Davi. Fé e Transformação social: A influência da religião no movimento de moradia na favela de Heliópolis — 1970-1993. São Bernardo do Campo, 2010. (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Metodista de São Paulo- SP

125

PACHECO, Reinaldo T. *O espetáculo da educação: os Centros Educacionais Unificados no Município de São Paulo como espaços públicos de lazer.* Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

PACHECO, Eliezer. Por uma Sociedade Educadora. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. INEP: Brasília, 2005.

PEREZ, Maria Aparecida. *Inclusão social através da educação: um estudo do programa Centro Educacional Unificado em São Paulo.* Tese (Doutorado) – Universität Siegen, Siegen, 2010.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Escola Municipal de Educação Fundamental Presidente Campos Salles. Cidadania: uma questão de sobrevivência. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria Regional de Educação – Ipiranga. Cidadania: uma questão de sobrevivência. São Paulo, 2015.

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

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

RELATÓRIO Atividades UNAS (2018). Disponível em: < <https://www.unas.org.br/single-post/2019/08/14/Relat%C3%B3rio-de-Atividades-2018>. Acesso em: 25 set 2020.

REVISTA Educação 1. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação / Diretoria de Orientação Técnica, 2001.

ROCHA, L. M. F.; ANTONIAZZI, M. R. F. Anísio Teixeira: educação integral e formação para o trabalho. In: PEREIRA, E. W.; MAGALHAES, F. H.; ROCHA, L. M. F.; COUTINHO, L.; HENRIQUES, C. M. N.; MENDONÇA, A. W.; MORAES, R. A. (Org.). *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa (1956-1964).* 1 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2011.

ROGERIO, Rosa M. *Possibilidades e limites para uma coordenação compartilhada do trabalho pedagógico no CEU.* Tese Doutorado em Educação, São Paulo, 2015.

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

SAMPAIO, M. R. São Paulo 1934-1938 – os Anos da Administração Fábio Prado. FAUUSP, 1999.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. O recente processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 73, n. 174, p. 219-241, maio/ago. 1992.

SANCHES, Y. A gestão do Centro Educacional Unificado (CEU) da cidade de São Paulo. Doutorado, Faculdade de Educação, 2014.

SANTIS, M. De Favela a bairro educador: protagonismo comunitário em Heliópolis. Dissertação (mestrado) UNINOVE, São Paulo, 2014.

126

SANTOS, W.G. Crise e Castigo. Rio de Janeiro: Vértice, 1987.

SAVIANI, Dermeval (et. al.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVELI, E. L. A educação obrigatória nas Constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas. *Revista Contrapontos. Eletrônica*, vol.10, no 2, p.129-146, 2010.

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

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

SILVA, N. Democracia e Educação na Constituição Federal, na LDB e no PNE: A participação da comunidade na escola. *Educação Anál.* Londrina, 2016.

SILVA, L. Por dentro da escola “sem paredes”: relações educativas na favela de Heliópolis. Dissertação (mestrado) Unicamp, 2019.

SOARES, Cláudia Cruz. **Heliópolis**: práticas educativas na paisagem. 2010. Dissertação (Mestrado em Paisagem e Ambiente) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, V. Heliópolis (São Paulo): as intervenções públicas e as transformações na forma urbana da favela (1970-2011). Dissertação mestrado, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

SOUZA, P. Avanços da Educação Brasileira Garantidos Pela Constituição Federal de 1934. In: Seminário Nacional UNIVERSITAS, 2016, Maringá.

SPIRA, Vinícius A. *Desafios do acolhimento e práticas espaciais: os Centros Educacionais Unificados (CEUs) de São Paulo*. São Paulo, 2015. Dissertação, FFLCH-USP.

SPOSATI, Aldaísa (coord.). *Mapa da Exclusão/Inclusão Social da Cidade de São Paulo*. São Paulo: EDUC, 1996.

